

Editorial

Vážené kolegyně a kolegové,

je mi ctí, že vám mohu představit nové monotematické číslo časopisu CASALC Review, které vzniklo jako výstup z mezinárodní konference pořádané Centrem jazykové přípravy Univerzity obrany se sídlem v Brně konané ve spolupráci s Českou a slovenskou asociací jazykových center.

Konference s názvem Foreign Language in Academic and Professional Education je organizována pravidelně jednou za dva roky od roku 2007 a navázala na tradici předchozích konferencí pořádaných Centrem jazykového vzdělávání s původním názvem Kompetence v cizích jazycích jako důležitá součást profilu absolventa vysoké školy. Cílem této konference bylo vytvořit fórum pro jazykové specialisty v civilním i vojenském sektoru, kteří se zabývají výukou cizích jazyků v akademickém a profesním prostředí.

V tomto čísle časopisu jsou uveřejněny příspěvky autorů z České republiky, Slovenské republiky, Makedonské republiky, Bulharska a Francouzské republiky, příspěvky jsou publikovány v českém, slovenském, anglickém a francouzském jazyce.

Jako učitele mě zaujaly příspěvky zaměřené na výuku studentů a jejich přípravu na zkoušky, ale rovněž jsem se zaujetím přečetla příspěvky týkající se rozvoje kurikul pro různé obory. Právě široký okruh oborů, které se vyučují na jednotlivých školách, a přístupy k výuce činí naši práci tak zajímavou, např. výuka laboratorních techniků či řídicích letového provozu a pilotů, a to je jenom malá ochutnávka.

S pestrostí vyučovaných oborů souvisí i terminologie zaměřená na antonyma v dalším z oborů, v tomto případě v logistice, ale jde i o schopnost lexikální jednotky spojovat s jinými jazykovými jednotkami tak, abychom získali smysluplnou, gramaticky správnou a stylisticky adekvátní odpověď.

Další z příspěvků se například týká hodnocení znalostí studentů a srovnání českého prostředí s institucí podobného zaměření v zahraničí, konkrétně ve Francii a Belgii. Zajímavým čtením jsou i příspěvky zaměřené na rozvoj a projektování kurikula. Osobně jsem velmi ráda, že se autoři věnují i principům zdvořilosti, což je pro všechny, kteří se zabývají efektivní komunikací studentů v písemném i ústním projevu jak ve výuce face-to-face, tak i online nejen nezbytností, ale i předpokladem pro úspěšné vykonávání práce i úspěšný osobní život.

Závěrem mi dovoluje vyjádřit poděkování všem autorům, kteří se s námi podělili o své zkušenosti a výsledky z výzkumů, a zároveň bych chtěla vyjádřit přání, abychom se na podobných fórech scházeli častěji a abychom se podíleli o své názory s dalšími kolegy i odbornou veřejností.

Ivana Čechová

Obsah

Angličtina pro specifické účely / English for Specific Purposes _____	5
<i>Barbora Benešová, Radmila Holubová, Stanislav Rychtařík: English for porters – ESP curriculum development</i>	6
<i>Adéla Čuttová: Jazykové vzdělávání a hodnocení znalostí cizích jazyků na École de l'air</i>	15
<i>Elena Spirovskaja Tevdovskaja: Analysis of ESP assessment modes and selection of grading components and criteria</i>	27
<i>Eva Staňková: Course design in teaching aviation English as EOP</i>	36
<i>Teresa Geslin, Jamie Rinder et David Tual : Le projet GELS (Global Engineers Language Skills)</i>	45
<i>Martina Binderová: Příprava učebních materiálů a ich využitie na vyučování odborného cudzieho jazyka pre potreby polície</i>	54
<i>Štěpánka Hronová, Oldřich Johannes Petr: Požadovaný profil absolventa na trhu práce imperativem pro kvalitní jazykové vzdělávání na univerzitách</i>	63
<i>Galyna Karnatova: Příprava studentů na ústní projev zkoušky podle STANAG 6001 z ruského jazyka</i>	73
<i>Jelena Ondrejkočová: Vyučovanie odborného cudzieho jazyka a tvorba učebných materiálů na Akadémii policajného zboru v Bratislave</i>	83
<i>Ladislav Václavík: To use or not to use: adapting the textbook for the course of English for laboratory technicians</i>	91
<i>Dagmar Vrběcká: Guide for authors – English for Medical purposes: Activating teaching methods</i>	100
<i>Yvona Vrchlabská, Jana Jadrná, Hana Jarošová: K výuce produktivních dovedností v rezortních kurzech francouzského jazyka</i>	106
Metodologie / Methodology _____	115
<i>Krystyna Heinz, Martina Chylková: Assessing students' needs in English language teaching</i>	116
<i>Alena Hradilová: Videokonference a principy zdvořilosti</i>	127

<i>Stanislava Jonáková</i> : Projektování jazykového kurikula na fakultách technického zaměření	135
<i>Svatava Heinlová</i> : Learning support and testing accommodations for he students with dyslexia, with emphasis on English as a foreign language	150
Oborová terminologie / Terminology of Specializations _____	158
<i>Jérôme Boyon</i> : La categorie de « specialite » a l'époque des lumieres et aujourd'hui	159
<i>Jiří Dvořák a Daniela Dvořáková</i> : Collocability and contextualization in the process of acquiring lexis	167
<i>Galina Velikova</i> : Antonyms in the Terminological System of Logistics in English and Bulgarian	175
Zprávy / Reports _____	185
<i>Šárka Zikešová, Ilona Bourová</i> : „Je mehr Sprachen du sprichst, desto mehr bist du Mensch“ – spolupráce německé sekce Jazykového centra UPa a nadace Brücke/Most-Stiftung Dresden	186



Angličtina pro specifické účely

English for Specific Purposes

English for porters – ESP curriculum development

Barbora Benešová, Radmila Holubová, Stanislav Rychtařík

Abstract: Designing an English language curriculum that is relevant to students' needs and empowers them to use their language skills in real life situations with respect to their job is the focus of English for Specific Purposes. This paper addresses both the theoretical peculiarities of designing an authentic and valuable ESP course in English for Porters, as well as the actual process of implementing it. Fundamental principals of ESP are explained in the theoretical part. Research carried out through questionnaires established the basis for a detailed profile of the porters' needs. This paved the way for creating a coursebook and an intensive course that directly mirrors the demand. Implementing such a course may benefit porters at other universities as it gives them a specific set of tools and enables them to communicate in English in their work.

Key words: ESP (English for Specific Purposes), porters, curriculum development, coursebook design

Introduction

English for Specific Purposes (ESP) undoubtedly holds a prominent place in English language teaching and learning. With the on-going need for international communication, English is the *lingua franca* serving the immediate needs of various work-related situations. This paper attempts to contribute to the field of ESP, specifically by discussing the issue of English for porters. In the first part of the article, a review of the literature is provided. The first section gives information on the place of ESP in English language teaching, characteristics of ESP and design of an ESP curriculum. The following section describes the rationale of the research and design of the particular study. The outcomes of the project are given in the last section. They comprise a description of questionnaire results and an introduction to the coursebook which is used in the course *English for Porters*, taught at the Institute of Applied Language Studies, at the University of West Bohemia.

1 Theoretical background

In recent years, there have been an increasing number of international students and university employees coming to the Czech Republic. According to the annual reports of the University of West Bohemia in Pilsen (UWB), in five years' time, the number of foreign students and university employees coming to UWB has grown significantly, namely 346 students and 24 university employees in 2010 and 484 students and 136 university employees in 2015 (Výroční zpráva o činnosti, 2010; 2015). As a result, a need to increase the communication skills of porters, who are often the first people in contact with international visitors at the university, has emerged.

It is without any doubt that English is an international language that is used as a means of communication worldwide. Focusing on educating people in specific professions and equipping them with the knowledge and skills that help them communicate in their profession in English is widely known as English for Specific Purposes (ESP). The following paragraphs introduce ESP and its place within the field of English as a Foreign Language (EFL), as well as some of the basic characteristics and principles that make English for Specific Purposes come to life through meaningful curricula and fulfil its purpose with respect to the needs, in this case, of the University of West Bohemia.

1.1 The place of ESP in English language teaching

Most of the time, English is learnt as English for General Purposes (EGP). As Richards (2001) puts it, it is learnt simply “for its own sake, or to pass a general examination” (p. 28). In other words, it is taught without necessarily being useful in a given contextual situation. As for English for Specific purposes, there is a clear incentive to learn the language. The term *specific* is sometimes used interchangeably with *special* or *specialized*. Mackay and Mountford describe the notion of *specific* as “a restricted repertoire of words and expressions selected from the whole language because [it] covers every requirement within a well defined context, task or vocation” (as cited in Javid, 2015, p. 17).

Johns & Price-Machado (2001) argue that all good language teaching should be tailored to the target audience while taking the sociocultural contexts into account (p. 43). That would imply that any kind of language teaching is a kind of ESP because teachers are aware of their students’ abilities, differences in needs, interests, etc. and alter their approach accordingly. While this holds true to some extent, it is important to differentiate between a teacher’s personalized approach to students and teaching English for Specific Purposes. Simply said, in ESP, students are studying in order to develop or improve the language skills useful for their profession. The most important point to be considered is that the students of ESP are studying to “perform a role [and] the measure of success is [...] whether they can perform convincingly” in that role (Richards, 2001, p. 33).

There are a number of taxonomies that explain the place of ESP and its further divisions. It is important to note that a language always reflects the needs of the people who use it, and that ESP therefore constantly evolves to respond to new needs.

1.2 Characteristics of ESP

Despite the constant evolution of ESP, there are several basic characteristics that have not changed over time. Strevens states that for ESP to be effective, it must be:

- focused on the learner's needs and [waste] no time
- relevant to the learner
- successful in imparting learning
- more cost-effective than General English (as cited in Johns and Price-Machado, 2001, p. 43 and Khalid, 2016, p. 38).

Other scholars support Strevens's characteristics. Dudley-Evans and St. John define ESP by:

- specific needs of the intended language learning
- activities to demonstrate the real language use
- appropriate grammar and lexis (as cited in Brunton, 2009, p. 2).

Tošić and Aleksić (2015) stress the importance of ESP in the context of communication for various purposes at an international level and cluster characteristics of ESP around three key areas that define the concept of ESP. Firstly, there is the development of different fields of academic and professional cooperation, each of which, naturally, asks for a specific language of communication, e.g. technical, business, medical. Secondly, the issues discussed become less general and more topic-bound, which requires specific terminology. Both these matters lead to the third: the role of the language learner has changed. The learner has a central role in ESP, and the content taught is thus determined accordingly. Furthermore, the whole ESP methodology evolves from satisfying students' goals. In the course of time, ESP tasks have placed more and more emphasis on communication, both spoken and written, in connection with demands of the particular students (Lee, 2016).

To sum up the characteristics of ESP, it is obvious that the key issue is a learner-centered approach. As Lee (2016) puts it, despite the myriads of language usage, the successful ESP course reflects demands of the specific field of work or research. Thus, the courses are specifically tailored to their students. In order to design such a course, it is necessary to obtain information about what the students need from the course.

1.3 Designing an ESP curriculum

Conducting needs analysis is a core step in changing the approach to designing an ESP curriculum. Richards (2001) states that "rather than developing a course around an analysis of the language, an ESP approach starts with an analysis of the learner's needs" (p. 32). In other words, the ESP approach has the students' best interest at heart and attempts to design the curriculum around their needs. Richards (2001) goes on to say that "in ESP learner's needs are often described in terms of performance, that is, regarding what the learner will be able to do with

the language at the end of a course” (p. 33). There is a quote from the year 1962 by Barber which Khalid (2016) mentions as the most quoted and still viable: Tell me what you need English for and I’ll tell you the English you need.

There is a universal model of a needs analysis—the Munby model. Notwithstanding it being developed in 1978, it has become a reference point that is, only with subtle alterations, still used today. Put simply, it attempts to create a profile of the learners’ communicative needs in order to create a course that will be the best possible (Khalid, 2016, p. 41). Schutz and Derwing divided the model into nine components and they are as follows:

1. personal – culturally significant information about the individual, such as language background
2. purpose – occupational or educational objective for which the target language is required
3. setting – physical and psychosocial setting in which the target language is required
4. interactional variables – such as the role relationships to be involved in the target language use
5. medium, mode, and channel – communicative means
6. dialects – information on dialects to be utilized
7. target level – level of competence required in the target language
8. anticipated communicative events – micro- and macro-activities
9. key – the specific manner in which communication is actually carried out (as cited in Richards, 2001, p. 34).

Moreover, it should not be forgotten that different purposes of an ESP course require a different level of broadness/narrowness of language input. The language needed should be examined in concordance with the particular situations, utterances and skills to be learnt (Brunton, 2016).

There are a number of possibilities of collecting data to comply with the requirements needed, such as questionnaires, interviews, observation, job-shadowing, etc. (Johns & Price Machado, 2001, p. 49). According to Brunton (2016), the preliminary survey brings valuable information for ESP coursebook design that is realistic, motivational and authentic. The grammar and vocabulary should correspond with the objectives of the course and the four language skills (listening, reading, speaking and writing) should be well-balanced (Brunton, 2009; Lee, 2016).

Based on these theoretical premises, a description of porters’ ESP needs at the University of West Bohemia is outlined in the following sections.

2 Method

In summer 2015, there was a request at the University of West Bohemia in Pilsen (UWB) to improve basic English communicative skills of porters at this university. These university employees increasingly come into everyday contact with people who do not necessarily speak Czech. Porters from different buildings of all university faculties found themselves in situations when they were asked questions in English by people coming from different countries.

2.1 Participants

The target audience of this project was a group of twenty-six UWB porters which consisted of middle-aged men and women. The following information was, however, gathered from twenty-three porters, as three were not present at work when the data was collected. The ages of the research participants ranged from 50–60 years old (30%) to over 60 years old (70%) and their gender ratio comprised 52% males and 48% females. As for the level of English language knowledge, 14 porters (61%) were beginners and 9 (39%) were false beginners. 19 porters (82%) had experienced encountering English-speaking foreigners coming to UWB porters' lodges, while only 4 (17%) had not.

2.2 The questionnaires

The questionnaires included 33 items presented in 6 categories and were distributed in a monitored environment in order to elicit as much quality data as possible. To obtain complex answers, the questionnaire was distributed by the course designers, who checked if all questions were clearly answered. In case of need, they asked for clarification or elaboration. The porters could also add any comments and wishes regarding the course. The language used was Czech to prevent the porters from misunderstanding the question items. The first part of the questionnaire (1 item) focused on the porters' background in learning English, i.e. their existing knowledge of English, and experience with English-speaking foreigners coming to UWB porters' lodges (1 item). The second part of the questionnaire, consisting of 23 items, aimed to identify the type of issues and questions the university porters are asked to deal with. The final part of the questionnaire (8 items) focused on the different learning styles and techniques the university porters had used or would prefer to use.

2.3 Research design

The starting point for creating a language course curriculum, and especially for an ESP course, was the language needs analysis. Based on the literature concerning different perspectives, methods and recommendations, we opted to find information on:

- existing English language skills and knowledge of porters at UWB
- topics, phrases and vocabulary porters find useful to know in English for their profession
- learning styles and strategies the porters prefer

A language knowledge and needs analysis is absolutely necessary prior to applying a responsible approach towards developing the content and methodology of a course. The research instrument to help us design the course and coursebook was a questionnaire, which focused on collecting data on the three issues mentioned above. On the basis of the questionnaire findings, a curriculum was designed, a suitable coursebook was written and an intensive course for university porters was provided.

Generally speaking, the whole project included five main phases:

1. designing and distributing the questionnaire
2. analysing the answers of the questionnaire
3. designing the course based on the specific needs of UWB porters
4. creating a suitable coursebook
5. teaching the course *English for Porters*

3 Outcomes of the project

3.1 Questionnaire results

The results of the questionnaire showed that the university porters had no or very little proficiency in English. The enquiries from foreigners porters received ranged from asking for directions to university buildings, classrooms, offices, departments, university canteen, library, cloakroom, to questions about phone numbers, emergency situations, lost-and-found or treatment of minor injuries. The particular enquiry topics and their response rates which exceeded 60% are illustrated in Table 1—Enquiries porters received. It should be noted that some of the questions included were open-ended, such as: “Please, give other questions you had to deal with.” This question was asked with the purpose of encouraging the widest possible range of answers. The responses to the final section of the questionnaire showed that the most common learning styles used were a mixture of visual, aural, verbal, logical, social and solitary styles.

3.2 Course and coursebook design

The course and coursebook *English for Porters* were designed on the basis of the analysis of questionnaire results and the subsequent creation of the profile of

Tab. 1: *Enquiries porters received*

Enquiry topic	Response rate
Leaving a letter for somebody	91%
Reporting a found object	91%
Asking for directions to a classroom	87%
Asking for directions to a campus building	87%
Asking for directions to a restroom	87%
Reporting loss of an object	87%
Asking for directions to a study department	74%
Asking for a teacher's office/classroom	74%
Asking for a phone number	70%
Asking for treatment of minor injuries	65%
Asking for directions to a faculty	61%
Asking for directions to a library	61%
Asking for directions to a copy room	61%
Requesting an emergency call	61%

the porters' needs, as stated above. It contains three main parts. The course was taught on three consecutive days, each covering one part.

The first part enables the porters to learn:

- greetings and introductions
- the English alphabet
- numbers 0–20
- designation of buildings and rooms
- practical vocabulary related to porters' needs—nouns
- practical vocabulary related to porters' needs—verbs

This part offers a comprehensive range of various exercises and activities including pair work and group work, odd-one-out exercises, matching exercises, pronunciation practice and role-plays.

The second part of the course focuses mainly on:

- giving directions
- practical vocabulary related to porters' needs—university landmarks
- names of the faculties
- practical vocabulary related to porters' needs—city landmarks
- practise giving directions

This part is accompanied by simplified university maps, dialogues, role-plays and useful phrases. It builds on the first part and serves as an ideal tool for basic conversation the porters might need.

The third part is devoted to some simple grammar points:

- positive and negative imperatives
- verb CAN
- verb BE
- useful phrases

All the explanations used in this part are accompanied by many concrete examples and practised through various exercises. The language used for explaining the grammar is Czech. The coursebook is supplemented by a final revision, several extra maps and model conversations.

As for the organization of the course, the UWB porters were put into two groups, with 13 porters each, and the course lasted for three days at five hours per day distributed over three mornings or three afternoons, to comply with the porters' work responsibilities.

In spite of the fact that the time frame of the course was very limited, the learners demonstrated a high degree of maturity, motivation, enthusiasm and willingness to learn. Based on an evaluation questionnaire given to the porters after finishing the course, 94% of them were satisfied with the course and coursebook. Concerning the usefulness of the course, 56% of the porters strongly believe and 38% (simply) believe the course would be beneficial when encountering English-speaking visitors. This was positively surprising, bearing in mind that it is considerably demanding to start learning a new language as an adult, in such a short time and with a specific focus related to the needs of one's profession.

The main shortcoming of the course was the limited time. This was determined by the conditions of the project. Nevertheless, the experience was rewarding, enriching and enjoyable for both the students and the teachers of the course. In addition, another reward came when other Czech universities, which felt that they could benefit from a similar workplace English programme tailored to their needs, expressed interest in using this course. Namely, these were Charles University in Prague (150 coursebooks), Masaryk University in Brno (50 coursebooks) and University of Chemistry and Technology in Prague (10 coursebooks).

Conclusion

The intention of this paper was to describe the concept of a course on *English for Porters* and its placement within the scope of ESP. The main requirement for

the design of an effective ESP course is an analysis of the specific requirements of potential students. Based on an analysis of the questionnaire results, an English course for porters in the Czech Republic was designed, and a coursebook for this course created. The coursebook focuses on vocabulary, phrases and sentences useful to porters for helping people find their way around the university campus. Taking part in the course not only contributed to developing English communication skills, but also helped porters become more confident in their job when encountering foreigners.

References

- BRUNTON, M. (2009). An account of ESP—with possible future directions. *English for Specific Purposes*, 8(3), 1–15.
- JAVID, CH. Z. (2015). English for Specific Purposes: Role of Learners, Teachers and Teaching Methodologies. *European Scientific Journal*, 11(20), 17–34. ISSN 1857-7431.
- JOHNS, A. M., & PRICE-MACHADO, D. (2001). English for Specific Purposes: Tailoring Courses to Student Needs and to the Outside World. In CELCE-MURCIA, M. (Ed.) *Teaching English as a Second or Foreign Language* (3rd edition.) (pp. 43–54). Boston: Heinle & Heinle. ISBN 083841992-5.
- KHALID, A. (2016). Needs Assessment in ESP: A Review. *CSCanada. Studies in Literature and Language*, 12(6), 38–46. ISSN 1923-1563.
- LEE, CH. (2016). Principles and Practices of ESP Course Design—A Case Study of a University of Science and Technology. *International Journal of Learning, teaching and Educational Research*, 15(2), 94–105.
- RICHARDS, J. C. (2001). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. Cambridge language education. ISBN 0-521-80491-4.
- Tošić, J., & ALEKSIĆ, V. (2015). ESP Teaching in Terms of the Students' Needs. *Facta universitatis, series: Working and Living Environmental Protection*, 12(2), 261–268.
- Výroční zpráva o činnosti [online]. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2001- [10. 9. 2016]. Dostupné z: <https://www.zcu.cz/about/important-documents/vyrocnizpravy.html>

Authors

Mgr. Barbora Benešová, Ph.D., e-mail: bbenesova@kan.zcu.cz, University of West Bohemia, affiliation: Institute of Applied Language Studies and Faculty of Education

Author obtained a PhD in Linguistics at the university KU Leuven in Belgium. She works as an ESP lecturer, teacher trainer and CLIL consultant. Her research focuses on applied English language, CLIL, vocabulary acquisition and learning strategies.

Mgr. Radmila Holubová, e-mail: holubova@ujp.zcu.cz, University of West Bohemia, affiliation: Institute of Applied Language Studies.

Author graduated from Charles University in Prague, the Czech Republic. She works as an ESP lecturer and a teacher in lifelong education courses at all the faculties of the University of West Bohemia.

Stanislav Rychtařík, e-mail: srychta@ujp.zcu.cz, University of West Bohemia, affiliation: Institute of Applied Language Studies.

Author received an M.A. in Teacher Training for Secondary Schools at the University of West Bohemia in the Czech Republic. He works as an ESP and GE lecturer. His main research interest is the assessment of speaking.

Jazykové vzdělávání a hodnocení znalostí cizích jazyků na École de l'air

Adéla Čuttová

Abstrakt: V předkládaném článku je věnována pozornost jazykovému vzdělávání na francouzské vojenské vysoké škole École de l'Air, spolu s hodnocením znalostí cizích jazyků, které je s ním spojené. První část článku popisuje náležitosti jazykového vzdělávání budoucích důstojníků na francouzské letecké akademii, spolu s možnostmi testování a hodnocením jazykových znalostí studentů. V druhé části jsou uvedeny závěry z realizovaného průzkumu jazykové připravenosti a jejího významu pro důstojníky Francouzských vzdušných sil. Vzhledem k tomu, že zmíněný průzkum byl v minulých letech realizován také na vojenských vysokých školách a s důstojníky rezortu Ministerstva obrany České republiky, belgické armády a Francouzských pozemních sil, ve třetí části článku bude provedeno srovnání výsledků průzkumu ve všech zmíněných zemích.

Klíčová slova: jazykové vzdělávání, École de l'Air, hodnocení znalostí cizích jazyků, průzkum jazykové připravenosti

Úvod

Jazykové vzdělávání patří již několik let mezi vzdělávací priority Evropské unie. Objektivní příčinou této skutečnosti je zejména celosvětová globalizace, integrace Evropské unie, migrační procesy a obecné vytváření multikulturního prostředí. Představa plynoucí z evropských dokumentů je taková, že občané členských států budou během několika let schopni komunikovat mimo svého rodného jazyka alespoň ve dvou dalších evropských jazycích. Na to se snaží reagovat i vzdělávací systémy jednotlivých zemí, které výuku cizích jazyků v čím dál vyšší míře zařazují do učebních osnov od primární, přes sekundární, až po terciární vzdělávání. Jazykové kompetence potom zvyšují absolventům škol konkurenceschopnost na národním i mezinárodním trhu práce a zatím co znalost druhého cizího jazyka je stále ještě považována za výhodu, primární cizí jazyk, kterým je dnes angličtina, se stal již nezbytností a její znalost se téměř automaticky předpokládá alespoň u absolventů vysokých škol.

Oproti primárnímu a sekundárnímu vzdělávání, kdy se výuka jazyků zaměřuje především na obecný jazyk, vysokoškolská jazyková příprava je úzce propojena s přípravou budoucích absolventů pro jejich uplatnění na trhu práce. Mělo by se proto jednat o profesní jazykovou přípravu. Důraz je potřeba klást na praktičnost využití jazyka v pracovním prostředí, přičemž nutné je správně sladit náplň výuky s metodami, prostředky, činnostmi, postupy a strategiemi, kterými studentovi bude učivo předáno. Opomenuty by neměly být ani okolnosti, za kterých výuka probíhá, například organizační a materiální podmínky, objem učiva apod., aby bylo

dosaženo požadovaného výsledného efektu a vzdělávání bylo pro studenty přínosné a pokud možno i zajímavé.

Následující článek je věnován jazykovému vzdělávání na francouzské letecké akademii École de l'Air, která je, mimo jiné, vojenskou vysokou školou připravující veškeré budoucí důstojníky Francouzských vzdušných sil. Největší část jejich absolventů tvoří piloti, letečtí inženýři a technici, pro které je anglický jazyk součástí každodenní praxe vyplývající z povahy práce. Aktivně ji využívají nejčastěji při radiové komunikaci, pasivně potom při práci s technickou i jinou dokumentací, která zpravidla taktéž bývá v angličtině. Mimo území Francie využívají anglický jazyk studenti, budoucí důstojníci, během mezinárodních kulturních a sportovních setkání, také během studijních pobytů a stáží ve spřátelených zemích, v budoucí kariéře předpokládají nejčastější využití cizího jazyka při plnění vojenských úkolů vyplývajících z aliančních závazků. Důležité je také dodat, že určitá úroveň anglického jazyka je vyžadována i pro samotné získání vysokoškolského diplomu, proto by měla výuka jazyků na této škole plně odpovídat potřebám studentů.

Jazykové vzdělávání budoucích důstojníků na francouzské letecké akademii bude popsáno spolu s tím, jak probíhá testování a hodnocení jazykových znalostí. Následovat budou výsledky z realizovaného průzkumu jazykové připravenosti a jejího významu pro důstojníky Francouzských vzdušných sil, které budou v hlavních bodech v poslední části článku srovnány s výsledky stejného průzkumu realizovaného na vojenské vysoké škole v České republice, Belgii a Francouzských pozemních silách.

1 École de l'air

Francouzská letecká akademie, nesoucí název École de l'Air, je vojenská vysoká škola, která organizuje a zabezpečuje vzdělávání všech budoucích důstojníků Francouzského letectva. Její historie sahá až do roku 1935 a již od roku 1937 sídlí na jihu Francie v Salon de Provence, kde ji lze nalézt i dnes. Ročně zde ukončí v akreditovaných studijních programech nebo specializovaných kurzech své studium okolo pěti set vojáků.

Mimo frekventanty odborných a specializačních kurzů tu stráví studenti tři, nebo dva roky. Třífleťové studium je určeno těm, kteří přímo navazují na studium na střední škole a přípravné třídy, které jsou pro vstup na vysokou školu ve Francii povinné. Do dvouletého studia potom nastupují poddůstojníci francouzského letectva z praxe, kteří se rozhodnou doplnit si vzdělání a uspějí v přijímacím řízení. Všichni studenti jsou následně integrováni do společných skupin v rámci ročníků a rozdílů ve formě ani obsahu vzdělávání neexistují, což je novinkou od akademického roku 2015/2016. Rozdílná je pouze již zmíněná délka studia, studenti bez předchozí služby zůstávají na škole o rok déle. Letecká akademie se zaměřuje na tři roviny vzdělávání, z nichž první rovinou je akademické vzdělávání, druhou rovinou je

vojenský výcvik rozvíjející vůdčí a manažerské schopnosti a poslední z nich je letecký výcvik budoucích pilotů. Součástí hned dvou z těchto rovin – akademického vzdělávání a leteckého výcviku je i jazyková příprava, navíc v posledním ročníku studia odjíždí na partnerské instituce a organizace průměrně sedmdesát procent studentů na zahraniční stáže za účelem zpracování závěrečné práce, kde se bez cizího jazyka taktéž neobejdou.

1.1 Požadavky na jazykovou úroveň studentů

Jak už bylo zmíněno výše, jednou z možností, jak se dostat na leteckou akademii, je úspěšně projít přípravnými kurzy a obstát v relativně vysoké konkurenci uchazečů. V přípravných kurzech se jazykům věnuje velká pozornost, tudíž proto, aby uchazeči obstáli v konkurenci a byli vybráni pro studium na letecké akademii, musí neustále dosahovat velmi dobrých výsledků ve všech předmětech, tedy i v anglickém a druhém cizím jazyce. Pro samotné přijímací řízení, a tedy i druhý způsob vstupu na leteckou akademii, není sice stanovena úroveň minimálních znalostí, ale studenti přicházejí do školy s odhadovanou úrovní B1 až B2 podle Společného evropského referenčního rámce pro hodnocení znalostí cizích jazyků (dále jen SERR). Tato úroveň je stanovena na základě statistik, které si vedou učitelé z oddělení jazyků ne z letecké akademie.

Oproti vstupním požadavkům, které přímo stanoveny nejsou, je výstupní úroveň jazykových znalostí pevně zakotvena. Podmínkou pro všechny studenty École de l'Air je totiž pro úspěšné ukončení studia a obdržení diplomu zvládnutí jazykové zkoušky Test of English for International Communication (dále jen TOEIC) z dovedností poslech a porozumění psanému textu s minimálním počtem pět set padesát bodů pro ukončení dvouletého studia a získáním minimálně sedmi set osmdesáti pěti bodů po studiu tříletém. Toto nařízení stanovila ve Francii Komise pro inženýrské tituly (Commission des titres d'ingénieur). U vojáků se dále získané počty bodů ze zkoušky TOEIC převádějí na formát úrovně vojenské jazykové zkoušky dle normy NATO STANAG 6001, které jsou vedeny v jejich osobních spisech. Na test TOEIC jsou vojáci na letecké akademii před jejím vykonáním systematicky připravováni. Ve škole mají na její zvládnutí dva pokusy – jeden běžný a jeden opravný, pokud ani v jednom z nich nedosáhnou požadovaného počtu bodů, musejí si zkoušku doplnit v civilním zařízení a náklady s ní spojené si také sami uhradit. Vzhledem k tomuto pravidlu lze konstatovat, že s předepsanou úrovní anglického jazyka odchází sto procent studentů, mnoho z nich dokonce s úrovní vyšší. Prozatím nebyl zaznamenán případ, kdy by student požadovaného počtu bodů ani po několikanásobném opakování nedosáhl. Ostatní cizí jazyky nemají stanovenou vstupní, ani výstupní úroveň.

1.2 Průběh jazykové přípravy

Jazyková příprava na francouzské letecké akademii je v gesci oddělení jazyků, které je součástí organizační struktury školy. Učitelé na tomto oddělení jsou převážně občanskými zaměstnanci, výjimkou jsou dva vojáci. Jedná se převážně o osoby s odborným pedagogickým vzděláním, případně se speciálním kurzem pro výuku jazyků, který zabezpečují Francouzské vzdušné síly v jednom z nadřízených jazykových center. Vyučující jazyka jsou zároveň testery, hodnotiteli, někdy i tvůrci zkoušek. Co se výuky týče, jednotliví vyučující se většinou specializují na výuku anglického jazyka konkrétní odbornosti studentů, což ale není vždy pravidlem. Vyučování je zejména profesní jazyk potřebný pro výkon služby v budoucím zařazení u francouzského letectva.

Výuka anglického jazyka je povinná pro všechny studenty dvouletého i tříletého studia. Druhý cizí jazyk je umožněno studovat pouze studentům, kteří prokážou v momentě vstupu na leteckou akademii již velmi dobrou znalost anglického jazyka a na základě toho, po domluvě s vyučujícím, je jim následně schváleno polovinu vyučovacích hodin určených výuce angličtiny převést ve prospěch jiného cizího jazyka. Výuka cizích jazyků probíhá pouze na učebnách, které jsou velmi dobře technicky vybavené. To umožňuje využití nejenom běžných učebních materiálů, jako jsou učebnice nebo časopisy, ale i internetových zdrojů a online přístupných systémů řízení výuky. Maximální počet studentů v jedné skupině je dvanáct, je tedy zajištěna velmi blízká interakce mezi studenty a vyučujícím. Časová dotace je sedmdesát pět vyučovacích hodin pro všechny skupiny v každém roce, v posledním roce tříletého studia je vyučovacích hodin pouze padesát. Zdokonalit se v anglickém nebo jiném cizím jazyce mohou studenti i na tříměsíčních zahraničních stážích před koncem studia, kde zpracovávají své závěrečné práce. Účastní se jich přibližně sedmdesát procent budoucích důstojníků.

1.3 Hodnocení jazykových znalostí

K hodnocení jazykových znalostí, mimo průběžné testy a ústní i psanou zkoušku na konci každého ročníku, které vyučující jazyků sami připravují, je na letecké akademii v Salon de Provence využíván TOEIC Listening & Reading Test a vojenská jazyková zkouška dle normy STANAG 6001. Obě dvě zkoušky pouze pro anglický jazyk. Testu TOEIC, jak už bylo zmíněno v odstavci „požadavky na jazykovou úroveň“, se účastní všichni studenti a bez jeho úspěšného zvládnutí by nebylo možné úspěšně ukončit studium a získat vysokoškolský titul. Příprava na test TOEIC je i hlavním cílem výuky anglického jazyka na škole. Samotné testování probíhá přímo na oddělení jazyků v centru školy, které je akreditovaným testovacím centrem. Účastní se ho povinně všichni ze studentů ve čtvrtém semestru studia, dále dle výsledků a potřeb.

Co se týče vojenské jazykové zkoušky dle normy STANAG 6001, ta se využívá na letecké akademii pouze jako doplňková forma hodnocení jazykových znalostí z angličtiny pro úroveň SLP 4. Formát zkoušky vytváří na základě obecně platných deskriptorů sami zaměstnanci oddělení jazyků. Možnost dobrovolně se přihlásit k této zkoušce mají pouze studenti, kteří dosáhli v testu TOEIC minimálního počtu sedmi set čtyřiceti pěti bodů, případně důstojníci francouzského letectva, kteří potřebují prokázat své jazykové znalosti na této úrovni pro postup kariérou, nejčastěji v momentě, kdy se uchází o přijetí do kariérového kurzu. Počet uchazečů se každoročně pohybuje okolo osmdesáti osob, z nichž většinu tvoří studenti.

Zajímavostí hodnocení jazykových znalostí u studentů je fakt, že přestože absolvují zkoušku TOEIC, výsledek je pomocí tabulky ekvivalentů převeden a v osobním spise vojáka prezentován jako dosažená jazyková úroveň dle normy STANAG 6001, a to ve všech jazykových kompetencích i přesto, že test TOEIC testuje pouze receptivní dovednosti poslech a čtení, ale žádnou z dovedností produktivních. Důležité je také zmínit, že úroveň prokazující jazykové schopnosti, dosažené kteroukoliv z možností, které letecká akademie poskytuje, není mezinárodně uznávaná a je tedy platná pouze na území Francie, případně pro potřeby Francouzských vzdušných sil. Mezinárodně platné certifikáty mají pravomoc vydávat příslušníkům letectva pouze Certifikovaná testovací centra NATO nacházející se ve Štrasburku, v Tours, Saint-Mandrier a Guer. Tabulka ekvivalentů jednotlivých zkoušek pro hodnocení znalosti anglického jazyka je zobrazena níže:

Tab. 1: *Ekvivalenty hodnocení jazykových znalostí platné pro Francouzské vzdušné síly*

SERR	A1	A2	B1	B2	C1
STANAG 6001		SLP 1	SLP 2	SLP 3	SLP 4
TOEIC L&R	120–220	225–545	550–780	785–940	945–990

Zdroj: *Tableau d'équivalence interarmées langue anglaise. Annexe à la note n° 1118/DEF /DRHAA/SDEF/ BAF/DCF/SALE du 01/06/2015. Vlastní zpracování autorky.*

2 Průzkum jazykové připravenosti a jejího významu pro důstojníky francouzského letectva

Pro průzkum jazykové připravenosti a jejího významu pro důstojníky Francouzského letectva byly zvoleny metody kvalitativního výzkumu. Hlavní zdrojem získání informací byly polostrukturované, na diktafon nahrávané rozhovory, které byly následně narativně vyhodnoceny. Pro průzkum jsem zvolila čtyři referenční skupiny respondentů – vyučující, testery a hodnotitele jazykových znalostí; studenty bez předchozí vojenské praxe, studenty s předchozí vojenskou praxí; poslední skupinu tvořili absolventi École de l'Air, již zařazení na důstojnických místech. Průzkum byl realizován přímo na letecké akademii v Salon de Provence v období květen až červen 2016, s celkovým počtem třicet šest respondentů. Počet

respondentů byl omezen bodem saturace. Obsahem průzkumu byl soubor dvanácti otázek, které jsou po odstavcích vyhodnoceny v následující kapitole.

2.1 Vyhodnocení průzkumu

Na tvrzení, že jazyková vybavenost je nezbytnou součástí povolání vojenského profesionála, se shodli všichni z respondentů, všech čtyř referenčních skupin, bez výjimky. Několikrát v odpovědích navíc zaznělo, že tvrzení je čím dál více aktuální s ohledem na vývoj bezpečnostního prostředí. Nejčastěji zmiňovaným důvodem nutnosti jazykové vybavenosti byla mezinárodní spolupráce s koaličními armádami, ať už během operací, nebo při společných cvičeních, kde je anglický jazyk jediným společným komunikačním prostředkem. Respondenti se také shodli na tom, že jazyk je důležitý pro všechny hodnosti i všechny zastávané funkce ve francouzském letectvu, ale příležitost ke komunikaci mají častěji výše postavení důstojníci, kteří jsou více konfrontováni se zahraničními partnery.

U druhé otázky, týkající se využití anglického jazyka ve vojenském prostředí, se odpovědi lišily u jednotlivých referenčních skupin na základě zkušeností. Důstojníci s praxí, dle svého aktuálního zařazení, nejčastěji uváděli doprovody zahraničních delegací a organizaci mezinárodních aktivit školy, piloti svoji každodenní praxi, protože veškerá radiokomunikace probíhá v angličtině, stejně jako briefingy. Mechanici zase velmi často pracují s technickou dokumentací v anglickém jazyce. Během předchozí kariéry se většina z dotazovaných účastnila i zahraničních operací a mezinárodních cvičení. Mimo delegace a zahraniční návštěvy velmi podobně odpovídali i studenti školy s předchozí praxí na poddůstojnických místech. Mladší ze studentů, bez předchozí praxe, angličtinu využili nejvíce během studijních pobytů a stáží v rámci studia, také při mezinárodních konferencích, seminářích či sportovních setkáních s jinými vojenskými školami. Někteří v rámci dobrovolných aktivit jako doprovody zahraničních hostů. Vyučující jazyků, s ohledem na to, že většina z nich jsou občanští zaměstnanci a do školy docházejí pouze na výuku, nemají o vojenském životě příliš přesné představy. Nejčastěji však uvedli výkon služby v zahraničí.

Za jazykově připravené pro svoji kariéru se považuje pět z deseti důstojníků, čtyři by chtěli svoji úroveň jazykových znalostí zdokonalit, přestože komunikace v cizím jazyce v takové míře, jakou k výkonu služby potřebují, jim nedělá problémy. Jediný důstojník považuje svoji angličtinu za velmi špatnou, ale zároveň se jí snaží zlepšit. Ze studentů, bývalých poddůstojníků, se naopak cítí být plně jazykově připraveni pouze dva, tři z nich mají dobrý základ, zbývající čtyři připraveni ještě nejsou. Zároveň čtyři respondenti z této skupiny uvádějí, že mimo anglický jazyk, se věnují i jiným cizím jazykům, které by chtěli ve své další kariéře využít. Mladší studenti, kteří svoji kariéru v letectvu teprve startují, jsou dle svých slov připraveni všichni a nadále chtějí na sobě v této oblasti pracovat. Stejně tak skupina vyučujících a testerů jazyků se shoduje na tom, že většina ze studentů a absolventů školy má

pro kariéru dostačující úroveň anglického jazyka, často i díky tomu, že na školu přicházejí již velmi dobře jazykově vybaveni. Vstupní úroveň dle respondentů této skupiny hraje vždy zásadní roli.

Celá skupina dotazovaných vyučujících a testerů vyjádřila také spokojenost s politikou jazykového oddělení na letecké akademii, s průběhem a organizací výuky, s materiálním i technickým zabezpečením. Nejvíce chválená byla práce se studenty v malých skupinách, maximálně o dvanácti studentech, která umožňuje vysokou míru interakce zainteresovaných osob. Za jediný menší nedostatek dva z vyučujících považují absenci fixního rozvrhu, tedy časovou pravidelnost vyučovacích hodin. Přesto, že velikost skupin také chválí, stejně jako vysokou kvalitu vyučujících, obě skupiny studentů už jsou méně spokojeny. Výhrady mají zejména k přehnané akademičnosti vyučovaného jazyka a důrazu kladenému na gramatiku. Vadí jim také postavení druhého jazyka, o který když projeví zájem a splní podmínku minimálních znalostí angličtiny coby jazyka primárního, probíhá jeho výuka na úkor času vyčleněného výuce anglického jazyka. Názory důstojníků z praxe se u této otázky velmi liší. Za důvod rozdílnosti odpovědí považují odlišná časová období jejich studia. Obecnou spokojenost, dle jejich vlastních slov, nejlépe a nejčastěji vystihuje výraz „padesát na padesát“, s tím, že jsou si vědomi toho, že situace se zlepšuje s rostoucí hodnotou jazykových znalostí v dnešním světě.

Všichni testeři a vyučující také souhlasí s tím, že výuce jazyků je na škole věnovaná dostatečná pozornost a časová dotace je odpovídající. Z obou skupin studentů by všichni vyměnili jiné předměty za dodatečné hodiny cizích jazyků, přičemž nejvíce by ocenili konverzační hodiny. Užitečné by jim také přišlo využít anglického jazyka při výuce některých jiných předmětů. Volný čas by na úkor navýšení počtu vyučovacích hodin chtěli obětovat pouze tři ze studentů, přičemž u všech třech se jedná o ty jedince, kteří mimo anglický jazyk studují i další cizí jazyky. Z důstojníků, kteří jsou již v praxi, se po ukončení vzdělání věnuje nadále jazykům polovina z nich. Nejčastějším důvodem je příprava na jazykovou zkoušku coby podmínku vstupu do kariérového kurzu, který některé z nich čeká v blízké budoucnosti. Dalším důvodem je vlastní zájem o jazyk či osobní zodpovědnost pro plnění úkolů spojených s funkcí, kterou vykonávají. Systematickou a organizovanou přípravu zmiňují pouze tři, zbytek se snaží úroveň svých jazykových dovedností udržet alespoň sledováním filmů v cizím jazyce a četbou cizojazyčné literatury.

Co se týče vhodnosti „online“ kurzů pro výuku cizích jazyků, odpovědi napříč skupinami se velmi liší. Část studentů i důstojníků s nimi nemá žádnou zkušenost a nikdy je nevyužila, několik z nich je považuje za vhodné využití volných chvil, zejména díky existenci mnoha mobilních aplikací. Jeden ze studentů s praxí a dva z důstojníků měli možnost využít v minulosti online jazykových kurzů poskytovaných armádou, které jim bylo umožněno absolvovat na vlastní žádost a se kterými byli spokojeni, přestože potřebovali vysokou míru vlastní motivace a svého volného času k jejich dokončení. Ze skupiny vyučujících a testerů je jeden respondent,

bez blíže uvedeného důvodu, naprostým odpůrcem tohoto stylu výuky bez interakce s vyučujícím. Pouze dva mají zkušenost s online kurzy přímo vytvořenými pro vojáky, které považují za vhodné. Zbývající část skupiny využívání komunikačních a informačních systémů pro výuku anglického jazyka neodsuzuje, chápe ji jako vhodný doplněk pro trénink některých z dovedností, zejména poslechu a gramatiky, osobní zkušenost s nimi však také nemá.

V otázce odborný versus obecný jazyk, jednoznačně zvítězil jazyk odborný, jehož výuku většina z respondentů tří skupin, mimo skupinu důstojníků z praxe, považuje na letecké akademii za důležitější. Zároveň si ale dotazovaní uvědomují, že se odborný a obecný jazyk vzájemně prolínají a doplňují a bez komunikačních schopností a znalostí základů obecného jazyka není možné prohlubovat znalosti směrem k jazyku odbornému. Jak již bylo zmíněno, zcela odlišně odpovídali důstojníci z praxe. Ti by výuku jazyků na letecké akademii věnovali jazyku obecnému, protože odborný jazyk se liší u vojáků pro jednotlivé odbornosti, navíc je dle jejich názoru velmi jednoduché a rychlé se ho naučit v momentě zařazení na funkci, kdy se stane součástí každodenní praxe.

Cílem další z otázek bylo zjistit, zda už respondenti někdy dělali zkoušku dle normy STANAG 6001 z anglického jazyka. S ohledem na již popsany systém fungující ve francouzském letectvu, nebylo překvapením, že této vojenské, v rámci Severoatlantické aliance standardizované zkoušky, se zúčastnilo pouze pět respondentů, čtyři ze skupiny důstojníků v praxi a jeden ze studentů s předchozí praxí. Příčinou tohoto faktu je, že studenti získávají Osvědčení o dosažení jazykové úrovně pomocí ekvivalentů zkoušky TOEIC a u vyučujících a testerů jazyků není absolvování zkoušky podmínkou. Ti z nich, kteří nejsou testery, často ani neznají její formát.

Vzhledem k tomu, že všichni z dotazovaných mají oproti malým zkušenostem se zkouškou dle STANAG 6001 časté zkušenosti se zkouškou TOEIC, byly porovnávány nejčastěji tyto dvě zkoušky. Hlavní odlišností je, že formát zkoušky TOEIC, tak jak je vyžadována pro získání inženýrského titulu, pokrývá pouze dvě receptivní jazykové dovednosti – poslech a porozumění psanému textu. Na základě převodových tabulek poté ekvivalentem získají osvědčení o dosažení jazykové úrovně dle STANAG 6001, a to ze všech čtyř dovedností, které jsou běžně testované, a to i přesto, že jejich produktivní dovednosti – mluvení a psaní testovány vůbec nebyly.

Bez podivu lze konstatovat, že ani jeden z respondentů nepovažuje zkoušku TOEIC za vypovídající o jazykové úrovni. Naopak zkoušku dle STANAG 6001 ti, kteří ji znají, považují za vysoce vypovídající, zejména díky tomu, že testuje všechny čtyři dovednosti, navíc je orientována na vojenské prostředí. Na zkoušce TOEIC se nejvíce líbí studentům, že je relativně jednoduché splnit požadovanou úroveň, při neúspěchu ji lze několikrát opakovat a lze se na ni naučit díky velkému množství testů stejného formátu dostupných na internetu, případně využitím mobilní

aplikace k tomu výhradně určené. Pro testery je zase velmi jednoduché tímto způsobem otestovat hodně uchazečů za krátký čas, protože samotná zkouška ani její oprava pro získání výsledků není nijak časově náročná, navíc testy nemusí jazykové oddělení samo vytvářet. Jako nedostatek respondenti všech skupin uvádějí, že zkouška není komplexní a je zaměřena nikoliv na odbornou vojenskou, ale obchodní angličtinu, která nijak nesouvisí s potřebou jazykových znalostí vojenských profesionálů.

Na předposlední otázku, zda je výuka jazyků poskytovaná leteckou akademií dostatečná pro dosažení požadované jazykové úrovně pro úspěšné ukončení studia, většina respondentů všech skupin odpověděla ano, a to opět díky nastavení systému, kdy získání požadované úrovně ekvivalentem zkoušek i sami studenti považují za relativně jednoduché. Tomuto tvrzení odpovídají i statistiky, kdy všichni z absolventů požadovaného stupně jazykových znalostí dosáhli na první nebo druhý pokus. Velmi výjimečně při dalším opakování.

Při poslední otázce zaměřené na výhody, které certifikát prokazující dosaženou jazykovou úroveň může budoucím důstojníkům přinést do kariéry, se opakovalo odpovědí několik, nelišících se dle zařazení v referenčních skupinách. Velmi často byla zmíněna zahraniční pracoviště, o které, když se voják uchází, musí prokázat jazykové znalosti. Neopomenuty byly i kariérové kurzy, kde vstupní podmínkou, tedy i podmínkou pro další postup kariérou, je určitá dosažená úroveň jazykových znalostí. Méně často je zmiňovaná i konkurenční výhoda při postupu kariérou. Přesto překvapivě téměř polovina respondentů zároveň tvrdí, že samotný certifikát není tak důležitý jako samotné znalosti.

3 Srovnání výsledků průzkumu jazykové připravenosti a jejího významu pro důstojníky v České republice, Belgii a Francii

Na základě realizovaného průzkumu, srovnání jazykové přípravy, hodnocení a testování jazykových znalostí v rezortu Ministerstva obrany v České republice, Belgické armádě, Francouzských pozemních silách a Francouzských vzdušných silách, lze vyhodnotit hlavní podobnosti a rozdíly. V úvahu je potřeba vzít fakt, že průzkum byl realizován v jednotlivých armádách v průběhu tří let (Česká republika a Francouzské pozemní síly 2014, Belgie 2015, Francouzské vzdušné síly 2016) a od té doby mohlo dojít ke změnám.

S ohledem na provedené rozhovory lze konstatovat, že ve všech vybraných zemích je jazyková vybavenost vnímána jako nezbytná součást povolání vojenského profesionála, důraz na jazykovou vybavenost vojáků se čím dál více prohlubuje a hlavním důvodem tohoto tvrzení je mezinárodní spolupráce mezi armádami Severoatlantické aliance. Všichni z respondentů, kteří se průzkumu účastnili, mají jasné představy o využití jazyka v kariéře vojenského profesionála a obecně platným pravidlem se ukázalo být i to, že pokud někdo má zájem se jazyk naučit

a v kariéře ho využít, dokáže si najít způsob, jak toho docílit. Znalost anglického jazyka se ukázala být nejvíce důležitá pro důstojníky v České republice a ve Francouzských vzdušných silách, o něco méně ve Francouzských pozemních silách, což může být ovlivněno frankofonní povahou velké části jejich zahraničních operací. Až na třetím místě je anglický jazyk pro belgické důstojníky, ze zřejmého důvodu bilingvnosti národa, kdy na prvním a druhém místě je francouzština a vlámsština. Pouze v České republice je jazyk předepisován na všechna systemizovaná místa důstojníka jako kvalifikační požadavek. V ostatních uvedených zemích jsou sice prokázány jazykové znalosti součástí osobního spisu vojáků, avšak obecně nemají ani povahu konkurenční výhody pro získání služebního zařazení, pokud se nejedná o zahraniční pracoviště. V České republice, Belgii i Francii má dosažená jazyková úroveň význam v jednom společném bodě kariéry, a to při vstupu do kariérových kurzů pro vyšší důstojníky a generály.

Co se týče jazykové přípravy na vojenských vysokých školách výše zmíněných armád, angličtina jako cizí jazyk, má primární postavení (druhý národní jazyk v Belgii v tomto případě neuvažujeme jako cizí jazyk) na všech z nich, zároveň má největší časovou dotaci pro výuku. Mimo francouzskou leteckou akademii je na vybraných školách běžně vyučován i druhý cizí jazyk dle výběru studenta, s nižší časovou dotací. Podobnost v jazykové přípravě je možné nalézt i v tom, že výuku mají v gesci jazyková centra, případně oddělení, která jsou organizační složkou školy a zároveň zabezpečují i testování a hodnocení jazykových znalostí. S tím rozdílem, že vyučující a testeři jsou tytéž osoby ve Francii, nikoliv v Belgii a ve většině případů ani v České republice. Pro výuku se shodně ve všech zemích využívají různé učební materiály, tzn. komerční i autorské učebnice, internetové zdroje i časopisy, vyučující dle možností používají také moderní informační technologie, kdy největší problémy s technickým zabezpečením se zdají být v České republice, kde zároveň připadá na jednoho vyučujícího nejvíce studentů ve skupině. Výuka probíhá na učebnách, operační angličtinu v terénu zařadily do vysokoškolských osnov pouze Francouzské pozemní síly. Zaměstnanci jazykových center jsou ve většině případů občanskými zaměstnanci, mimo Českou republiku mají v ostatních zemích minimální zastoupení i vojáci. Vstupní úroveň jazykových znalostí je sice na vojenských vysokých školách, které byly objektem zájmu, testována, avšak její minimální hranice není pevně stanovena. Výstupní úroveň anglického jazyka je nekompromisně předepsána pro úspěšné absolvování studia v České republice a Francouzských vzdušných silách, také pro studenty inženýrských oborů Francouzských pozemních sil.

V testování a hodnocení jazykových znalostí vojenskou zkouškou dle normy STANAG 6001 má nejdelší tradici a nejvíce zkušeností Česká republika, která jako jediná touto zkouškou hodnotí i ostatní cizí jazyky. Zkoušku dle STANAG 6001 využívají v posledních letech i vojenské vysoké školy Francouzských pozemních sil a Belgie, Francouzská letecká akademie využívá testů TOEIC, na základě kte-

rých studenti následně dle dosaženého počtu bodů ekvivalentem obdrží osvědčení o dosažení jazykových dovedností dle normy STANAG 6001. Formát testů i obsahová náplň jednotlivých dovedností se také velmi liší. Česká republika a Belgie využívají maximálně dvouúrovňové testy, Francouzské vzdušné síly umožňují zkoušku dle normy STANAG 6001 vykonat studentům pouze na úrovni SLP 4, Francouzské pozemní síly využívají pouze jeden test pro hodnocení všech dosažitelných úrovní. Pouze Univerzita obrany a vysoká škola pozemního vojska ve Francii na zvládnutí vojenské jazykové zkoušky své studenty systematicky připravuje. Zbývající dvě armádní školy dávají prioritu jinému hodnocení znalostí cizích jazyků. Jediným shodným prvkem jazykové zkoušky dle STANAG 6001 ve všech zkoumaných zemích je fakt, že Osvědčení o dosažení jazykových znalostí nemá nijak omezenou platnost, přestože všichni z dotazovaných souhlasí s tím, že bez aktivního používání jazyka úroveň znalostí v čase klesá. Za mezinárodně uznávanou a platnou zkoušku dle normy STANAG 6001 lze považovat pouze tu, kterou běžně absolvují vojenští studenti v České republice, kde se také zdá být nejméně obtížné dosáhnout jednotlivých úrovní. Pozitivní je, že přestože zkouška dle normy STANAG 6001 je využívána hlavně v České republice, za vypovídající o jazykových dovednostech ji považují téměř všichni respondenti zařazení do průzkumu.

Závěr

Vzájemné porozumění je předpokladem k soužití, proto je znalost cizích jazyků z hlediska komunikace mezi jednotlivými národy nevyhnutelná. Pro důstojníky a jejich vojenskou kariéru je schopnost komunikovat v anglickém jazyce základním stavebním prvkem pro zajištění interoperability mezi spojeneckými armádami, předpokladem bojeschopnosti i prostředkem k plnění úkolů, které plynou ze členství v Severoatlantické alianci, což si ostatně všichni z nich uvědomují. Česká republika, Belgie i Francie věnuje jazykové přípravě důstojníků odpovídající pozornost, protože si je vědoma toho, že studenti vojenských vysokých škol, budoucí důstojníci, obsadí v budoucnu strategické pozice velitelů, manažerů a štábních specialistů. Velmi pozitivním faktem je dále to, že v posledních letech mají investice do jazykového vzdělávání armád rostoucí tendenci, zároveň jsou jazykové kompetence čím dál častěji využívány jako hodnotící a konkurenční prvek pro postup kariérou, přestože ne ve všech případech je to přímo stanoveno předpisy.

Průzkum jazykové připravenosti a jejího významu pro důstojníky francouzského letectva přinesl nové poznatky a pohledy na problematiku. Překvapením zcela určitě bylo, jak odlišný je systém ve Francouzských pozemních silách a Francouzských vzdušných silách, které jsou organizačně samostatně fungujícími celky. Při srovnání výsledků průzkumu ve všech zemích bylo zjištěno, že každá ze zemí a vojenských vysokých škol má v jazykovém vzdělávání svá specifika. V mnohých věcech se liší, v některých se naopak podobá. Stejně tak v testování a hodnocení jazykových znalostí bychom napříč zeměmi mohli najít kvality i nedostatky, ze

kterých by v budoucnu mohly armády, ve kterých průzkum proběhl, vzájemně získat inspirativní náměty pro zdokonalení fungování vlastního systému. Ke zlepšení by mohlo zcela určitě dojít v oblasti testování a hodnocení jazykových znalostí, protože společný hodnotící nástroj, který mají armády Severoatlantické aliance k dispozici, není prozatím jednotlivými zeměmi shodně využíván ani interpretován.

Literatura

ADÁMKOVÁ, A. (2014). *Jazyková příprava v ozbrojených silách v České republice a ve Francii*. Brno. Diplomová práce. Univerzita obrany.

ADÁMKOVÁ, A. (2014). Language training of the Armed Forces of the Czech Republic and France: similarities and differences. In *Foreign language competences as an integral component of the university graduate profile* (s. 6–11) Brno: Univerzita obrany. ISBN 978-80-7231-989-3.

ADÁMKOVÁ, A. (2015). Language training of the Armed Forces of the Czech Republic and Belgium: importance, similarities and differences. In *ICERI 2015 Proceedings* (p. 7024–7030). Spain: IATED Academy. ISSN 2340-1095.

Direction des ressources humaines de l'Armée de l'Air. Note n° 65/DEF/DRHAA/SDAG/BCF du 04 février 2014 relative à la réation du sous-groupe de travail langue anglaise. Base aérienne 705-37076 Tours Cedex 2.

ÉCOLE DE L'AIR. *Règlement des études 2015–2016*. Armée de l'Air. Note n° 1418/EOAA/CDT. Base aérienne 701, Salon-de-Provence. 2015.

Tableau d'équivalence interarmées langue anglaise. Annexe à la note n° 1118/DEF/DRHAA/SDEF/BAF/DCF/SALE du 01/06/2015.

Autorka

Ing. Adéla Čuttová, Ph.D., e-mail: adela.cuttova@seznam.cz

Autorka ukončila doktorské studium na Univerzitě obrany, Brno v oboru ekonomika obrany státu, oblast řízení lidských zdrojů. Ve své vědecké činnosti a výzkumných aktivitách se zaměřuje na jazykovou přípravu a kariérové vzdělávání vojenského personálu v propojení se systémem řízení kariér.

Analysis of ESP assessment modes and selection of grading components and criteria

Elena Spirovska Tevdovska

Abstract: Defining assessment and the selection of grading criteria in the context of English for Specific Purposes (ESP) courses have been an significant point of debate in the field of language learning and teaching. Language experts (McNamara, 1996, Bachman and Palmer (1996, Jacoby, 1998) propose different grading criteria and various modes of assessment for ESP courses. Dudley-Evans and St. John (1998) define the reasons and the benefits of assessment in the context of ESP courses. This article analyses the process of defining and assessing students' performance in the context of ESP (English for Specific Purposes) courses offered by the Language Center of South East European University, in Tetovo, Republic of Macedonia. This study reviews the issue of assessment in ESP through analysis of students' opinions and preferences of the assessed tasks and the comments related to assessed tasks and the grading criteria. The research method included in the study is a questionnaire containing open-ended questions which required from the ESP (English for Specific Purposes) students to comment on the level of difficulty, benefits and drawbacks on the assessed tasks in the context of ESP courses. The study attempts to provide conclusions and recommendations regarding assessment practices in English for Specific Purposes courses.

Key words: ESP, assessment in ESP

Introduction

Assessing and measuring students' success in learning languages for specific purposes is a debatable topic in teaching languages for specific purposes. The reasons for applying assessment in teaching languages for specific purposes are perhaps best illustrated by the arguments that Boud (2007) provides when explaining the reasons for reframing assessment in higher education. Boud proposes that assessment in the context of higher education should be reframed around the theme of informed judgment. According to Boud (2007, p. 19) the purpose of assessment should be: "dots informing the capacity to evaluate evidence, appraise situations and circumstances astutely, to draw sound conclusions and act in accordance with this analysis. This is an idea that focuses on learning centrally—learning to form judgments—as well as on the act of forming judgments about learning—which might be used for validating purposes. This notion has the potential to incorporate a forward-looking dimension – informing judgment for future decisions making about learning."

The quote above accurately illustrates the notions about the aims and the purposes of assessment and assessment tasks in the context of the described ESP course. The essence of this idea is that assessment in an ESP course can enable the learners to make informed judgments at present, as well as in the future, as

future professionals in their respective content areas. This idea was dominant in the process of selection the assessed tasks and forming the ESP course grading criteria.

1 Modes of assessment and grading criteria

The modes and ways of forming and implementing the criteria for assessment are discussed in this study. The assessment discussed in this article is an integral part of the ESP (English for Specific Purposes) course designed for students of Contemporary Sciences and Department of Business Informatics.

Dudley Evans and St. John (1998, p. 210) define the ultimate goal of assessment in the context of ESP: “The ultimate proof for an ESP course is how well the learners fare when using English in their target situation; after the course they should be more effective and more confident using English their target situations. In many ESP situations tests might be inappropriate: on a short intensive course the time is needed for input and practice; the real effect is likely to show itself some time after the course.”

Dudley Evans and St. John (1998) define two methods of assessment: tests and continuous assessment. Both of these methods are applied in the context of the aforementioned course. According to Dudley Evans and St. John, the following table presents the differences between tests and continuous assessment.

Tab. 1: *Differences between tests and continuous assessment*

	Continuous assessment	Tests
How long is there?	Often no time limit	A set time limit
When is it done?	Over a period of time	One block of time
Where is it done?	In class, at home, in a library	In classroom or hall
How is it done?	May be able to ask questions, may discuss with others, may use books	Usually in silence, usually own work, may use a dictionary
Who sets the tasks?	Teacher, teacher and learner	Teacher or outsider
Who grades the work?	Teacher, learner, peers	Teacher or outsider

The chart above clearly represents the differences between continuous assessment and testing in the context of teaching languages for specific purposes. However, it is not possible to include only one of the above-described modes, since both of these modes have certain advantages and disadvantages. In addition, they contribute to the primary goal of enabling ESP learners to use the target language in specific situations and their future professional careers. It was clear that only a combination of those two modes, which involves including testing and tasks which will be assessed throughout the semester, can represent properly the need to form informed judgments and offer an objective and reasonable assessment.

Therefore the combination of assessment criteria in this particular ESP course included the following:

Tab. 2: *The overview of assessed tasks in the analyzed ESP course*

<i>Assessment criteria</i>	<i>Percent-ages</i>	<i>Additional explanation</i>
Attendance and participation	10%	Attendance is mandatory 70% of the classes. Participation includes participation in in-class discussion and participation in various activities, such as responding to questions and providing an opinion on a given topic.
Website evaluation (written)	15%	Website evaluation is a written assignment which includes selecting and analyzing a website (it can be a company website, University website, or any promotional or informative website depending on students' choice). Portals and search engines are excluded, due to their complexity and various functions, as well as social media. The website is evaluated on basis of specific criteria, including the links, the functionality, clear instructions / information, language used in the website, etc. Both positive and negative aspects of the website should be included in the website evaluation.
Report writing (written)	15%	An informal report writing follows a case study of a company is presented to the students, accompanied by a questionnaire in which the main problems of a company are presented: lack of facilities, no defined rate of overtime payment, no clear line of responsibility, etc. The students are asked to select a problem and provide 3 suggestions/ recommendations in order to solve it.
Presentation (oral, in-class, supported by Power Point)	15%	Presentations on pre-selected topics which include for instance, famous people in the history of IT, Artificial Intelligence, and other field related topics. The students are evaluated according to pre-defined criteria, including clarity and organization of the content, visual design of the slides, body language and eye contact with the audience, keeping the time limit and stating clear and consistent arguments.
Feedback on other students' presentations (in a written form)	5%	Students provide feedback to their classmates and they are required to assess other students' presentation, using the same set of grading criteria. This type of peer assessment also provides an insight into students' awareness of qualities of appropriate presentation.
Final exam (written)	30%	The purpose is to test the vocabulary acquired throughout the course and used in context, in addition to reading skills (reading for gist, detail, inferring) and grammar used in context.
In class debate (speaking activity)	10%	The purpose is to test speaking skills, persuasiveness and ability to state arguments clearly in favor of or against a given topic.

2 Characteristics of the assessment modes

The previous chapter describes combination of the assessment modes used in ESP (English for Specific Purposes) course for students of Computer Sciences and Technologies at South East European University. From the chart, it can be seen that both assessment modes are implemented.

Dudley Evans and St. John (1998, p. 213) discuss the purpose of testing in ESP courses. They define their major purpose as follows: "ESP tests may be given as part of PSA (Present Situation Analysis), to check progress or to measure proficiency." Dudley Evans and St. John (1998) proceed to describe the three different types of testing: placement testing which is done prior to the courses, progress and achievement tests which measure the mastery of class work and the syllabus, as well as proficiency testing, which measures the performance of the students in their target language tasks.

Fulcher (1999) argues that ESP tests should be derived from the students' needs and therefore to reflect the content area—in the case studied in this article the content area would be related to Computer Sciences and Business. The final exam (test) which is offered at the end of the semester and the end of the ESP course can be described as an achievement test. It is focused on measuring the mastery of the syllabus requirements in terms of vocabulary acquisition and learning the proper grammar items. In addition, the test includes assessment of reading comprehension skills tested on texts with a content related topic. However, it is important to emphasize that the test percentage is 30 %, which means that the importance of testing is not overestimated when planning the assessment criteria.

A number of studies dealt with various models of assessment and aims of graded tasks in an ESP setting. Jacoby and McNamara (1999) analyze the assessment and assessment criteria in LSP (Languages for Specific Purposes) assessment. In their article, they discuss the "primarily linguistic orientation" of ESP assessment. Bachman and Palmer (1982) analyzed three different traits of assessing proficiency: linguistic competence, pragmatic competence and sociolinguistic competence as components of communicative competence. Jacoby (1998, in Douglas, 2001) investigates the rehearsal of conference presentations delivered by physicists in a group which was peer-assessed with criteria defined beforehand, after which the members of the group provided feedback on the performance. Jacoby (1998, in Douglas, 2001) uses the term indigenous assessment criteria: criteria used by subject specialists (health professionals for instance) to assess the communicative performance in vocational fields and professional environments. Jacoby and McNamara (1999) found a significant discrepancy between linguistic performance measured by tests and peer assessment in vocational fields. Douglas (2001) discusses the necessity of analyzing the assessment interaction and discourse in TLU (Target Language Use) situations.

A conclusion which might be derived from these studies is that in ESP contexts there is a difference between the following two aspects: testing and assessment of graded tasks. Reducing the discrepancy between these two aspects and using a combination of these modes of assessment is probably among the most important issues that an ESP practitioner has to deal with. Therefore, apart from the achievement test described above, two written tasks were developed. The pur-

pose of these tasks was to put the language in a specific content-related context and to assess student language performance as well. The presentation had same purpose—using language in a content-related context. In addition, the debate also had a similar goal: using the target language and specific speaking skills as well as developing solid argumentation in a content-related setting.

3 Students' comments on assessed tasks

This study apart from presenting the modes of assessment designed for an ESP (English for Specific Purposes) course, also aims to present students' perceptions of the usefulness, objectivity and appropriateness of the assessed tasks. The survey (questionnaire) was distributed to 37 students who took the ESP for Computer Sciences and Business Informatics course at the end of the semester, after the final exam. Their linguistic proficiency varies from intermediate to upper intermediate. They responded to series of open-ended questions in a written form and anonymously. The aim was to give a chance to the students to express their opinions and add their comments on the tasks which were part of the assessment criteria. In addition, they were asked to provide suggestions and ideas for further improvement and development of the course assessment. This part of the article will also provide a summary of some of the comments that the students gave on the assessed tasks and assessment in general.

3.1 Website evaluation

The majority of students' responses (34 out of 37) indicated that the students responded positively to this assignment. These are some of the comments:

- *We learned to evaluate the positive and negative sides of a website. I was aware even before of the qualities of a good website, but the assignment helped me to think about this topic in more detail.*
- *I liked this assignment because it is related to my studies—after all, we should be able to create a website even at this point. It was useful to think about the aspects of a website and to analyze them. I do not like writing, but this assignment was interesting and not too difficult.*

3.2 Report writing

Students' opinions about report writing were divided. While more than half of the students were aware of the benefits of the assignments (19), a significant number of students (18) found the assignment to be complicated and challenging. Students' suggestions also included simplifying the instructions and the task.

- *In my opinion, this assignment was a bit complicated: we had to analyze a situation, identify problems and (this was difficult for me at least) to provide solutions. Still I think it was useful and that we will have to do this when we start working.*
- *It was not easy, mostly because I had to analyze several different problems and then provide solutions. I could not think of any solutions for some of the problems.*

- *Perhaps in the future, we can have an outline or a form to fill in, instead of writing the report, or a sample report which can be helpful.*

3.3 Presentations/ feedback to other students

Most of the students (35 of them) found the presentations to be interesting and useful. In addition, it can be concluded from the replies that this task supports their language skills in other content areas and they considered this task helpful for every subject and course. The comments include the following:

- *I think that presentations were an excellent way to research a topic related to our area of study and to learn something new. I think that it was useful to evaluate our classmates and this helped me with my presentation.*
- *I think that the presentations helped us a lot. I practiced and learned to speak in front of the class. I used to be afraid of that.*
- *The presentations were the best way to improve our speaking skills. I did not like writing feedback to other students because I had to be strict. Still it helped me to prepare my own presentation.*
- *It helped us to interact and communicate our opinions to other students. We were a little bit stressed during the presentation*

3.4 Debate and in class discussions

Debates and in-class discussions were a considered as a very appropriate way of improving speaking skills and welcomed by the vast majority of students. These are some of the comments:

- *The discussions and the debates helped me to express my opinion and my ideas and to feel free to discuss in front of other students in the group ...*
- *The debate was helpful for us to develop my speaking skill. I need it because I am shy and not very outspoken, so I had a chance to practice and speak.*
- *The debate and the discussions helped us to think and to offer arguments in favor of or against a given topic. That is important because we learnt to respect other people's opinion.*

3.5 Final exam

The comments and the opinions related to the final exam were also divided. Approximately one third of the students (12 students) provided some positive comments about the exam, stating that the exam questions were related to the material covered in class. However, the rest of the students (26) believed that testing and final examinations can be replaced by other assignments in terms of grading criteria and as a result removed from the course or modified in some other way with different question types. These are some of the comments:

- *It was OK in terms of difficulty and well organized. Still I have to mention the stress that every student feels when we take a test. The instructions were clear.*

- *My only remark is that the questions were multiple choice questions only. Perhaps some other type of questions should be added.*
- *I think that many students study for exams only. Therefore we need exams.*
- *I believe that other assignments give us more objective grades since we have more time to prepare them.*

4 Conclusions and recommendations

Several conclusions can be drawn from students' comments and replies. The first conclusion is that in ESP context, they prefer to work and to be assessed on tasks which are related to the content area of their studies. In addition, they prefer assignments that provide them with an opportunity to apply the knowledge or skills gained in their present or future practice. Furthermore, it can be concluded that the students prefer to work on tasks which are accompanied with clear instructions and sample or model tasks.

In addition, the assignments which help them explore topics and content related to their future studies are welcomed by the students in ESP (English for Specific Purposes) context. It can be emphasized that the assessment and the assessed tasks (Spirovska Tevdovska, 2015) should reinforce the learning skills which are transferable and possible to implement in other subject areas apart from language learning, for instance presenting or debating. The importance of incorporating elements of peer and self-assessment is also important, which was perceived by students as a process which helps them prepare for their own assignments.

Finally, it can be concluded that the selection of assessed tasks and assessment criteria in EAP courses is not a straightforward process. Nevertheless, the aims of objective assessment and the selection of assessed tasks can be achieved by taking into consideration the context of ESP courses and students' needs and expectations. Above all, when selecting the assessment criteria, ESP practitioners should take into account the fact that assessment needs to foster students' learning.

References

- BOUD, D. (2007). Reframing Assessment as if Learning Were Important. In BOUD, D., & FALCHIKOV, N. *Rethinking Assessment in Higher Education—Learning for the longer term* (14–25). New York: Routledge. ISBN 978-0-415-39779-7.
- BACHMAN, L. F., & PALMER, A. S. (1982). The construct validation of some components of communicative proficiency. *TESOL Quarterly*, 16(4), 449–465.
- DOUGLAS, D. (2001). Language for Specific Purposes Assessment Criteria: Where do they come from? *Language Testing*, 18(2), 171–185.
- DUDLEY-EVANS, A., & ST. JOHN, M. (1998). *Developments in English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge, University Press. ISBN 0-521-59675-0.
- FULCHER, G. (1999). Assessment in English for Academic Purposes: Putting Content Validity in Its Place. *Applied Linguistics*, 20(2), 221–236.
- JACOBY, S. & MCNAMARA, T. (1999). Locating competence. *English for Specific Purposes*, 18(3), 213–241.

Appendix

Students' Questionnaire

Course ESP CS BI

Please comment on the following assignments and tasks (what were their advantages or disadvantages, how would you improve them)

a. Website evaluation

b. Presentations/feedback

c. Report writing

d. Debates/ Discussions (in-class-after the presentations)

e. Final exam

Author

Ass. Prof. Dr. Elena Spirovska Tevdovska, e-mail: e.spirovska@seeu.edu.mk, South East European University, Tetovo, Republic of Macedonia

Author works as an English language lecturer at the Language Centre and Faculty of Languages, Cultures and Communications at South East European University in Macedonia, English for Specific Purposes as well as Literature in English Language Teaching, Modern Literature and English Literature Prose at the Department of English Language and Literature.

Course design in teaching aviation English as EOP

Eva Staňková

Abstract: The paper intends to contribute to the development of teaching EOP by presenting the experience gained in designing and teaching an intensive Aviation English course to Czech Air Force professionals. It is focused on course design, namely on the process of its endless refinement. It analyses the outcomes of learners' questionnaires evaluating 11 two-week course runs in the years 2013–2016, and presents how they contributed to the modification of the course design. In addition to that, it suggests some measures that might be adopted to encourage learners' professional development and sustainable lifelong learning.

Key words: Aviation English, ATC, EOP, ESP, course design, course evaluation, Moodle.

Introduction

Due to its multidisciplinary nature, teaching a foreign language for occupational purposes poses enormous challenges to foreign language educators. The courses require competent management based on mutual collaboration of foreign language teachers and subject experts. A course can be designed only after careful needs analysis have been carried out and the objectives of the course have been stipulated. During and after the course implementation, the teaching methods and course materials should be carefully evaluated by both the teachers and learners involved. In the light of the outcomes, the course design should be revisited, and, if necessary, modified.

The findings presented in the paper stem from designing and teaching a course named 'Speaking Refresher for ATCos (Air Traffic Control officers)' in the years 2013–2016 at the University of Defence in Brno. This course belongs to the category of English for Occupational Purposes (EOP), which is a branch of English for Specific Purposes (ESP) and covers situations in which learners are studying English for work related reasons. The course originated in response to the Air Force Headquarters demand to provide ATCos with training that would refresh their speaking and listening skills before taking regular mandatory tests to validate their language proficiency endorsement.

The paper introduces the course characteristics and objectives with the focus on course design and its constant improvements. It presents some aspects of informal and formal feedback provided by course participants which have influenced the course syllabus. It aims to contribute to the experience in the field of EOP which enables language teaching professionals to develop their knowledge and understanding of what is involved in effective course management.

1 Course characteristics and objective

1.1 Course characteristics

The characteristics of the course fully correspond with absolute and variable characteristics of ESP stipulated by Dudley-Evans and Jo (1998). Table 1 shows how they are reflected in the course.

Tab. 1: *ESP characteristics reflected in the course*

ESP by Dudley-Evans and Jo (2002, pp. 4–5)	Reflected in Speaking Refresher for ATCos
The course is designed to meet specific needs of the learners.	ATCos needs: to refresh and enhance speaking and listening skills in the context of ATC (Air Traffic Control).
It makes use of underlying methodology and activities of the disciplines it serves.	It uses specific tasks regarding ATC operational environment: picture and situations description, repeating information, giving instructions, listening comprehension and effective communication.
It is centred on the language, skills, discourse and genres appropriate to these activities.	It is centred on personalized grammar, aviation terminology, speaking and listening skills, and informative discourse.
It is designed for a specific discipline.	It is designed for air traffic control.
It may use a specific methodology.	Use of methodology corresponds to the specific tasks above and is exam-oriented.
It is likely designed for adult learners.	It is designed for ATCos.
It is designed for intermediate or advanced learners.	It is designed for learners who have achieved at least SLP 2222 according to NATO STANAG 6001, which approximately corresponds to level B2, of the CEFR.

If we consider Robinson's (1991, pp. 3–4) division of EOP into three branches: pre-experience, simultaneous/in-service and post-experience, the course belongs to in-service training. British English places similar courses aimed at helping professionals in the work environment into the category of further education, whereas in North American terminology they are often referred to as continuing education. Other variations on this wording include professional continuing education, and continuing higher education.

1.2 Course objective

Language proficiency requirements for pilots and air traffic controllers are set by the **International Civil Aviation Organization (ICAO)**, a UN agency specialized in codifying the principles and techniques of international air navigation. From 5th March 2008, all flight crew members and air traffic controllers involved in international traffic are required to prove their competence in English. It is a condition of licensing that professional pilots and air traffic controllers have to demonstrate their proficiency in plain English and English phraseology to a standard equivalent

to level 4 in the ICAO language proficiency rating scales (see The ICAO Language Proficiency Rating Scale and the ICAO Holistic Descriptors in the Manual on the Implementation of ICAO Language Proficiency Requirements in the References below).

The assessment of language proficiency comprises the following three elements:

- listening – assessment of comprehension;
- speaking – assessment of pronunciation, fluency, structure and vocabulary;
- interaction.

In brief, the course objective is to refresh and enhance ATCos' ability to communicate effectively using visual and non-visual communication in both routine and non-routine situations. It is focused mainly on plain English as opposed to radiotelephony. It is exam oriented, aiming at ICAO levels 4–5. The course design serves this purpose.

2 Course design

2.1 Course design in ESP and EOP

The concept and practical implications of course design in ESP are thoroughly discussed by Hutchinson and Waters (2001). For them, 'course design is a process by which the raw data about a learning need is interpreted in order to produce an integrated series of teaching-learning experiences, whose ultimate aim is to lead the learners to a particular state of knowledge' (p. 65). They critically examine the approaches to course design and strongly favour the learning-centred process at the expense of language-centred and skills-centred designs (pp. 72–4, 92–7, 167). Hutchinson and Waters (2001) argue that the course design process should be dynamic and interactive, and 'factors concerned with learning must be brought into play at all its stages' (p. 77).

Their findings are consistent with the theory and practice of adult learning. MacKerachen (2004, pp. 40–41) summarizes findings about the function of the self-concept and self-esteem in the learning activities of adults. They indicate that adults learn best when they are involved in developing learning objectives for themselves, as they are influenced by past learning experiences, present concerns and future prospects. In other words, they are interested in acquiring skills which can be put to immediate use. Obviously, the EOP course participants are the best candidates to exercise their own responsibility in the choice of learning objectives, content and methods.

2.2 Structure and syllabus of the course

The process of the Speaking Refresher for ATCos course design was congruent with the above-mentioned principles. The present design is a result of close cooperation among UoD aviation teachers, English language teachers, an aviation tester, and the ATCos themselves. It represents an open dynamic process subject to numerous changes and refreshing innovations brought about by constant informal feedback and formal evaluation.

The daily structure and brief syllabus of the course is shown in Table 2 below. Each day contains three ninety-minute sessions. Practising grammar, listening, speaking and vocabulary gradually proceeds from the context of work-related issues to specialized aviation topics.

Tab. 2: *Structure and content of the course*

Session 1	Session 2	Session 3
Grammar in ATC	Exam skills, listening, speaking	Aviation terminology
Verbs, tenses, passive voice, conditionals, reported speech, phrasal verbs, articles. Functions. Common mistakes in Aviation English.	Work-related issues, strategies for describing pictures and situations, listening comprehension, communication in routine and non-routine situations. Sources for lifelong learning.	Presentations on aviation topics held by course participants. Discussions. Feedback and evaluation.

In Sessions 1 and 2, the teachers use commercial course-books, military course-books and adapted authentic materials. A brief account of available course-books for teaching Aviation English with a brief comment on their relevance to both University of Defence students and ATCos was given in the previous conference paper (Staňková 2014).

Among favourite and successful classroom activities in sessions 1 and 2 are meetings with UoD students majoring in ATC, which facilitate natural discussions and impromptu speech. Students also enjoy aviation quizzes and competitions in groups, discussions based on participants' experience, creative picture descriptions and summarizing information with deferred written feedback.

In Session 3, each course participant is expected to give two presentations on selected aviation topics. After their presentations, they are supposed to answer their colleagues' questions and hold a discussion. At the end of the session, the speeches and discussions are evaluated by ATCos, and the teacher provides course participants with language feedback. Such an arrangement allows course participants to maximize class time for speaking, and, at the same time, to demonstrate their expertise in English. According to their informal feedback, these are highly appreciated values, as shown below in Chapter 3, Example 1.

2.3 E-support

As the duration of the course is only 2 weeks, it is beneficial to extend this educational opportunity by electronic support. Three weeks before the course begins the attendees receive detailed instructions by e-mail. They are expected to open a link to a sharable Google document where they sign up for two topics of presentations and get prepared for Session 3. So they start using their English actively before the course.

In addition to that, during and after the course they can access two e-learning courses on Aviation English in the UoD MOODLE open-source learning platform. The first course, 'Course for ATCos', follows the daily schedule of the course and provides the course participants with teaching and additional materials. Moreover, it gathers all presentations from all participants with the aim of assisting their individual needs immediately before their exam, or at any other time. The second course, 'Aviation Databank', is a more complex course which has been designed as a sharable databank for course participants, UoD students and teachers specializing in aviation. Recently it was even offered to English language instructors at the Polish Air Force Academy in Deblin. The E-learning support for Aviation English in MOODLE has been appreciated by course participants in their feedback, as shown below in Example 2.

3 Feedback and evaluation

As presented in Table 2 under Session 3, the participants' feedback and evaluation of the course are embedded in the syllabus and are considered essential parts of the course. In this chapter I intend to share the outcomes of both feedback expressed by individual course participants and formal evaluation of the course based on questionnaire responses from all attendees.

3.1 Feedback from individual course participants

During the sessions, the course participants are encouraged to express their language needs and to discuss the course syllabus. In the middle of the course, they are supposed to come up with suggestions for improvements as a result of collaborative activity. The educators flexibly react to their suggestions and arrange their teaching activities accordingly.

In addition to that there are other occasions when individual course participants express their opinions on the course and give suggestions for its improvement. Two examples are interpreted below.

Example 1

... The ATCOs highly appreciated that they were considered subject experts during the course, especially when giving presentations and moderating discussions, as opposed to their pupil/student positions in their school years in the past. Also, they positively assessed the strategy of deferred feedback on mistakes after oral performances. They concluded for themselves that these important factors boosted their confidence and facilitated their speeches and discussions. According to them, these factors and the teachers' communicative and friendly approach contributed to a relaxed atmosphere in sessions and enhanced their performance... (interpreted from the conference speech by 1st Lt. Veronika Růžová at ITEC 2015 in Prague)

Example 2

... The course helps ATCOs to prepare not only for the ICAO exam, but also for their professional life. We appreciated the ways the teachers adopted the aviation topics to our needs. I am grateful that the information and teaching materials are available in the UoD MOODLE system; I used them during my preparation for the exam. The collection of listening, videos, quizzes and grammar is thoroughly organized and useful. ... All of us have passed the exam successfully and reached at least ICAO 4 operational level ...

... The following course runs could be enriched by inviting subject experts from the fields of aviation, and medicine and first aid. Also, I recommend close cooperation with the interlocutors examining ATCOs; they could share their materials with teachers, suggest additional topics for discussion and explain common mistakes and confusions at exams. I'm pleased that you intend to develop this course and enlarge the scope of topics and information... (interpreted from a letter by Capt. Jiří Šmit, Commander of the 4th ATC Section of Air Traffic Service at 22nd Helicopter Air Base, Náměšť nad Oslavou)

Both examples are enormously valuable to teachers, since they put forward constructive suggestions for the course refinement. Some of them have already been implemented, as stated below in the conclusion.

Being aware of the fact that feedback expressed by individuals has its limitations and may be far from the participants' majority opinion, all course attendees are asked to provide formal feedback on the course.

3.2 Feedback based on questionnaire responses

At the end of each course run the participants fill in a questionnaire the aim of which is to obtain data about the extent of their satisfaction with the course and their suggestions for its further improvements. The responses presented in this paper were gathered during eleven course runs from the total of 68 participants in the years 2013–2016. With regard to the limited length of the paper, only responses to the most important questionnaire items are presented here. The first set of questions is concerned with the course design and teachers' attitude. The respondents answered the following questions:

1 As you know, the aim of the course is to refresh speaking and listening in the context of ATC. Did the course meet your expectations in this regard?

2 Did the course structure and syllabus serve your needs?

3 Did the course material appeal to you?

4 Did the teachers' approach to teaching appeal to you?

The answers were plotted on the graph in Figure 1. The horizontal axis indicates the questions asked, and the vertical axes shows the number of selected options stated in the right part of Figure 1.

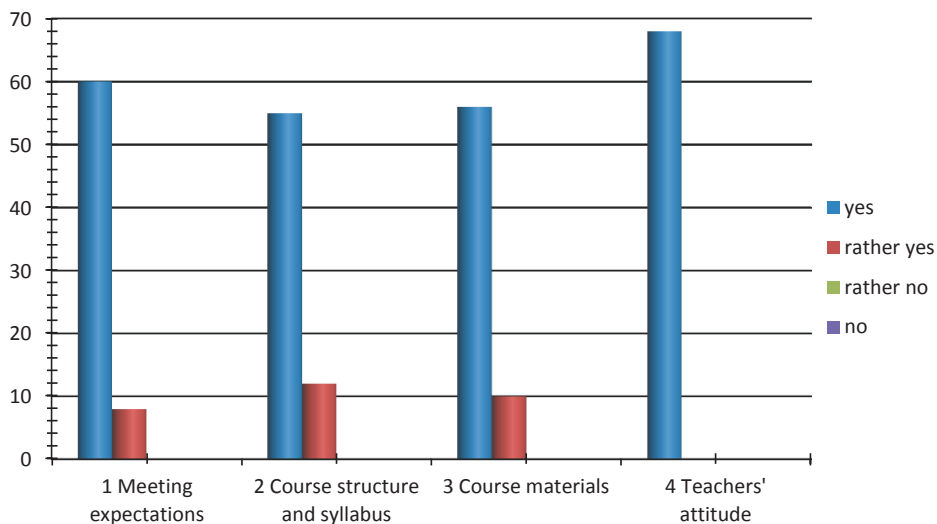


Fig. 1: Responses to questions 1–4 in the course evaluation questionnaire

The answers to these four questions are of paramount importance for the educators to assess whether the course meets the participants' expectations and whether the process of pursuing the course objective is appropriate. The responses indicate that all 68 course participants are on the positive side on the scale of their satisfaction.

The next question aims to find out whether or not to innovate the course curriculum by adding radiotelephony to the syllabus:

5 Should radiotelephony be part of the course if it was presented by a subject expert?

The graph in Figure 2 shows the responses in the timeline of 11 course runs in the years 2013 to 2016 listed on the horizontal axis. As we can see the responses vary. Whereas during the first runs of the course the participants did not favour the prospect of including radiotelephony in the syllabus, in the evaluation of re-

cent runs they tend to welcome this suggestion. This shift in opinions deserves teachers' attention and should be taken into consideration in syllabus planning.

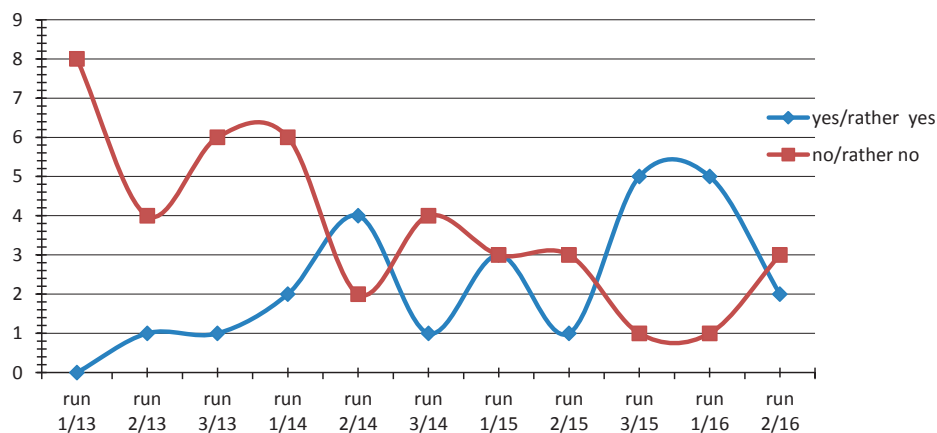


Fig. 2: Responses to question 5 in the course evaluation questionnaire

Conclusion

Course design in EOP is a dynamic process of negotiating with learners, in which the learners' needs and opinions have to be considered at every stage. The paper presents a case study based on the EOP participants' feedback and evaluation of the course and its curriculum. With regard to participants' suggestions, the following improvements have been implemented, or are being considered:

- Several topics of participants' presentations have been added.
- Extensive E-learning support for learners of Aviation English has been developed to encourage sustainable lifelong learning.
- Sharable Google documents have been created and used to assist the teacher in communication with course participants.
- A medical student presented medical issues and first aid in the course.
- An interlocutor has been invited to the 12th run of the course to give an account of frequent problems at the ICAO exam.
- Adding radiotelephony to the syllabus is being considered and discussed.

Additional suggestions derived from experience in teaching the course by the teacher:

- To boost the participants' confidence, it is advisable to apply deferred feedback on mistakes.

- The attendees' expertise should be employed and openly appreciated.
- Meetings between course participants and university students facilitate natural discussions.
- Cooperation between English teachers and subject experts brings new opportunities in research and publishing.

I sincerely believe that similar case studies enable English teaching professionals to further develop their understanding and knowledge of what is involved in effecting a successful course design in EOP.

References

- DUDLEY-EVANS, T., & ST. JOHN, M., J. (2002). *Developments in English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN: 0-521-59675-0.
- HUTCHINSON, T., & WATERS, A. (2001). *English for Specific Purposes: A Learning-Centred Approach*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN: 0-521-26732-3.
- Manual on the Implementation of ICAO Language Proficiency Requirements*. Doc 9835 AN/453. ICAO 2010. ISBN 978-92-9231-549-8. Citing Net Sources [online]. 2016 [14. 09. 2016]. <https://www4.icao.int/aelt/Uploads/ICAO%20Doc9835%20nd%20Edition.pdf>.
- MACKERACHEN, D. (2004). *Making Sense of Adult Learning*. University of Toronto Press, Canada. ISBN 0-8020-3778-X.
- Moodle – informační systém vojenských škol*. Citing Net Sources [online]. 2014 [25. 08. 2014]. <https://moodle.unob.cz>.
- ROBINSON, P. (1991). *ESP today: A practitioner's guide*. Hemel Hempstead, UK, Prentice Hall International Ltd.
- STAŇKOVÁ, E. (2014). *Challenges in Teaching Aviation English*. In *Foreign language competence as an integral component of the university graduate profile* (s. 150–157). Brno: Univerzita obrany. ISBN 978-80-7231-989-3.

Author

RNDr. Eva Staňková, e-mail: Eva.Stankova2@unob.cz, University of Defence

Author is an English language lecturer at the Language Centre, University of Defence in Brno. Regarding ESP, she teaches mostly English for Engineering and Aviation English to military professionals and civilian students. Eva Stankova is committed to a student-centered approach, seeks new opportunities to engage university students in critical and creative thinking, and involves them in the development of e-Learning material based on their field of study.

Le projet GELS (Global Engineers Language Skills)

Teresa Geslin, Jamie Rinder et David Tual

Abstract : Le projet GELS (Global Engineers Language Skills) vise à mener une réflexion autour de l'enseignement des langues aux étudiants-ingénieurs et à promouvoir une approche adaptée aux futurs besoins de ceux-ci. Mené conjointement par des enseignants de l'Université de Cambridge (Royaume-Uni), de l'Institut Royal de Technologie (Suède) et de l'Institut Mines Télécom-Didalng (France), ce projet a pour finalité de développer un outil didactique s'appuyant sur le CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues) et destiné aux enseignants de langues des écoles d'ingénieurs à travers toute l'Europe. Il ambitionne d'impliquer des professeurs de différentes langues venant d'un nombre le plus large possible d'établissements européens d'enseignement supérieur spécialisés dans la formation d'ingénieurs.

Dans un premier temps, nous orienterons notre propos vers la nature de l'enseignement des Langues sur Objectifs Spécifiques (LOS), terme et acronyme que nous accepterons ici comme équivalents de l'anglais Language for Specific Purposes (LSP). Il sera question de la difficulté de proposer une formation adaptée à des besoins variés de la part d'étudiants dont les différentes origines, spécialisations et degrés d'expertise, mais aussi les futurs débouchés sont synonymes d'une grande hétérogénéité. La provision linguistique offerte dans les écoles d'ingénieurs ne pourra donc être satisfaisante et adaptée qu'à condition d'identifier une série de dénominations communs qui se situent au-delà des seules considérations lexicales. Nous insisterons notamment sur l'importance d'intégrer cette approche dès le niveau A1 du CECRL dans les formations proposées.

Après cette mise en contexte, nous présenterons le projet GELS pour mieux en saisir toute la dimension européenne, tant du point de vue de l'influence du CECRL, que de la composition de l'équipe engagée sur ce projet et de ses ambitions. Ce projet a pour but d'aboutir à un ensemble de productions mêlant réflexions pédagogiques, applications pratiques et formation professionnelle pour et par des enseignants et des responsables de la formation linguistique en écoles d'ingénieurs.

Finalement, bien que le projet ne soit que dans sa phase initiale, certaines réflexions ont déjà émergé des expériences et observations de terrain, des entretiens avec des ingénieurs en activité ainsi que de nos lectures sur le sujet. Nous évoquerons donc quelques pistes pédagogiques à explorer pour les professeurs de LOS auprès d'un public ingénieur, avant d'insister sur l'importance de la compétence interculturelle et de conclure sur le rôle et la place de l'enseignant dans un tel contexte.

Nous espérons que notre présentation pourra avoir des répercussions au-delà des écoles d'ingénieurs et amènera à de semblables projets dans d'autres domaines.

Mots-clés: CECRL, LSP, ingénieurs, GELS

Introduction

Le rapport « Les Européens et leurs langues » qui date de juin 2012 et commandité par la Commission Européenne nous indique que 53% des Européens utilisent une langue étrangère au travail et 45% pensent avoir obtenu un meilleur emploi dans leur pays grâce à leurs compétences linguistiques. Et pourtant ces chiffres révèlent également un recul de 2% du nombre de personnes maîtrisant une langue étrangère¹. En France, la Commission des Titres d'Ingénieur exige qu'en élève en formation initiale atteigne le niveau B2 (CECRL) et précise même que le niveau C1 est souhaitable². Pourtant, après de nombreuses années en cours de langues, 73% des cadres français (dont font partie les ingénieurs) ne se sentent pas à l'aise pour passer un entretien d'embauche en anglais et éprouvent des difficultés à communiquer au quotidien dans une langue étrangère³. Alors que 56% des cadres français sont conscients des conséquences de leurs lacunes en langues et seraient prêts à suivre une formation⁴, seulement 23% ont eu accès à une formation linguistique. En Grande-Bretagne, nous faisons un constat similaire. En effet, la *British Academy*, relève la réticence des employeurs à offrir des cours de langues à leurs employés, car ils estiment que « les compétences linguistiques devraient être acquises avant de commencer à travailler » (p. 15) (notre traduction).

Comment mieux préparer ces futurs ingénieurs pour qu'ils sachent répondre aux besoins de l'employeur dès la fin de leur scolarité ? Comment faire pour qu'ils retrouvent confiance en eux ? La solution se trouve dans la volonté des responsables pédagogiques de proposer plus souvent des cours qui ne soient pas seulement des cours de vocabulaire technique spécifique mais qui, au contraire, focalisent sur les compétences requises pour communiquer en langue étrangère en entreprise dans un monde de plus en plus globalisé.

Pour répondre aux besoins des ingénieurs en devenir, trois institutions ont décidé de s'unir autour d'un projet collaboratif appelé GELS (*Global Engineers Language Skills*). Un laboratoire de recherche *Didalang, Mines Télécom* (France), *KTH Royal Institute of Technology* (Suède), et *Cambridge University, Department of Engineering* (Grande-Bretagne) sont à l'origine de ce projet et peuvent aujourd'hui communiquer les premiers fruits de leurs travaux. Dans cet article, nous allons présenter le but initial de ces recherches ainsi que la méthode de travail utilisée. Nous donnerons quelques exemples de réponses obtenues au cours de nos enquêtes et l'objectif futur pour la diffusion de notre travail.

¹ http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_fr.pdf

² http://fond-documentaire.cti-commission.fr/fr/fond_documentaire/document/10/chapitre-element/478

³ <https://www.cadremploi.fr/editorial/actualites/actu-emploi/detail/article/entretien-d-embauche-en-anglais-73-des-cadres-ne-sont-pas-prets.html>

⁴ Id.

Méthode

Le premier objectif du projet est d'élaborer une base détaillée des compétences nécessaires au quotidien d'un ingénieur en milieu professionnel. Nous avons reconstitué une version du tableau du CECRL plus spécifiquement pour les ingénieurs. Par la suite nous proposerons un guide destiné aux enseignants, aux responsables de formation ou aux éditeurs des méthodes en langues (ou autres professionnels du secteur) et qui reprendra l'essentiel des compétences mentionnées dans notre base. Nous créerons un catalogue qui proposera des activités correspondant à chaque étape du CECRL. De plus, nous voudrions tout spécialement encourager l'enseignement des langues spécifiques pour ingénieur à partir du niveau A1 car, la plupart des méthodes pour apprendre les langues pour d'autres disciplines s'adressent aux étudiants ayant déjà atteint un niveau B1. Or, nous sommes convaincus que les cours de langues pour autres disciplines peuvent, et doivent, être proposés dès le niveau le plus bas notamment en raison de l'effet sur la motivation des apprenants. On constate également que, si les méthodes pour apprendre l'anglais pour des spécialistes d'autres disciplines sont très nombreuses en raison de son utilisation à l'échelle internationale, il n'en va pas de même pour les autres langues.

Nous avons donc lancé deux enquêtes auprès d'ingénieurs en situation professionnelle. La première⁵ qui a démarré en novembre 2015 a posé la question en anglais « *How good is your enginese?* » Cette question était posée dans l'objet d'un mail espérant ainsi éveiller une curiosité et par la même occasion inciter des ingénieurs à y répondre. Les 7 questions posées portaient sur l'utilisation des langues étrangères au sein de leur entreprise ainsi que l'importance des langues étrangères lors du processus de recrutement. Pour toucher un plus grand nombre de participants, nous avons utilisé les réseaux des anciens élèves des trois institutions partenaires dans cette étude⁶. Nous avons choisi également d'élargir le nombre potentiel de répondants en proposant ce sondage à d'autres ingénieurs sur les réseaux sociaux.

Le deuxième sondage effectué auprès du même public était beaucoup plus détaillé et correspond aux différentes sections du CECRL. Les questions portaient sur la fréquence des tâches à effectuer en langue étrangère et avec quel auditoire. Les ingénieurs ayant répondu exercent leur métier sur les cinq continents et proviennent de près de 30 pays. Nous avons constaté que plus de 60% des répondants ont déclaré avoir besoin d'une langue étrangère au minimum une fois par semaine pour communiquer avec des collègues. Les entreprises de toutes les tailles sont représentées ainsi que tous les niveaux de l'échelle d'encadrement.

⁵ L'enquête est disponible sur : <http://goo.gl/forms/afKb8j8mfG>

⁶ 180 ingénieurs ont répondu.

Résultats

Nous pouvons remarquer sur le tableau (Figure 1) ci-dessous les différentes tâches et leur fréquence d'après les résultats de la première enquête. Nos résultats soulignent que les ingénieurs se servent des quatre compétences. Les langues étrangères sont requises le plus souvent pour les réunions, la lecture des documents courts ainsi que pour les échanges téléphoniques. La maîtrise de la langue écrite est essentielle afin de communiquer à la fois de façon formelle et informelle avec des collègues. La lecture des documents pour une compréhension plus ou moins détaillée est nécessaire, pour la compréhension d'instructions simples et la réalisation de tâches régulières. L'utilisation de chiffres et de vocabulaire spécifique pour la description des graphiques et des courbes est une nécessité quotidienne.

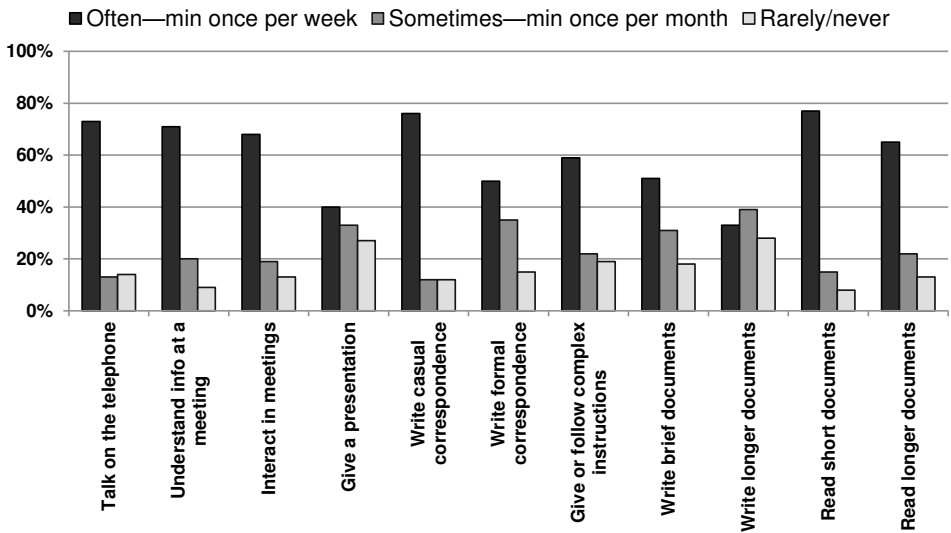


Fig. 1 : Result from survey 1 question 5 : How often do you do the following in any language ?

Dans le tableau suivant, nous avons combiné les résultats des deux sondages pour affiner les tâches des ingénieurs. On constate que peu d'ingénieurs font des présentations orales mais l'utilisation de chiffres et de vocabulaire pour la présentation des données des graphiques et une nécessité quotidienne.

La figure no 3 ci-dessous nous indique que les ingénieurs ne doivent pas simplement communiquer avec leurs clients en langue étrangère mais doivent surtout maîtriser ces langues étrangères pour communiquer avec leurs collègues.

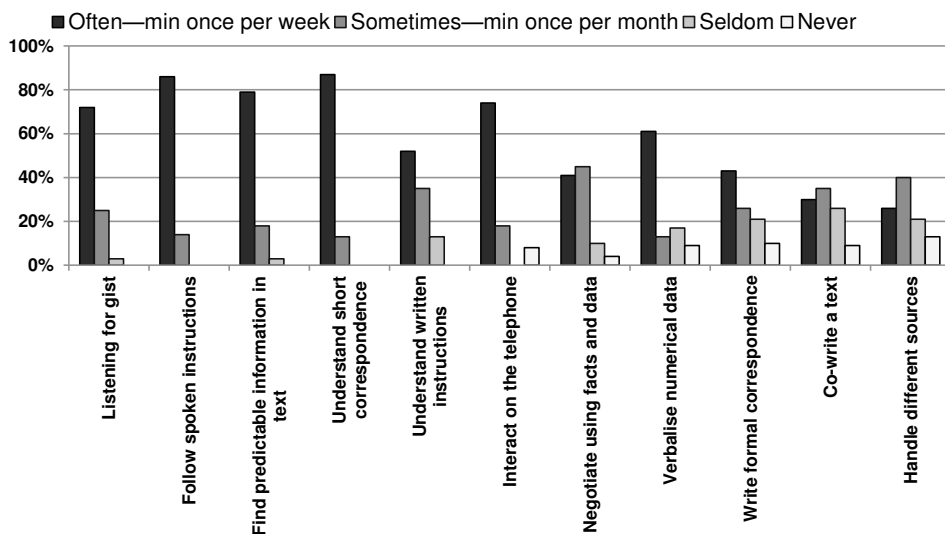


Fig. 2 : Combined results from survey 2 : How often are you required to carry out the following activities ?



Fig. 3 : Result from survey 1 question 4 : Who do you need to communicate most with in an additional language ? (N = 180)

Ce tableau est révélateur des nouveaux défis pour les ingénieurs travaillant dans un contexte d'entreprise multinational.

Aventure collaborative

Les membres des trois institutions à l'initiative du projet GELS sont convaincus de l'intérêt d'un travail collaboratif. Les professeurs de langues enseignent les langues mais ne connaissent pas forcément les techniques de l'ingénieur. Souvent le professeur de langue se sent isolé dans les écoles ou dans les universités tech-

	A1	A2	B1
Ecouter En face à face et à distance	Je peux reconnaître des mots fréquents du lexique* de mon domaine d'ingénierie. Je peux comprendre un message contenant ce lexique *ex : nombres et équations, terminologie, vocabulaire spécifique	Je peux comprendre les informations essentielles d'un discours pour répondre à des questions simples. Je peux comprendre des instructions simples qui utilisent un large éventail de mots fréquents.	Je peux suivre les consignes données par d'autres ingénieurs. Je comprends assez d'éléments de la télévision ou de la radio pour en faire un résumé à condition que le sujet me soit familier.
Lire Textes simples → Textes complexes	Je peux reconnaître des mots fréquents du lexique de mon domaine d'ingénierie. Je peux comprendre des phrases simples contenant ce lexique.	Je peux lire des paragraphes simples et peut déduire le sens de certains passages dans des textes plus complexes. Je peux suivre les instructions données dans la correspondance quotidienne simple.	Je peux comprendre la correspondance et reconnaître les différents registres de langage. Je peux parcourir rapidement des textes pour y trouver des informations et apprendre des textes instructifs sur des sujets en lien avec l'ingénierie.
Prendre part à une conversation En face à face et à distance	Je peux rencontrer de nouvelles personnes et répondre à des questions simples sur moi-même et mes études / mon travail. Je peux poser les questions correspondantes.	Je peux échanger des informations personnelles et professionnelles plus détaillées et je peux faire face à des situations quotidiennes avec mes pairs. Je peux informer les autres de difficultés courantes.	Je peux utiliser un langage simple pour traiter des situations formelles et informelles et proposer des solutions. Je peux interagir dans une conversation portant sur mon travail et poser des questions pour développer le sujet de la conversation.
S'exprimer oralement en continu Discours mémorisés → discours spontanés Prise en compte du public visé	Je peux me présenter, parler de ma formation, mon domaine d'ingénierie et mes projets futurs. Je peux lire des nombres et rencontré fréquemment des équations de mon domaine de l'ingénierie.	Je peux utiliser le vocabulaire simple mémorisé et fréquemment rencontré dans mon domaine d'activité pour décrire les objets, les expériences, les observations et les projets. Je peux verbaliser des formules et communiquer des données dans un langage simple.	Je peux décrire mon travail actuel et mes expériences précédentes avec des phrases liées. Je peux présenter des données, décrire des processus spécifiques et faire une présentation sur un sujet dans mon domaine d'ingénierie.
Ecrire Écrits individuels et collaboratifs Prise en compte du public visé	Je peux remplir des documents avec des informations simples. Je peux composer des textes avec des phrases simples sur moi-même, ma formation, mon domaine d'ingénierie et mes projets futurs.	Je peux composer des textes simples sur mon quotidien pour mes pairs et faire des demandes à l'école / au travail. Je peux décrire du matériel technique et utiliser des ouvrages de référence pour améliorer la qualité de mon travail écrit.	Je peux composer des définitions succinctes et produire un texte simple et cohérent pour informer les lecteurs sur des sujets familiers dans mon domaine d'ingénierie. Je peux utiliser les conventions de la correspondance formelle.

Fig. 4 : Tableau « CECRL » pour ingénieurs (partie 1)

niques. Avec le projet GELS nous avons voulu donner l'occasion à ces professeurs de s'exprimer, de partager leurs expériences et encourager les bonnes pratiques en développant un travail en réseau pour ceux qui en ressentent le besoin.

Forte des informations fournies dans les enquêtes, l'équipe du projet a établi une première ébauche du nouveau tableau « CECRL » pour ingénieurs. Par la suite, le 6 juin 2016, une journée appelée « GELS Training Day » a été proposée à différents professeurs et responsables pédagogiques dans une dizaine d'universi-

	B2	C1	C2
Ecouter En face à face et à distance	Je peux comprendre des discours long et structurés et je peux suivre des arguments et des contre-arguments potentiellement complexes. Je peux identifier et faire référence à des points précis dans le discours de mon interlocuteur.	Je peux suivre une présentation conçue pour un public expert sur un nouveau sujet dans mon domaine d'ingénierie. Je peux suivre et déduire le sens de discussions et de discours non planifiés sur des sujets techniques.	Je peux comprendre des discours longs sur n'importe quel sujet de mon domaine d'ingénierie et peux simultanément analyser et évaluer les informations fournies.
Lire Textes simples → Textes complexes	Je peux trouver les réponses à des questions spécifiques dans des textes sur des sujets familiers mais complexes. Je peux lire des textes journalistiques sur une gamme de sujets et suivre des arguments et des contre-arguments potentiellement complexes.	Je peux parcourir rapidement et lire des textes écrits pour des experts dans mon domaine d'ingénierie et en déduire le sens là où c'est nécessaire. Je peux suivre des instructions complexes sur des processus peu familiers et comprendre les subtilités du registre.	Je peux comprendre des textes sur n'importe quel sujet de mon domaine d'ingénierie et peux simultanément analyser et évaluer les informations fournies.
Prendre part à une conversation En face à face et à distance	Je peux interagir efficacement sur une gamme de sujets dans mon domaine d'ingénierie et traiter des problèmes spécifiques. Je peux étayer mes opinions avec des preuves, négocier avec mes collègues et interagir efficacement pour parvenir à un consensus.	Je peux exprimer ma compréhension et mes motifs de façon fluide à un public expert et non-expert dans toutes les situations. Je peux interagir spontanément avec un haut degré de fluidité pour faciliter le dialogue et résoudre les problèmes.	Je peux participer de façon constructive aux discussions sur n'importe quel sujet dans mon domaine d'ingénierie. Je peux adapter le lexique, le registre, la complexité technique et les arguments de mon discours à la situation et au public.
S'exprimer oralement en continu Discours mémorisés → discours spontanés Prise en compte du public visé	Je peux décrire et donner des instructions claires de processus et de méthodes spécifiques à mon domaine d'ingénierie. Je peux interpréter les données spontanément et partager ma compréhension de façon précise et concise.	Je peux appliquer les structures et techniques utilisées lors de présentations préparées dans des discours plus spontanés pour garder l'attention d'auditoires non-experts et experts et pour les convaincre et/ou les informer.	Je peux parler couramment sur n'importe quel sujet dans mon domaine d'ingénierie. Je peux adapter le lexique, le registre, la complexité technique et les arguments de mon discours à la situation et au public.
Ecrire Écrits individuels et collaboratifs Prise en compte du public visé	Je peux résumer et / ou paraphraser des textes sur des sujets techniques. Je peux composer des textes qui sont bien structurés. Je peux écrire à la fois dans un style neutre dans le but d'informer, et dans un style persuasif pour convaincre.	Je peux co-écrire des textes cohérents avec mes pairs. Je peux appliquer les conventions de l'écriture académique / technique pour produire un texte clair et informatif, appuyé par des preuves et différents supports (graphiques, tableau, etc.).	Je peux composer un texte fluide, cohérent, facile à lire sur n'importe quel sujet dans mon domaine d'ingénierie. Je peux adapter le lexique, le registre, la complexité technique et les arguments de mon écriture à la situation et au public.

Fig. 5 : Tableau « CECL » pour ingénieurs (partie 2)

tés ou grandes écoles. Des membres des équipes pédagogiques en langues d'Aalto University de Finlande, de l'Université de Tokyo, de l'Institut Mines Télécom, de l'Université de Lorraine, de la *Technische Universität* de Munich, de Poznan Université de Technologie, de l'ETH Zurich et de l'Imperial College Londres ont tous été accueillis par le *Department of Engineering* à l'université de Cambridge.

Après un premier travail de réflexion sur l'enseignement des langues pour d'autres disciplines, nous avons étudié ensemble le tableau et proposé des activités pour chaque compétence à chaque niveau. Vous pourrez voir dans le tableau ci-dessous une version rééditée après ce travail collaboratif.

Conclusion

L'équipe créatrice du GELS projet souhaite continuer ce travail collaboratif. Notre rôle est un rôle fédérateur qui a pour mission de développer les compétences des ingénieurs en milieu professionnel. Les professeurs peuvent, grâce à ce projet, participer à un réseau et bénéficier des expériences des professeurs de langues dans les instituts techniques et les universités. Il est, en effet, essentiel et urgent de développer les compétences en langues étrangères en Europe et permettre aux entreprises d'être plus performantes. Comme nous le rappelle très justement le CDEFI : Communiquer, comprendre, écouter, négocier, argumenter et écrire dans une langue autre que le français et s'adapter aux autres us et coutumes pour fonctionner sur place ou à distance dans un contexte multiculturel, voilà le quotidien du jeune ingénieur commençant une carrière à l'international. (CDEFI, 2011)⁷

Références

- CDEFI (Conférence des directeurs des écoles françaises d'ingénieur). (2011). *La diversité de l'enseignement des langues étrangères dans les écoles d'ingénieurs*. Retrieved from : <http://www.geres-sup.com/>
- CDIO <http://www.cdio.org/knowledge-library/documents/framework-language-and-communication-cdio-syllabus>
- COUNCIL OF EUROPE (2001). *Common European Framework of Reference for Languages : Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg, Council of Europe. Retrieved from : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf
- THE BRITISH ACADEMY. (2016). *Born global : Implications for higher education*. London : The British Academy.

⁷ CDEFI (Conférence des directeurs des écoles françaises d'ingénieur). (2011). *La diversité de l'enseignement des langues étrangères dans les écoles d'ingénieurs*. Retrieved from : <http://www.geres-sup.com/>

Auteurs

Teresa Geslin, Ph.D., e-mail : teresa.geslin@univ-lorraine.fr, Institut Mines Télécom, France

Author has been teaching English in France for 20 years and is a founder member of the research laboratory Didalang for the Institut Mines Télécom. She is particularly interested in Language for Specific Purposes and teaches on-line courses in English for Professionals and manages research courses in civilization.

Jamie Rinder, Institut Royal de Technologie, Sweden

Author is a lecturer in Language and Communication at KTH Royal Institute of Technology in Sweden, where he teaches courses in rhetoric, technical communication, and English for Academic Purposes.

David Tual, e-mail : dhpt2@cam.ac.uk, l'Université de Cambridge, UK

Author trained as a language teacher at the University of Oxford (UK) and at the Universities of Angers & Le Mans (France). He taught French at Durham University for ten years before moving to the University of Cambridge where he is Director of the Language Unit.

Príprava učebných materiálov a ich využitie na vyučovaní odborného cudzieho jazyka pre potreby polície

Martina Binderová

Úvod

Nevyhnutnosť jazykovej pripravenosti si uvedomujú členské krajiny Európskej únie okrem iného aj kvôli umožneniu väčšej mobility občanov členských krajín a zlepšeniu komunikácie medzi príslušníkmi jednotlivých národov. S tým súvisí dôraz kladený na efektívnosť a kvalitu výučby cudzích jazykov na všetkých stupňoch a druhoch škôl. Polícia ako jeden z partnerov podieľajúcich sa na ochrane občanov, zaistovaní bezpečnosti a spravodlivosti, musí brať do úvahy aktuálne požiadavky spoločnosti a zapracovať ich do celoživotnej prípravy príslušníkov policajného zboru (ďalej v texte len PZ). Ľ. Baričičová a M. Pajpachová (2013, s. 189) tvrdia, že „správne implementovaný systém policajného vzdelávania, ktorý zodpovedá celospoločenským trendom, pomáha zefektívniť proces neustáleho zvyšovania profesionality príslušníkov PZ a pri optimalizovaných nákladoch prispieva k ich správnej motivácii.“ Vyučovanie cudzích jazykov na Akadémii Policajného zboru v Bratislave (ďalej v texte len Akadémia PZ), ktorá je rezortnou vysokou školou Ministerstva vnútra SR, je zamerané na rozvoj cudzojazyčnej komunikatívnej kompetencie študentov hlavne v bezpečnostno-právnej oblasti. Avšak oblasť bezpečnosti a výkonu policajných činností stále zostáva nepokrytá vyhovujúcou študijnou literatúrou spĺňajúcou potreby policajnej praxe a študentov Akadémie PZ, keďže dnešný trh s učebnicami na vyučovanie/učenie sa odborného anglického jazyka je v prevažnej miere orientovaný na sféru obchodu, informačné technológie, právo a turistický ruch. Nedostatok učebných materiálov na jednej strane a záujem policajnej praxe o umožnenie celoživotného vzdelávania príslušníkov polície v cudzích jazykoch na strane druhej viedli Katedru jazykov Akadémie PZ k začatiu riešenia medzinárodnej¹ vedecko-výskumnej úlohy „Jazykové moduly pre vybrané služby PZ“ zameranej na zostavenie interaktívnych učebných pomôcok z odborného anglického a nemeckého jazyka pre potreby poriadkovej polície, dopravnej polície, kriminálnej polície a oblasť vyšetrovania.

1 Jazykové moduly pre vybrané služby PZ

Vzhľadom na nízku hodinovú dotáciu na výučbu cudzieho jazyka na Akadémii PZ a ostatných rezortných vzdelávacích inštitúciách MV SR a tiež na nedostatočnú

¹ Partneri: **Stredná odborná škola Policajného zboru Bratislava**, Vyšší policejní škola a Střední policejní škola Ministerstva vnitra v Prahe a Národná univerzita verejnej služby v Budapešti.

ponuku prezenčných kurzov odborného cudzieho jazyka pre potreby polície sa riešiteľský tím rozhodol vytvoriť také učebné materiály, ktoré by mohli záujemcovia použiť aj v rámci samostatného štúdia bez pomoci učiteľa. Okrem toho z analýzy potrieb perspektívnych používateľov z radov príslušníkov PZ realizovanej formou dotazníka vyplynul záujem o študijný nástroj využívajúci informačné a komunikačné technológie. Nasledujúce časti príspevku sú venované e-modulom *Anglický jazyk pre dopravnú políciu* a *Anglický jazyk pre poriadkovú políciu*.

1.1 Charakteristika e-modulov

E-modul je skrátenejší výraz pre e-learningový modul. E-learning alebo elektronické vzdelávanie je vzdelávanie, v ktorom je využívaný počítač alebo iné elektronické zariadenie. Vytvorené jazykové e-moduly sú učebnými pomôckami v duchu širšieho chápania e-learningu ako učenia sa prostredníctvom informačných technológií ako prostriedkov prezentovania a distribúcie informácií. E. Petlák (1997, s. 150) vysvetľuje učebné pomôcky ako „prostriedky, ktoré slúžia na názornosť vyučovania a umožňujú dokonalejšie, rýchlejšie a komplexnejšie osvojenie si učiva“, pričom didaktická technika (napr. auditívna, vizuálna, audiovizuálna, riadiaca a hodnotiacia technika atď.) pomáha sprostredkovať učebné pomôcky prostredníctvom rozličných zariadení, strojov a prístrojov (Petlák, 1997, Turek, 1998). Aplikáciou informačných a komunikačných technológií, ktoré umožňujú interakciu zvuku, pohybu, obrazu a textu sa zvyšuje atraktivnosť, a za podmienky ich správneho použitia, aj efektívnosť učenia sa (nielen) cudzích jazykov. Pojem IKT je veľmi široký, podobne ako možnosti jeho využitia. Vo všeobecnosti sú to technológie, ktoré umožňujú elektronicky zaznamenávať, uchovávať, vyhľadávať, spracovávať, prenášať a šíriť informácie (Terminology of European Education and Training Policy, 2014).

Cieľom e-modulov je zlepšenie komunikácie v anglickom jazyku pre špecifické účely používateľov multimediálnych nástrojov pri plnení ich každodenných pracovných povinností v policajnom výkone. Prívlastok „špecifický“ necharakterizuje iba angličtinu v službách špecifických policajných cieľov, ale aj špecifické dôvody učiacich sa pre štúdium jazyka. Policajti v priamom výkone služby prichádzajú takmer denne do styku s cudzím jazykom a musia byť natoľko jazykovo „zdatní“, aby úspešne zvládli vzniknuté bezpečnostné situácie. Okrem toho absolventi Akadémie PZ a policajti z praxe potrebujú cudzí jazyk či pre svoje ďalšie vzdelávanie alebo pri výmene znalostí a skúseností s kolegami zo zahraničia, na každodennú aj odbornú komunikáciu v medzinárodných tímoch (napr. v mierových misiách). To znamená, že by pracovníci rezortu mali byť schopní komunikovať v danom jazyku, nielen v jeho hovorenej, ale aj písanej forme. **Cieľovou skupinou** vytvorených multimediálnych učebných pomôcok sú príslušníci služby dopravnej polície a služby poriadkovej polície vo výkone, študenti denného a diaľkového štúdia APZ v Bratislave, ktorí dosiahli úroveň cudzojazyčných kompetencií A2–B2 podľa

Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky a majú záujem zdokonaľiť svoje zručnosti za účelom komunikácie v odbornom anglickom jazyku v rámci výkonu povinností vyplývajúcich zo zaradenia v policajnej službe.

Tematické okruhy z činností predmetných policajných služieb v e-moduloch boli v procese prípravy konzultované s odborníkmi z policajnej praxe. E-modul pre službu dopravnej polície je rozdelený do **lekcii**: *Kontrola, Nehoda, Pravidlá, Vozidlo* a e-modul pre službu poriadkovej polície obsahuje lekcie: *Riot Police, Criminal Activity, Case Solving, Legal Proceedings*. Keďže jednou z úloh učebných materiálov je pomáhať organizovať vzdelávací proces, autori e-modulov sa snažili o ľahko identifikovateľný formát. Za účelom ľahšej orientácie používateľov v multimediálnom nástroji použili jednotnú štruktúru lekcii, ktoré rozdelili na **sekcie**: slovná zásoba, frázy (modelové vety), čítanie s porozumením, cvičenia (k slovnej zásobe a modelovým vetám) (pozri obr. 1).

Dopravná polícia - Kontrola - Úvod

Inštrukcie **Kontrola** Nehoda Pravidlá Vozidlo Extra cvičenia Slovník Kontakt

Cestná kontrola - Road Check

Nasledujúca lekcija vám ponúka:

1. Rôzne samovzdelávacie aktivity, ktoré zdokonaľujú komunikačnú kompetenciu v anglickom jazyku zameranú na riešenie každodenných situácií a aktuálnych potrieb dopravnej polície počas plnenia služobných činností.
2. Slovensko – anglický slovník, s komplexným a interaktívnym zoznamom najfrekvencovanejšej odbornej slovnej zásoby, napr. „zadržat – apprehend“, „zaisťiť vec – seize“, „zatknúť – arrest“, „platný – valid“, so zaujímavými frázami, napr. „Nehýbte sa! – Stand still!“, „Číslo motora nie je čitateľné. – The engine number is not legible.“ z danej témy lekcie. Súčasťou slovníka je aj audio nahrávka anglickej slovnej zásoby a fráz.
3. Texty, napríklad „Unexpected loss of load“, „Speeding“, „Hazardous cargo“ na precvičovanie a zdokonaľovanie čítania s porozumením. Niektoré texty, ako napríklad „Traffic check“, „Caught speeding“, „Police Checks in Slovakia“ sú spracované aj pomocou audio nahrávky, čím umožňujú precvičenie a zdokonaľenie sa v počúvaní s porozumením.

Obr. 1: Lekcie a ich štruktúra

Osvojenie prezentovanej **slovnej zásoby** (terminológie) učiacim sa logicky ovplyvňuje mieru jeho porozumenia čítaným alebo vypočutým informáciám v jednotlivých lekciiach. Pri výbere jazykových lexikálnych jednotiek a **fráz** (modelových viet) sa zostavovatelia pomôcky zamerali na tie, ktoré boli v spolupráci so zástupcami vyššie spomínaných policajných služieb z praxe identifikované ako „typické“ pre daný kontext použitia v rámci konkrétnej policajnej služby, a s ktorými sa študujúci častejšie stretne v cieľovej situácii. Vybrané jazykové prostriedky, ktoré slúžia na presné a zrozumiteľné sprostredkovanie odborných informácií, sú následne zapracované do ostatných sekcií jednotlivých lekcii – do odborných textov a interaktívnych cvičení. Používatelia majú k dispozícii pri každom výraze slovnej zásoby a modelových vetách nahrávku výslovnosti realizovanú rodeným hovoria-

cim z Veľkej Británie a *Slovník* na rýchle vyhľadanie výrazu alebo vety. Na úvodnej stránke e-modulu sú používateľom k dispozícii metodické pokyny v podobe podrobných inštrukcií k práci s modulmi a predstavenie jednotlivých typov cvičení.

Význam **cvičení** pri osvojovaní si cudzieho jazyka je absolútne nespochybniteľný, keďže umožňujú opakovaný kontakt s prezentovaným jazykovým materiálom. Cvičenia slúžia na upevňovanie jazykových návykov a zručností, opakovanie aj na ich priebežné overovanie. V e-moduloch sa používatelia stretnú s krížovkami, doplňovačkami, kvízmi, priradovaním a úlohami na precvičenie slovosledu (pozri obr. 3) vytvorenými pomocou softvéru Hot Potatoes (Dostupné na internete: <http://hotpot.uvic.ca>). Okrem toho si používateľ môže na hornej lište vybrať **Extra cvičenia**, ktoré obsahujú „bonusovú“ možnosť na precvičenie čítania s porozumením a slovnej zásoby na mierne vyššej úrovni náročnosti. Po vyplnení každého cvičenia je používateľovi poskytnutá okamžitá spätná väzba v podobe percentuálneho vyčíslenia úspešnosti jeho odpovede.

Vzhľadom na to, že text má dominantnú úlohu pri poskytovaní informácií i pri formovaní ostatných zručností a návykov v cudzom jazyku nemôže v lekciiach e-modulov chýbať sekcia **čítanie s porozumením**. Texty ponúknuté v e-moduloch sú založené na reálnych situáciách, požiadavkách a potrebách vybraných služieb PZ a ich relevantnosť potvrdili odborníci z policajnej praxe. Spracované odborné texty sú zdrojom odborného jazyka a hrajú významnú úlohu pri prezentovaní reálneho jazyka, tak ako je používaný v praxi. K jednotlivým textom boli vytvorené cvičenia zamerané na overenie používateľovej schopnosti uvedomene získavať informácie z textu. Pri niektorých textoch si používatelia môžu vypočúť aj audio-nahrávku, pričom okrem precvičenia svojej schopnosti porozumieť počutému textu v anglickom jazyku si môžu nacvičiť správnu výslovnosť.

V Slovenskej republike sú spracované e-moduly dostupné pre všetkých zamestnancov MV SR na intranete Ministerstva vnútra SR na stránke <http://infoweb.minv.sk> v sekcii Školy, vzdelávanie pod názvom *E-learningový portál Katedry jazykov A PZ*.

2 Ukážka použitia e-modulu na vyučovaní odborného anglického jazyka pre políciu

Vyučovacia hodina v rámci vyučovania povinného predmetu Cudzí jazyk I – odborná komunikácia – anglický jazyk je určená pre študentov 2. ročníka bakalárskeho štúdia internej formy štúdia, študijného programu **Bezpečnostnoprávna ochrana osôb a majetku**. V skupine sú zastúpení civilní študenti aj príslušníci PZ, ktorí v anglickom jazyku dosiahli úroveň jazykových zručností B1–B2 podľa CEFFR.

Preberanou témou je *Dopravná nehoda (Road Traffic Accident)* a cieľom vyučovacej hodiny je, aby si študent osvojil a naučil sa správne používať základnú terminoló-

giu týkajúcu sa dopravnej nehody. Počas vyučovacej jednotky je e-modul *Anglický jazyk pre dopravnú políciu* kombinovaný s učebnicou *English for Police* (Ferenčíková, Nováková, 2012).

Výhodou aplikácie informačných a komunikačných technológií vo vzdelávaní je, že môžu byť zakomponované v ktorejkoľvek fáze vyučovacieho procesu. Napríklad v úvode hodiny v rámci fixačnej a diagnostickej fázy študenti pracujú s cvičeniami z e-modulu za účelom individuálneho precvičovania terminológie z predchádzajúcich lekcí venovaných činnostiam služby dopravnej polície, pričom každý študent svojím tempom vyplní cvičenia zamerané na slovnú zásobu a modelové vety podľa výberu a usmernenia učiteľa z lekcí *Vozidlo, Pravidlá* (pozri obr. 2). Za účelom zafixovania terminológie nasleduje frontálne porovnanie a zdôvodnenie odpovedí.

Dopravná polícia - Vozidlo/Bežné situácie na ceste

SLOVNÁ ZÁSoba - Doplnovanie 2/2

Z ponúknutých možností vyberte výraz, ktorý je vysvetlený v definícii. Na kontrolu vašich odpovedí kliknite na tlačidlo "Check".

- is a vehicle used especially for carrying goods, which is smaller than a truck and has a roof and usually no windows at the sides.
- is a car with a soft roof that you can fold back or remove.
- is a car with a door at the back, folding back seats and a lot of room for boxes, cases etc.
- is a big expensive comfortable car.
- is a small open motor vehicle with low sides, used for carrying goods.
- is a car that has a separate enclosed space for bags etc.
- is a passenger vehicle which combines the towing capacity of a pickup truck with the passenger-carrying space of a minivan together with on or off road ability.

Dopravná polícia - Pravidlá

FRÁZY - Priradovanie 1/2

Dokončíte vetu. Zachyťte myšou druhú časť vety (vpravo) a potiahnite ju k jej začiatku na ľavej strane. Na kontrolu vašich odpovedí kliknite na tlačidlo "Check".

Do not remove a motorcyclist's helmet	unless it is essential to do so.
Do not use a mobile phone close	attempting even simple repairs.
Do not pull out if the following car	to a vehicle carrying flammable loads.
Do not let anybody else stand	between your vehicle and the oncoming vehicle.
Do not put yourself in danger by	has already indicated that it is going to pass.

Obr. 2: Cvičenia z e-modulu – lekcie *Vozidlo, Pravidlá cestnej premávky*

Za účelom vzbudenia záujmu študentov o preberanú tému použijeme v motivačnej fáze učebnú stratégiu *KWL*, ktorú je možné pomocou dataprojektora vizuálne pod-

poriť obrázkami z e-modulu (pozri obr. 3). Študenti si vytvoria 3 stĺpce na vpišovanie: do prvého vpisujú to, čo k téme už vedia (*Know*), druhý stĺpec bude obsahovať poznámky k tomu, čo sa o dopravnej nehode chcú v anglickom jazyku naučiť (*Want to know*). Tretí stĺpec vyplnia v závere hodiny zhrnutím toho, čo sa na hodine naučili (*Learned*).

Dopravná polícia -- Nehoda -- Úvod

Inštrukcie [Kontrola](#) [Nehoda](#) [Pravidlá](#) [Vozidlo](#) Extra cvičenia [Slovník](#) [Kontakt](#)

Dopravná nehoda – Accident

Úvod

Slovná zásoba

Frázy

Čítanie s porozumením

Cvičenia

Nasledujúca lekcia vám ponúka:

1. Rôzne samovzdelávacie aktivity, ktoré zdokonaľujú komunikatívnu kompetenciu v anglickom jazyku zameranú na riešenie každodenných situácií a aktuálnych potrieb dopravnej polície počas plnenia služobných činností.
2. Slovensko – anglický slovník, s komplexným a interaktívnym zoznamom najfrekvencovanejšej odbornej slovnéj zásoby, napr. „hladinu alkoholu – alcohol level“, „horieť – burn“, „hrud’ – chest“, „predchádzať – overtake“, so zaužívanými frázami, napr. „Vodič neodhadol vzdialenosť. – The driver misjudged the distance.“, „Vodič sa zrazil s vozidlom v protismere. – The driver drove into an oncoming vehicle.“ z danej témy lekcie. Súčasťou slovníka je aj audionahrávka anglickej slovnéj zásoby a fráz.
3. Texty, napríklad „An accident causing injuries“, „Accident on the motorway D 1“, „Rush Hour Accident“ na precvičovanie a zdokonaľovanie čítania s porozumením. Niektoré texty, ako napríklad „Talking to a witness to a traffic accident“, „An incident on the motorway“, „A totally written-off car“ sú spracované aj pomocou audionahrávky, čím umožňujú precvičenie a zdokonaľenie sa v počúvaní s porozumením.
4. Rôzne druhy cvičení na precvičenie a utvrdenie novej odbornej slovnéj zásoby a fráz. Každé cvičenie poskytuje spätnú väzbu vo forme kontroly odpovedí.



Obr. 3: Lekcia Nehoda

Na prezentovanie relevantnej terminológie v expozičnej fáze použijeme odborný text *Talking to a Witness to Traffic Accident* z e-modulu (pozri obr. 4). Pred samotným čítaním textu použijeme predikciu – študenti si prečítajú nadpis textu a frontálne formulujú svoje očakávania týkajúce sa informácií, ktoré sa dozvedia z textu. Nasleduje overenie porozumenia výrazov z textu, ktoré učiteľ vytypoval ako možné neznáme pre študentov, pričom výrazy nebudú prekladané do slovenčiny, ale bude ich význam vysvetľovaný po anglicky. Po prečítaní nasleduje overenie porozumenia textu prostredníctvom otázok od učiteľa.

Vo fixačnej a diagnostickej fáze študenti pracujú vo dvojiciach pri texte, v ktorom rozhodujú o pravdivosti a nepravdivosti viet na základe informácií z textu. V tejto časti je tiež priestor na nácvik počúvania s porozumením z e-modulu – nahrávka textu *An Incident on the Motorway*. Po prvom vypočutí je realizovaná frontálna sumarizácia informácií, ktoré študenti z nahrávky zachytili a po druhom vypočutí študenti vpíšu informácie z nahrávky do tabuľky *RTA statement* (pozri obr. 5).

Dopravná polícia - Nehoda
ČÍTANIE S POROZUMENÍM - Kvíz 2/5

Na základe informácií z textu rozhodnite, či sú vety pravdivé (True), alebo nepravdivé (False).	
<p style="text-align: center;">TALKING TO A WITNESS TO A TRAFFIC ACCIDENT</p> <p>Police Officer: Good morning, sir. Please tell me exactly what happened. Driver: This car was coming towards me on the wrong side of the road, then suddenly swerved to the right and ended up in the field. Police Officer: Were there any other cars? Driver: No, there weren't. That car was simply travelling on the wrong side of the road. Maybe the driver wasn't concentrating and thought he was at home. Police Officer: What happened next? Driver: I stopped, ran into the field and helped the driver and his passenger out of the vehicle. I don't think the woman is seriously injured. Police Officer: Were their seatbelts fastened? Driver: Yes, they were. That was lucky. Mind you, I had some trouble getting them out because the doors wouldn't open. The man was able to get out by himself. I had smashed the window, and then the two of us managed to pull the woman out. Police Officer: Let me take down your personal details... Thank you. Have a safe journey.</p>	<p style="text-align: right;">Show questions one by one</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. The car was coming towards the witness on the wrong side of the road, then suddenly swerved into the left-hand lane and ended up in the field. A. <input type="checkbox"/> True. B. <input type="checkbox"/> False. <hr/> 2. The driver was driving on the wrong side of the road. A. <input type="checkbox"/> False. B. <input type="checkbox"/> True. <hr/> 3. The witness called 112 to help the driver and his passenger out of the

Obr. 4: Čítanie s porozumením – lekcia Nehoda

RTA STATEMENT			
Time of accident:		Description of accident:	
Where the accident happened:		Details of vehicles:	
Injuries:		Witness details:	
Ambulance / tow truck needed:		Witness contact:	

Obr. 5: Materiál na vyplnenie po vypočutí nahrávky

Vo dvojiciach si študenti porovnávajú informácie z tabuľky. Následne študenti individuálne alebo vo dvojiciach pracujú na cvičení k tejto nahrávke (textu) z e-modulu, pričom môžu v prípade potreby využiť vizuálnu podporu textu nahrávky. Po vyplnení cvičenia študenti získajú okamžitú spätnú väzbu v podobe percentuálne vyjadrenej úspešnosti.

Študenti dostanú možnosť precvičiť si terminológiu v ústnej komunikácii v rámci hrania rolí (roleplay) *RTA statement*, ktorá bude realizovaná vo dvojiciach na základe učiteľom rozdáných inštrukcií k jednotlivým úlohám. Po naštudovaní svojich rolí (jeden študent hrá rolu policajta a druhý študent je svedok dopravnej nehody) študenti rozohrajú rozhovor, v rámci ktorého policajt musí získať od svedka nehody čo najviac informácií o tom, čo sa stalo.

V závere hodiny študenti vyplnia tretí stĺpec (*Learned*) z aktivity KWL začatej v motivačnej fáze, kde vpíšu, čo sa naučili počas hodiny a porovnajú s druhým

stĺpcom (*Want to learn*) za účelom zhrnutia a uvedomenia si získaných znalostí. Hodina je ukončená po zadaní úloh na samostatné štúdium pre študentov.

Záver

Vytvorené e-moduly *Anglický jazyk pre dopravnú políciu* a *Anglický jazyk pre poriadkovú políciu* sú využiteľné na samostatné štúdium používateľov alebo ako učebný materiál na vyučovaní odborného cudzieho jazyka v rámci vzdelávacích inštitúcií rezortu Ministerstva vnútra SR v rámci celoživotného vzdelávania príslušníkov Policajného zboru. Praktickým prínosom e-modulov je pomerne jednoduchá a rýchla distribúcia, ľahká dostupnosť, redukcia nákladov na odborné jazykové vzdelávanie a možnosť ich využitia aj mimo jazykových učební a bez prítomnosti lektora cudzieho jazyka. Z hľadiska didaktického sú tieto učebné pomôcky názorným a prehľadným zdrojom autentického jazyka v reálnych policajných situáciách a modelom správnej výslovnosti s možnosťou časovo neobmedzeného interaktívneho precvičovania terminológie a nácviku cudzojazyčných zručností individuálnym tempom edukantov s poskytnutou okamžitou spätnou väzbou umožňujúcou monitorovanie progresu učiacimi sa. Spätná väzba pre autorov od používateľov e-modulov získaná prostredníctvom dotazníka bola vysoko pozitívna s mnohými inšpiratívnymi nápadmi do budúcnosti, napr. dopracovanie e-modulov pre rôzne pokročilostné úrovne, medzi ktorými by sa používatelia pohybovali ako v počítačovej hre. Využitie informačných technológií v týchto učebných pomôckach je vnímané ako moderný, originálny a inovatívny prvok v cudzojazyčnom vzdelávaní pre potreby polície, ktorý prispieva, okrem iného, k rozvoju autonómnosti učiaceho sa a inšpiruje ho pokračovať v práci na zdokonaľovaní svojich znalostí a zručností v odbornom cudzom jazyku pre špecifické potreby policajných služieb a tiež vzbudzuje záujem o ďalšie samostatné „bádanie“ a objavovanie v odbornom cudzom jazyku.

Literatúra

- BARIČIČOVÁ, L., & PAJPACHOVÁ, M. (2013). *Tvrde faktory úspechu policajnej organizácie ako základ jej dlhodoobej perspektívy*. In *Scientific reflection of new trends in management. Zborník* (s. 181–192). Praha: Policejní akademie České republiky. ISBN 978-80-7251-405-2.
- FERENČÍKOVÁ, P., & BARTKOVÁ, A. (2014). *Učebné pomôcky pre dopravnú políciu*. In *Zborník z medzinárodnej konferencie „Cudzie jazyky IV – súčasnosť a perspektívy“* (s. 25–29). Bratislava: Akadémia PZ. ISBN 978-80-8054-607-6.
- NOVÁKOVÁ, I., ET AL. (2011). *Jazykové moduly pre vybrané služby Policajného zboru*. Projekt medzinárodnej vedecko-výskumnej úlohy. Bratislava: Akadémia PZ. VÝSK. 165.
- NOVÁKOVÁ, I., & FERENČÍKOVÁ, P. (2012). *English for Police*. Plzeň: Vydavateľstvá a nakladateľstvá Aleš Čeněk. 193 s. ISBN 978-80-7380-406-0.
- PETLÁK, E. (1997). *Všeobecná didaktika*. Bratislava: Iris. 270 s. ISBN 80-88778-49-2.
- TUREK, I. (1998). *Zvyšovanie efektívnosti vyučovania*. Bratislava: Edukácia. 326 s. ISBN 80-88796-89-X.

Terminology of European Education and Training Policy. 2014. Luxemburg: Publications office of the european union, 2014. 332 s. [online]. 2014 [30. 07. 2016]. <https://europass.cedefop.europa.eu/sk/education-and-training-glossary/i>. <https://hotpot.uvic.ca>

Autorka

Martina Binderová, e-mail: martina.binderova@minv.sk, Katedra jazykov, Akadémia Policajného zboru v Bratislave

Autorka sa zameriava na vyučovanie odborného anglického jazyka a ruského jazyka, na výskum v oblasti didaktiky a metodiky cudzích jazykov a prípravu študijných materiálov na vyučovanie odborného cudzieho jazyka.

Požadovaný profil absolventa na trhu práce imperativem pro kvalitní jazykové vzdělávání na univerzitách

Štěpánka Hronová, Oldřich Johannes Petr

Úvod

Autoři textu, kteří mají bohaté zkušenosti s výukou anglického a německého jazyka v terciární sféře, se rozhodli věnovat tento příspěvek vysokoškolskému jazykovému vzdělávání v souvislosti se situací na trhu práce v České republice, výstupům z nejnovějších studií týkajících se požadovaných dovedností absolventa univerzity a popisu budoucího zaměstnance s ohledem na nastupující generaci Y. V první kapitole se věnují vymezení teoretických pojmů, jakými jsou například pedagogika, andragogika a heutagogika či jazyk obecný, odborný a profesní. Pro další sekci příspěvku byla použita data například z webu Českého statistického úřadu a studie firem PwC nebo EduIN. Čtenáři textu jsou také seznámeni s projektem Národního ústavu pro vzdělávání a MŠMT, který prostřednictvím veřejně přístupného portálu ISA+ nabízí přehled nejfrekventovanějších požadavků personalistů na absolventy vysokých škol. Text se dále zaměřuje na výuku cizích jazyků na univerzitách a deklaruje potřebu využití nejen moderních metodologických trendů a technologií, ale také reflektuje požadavky potenciálních zaměstnavatelů na kvalitní jazykové znalosti a schopnosti komunikace v cizím, zejména anglickém a německém jazyce.

1 Teoretické vymezení

1.1 Terciární jazykové vzdělávání

Vnímáme-li vzdělávání jako jeden celek se všemi jeho složkami: formální, neformální a informální, výuka jazyka na terciárním stupni patří převážně k formálnímu pojetí, avšak univerzity nabízející veřejnosti placené jazykové kurzy a školení mohou v tomto ohledu spadat současně i pod neformální typ vzdělávání. Formální vysokoškolské jazykové vzdělávání se může vyskytovat v různých variantách, nejčastěji se však jedná o několika semestrální navazující kurz ukončený zkouškou.

1.2 Pedagogika, andragogika a heutagogika

V souvislosti se vzděláváním na akademické půdě včetně předmětů lingvistických je stále využíván termín vysokoškolská pedagogika. Vedle termínu pedagogika se vyskytuje též termín andragogika označující vzdělávání dospělých.

Pedagogika i andragogika pomáhají navrhnout nejlepší typy metod pro dané cílové skupiny. Pokud má být andragogika efektivní, měla by být dodržena pravidla a zákony pedagogiky. Moderní andragogika klade důraz na aktivity hledající řešení určitého problému, spolupráci dospělých studentů, očekává zpětnou vazbu a dvoustrannou komunikaci. Na lektora je při andragogické koncepci výuky pohlíženo na jakéhosi facilitátora – prostředníka výuky a zprostředkovatele informací.

Odborná veřejnost dle teorie Hase a Kenyona využívá též termínu heutagogika. V tomto konceptu se student dostává do středu procesu učení se cizímu jazyku. Přebírá odpovědnost za své vlastní učení. Formy a metody se mohou měnit s ohledem na možný vývoj a změny v preferencích učebních stylů jednotlivce. Na takovéto učení je nahlíženo jako na tzv. *student-centric*, kde je student ve středu výukového procesu a ne naopak jako na *teacher-centric* nebo *curricula-centric*, kde by byl tím nejdůležitějším pedagog nebo dané kurikulum. [Hase, Kenyon 2007].

1.3 Prezenční, kombinovaná a distanční výuka

Jazyková výuka na univerzitách probíhá nejčastěji formou prezenční a kombinované. Pozitiva jazykové prezenční výuky jsou zejména v možnosti přímé interakce s pedagogem a kolegy ve studijním kruhu, práce ve dvojicích či skupinách, procvičení dialogu „tváří v tvář“, poslechu s okamžitou zpětnou vazbou nebo sdělení instrukcí či oprava chyb. Kladné hodnocení pedagogem s praktickými radami pro další upevnění probíraných lexikálních jednotek a gramatických struktur je také nesporným pozitivem a motivací. U kombinované formy studia, kterou studenti absolvují při zaměstnání či podnikání, je větší důraz kladen na domácí přípravu vzhledem k omezenému počtu kontaktních hodin s pedagogem.

Některé vysoké školy začaly nabízet také výuku distanční, kde komunikačním nástrojem mezi pedagogem a studentem je zejména vzdělávací webové rozhraní (určitý LMS/learning management system = systém řízení studia). Existuje též možnost komunikace prostřednictvím mobilních aplikací a sociálních sítí. Autorka Zlámalová uvádí, že distanční vzdělávání je „...*,multimediální forma řízeného samostatného studia, které je koordinováno vzdělávací institucí a v němž jsou vyučující resp. konzultanti (tutoři) v průběhu vzdělávání trvale nebo převážně fyzicky odděleni od vzdělávaných.... Aktuální a efektivní technologickou podporou distančního studia je metoda e-learning.*“ [Zlámalová, 2008, s. 17].

Část nabídky kombinovaného a téměř celý přenos obsahu u distančního typu výuky je postaven právě na využití platformy e-learningu, jenž umožňuje asynchronní výuku a studium s podporou studijních opor vytvořených primárně pro tyto typy vzdělávání včetně jazykového.

1.4 Jazyk obecný, odborný a profesní

Pro běžné dorozumění v cizím jazyce je potřeba do určité míry ovládat všechny řečové dovednosti: tedy oblast psaní, čtení s porozuměním, poslechu a promluvy. Zdatnost v užívání výše uvedeného by student měl získat prostřednictvím výuky *obecného cizího jazyka* (General English/ allgemeine Sprache Deutsch). Obecný jazyk minimálně na mírně pokročilé úrovni by měl vytvořit základ výuce jazyka pro specifické účely (ESP – English for Specific Purposes/ Sondersprache Deutsch), který se dá rozdělit na: *profesní jazyk* potřebný pro vykonávání určitého zaměstnání/ profese (Vocational English/ Berufssprache Deutsch) – například na nižších pozicích nebo i manuálně pracujících a *odborný cizí jazyk* nutný pro výkon povolání nejčastěji po absolvování univerzity (Professional English/ Fachsprache Deutsch) – příkladem by mohl být cizí jazyk pro právníky, lékaře, vědce, atd. Objevuje se i terminologická nejednotnost – například je využíván termín *oborově profilovaný cizí jazyk*, který může stát na rozhraní termínů profesní a odborný jazyk. „*Výuka oborově profilovaného jazyka se týká především dospělých a v dané odbornosti již více či méně kompetentních adresátů, jejichž motivace a učební zvyklosti školské vyučování cizího jazyka běžně nepodchycuje. Z tohoto pohledu se ukazuje jako důležité zapojení metodiky vzdělávání dospělých*“ [Schröder, 1988, s. 110].

Je jistě žádoucí, aby nejen forma výuky odpovídala nejnovějším trendům, ale také aby profil absolventa reagoval na potřeby trhu. Univerzity dále musejí brát v úvahu současný demografický vývoj. Autoři v další části popisují svá aktuální zjištění týkající se daných témat.

2 Situace na trhu práce a demografický vývoj

Podle údajů Českého statistického úřadu byla v 1. čtvrtletí roku 2016 dosažena nejvyšší míra zaměstnanosti od vzniku samostatné České republiky. Nízkou míru nezaměstnanosti podle ČSÚ mají trvale vysokoškoláci (2,0 %) a středoškoláci s maturitou (3,0 %). Vysoká míra nezaměstnanosti naopak přetrvává ve skupině osob se základním vzděláním (22,2 %). Z dat ČSÚ od roku 2004 je patrná rostoucí míra zaměstnanosti u obyvatel ve věku 15 a více let.

Obecným trendem v České republice je také stárnutí populace a snižující se míra porodnosti, které mají za následek klesající počet studentů (nejen) terciárního vzdělávání. Kvůli takovému demografickému vývoji by mělo do pěti let dojít k poklesu počtu absolventů VŠ přibližně o jednu třetinu.

Projekt Česko v datech přináší v rámci studie *Vysoké školy v Česku* informace o tom, že stále více studentů po maturitě pokračuje v dalším vzdělávání: na vysoké škole nebo vyšší odborné škole či v intenzivním jazykovém kurzu. Zatímco v roce 2001 šli dále studovat po maturitě tři absolventi z deseti, v roce 2015 jich bylo již 70 %.

Nezaměstnanost vysokoškolsky vzdělaných lidí je poměrně nízká a na vysoké školy se hlásí stále větší procento maturantů, avšak ne vždy po ukončení studia vysokoškolák zastává pozici odpovídající jeho vzdělání. Zároveň je však také možné konstatovat, že tam, kde dříve stačila na danou pracovní pozici maturita, je nyní požadováno vysokoškolské vzdělání.

Autoři tohoto článku se snažili z publikovaných studií zjistit a v další kapitole čtenáře seznámit s tím, jaká je generace nastupující po ukončení terciárního vzdělávání do pracovního procesu a jaké jsou požadavky firem na absolventy VŠ.

3 Požadovaný profil absolventa

Při přijímání absolventů nehledí firmy pouze na vysokoškolský diplom. Ten často bývá jakýmsi základním předpokladem. Podniky zajímá také praktická stránka věci – případná praxe, jazyková vybavenost, nadšení pro daný obor (též tzv. *hire for attitude*), zkušenosti ze zahraničí a dovednosti klíčové pro konkrétní pracovní zařazení.

Dle informačního portálu, který byl připraven v součinnosti MŠMT a Národního ústavu pro vzdělávání (NÚV) „z rozhovorů s pracovníky personálních agentur vyplývá, že to, které vlastnosti, schopnosti a dovednosti jsou nejvíce žádané, závisí především na konkrétní pracovní pozici.“¹ Primárně požadované jsou organizační a komunikační dovednosti, obratnost v řešení problémů a v práci se zákazníky. Zaměstnavatelé též vyžadují schopnost práce na počítači a ovládání MS Office. Níže jsou uvedeny některé přední studie a dále shrnutí požadovaných kompetencí absolventů českých univerzit podle náborových agentur dle projektu NÚV a MŠMT. Tento text je primárně zaměřen na Českou republiku, globální data týkající se požadavků na profil absolventů, změn zahrnujících digitální transformaci na univerzitách nebo potřeb specifických dovedností je například možné získat zakoupením studií vypracovaných agenturou International Data Corporation, předního poskytovatele dat z oblasti IT, telekomunikací a technologií pro spotřebitelské trhy.

3.1 Studie společnosti EduIN

Společnost EduIN, která se zabývá problematikou vzdělávání, byla odborným garantem projektu s názvem *Diplom nestačí*, který vznikl na podzim 2015 na objednávku J&T Banky. Tento průzkum provedla agentura Perfect Crowd. EduIN ve výstupech ze studie například uvádí, že personalisté často upřednostňují absolventy se zahraniční zkušeností (pracovní 70 % nebo studijní 63 %). Bylo dotázáno 115 úspěšných osobností a předních personalistů v České republice na rady pro absolventy. Tipy od zmíněných odborníků byly v mnohém odlišné, avšak shodovaly se v tom, že pro úspěšnou kariéru je klíčová znalost jazyků.

¹ <http://www.infoabsolvent.cz/Temata/ClanekAbsolventi/4-2-06>

3.2 Studie PwC

V roce 2013 firma PwC, University of Southern California a London Business School přinesly výsledky rozsáhlé dvouleté celosvětové generační studie, která měla zjistit, jaký je novodobý absolvent z generace Y tzv. „millennials“. Studie publikovaná pod názvem *PwC's NextGen: A global generational study* zjistila, že tito absolventi například předpokládají, že budou ve firmách pracovat se stejně kvalitními technologiemi, které používají v osobním životě, očekávají flexibilní pracovní prostředí a pokročilé nástroje pro práci v týmu. Předpokládá se také, že v budoucnu bude spíše fungovat jakýsi typ „zakázkové ekonomiky“, kdy je možné počítat s nájímáním zaměstnanců na určité úkoly a projekty. Je tedy nutné vybudovat si na trhu vlastní značku a umět dobře komunikovat v rodném i cizím jazyce, aby byl jednotlivec schopen vstupovat do různých projektů.

3.3 Projekt VIP Kariéra II – portál ISA+

Národní projekt VIP Kariéra II probíhal v letech 2010–15 a byl spolufinancován Evropskými strukturálními fondy (ESF) a státním rozpočtem ČR. Jeho řešitelem byl Národní ústav pro vzdělávání a partnerem bylo též MŠMT. Jedním z výstupů je webový informační systém ISA+ s názvem *Infoabsolvent*, ze kterého je za účelem tohoto textu vybráno pět nejčastěji se vyskytujících požadavků budoucích zaměstnavatelů (viz níže) na absolventy školy podle personálních agentur. Hned první uváděný bod preferencí zaměstnavatelů se týká cizích jazyků:

- zběhlost v cizích jazycích – patří mezi nejžádanější kompetence;
- komunikační schopnosti – vyjadřovací schopnosti, schopnost obhájit stanovisko;
- adaptabilita a flexibilita;
- zběhlost v používání výpočetní techniky;
- ochota učit se – otevřenost novým poznatkům, ochota zdokonalovat se.

4 Nejžádanější zaměstnavatelé pro studenty VŠ

Švédská společnost Universum provedla v rámci studie Czech Republic's Most Attractive Employers 2015 – Trends and Rankings průzkum u více než 13 000 studentů českých vysokých škol se zaměřením na jejich preference týkající se firmy, do které by chtěli po ukončení studia nastoupit. Studie přinesla zajímavé výsledky. Například zjistila, že čeští studenti při výběru zaměstnavatele upřednostňují stabilitu a jistotu zaměstnání. Dalším kritériem je také poměr času stráveného v práci a v soukromí (tzv. *work-life balance*). Níže uvedená tabulka nabízí přehled 10 nejvyhledávanějších zaměstnavatelů budoucích absolventů vysokých škol dle studijních oborů. V preferencích studentů se vyskytuje mnoho firem zahraničních, je zde tedy nutný předpoklad komunikace s managementem v cizím jazyce.

Tab. 1: TOP 10 zaměstnavatelé pro vysokoškoláky dle oborů
Zdroj: vlastní zpracování dle studie společnosti Universum

Obor studia	Nejpopulárnější zaměstnavatelé dle oborů studia na VŠ – TOP 10:
Technické obory	Škoda Auto, ČEZ, Metrostav, Google, Siemens, Skanska, Škoda Transportation, Honeywell, Vzdělávací a výzkumné instituce, Robert Bosch.
IT obory	Google, Microsoft, IBM, Seznam.cz, Oracle, Red Hat, Samsung, Dell, Cisco Systems, Eset Software.
Přírodní vědy	Vzdělávací a výzkumné instituce, Nemocniční a léčebná zařízení, Zentiva, Google, Nestlé, ČEZ, Plzeňský prazdroj, Kofola, Agrofert holding, Český aeroholding.
Práva	Státní správa, Mezinárodní politické instituce, Ozbrojené, záchranné a bezpečnostní složky, Allen&Overy, Brož&Sokol&Novák, ČEZ, Havel, Holásek&Partners, Neziskové a nevládní organizace, Vzdělávací a výzkumné instituce, Škoda Auto.

5 Jazykové vzdělávání na univerzitách

Jazykové vzdělávání na univerzitách nejen v České republice prošlo za posledních několik let velkými změnami jednak s ohledem na instruktážní metody, elektronizaci materiálů i studijních opor, obměnu kurikula, interní opatření v rámci jednotlivých univerzit týkající se určité optimalizace procesů a též v zájmu ze strany studentů o jednotlivé formy vzdělávání.

Praxe na četných univerzitách ukazuje, že výuka, včetně výuky jazykové, již v převažující míře neprobíhá jako dříve. Některé univerzity, jako například Vysoká škola finanční a správní, a. s., přistoupily v posledních letech ke změně výuky cizích jazyků u některých oborů kombinované formy studia. Jazyková výuka neprobíhá jako dříve tzv. *in-class*. Nově mají studenti k dispozici celou škálu studijních opor včetně e-learningu a možnosti elektronické konzultace s pedagogem. U tohoto způsobu jazykové výuky se také ve stále větší míře předpokládá, že studenti, kteří již pracují, mají možnost komunikovat ve svém zaměstnání v cizím jazyce a mohou tak aktivně své znalosti využívat.

Dle výše uvedených studií jsou požadavky trhu práce imperativem pro kvalitní jazykovou výuku na univerzitách, neboť praxe vyžaduje absolventa VŠ připraveného komunikovat nejen na úrovni obecného jazyka, ale zejména takového, jenž se dokáže porozumět cizím jazykem i ve svém oboru. Apel na excelentně odborně jazykově vybavené VŠ absolventy přednesl i J. Appleton, výkonný ředitel asociace ABSL, který uvedl: *“Více než 70 % našich zaměstnanců je vysokoškolsky vzdělaných, polovina z nich v oboru IT ... podmínky, které se všem těmto pracovníkům nabízejí, jsou velmi zajímavé nejen pro absolventy škol, ale i pro pracovníky s praxí. Všichni ovšem musí velmi dobře ovládat cizí jazyky.”* [Zajíc, 2016].

Požadavky pracovního trhu se odrážejí v potřebě časté aktualizace výukových obsahů a nabízených studijních materiálů včetně jejich novodobých forem zahrnujících jejich elektronizaci a e-learning. Jedním z akcentů procesu výuky cizího jazyka

je tedy „klasická“ potřeba osvojení komunikačních prostředků v cizím jazyce, která může probíhat za pomoci celé škály učebních pomůcek připravených renomovanými nakladateli i pedagogy samotnými. Druhým imperativem je aktualizace odborného obsahu flexibilně přizpůsobenému požadavkům daného oboru, ve které však klíčovou roli hraje sám vysokoškolský pedagog jazyka.

Vzhledem k tomu, že reakce nakladatelů jazykových učebnic na inovace a průlomové technologie nemůže být tak pružná, jako jsou možnosti jednotlivce využívajícího nejmodernější prostředky k získávání informací, je velmi zodpovědnou rolí vysokoškolských pedagogických pracovníků a lektorů jazyka přinášet studentům nejnovější informace z nabízených oborů studia například prostřednictvím vlastních připravených interaktivních prezentací a multimédií včetně virtuálního „přizvání“ předních expertů a zařazení videí do výuky v rámci platform, jakými jsou například TED, Youtube a jiné.

S rostoucími požadavky trhu práce na vysokoškolské absolventy schopné komunikovat v cizím jazyce, se vzrůstající potřebou globalizovaného trhu a také s navyšující se poptávkou po studiu v ČR ze strany zahraničních studentů, se zvýšila potřeba takových jazykových univerzitních center, která by zajišťovala komplexní podporu výuky jazyků. Kromě tradiční výuky cizích jazyků se jedná také o nabídku různých druhů jazykových opor zaměřených na jednotlivé obory. Stále větší popularitu si získává též výuka odborných předmětů v cizím jazyce. Nově je k tomu využívána například i metoda CLIL (Content Language Integrated Learning), kdy si studenti osvojují znalosti ve dvou předmětech současně.

6 Příklady dobré praxe

Zavádění odborného jazyka provádějí některé univerzity za pomoci financování z grantů a projektů a to napříč stupni a nabízenými typy studijních programů. Další možností je interní reorganizace kurikula v rámci jednotlivých jazykových pracovišť.

Fakulta elektrotechniky a informatiky Univerzity Pardubice například ve spolupráci s MŠMT a ESF v přechozích letech realizovala projekt STUDY týkající se zvyšování jazykových kompetencí Fakulty elektrotechniky a informatiky a zavedení studijních opor anglického jazyka do výuky.

Dalším příkladem může být projekt Impact, jehož hlavním realizátorem bylo Centrum jazykového vzdělávání Masarykovy univerzity v Brně. Cílem tohoto projektu, který byl realizován v letech 2012–2015, byla proměna kvality výuky odborného cizího jazyka v terciární sféře v ČR. Dalšími partnery v tomto projektu byly přední české univerzity a jejich vzdělávací centra jako Katedra cizích jazyků Ekonomické fakulty Technické univerzity v Liberci, Ústav jazyků Lékařské fakulty Univerzity

Karlovy v Hradci Králové a Česká a slovenská asociace učitelů jazykových center na vysokých školách.

Elektronické studijní opory a interaktivní odbornou slovní zásobu nejen pro studenty dálkového studia nabízí také KJ VŠFS. Interní informační systém v rámci jednotlivých stupňů výuky anglického jazyka například pro obor Marketingová komunikace nabízí širokou škálu elektronických materiálů od slovní zásoby a odkazů na právě probírané gramatické sekce z kurzové učebnice, přes výtah z doporučené studijní literatury a klíčovou frazeologii až po odbornou interaktivní slovní zásobu nebo úkoly a odkazy na tematicky odpovídající videa. Pro zájemce o německý jazyk existuje též celá řada možností jako je práce s odbornou literaturou a cizojazyčným tiskem (Markt nebo WirtschaftsJournal), k dispozici je též on-line česko-anglicko-německý marketingový slovník vytvořený pedagogy Katedry jazyků. Studenti tak mají zajištěn kontakt s odbornou terminologií, která je ve studovaném oboru právě aktuální.

Z prestižních zahraničních univerzit je možné zmínit například University of Cambridge, která na webu svého jazykového centra hovoří o tom, že současně s uspokojením potřeb svých univerzitních studentů po cizojazyčném vzdělávání je třeba držet krok s technologickým vývojem. V tom univerzitě napomáhá například financování z Higher Education Funding Council for England, Newton Trust, spolupráce s BBC, dalšími médii a technologickými společnostmi, ale také ostatními vysokými školami ve Velké Británii i zahraničí. Tato prestižní univerzita nabízí na svém portálu on-line materiály pro výuku cizího jazyka v obecné nebo odborné rovině pro své studenty na základě licence Creative Commons. Zároveň nabízí výuku jazyků na platformě Moodle.

Z německých univerzit můžeme jmenovat například Freie Universität Berlin nebo Universität Augsburg, jejichž jazyková centra nabízejí srovnatelné jazykové vzdělávání jak pro studenty z Německa, tak pro zahraniční studující. Studenti těchto univerzit si mohou ke svému oboru zvolit ještě výuku odborného (profesního) jazyka dle oboru, který studují. Na výběr mají možnost navštěvovat výuku in-class a nebo využít velkého množství multimediálních výukových opor, včetně možností si průběžně ověřit své jazykové znalosti prostřednictvím on-line cvičení a testů.

Závěr

Jazykové vzdělávání v terciární sféře prošlo za poslední dobu značnými změnami. Požadavky na kvalitu a obsah výuky cizího jazyka na VŠ jsou dány i procesem vývoje na trhu práce. Univerzitní kurikula by měla být v rukou odborníků, kteří sledují, fundovaně hodnotí a reagují na aktuální vývoj a zároveň jsou schopni zajistit podmínky kvalitního pedagogického působení i komfortu studia, které by nemělo podléhat tlaku ekonomických opatření univerzit.

Nejnovější průzkumy a studie poukazují na výrazný posun v poptávaném profilu absolventa, kde komunikační dovednosti a znalost cizího jazyka je považována minimálně z evropského pohledu za standardní. Trendem poslední doby je znalost odbornosti v cizích jazycích, která zvyšuje také konkurenceschopnost absolventů univerzit na globálním trhu. V tomto lze spatřovat hlavní úkol jazykového vzdělání na univerzitách. Snaha propojovat teorii s praxí při zavádění nových technologií do instruktážních metod je stěžejním úkolem i do budoucích let.

Literatura

- Czech Republic's Most Attractive Employers 2015 – Trends and Rankings*. [online]. 2016 [cit. 7. 11. 2016]. <http://universumglobal.com/rankings/czech-republic/>.
- Diplom nestačí*. Tisková zpráva EduIN č. 10215. [online]. 2016 [cit. 15. 7. 2016]. <http://www.eduin.cz/tiskove-zpravy/tiskova-zprava-diplom-nestaci-k-uspechu-pomaha-propojeni-profese-a-osobni-zaliby/>.
- Důležitost kompetencí podle pracovních agentur*. [online]. 2006 [cit. 20. 7. 2016]. <http://www.infoabsolvent.cz/Temata/ClanekAbsolventi/4-2-06>.
- FINN, D., & DONOVAN, A. (2013). *PwC's NextGen: A global generational study. Evolving talent strategy to match the new workforce reality*. [online]. [cit. 18. 7. 2016]. <http://www.pwc.com/gx/en/services/people-organisation/publications/nextgen-study.html>.
- HASE, S., & KENYON, CH. (2007). Heutagogy: a child of complexity theory. *Complicity: an International Journal of Complexity and Education*, 4(1), 111–118. ISSN 1710-5668.
- Selbstlernzentrum*. [online]. 2016 [cit. 30. 8. 2016]. <http://www.sprachenzentrum.fu-berlin.de/slz/index.html>.
- SCHRÖDER, H. (1988). Aspekte einer Didaktik/Methodik des fachbezogenen Fremdsprachenunterrichts (Deutsch als Fremdsprache). Unter besonderer Berücksichtigung sozialwissenschaftlicher Fachtexte. In *Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main: Peter Lang, (98–121). ISBN 3-8204-1663-3.
- University of Cambridge Language Centre – Using LC Resources* [online]. 2016 [cit. 10. 8. 2016]. <http://www.langcen.cam.ac.uk/lc/about/elearning.html>.
- Univerzita Pardubice – Inovace bakalářských studijních programů Fakulty elektrotechniky a informatiky* [online]. 2015 [cit. 25. 8. 2016]. <http://projekty.upce.cz/study/projekt.html>.
- Vysoké školy v Česku – cesta do hlubin studákových dat. Česko v datech*. [online]. 2016 [cit. 21. 7. 2016]. <http://www.ceskovdatech.cz/clanek/34-vysoke-skoly-v-cesku-cesta-do-hlubin-studakovych-dat/#article-content>.
- ZAJÍC, D. *Centra služeb potřebují stále více IT specialistů*. [online]. 2016 [cit. 8. 11. 2016]. <http://archiv.ihned.cz/c1-65509390-centra-sluzeb-potrebuji-stale-vice-it-specialistu>.
- Základní charakteristiky ekonomického postavení obyvatelstva ve věku 15 a více let*. [online]. 2015 [cit. 19. 7. 2016]. https://vdb.czso.cz/vdbvo2/faces/cs/index.jsf?page=vystup-objekt&pvo=ZAM01-B&skupId=426&katalog=30853&pvo=ZAM01-B&str=v467&u=v413_VUZEMI_97_19.
- ZLÁMALOVÁ, H. (2008). *Distanční vzdělávání a e-learning*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-80-86723-56-3.
- Žebříček Czech Republic's Most Attractive Employers*. [online]. 2015 [cit. 19. 7. 2016]. <http://www.universumczech.com/vysledky-pruzkumu>.

Autoři

Mgr. Štěpánka Hronová, MBA, e-mail: stepanka.hronova@mail.vsfs.cz, Vysoká škola finanční a správní, Praha

Absolventka ZČU v Plzni oboru Učitelství anglického jazyka a City University of Seattle oboru General Management, účastnice Fulbrightova programu a mobility pro pedagogy. Vyučuje anglický jazyk a odborné předměty v AJ na VŠFS. Zajímá se o progresivní metody výuky, publikuje články a účastní se konferencí z oblasti ESL, andragogiky a trendů ve vzdělávání.

Ing. Mgr. Oldřich Johannes Petr, e-mail: oldrich.johannes.petr@vsfs.cz, Vysoká škola finanční a správní, Praha

Vystudoval obor učitelství německého jazyka na Univerzitě Karlově v Praze, působil jako středoškolský pedagog, absolvoval studium marketingové komunikace a nyní je odborným asistentem na KJ VŠFS v Mostě. Je garantem oboru německý jazyk na VŠFS a v neposlední řadě je také lektorem německého jazyka na Univerzitě třetího věku a kurzech Europe Direct.

Příprava studentů na ústní projev zkoušky podle STANAG 6001 z ruského jazyka

Galyna Karnatova

Úvod

V článku se zabýváme problematikou přípravy studentů Univerzity obrany a účastníků jazykových kurzů rezortní výuky na ústní část jazykové zkoušky podle STANAG 6001 (Standardization Agreement) v ruském jazyce. Kód SLP označuje standardizovaný jazykový profil (Standardized Language Profile) pro způsobilost v jednotlivých jazykových dovednostech. Vycházíme ze specifiky učebního materiálu, který byl na CJV UO vytvořen pro přípravu posluchačů jazykových kurzů MO a vojenských studentů Fakulty vojenského leadershipu a Fakulty vojenských technologií Univerzity obrany. Výsledek pojetí tématu odráží pohled vyučujícího ruského jazyka.

Poznamenejme, že výuka ruského jazyka v Centru jazykového vzdělávání, směřuje k dosažení jazykové úrovně SLP 1111 a úrovně SLP 2222, které se nejvíce blíží úrovni A2 a B2 podle SERR.

1 Struktura ústního projevu

Ústní projev u úrovně SLP 1111 a SLP 2222 se skládá ze tří částí:

- **Introduction (úvod)**

Představení vlastní osoby a sdělení základních osobních údajů. Jedná se o monologický projev. Jeho součástí je i prokázání schopnosti odpovědět na doplňující otázky zkoušejícího.

- **Role-play (modelová situace)**

Sehrání situační role podle zadaného scénáře.

- **Information gathering task (IGT)**

Zkoušený prokazuje schopnost získat informace formou kladení otázek. Následuje prokázání schopnosti předat získané informace třetí osobě. Uvedený model ústní části zkoušky je založen na principech jazykové činnosti, která má základní řečové dovednosti: recepce (porozumění položeným otázkám), produkce (vytváření vlastních textů) a interakce (rozhovor).

2 Požadavky na ústní projev

Při výběru obsahu pro výukový materiál vycházíme z požadavků na vzdělávání v cizích jazycích formulované v tzv. deskriptorech, ve kterých jsou popsány různé úrovně ovládnutí cizího jazyka.

Podle deskriptorů kandidát na úrovni SLP 1111 je schopen:

- použít základní zdvořilostní fráze
- podat informaci, požádat o informaci, podat výčet
- vyjádřit souhlas, spokojenost a nespokojenost
- vyjádřit základní potřeby (požádat o zboží, služby a pomoc, domluvit si schůzku, objednat si jídlo, zajistit ubytování a dopravu, koupit zboží apod.)
- požádat o zopakování a vysvětlení.

Požadavky na slovní zásobu a tematické okruhy v cílovém jazyce na úrovni SLP 1111:

- základní zdvořilostní fráze
- základní osobní údaje – domov, rodina, přátelé
- základní údaje o zaměstnání – pracovní náplň, pracoviště
- bydlení – dům, byt
- volný čas – sport, zájmy a záliby
- jídlo, restaurace – objednávky, zvyklosti
- cestování – dovolená, prázdniny, dopravní prostředky
- služby – získávání informací, vyřizování telefonátů; ubytování, nákupy, restaurace
- počasí, denní čas, roční období
- společnost – pozvánky, rezervace, omluvy
- zdraví – návštěva lékaře, nemocnic, lékárny.

Kandidát na úrovni SLP 2222 je schopen:

- popsat osoby, místa a věci
- vyprávět v minulém, přítomném a budoucím čase
- uvádět fakta
- vyjádřit pocity
- podat vysvětlení, instrukce a pokyny
- vyjádřit názor
- podat stížnost, vyjádřit vděk

- poradit, navrhnout, doporučit
- uspořádat věty do ucelené pasáže v délce odstavce.

Požadavky na slovní zásobu a tematické okruhy v cílovém jazyce na úrovni SLP 2222:

- osobní údaje, rodina – prezentace základních osobních údajů (včetně dosaženého vzdělání), jazykových znalostí, informací o rodinných příslušnících apod.
- zaměstnání, pracoviště – pracovní zařazení, specializace, povinnosti, kariéra, kolegové, školení, tréninkové programy apod.
- bydlení – popis domu, bytu, pokoje; vyjádření spokojenosti, představ, přání ve vztahu k bydlení, zajištění ubytování a služby s tím spojené
- doprava a cestování – dopravní prostředky, vyřizování oficiálních záležitostí, vyžádání pomoci, získání základních informací o dopravním spojení a službách při cestování, turistika apod.
- nákupy – oděvy, dárky; vyjádření přání, reklamace; vyřizování záležitostí v bance, směnárně, placení apod.
- volný čas, zábava – koníčky, dovolená, zvyky, tradice, preference
- životní prostředí – počasí, život ve městě a na venkově, orientace ve městě
- zdraví a nemoci – návštěva u lékaře, lékárna apod.
- jídlo, restaurace – objednávky
- společnost – policie, žádost o práci, úřední nařízení, úřady a jejich zaměstnanci
- média – noviny, časopisy, televize, rozhlas
- základní vojenská terminologie s přihlédnutím k vojenské odbornosti kandidáta – základy vojenské zdvořilosti, hodnosti a funkce, organizace a struktura armády, názvy druhů vojsk, výzbroj a výstroj.

3 Metodický postup při výuce mluvení

V současné době existuje celá řada vyučovacích metod. Při přípravě studentů na ústní projev bychom se měli snažit o dodržování komunikativního charakteru výuky se zřetelem na věkposluchačů jazykových kurzů MO a studentů UO, pro které je charakteristická zvýšená komunikativnost, schopnost vyjádřit své vlastní postoje a názory, uvažovat, dovednost se soustředit, aktivní hledání způsobů ukládání informací, reprodukce textů je uskutečňována ne memorováním a přeměnou výchozího textu. Znamená to, především, dodržování zásady uvědomělosti při seznámování studentů s novými jazykovými jevy, tj. uplatnění kognitivního principu, který spočívá v tom, že student musí novému jevu rozumět, pochopit jeho funkci a teprve pak si jej může v řečové praxi osvojit.

Komunikativní metoda klade velký důraz na praktickou využitelnost znalosti a dovedností v autentické komunikaci. V případě vysoce flexivní ruštiny student se neobejde bez znalosti gramatických pravidel. Neznalost gramatického minima zneemožní studentovi produkci a apercepci. Cílem jazykové přípravy na zkoušku je uplatnění gramatického minima pro určitou jazykovou úroveň v komunikačních situacích, ve kterých se student na úrovni SLP 1111 a SLP 2222 ocitne a v nichž potřebuje dosáhnout určitého komunikačního cíle.

V počáteční fázi výuky převládá induktivní postup. To je cesta od postupného, systematického osvojování řečových projevů různých úrovní a jejich následné kombinace, spojování. Základem tohoto přístupu je představa, že postupně a po částech probíhá osvojování systému jazyka. Ovládnutí komponentů monologické a dialogické řeči ve výsledku vede ke schopnosti samostatně se podílet na verbální komunikaci, vytvářet souvislé vyjadřování.

Úroveň SLP 1111 a SLP 2222 podle normy NATO 6001 je cílovou úrovní studenta. Cesty a počty hodin studia nutné pro dosažení těchto úrovní mohou být různé.

4 Výuka výslovnosti

Výslovnost je klíčovou dovedností, na kterou by se měl zaměřit vyučující při výuce jazyka hned od počátku. Učebnice obsahuje úvodní kurz výslovnosti (student se hned na počátku souborně seznámí se základními výslovnostními pravidly). Nácvik výslovnosti je součástí každé lekce. Výslovnost také nacvičujeme prostřednictvím aktivit, které primárně na výslovnost zaměřeny nejsou (osvojení slovní zásoby, výuka gramatiky, procvičování gramatických jevů apod.). Doporučené aktivity při výuce výslovnosti: napodobování a opakování výslovnosti, úder rukou na přízvuknou slabiku, samostatné výslovnostní cvičení, hlasité čtení se zaměřením na výslovnost, učení se jednoduchým dialogům a frázím nazpaměť. Při nácviku výslovnosti je nezbytné studenta opravovat.

Příklad konkrétní aktivity pro výuku výslovnosti slovního přízvuku:

Studenti nejprve poslouchají výslovnost přízvukných slabik v ruštině a poté opakují.

mÁ: тот, вот, наш, их, мяч, час, блин, кот, шут, сад, дым, тыл

mÁ - ma: máma, мода, школа, лето, осень, рыба, цифра

ma - mÁ: семья, жена, словарь, музей, вода, студент

mÁ - ma - ma: яблоко, комната, выставка, добро, очередь, пятница

ma - mÁ - ma: учитель, профессор, дорога, программа, работа

ma - ma - mÁ: молоко, магазин, человек, хорошо, разговор

Ruština je mnohem melodičtější a zpěvnější než čeština. Intonace věty neslouží jen k tomu, abychom v běžném hovoru dokázali rozlišit, zda se jedná o větu oznamovací, tázací nebo rozkazovací. V ruštině se pomocí intonace rozlišují různé druhy otázek. Správná intonace poukazuje na nezakončenou myšlenku, pomocí intonace a melodie se vyjadřují emoce. Studenti nejprve poslouchají výslovnost přízvukných

slabik v ruštině a poté opakuji nebo odpovídají na otázku. V ruské tázací větě je kladen důraz na tázací nebo nejdůležitější slovo (na co se ptáme).

Příklad procvičování intonace otázek bez tázacího slova:

Studenti nejprve poslouchají a poté opakuji.

– У неё есть **сестра**? → Да, сестра. / Нет, брат.

– У неё **есть** сестра? → Да, есть. / Нет.

– У **неё** есть сестра? → Да, у неё. / Нет, у него.

– У тебя **старший** брат? → Нет, младший.

– У **них** есть собака? → Да, у них. / Нет, у неё.

– У них **есть** собака? → Да, есть. / Нет.

– У них есть **собака**? → Да, собака. / Нет, кошка.

5 Gramatická a lexikální rovina

Ruština je jazyk s bohatě rozvinutou flexí (skloňování a časování). V rovině apercepce student má být schopen rozumět komunikační situaci a v rovině produkce si má osvojit gramatické a syntaktické struktury odpovídající konkrétní jazykové úrovni. Na počáteční etapě výuky ruského jazyka můžeme pozorovat rychlé pokroky ve studiu jak v oblasti lexikální, tak syntaktické (stavba ruské věty je téměř shodná se stavbou české věty) a to díky pozitivnímu transferu. V oblasti morfologie se výrazně projevuje negativní transfer. Nejvýrazněji se interference projevuje při tvorbě samostatných projevů. Student se musí oprostit od mateřského jazyka, který zde výrazně působí negativním vlivem. To je úkol nesnadný, obzvláště u nepřipravených projevů. Ústní komunikace předpokládá automatizované používání jazykových prostředků. Pokud tomu tak není, projev vzniká pomalu a při jeho tvorbě se uplatňuje vnitřní překládání. Výsledkem tohoto procesu nezřídka bývá „česká ruština“. Vytváření jazykových automatismů je dlouhodobý proces. Jedná se o ustanovování správného používání jazykových prostředků.

Každá lekce obsahuje slovní zásobu s českým ekvivalentem a její rozsah vychází z požadavků na slovní zásobu a tematické okruhy v cílovém jazyce na úrovni SLP 1111 a SLP 2222 podle normy NATO 6001. Osvojování nové slovní zásoby začíná prezentací nového jevu. Poté následují cvičení na upevňování a opakování nově použitého lexikálního materiálu.

6 Jazykové funkce

Díky vhodnému využití jazykových prostředků za účelem dosažení konkrétních řečových cílů v rámci určité komunikační situace je student schopen rozpoznat záměr slovního vystoupení partnera a současně formulovat vlastní projev, aby dosáhl svého zamýšleného komunikačního cíle. Na úrovni SLP 1111 student dokáže vést jednoduchý rozhovor tváří v tvář, je schopen požádat o pomoc, služby, vyjádřit souhlas, objednat si jídlo, zajistit ubytování a dopravu. Na úrovni SLP

2222 dokáže se dorozumět v běžných společenských a pracovních záležitostech, dokáže vyložit fakta, umí srovnávat, je schopen dávat věci do protikladů, umí jasně formulovat instrukce a pokyny, umí klást otázky a je schopen na takové otázky odpovídat, je schopen vést rozhovor s rodilým mluvčím, který není zvyklý jednat s cizinci a to za předpokladu, že se rodilý mluvčí přizpůsobí dané jazykové úrovni.

Jednotlivé varianty pro realizaci jazykové funkce nacvičujeme v rámci konkrétní komunikační situace. Zaměřujeme se vždy na jednu určitou komunikační situaci.

Jeden z možných postupů výuky jazykových funkcí:

studentovi prezentujeme konkrétní komunikační situaci, která bude vyžadovat využití odpovídajících jazykových funkcí,

cvičení zaměřená na automatizaci jazykových struktur i na automatizaci mluvené realizace jazykových funkcí, nácvik v rámci mluvení, reprodukce mikrodialogů, v dialogích doplňování replik do prázdných mezer.

Příklad konkrétní aktivity nácviku jazykových funkcí:

Cvičení zaměřená na automatizaci jazykových struktur (blahopřání):

1. Поздравить (кого?) (мáма, пáпа, друг, подру́га, сосéд, сосéдка, колле́га, де́вушка, па́рень, преподава́тель)
2. Поздравить (с чем?) (день рождéния, Рождество́, День А́нгела, крестíны, Но́вый год, сва́дьба, юбилéй, золотáя сва́дьба, защи́та дипло́ма, успе́шная сда́ча экза́менов, пе́рвая зарпláта, нача́ло взрósлой жи́зни, рождéние ребéнка)
3. Пожелáть (чего́?) (крéпкое здорóвье, любóвь, успе́хи в учéбе, хорóшее настроéние, дóлгие го́ды жи́зни, счастлíвая семе́йная жизнь, ли́чное сча́стье, ра́дость, уда́ча, счастлíвая жизнь)

Poslech a reprodukce mikrodialogů:

М. – Дорогíе Серге́й и Ка́тя!

И. – Поздравляем вас с Днём сва́дьбы!

А. – Желáем вам любóви и сча́стья, дóбрá и благополу́чия, дóлгих лет семе́йной жи́зни! Совет вам да любóвь!

1. *Вы пришлí на сва́дьбу друзéй. Поздравьте молодых и пожелáйте им всего́ са́мого хорóшего (сча́стья, любóви, взаимопонимáния, ра́дости...).*
2. *У ва́ших родíтелей сере́бряная сва́дьба. Поздравьте их и пожелáйте им всего́ наилúчшего (крéпкого здорóвья, дóлгих лет жи́зни...).*

7 Mluvení

Metodický postup při nácviku mluvení prochází několika etapami:

- První etapa – průpravná cvičení.

Nejprve je třeba vzít v úvahu, že ústnímu vyjádření v cizím jazyce předchází dva úkoly – formulace myšlenek (obsahová stránka sdělení) a ovládnutí jazykových prostředků (formální stránka sdělení). Rozvoj plynulého ústního projevu se tedy nejdříve procvičuje formou řízeného rozhovoru (krátké, jednoduché větné celky). Teprve po zautomatizování větných konstrukcí postupuje student k produkci vlastních, souvislejších myšlenek. Průpravná cvičení zahrnují fonetický nácvik, procvičování gramatiky a osvojování slovní zásoby. Na této etapě používáme metodu drilu – jazyková průpravná cvičení orientovaná na přesnou produkci gramatických struktur. Používáme otázky otevřené, které umožní studentům volně odpovídat a také provokují k aktivitě, probouzejí zájem.

Příklad konkrétní aktivity nácviku formulace myšlenek:

Studenti vytváří věty podle vzoru.

Vzor: Давай пойдём на стадион. → Я бы с удовольствием, но сегодня я занят.

1. Давай проведём отпуск в горах.

2. Давай сегодня побегает в парке.

3. Давай посмотрим вечером спортивную передачу.

- Druhá etapa – nácvik monologu a dialogu.

Realizace ústního projevu zahrnuje vytvoření sdělení, předání a interakci nejméně dvou jedinců. Ústní projev může být realizován formou dialogu nebo monologu. Monolog umožňuje mluvčímu hovořit podle určitého plánu, zatímco v dialogu je obsah rozhovoru závislý na odpovědi posluchače. Při nácviku monologu si student osvojuje různé jazykové modely v různých situacích a učí se postupovat ve svém projevu podle logického plánu od známého k novému jádru sdělení. Výuku monologické řeči na začátečnické úrovni začíná jednoduchým popisem (pokoje, člověka, města).

Při výběru cvičení v počáteční fázi je třeba pamatovat, že:

- na začátku formujeme umění se vyjadřovat na úrovni jedné nebo dvou vět pomocí šablony nebo vizuální a sluchové podpory
- posléze na schopnost se podrobně vyjadřovat podle vzorového textu (8–10 vět)
- dále schopnost zformulovat své vlastní myšlenky, reprodukce vyslechnutého nebo přečteného textu, tvorby vzkazů, popisů, vyprávění příběhů, schopnost argumentovat a zdůvodňovat

Funkcí řečových cvičení je rozvíjení receptivních a produktivních řečových dovedností. Ve výuce monologu hlavními cvičeními jsou:

- plné odpovědi na otázky
- vyjadřování podle známého textu

- popis obrázků (hledání rozdílů mezi podobnými obrázky či fotografiemi)
- vyjadřování podle plánu
- vyjadřování podle několika textů
- vyjadřování názoru na dané téma (výhody a nevýhody)
- vymyšlené příběhy, dokončování příběhů
- reprodukce textu (3. osobě, převod textu do jiné časové roviny, změna situace nebo osob, dokončování příběhů).

Cvičení jazyková jsou zaměřená na osvojování, rozvíjení a prohlubování znalostí slovní zásoby, gramatiky a zvukové a grafické stránky jazyka.

Při výuce monologů jsou vhodná následující jazyková cvičení:

- imitační
- substituční
- transformační

Pojmem „transformační“ se zde označují i cvičení, v nichž studenti mění výrazy na morfologické rovině. Vzhledem k bohatému deklinačnímu systému ruského jazyka je v cvičeních věnována velká pozornost nácvičku koncovek.

Při nácvičku dialogu studenti nejdříve vyslechnou vzorový dialog, nejlépe formou nepřímého poslechu a na jeho základě vytvoří dialog vlastní. Následuje imitace dialogu hlasitým čtením. V předposlední fázi nácvičku se dialog obměňuje pomocí jazykových prostředků. Důležitou metodickou úlohou je naučit studenty nejen reagovat, ale i schopnost dialogu iniciovat.

Dialogická cvičení, jejich základní formou je dialog (více či méně řízený) jsou:

- reprodukční – doslovné opakování
- mikrokonverzační – krátký dialog slouží k různým obměnám (druh cvičení substitučního: ze vzoru vychází různé obměny, například vynechání určitých slov a nahrazení některých slov jinými tak, aby student při doplňování vynechaných slov musel změnit osobu, čas, slovesný způsob apod.)
- v poslední fázi vedou studenti vlastní rozhovory ve dvojicích či skupinách.

Příklad konkrétní aktivity nácvičku monologů:

Studenti dialog nejprve poslouchají, poté následuje čtení a převod dialogu do monologu.

- Ты случайно не знаешь, кто такой Сергей Павлович?
- Сергей? Конечно знаю. Мы вместе работаем. А сейчас мы изучаем русский язык в одной группе.
- Правда? А как он выглядит?
- Довольно симпатичный молодой человек. Среднего роста, у него спортивная фигура. Говорят, он неплохо играет на гитаре. Ну что ещё. Глаза у него голубые, волосы короткие, тёмные.

- *А что он за человек?*
- *Он серьёзный, умный, ответственный, когда надо, всегда поможет. У нас на работе его все любят. Он хороший специалист.*
- *А почему ты спрашиваешь?*
- *Да мы вместе на три недели едем в командировку.*

- Третí etapa – vyjadřování vlastních myšlenek.

Vyjádřit vlastní názor, své myšlenky v cizím jazyce je nejtěžší jazykovou dovedností. Porozumění promluvy v cizím jazyce je podmíněno srozumitelnou formulací myšlenek se správnou výslovností.

Příklad konkrétní aktivity nácviku vyjadřování vlastního názoru:

Studenti text nejprve poslouchají a poté následuje vyjadřování vlastního názoru.

Послушайте отрывок из сказки «Маленький принц». Как вы думаете, о чём нужно спрашивать, чтобы хорошо узнать человека? Почему?

«Взрослые очень любят цифры. Когда рассказываешь им, что у тебя появился новый друг, Онí никогда не спросят о самом главном. Никогда онí не скажут: «А какой у него гóлос? В какие игры он любит играть? Лóбит ли он бабочек?» Онí спрашивают: «Скóлько ему лет? Скóлько у него братьев? Скóлько он вéсит? Скóлько зарабатывает его отец?» И после этого воображают, что узнали человека».

Závěr

Závěrem lze konstatovat, že jazyková příprava posluchačů jazykových kurzů Ministerstva obrany a studentů Univerzity obrany, která směřuje ke složení zkoušky podle STANAG 6001 je procesem dlouhodobým a promyšleným. Při tvorbě výukového materiálu a následné přípravě studentů na zkoušku je potřeba vycházet z požadavků na jazykovou zkoušku a specifik osvojování si blízkce příbuzného jazyka. Výuka by měla být zaměřená na témata odpovídající úrovni SLP 1111 a SLP 2222 podle normy STANAG 6001, obsahovat systematický nácvik dovednosti mluvení i jazykových prostředků. Průběžná, soustavná a důsledná kontrola toho, zda uchazeč o zkoušku rozumí a umí jazykově reagovat, je důležitá při všech aktivitách i při těch, které nejsou na mluvení primárně zaměřeny. Rozhodující také je, jaké úsilí studenti vynaloží a kolik času budou jazyku sami věnovat.

Literatura

BALCAR, M. (1999). *Ruská gramatika v kostce*. Voznice: Leda. ISBN 80-85927-56-X.

CHODĚRA, R. (2006). *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. Praha: Academia. ISBN 80-200-1213-3.

KABYSZEWA, I., & KUSAL, K. (2011). *Ruština: školní kurz gramatiky*. Dubicko: INFOA. ISBN 978-80-7240-673-9.

VESELÝ, J. (1979). *Problematika vyučování ruštině jako blízkce příbuznému jazyku*. Praha: SPN.

ZATOVKAŇUK, M., A KOL. (1979). *Mezijazyková a vnitrojazyková interference*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

Autorka

Mgr. Galyna Karnatova, e-mail: galyna.karnatova@unob.cz, Centrum jazykového vzdělávání, Univerzita obrany

Autorka vyučuje ruský jazyk.

Vyučovanie odborného cudzieho jazyka a tvorba učebných materiálov na Akadémii policajného zboru v Bratislave

Jelena Ondrejkočová

Úvod

Odborný cudzí jazyk je jedným z predmetov štúdia na Akadémii Policajného zboru v Bratislave. Ako povinný predmet je zaradený do druhého ročníka bakalárskeho štúdia. Poslucháči musia absolvovať 84 vyučovacích hodín a vykonať dve skúšky (jednu v zimnom a jednu v letnom semestri). Cieľom výučby odborného cudzieho jazyka je zabezpečiť, aby absolventi ovládali jazyk na takej úrovni, aby boli schopní využívať svoje vedomosti a zručnosti vo sfére svojho odborného pôsobenia, a to v bezpečnostnoprávnej oblasti. Pre splnenie tohto cieľa sa vyžaduje, aby bol k dispozícii kvalitný učebný materiál, ktorý vychádza z potrieb edukantov a zároveň plní výchovno-vzdelávacie ciele. Potreba poskytnúť poslucháčom, ale aj širšej odbornej verejnosti komplexný učebný materiál vychádzajúci z moderných didaktických a odborných poznatkov viedla autorov – pracovníkov Katedry cudzích jazykov Akadémie Policajného zboru v Bratislave – k tvorbe učebnice *Deutsch im Beruf – Polizei*¹.

1 Pohľad na doterajšie publikácie

Do roku 2014 absentovala na Akadémii PZ moderná učebnica odborného nemeckého jazyka, ktorá by podávala učivo komplexne, v súlade s tematickým plánom vysokej školy a zodpovedala by potrebám praxe. Už existujúce učebné pomôcky, napr. učebnica *Kriminalität* od Ďurča², skriptá *Grenzpolizei* od Masárovej³, skriptá *Bevor ich zum MEPA – Teilnehmer werde* od Polákovej⁴ alebo Miženkovej skriptá *Kriminalfälle*⁵ vyhovovali potrebám študentov len čiastočne. Ďurčova učebnica, vtedy vlastne prvá učebnica nemeckého jazyka pre študentov Akadémie PZ, už

¹ Ondrejkočová, J., Masárová, M., Miženková, L. *Deutsch im Beruf – Polizei*. Bratislava: Akadémia Policajného zboru v Bratislave, 2014. ISBN 97-8808-0545-840.

² Ďurčo, P. *Kriminalität. Lehr- und Übungsbuch für Deutsch als Fremdsprache*. 1. vyd. Bratislava: Akadémia Policajného zboru v Bratislave, 1999.

³ Masárová, M. *Deutsch fuer Grenz- und Fremdenpolizei*. Bratislava: Akadémia Policajného zboru v Bratislave, 2001. ISBN 80-8054-158-2.

⁴ Poláková, T. *Bevor ich zu MEPA-Teilnehmer werde*. Bratislava: Akadémia Policajného zboru v Bratislave, 2003. ISBN 80-8054-293-7.

⁵ Miženková, L. *Kriminalfälle (... und noch viel mehr): Učebné texty z nemeckého jazyka*. 2. upravené vyd. Bratislava: Akadémia Policajného zboru v Bratislave, 2009. ISBN 978-80-8054-467-6.

po zmene študijných a tematických plánov nezodpovedala požiadavkám štúdia na akadémii. Okrem toho nerešpektovala v plnej miere potrebu študentov ovládať aj komunikačné zručnosti. Skriptá od Masárovej sa podrobne venujú problematike hraničnej polície a zachytávajú odbornú problematiku síce do hĺbky, ale sú parciálnym výstupom. Navyše po vstupe Slovenskej republiky do Schengenského priestoru činnosť hraničnej polície prešla zásadnými zmenami, ktoré v danej učebnej pomôcke nemohli byť v tom čase zachytené, a tým sa faktografická stránka učiva stala čiastočne neaktuálna. Skriptá od Polákovskej sú primárne určené pre inú cieľovú skupinu edukantov, a to pre účastníkov kurzu nemeckého jazyka pre príslušníkov kriminálnej polície. Podtitul učebnej pomôcky od Miženkovej (*Učebné texty z nemeckého jazyka*) naznačuje, že nejde o komplexný učebný materiál, ale aj z hľadiska obsahu len o úvod do problematiky odborného nemeckého jazyka v oblasti policajnej činnosti.

2 Štruktúra učebnice

Pri tvorbe učebnice sa autorky opierali o princípy didaktiky cudzích jazykov, ako ju definuje Balasičová: „Didaktikou cudzích jazykov rozumieme disciplínu, ktorá sa zaoberá teóriou vyučovania cudzích jazykov, využívajúc pritom poznatky všetkých vedných odborov súvisiacich s touto činnosťou, predovšetkým lingvistiky, psychológie, pedagogiky, sociológie, teórie komunikácie a ďalších“⁶. Vychádzali aj z didaktiky učebných pomôcok s dôrazom na dodržanie didaktických funkcií učebníc⁷ a zo svojich bohatých viacročných skúseností s vyučovaním nemeckého jazyka pre príslušníkov Policajného zboru a civilných poslucháčov Akadémie PZ. Učebnica vznikla v rámci vedeckovýskumnej úlohy *Jazykové moduly pre vybrané policajné služby*⁸.

Učebnica má klasickú štruktúru. Člení sa na 32 lekcii. Tematicky sa opiera o tematický plán vychádzajúci zo študijného plánu pre 2. ročník bakalárskeho štúdia na Akadémii PZ, ale je rozšírená a doplnená o ďalší materiál a ďalšie témy. Usporiadanie tém je od všeobecných k špecifickým, aby si študujúci mohli osvojiť vedomosti v odbornom cudzom jazyku postupne. Jednotlivé témy sú zamerané na rôzne policajné činnosti, ktoré spadajú do pôsobnosti rôznych policajných služieb (napr. poriadková polícia, kriminálna polícia, dopravná polícia atď.), napr. *Polizeiakademie in Bratislava, Innenministerium und Polizeikorps der Slowakischen Republik*,

⁶ Balasičová, I. Teoretické otázky didaktiky cudzích jazykov. In *Súčasný stav a trendy rozvoja teórie spoločenskovedných disciplín a praxe výučby na školách s bezpečnostnoprávnym zameraním. Zborník z vedeckého seminára s medzinárodnou účasťou, Bratislava, 3. Decembra 2009*. Bratislava, 2010. ISBN 978-80-8054-480-5, s. 11.

⁷ Petlák, E. Všeobecná didaktika. Bratislava: IRIS, 2004. ISBN 8089-0186-45, s. 125.

⁸ Nováková, I., Binderová, M., Ferenčíková, P., Kralovičová, D., Masárová, M., Miženková, L., Ondrejčovičová, J. Jazykové moduly pre vybrané služby Policajného zboru: projekt medzinárodnej vedeckovýskumnej úlohy. Bratislava: Akadémia Policajného zboru v Bratislave, Katedra jazykov, 2011, s. 34.

Polizei in den deutschsprachigen Ländern, Polizisten im alltäglichen Einsatz, Straftat und Täter, Spurensicherung, Verkehrspolizei, Gewaltkriminalität, Organisierte Kriminalität, Schleusungskriminalität, Internationale polizeiliche Zusammenarbeit a iné.

Úvodná lekcia približuje postavenie Akadémie Policajného zboru a štúdium na nej, nasledujúca oboznamuje študentov so štruktúrou Ministerstva vnútra SR a Policajného zboru a ich úlohami. Tretia lekcia sprostredkúva informácie o postavení a úlohách polície v nemecky hovoriacich krajinách. Lekcie 4 až 11 obsahujú témy, ktoré sa týkajú policajnej činnosti všeobecne (z gramatického a štylistického hľadiska menej náročná latka) a základných pojmov trestného práva (obsahovo a jazykovo podstatne náročnejšia latka). Ďalšie lekcie (12 až 18) sú tematicky zamerané na jednotlivé druhy kriminality a činnosti niektorých policajných služieb, pričom lekcie 19 až 30 sú venované organizovanej kriminalite a jej najčastejším formám výskytu (drogová kriminalita, pranie špinavých peňazí, prevádzacstvo atď.). Medzinárodná policajná spolupráca, medzinárodné policajné organizácie a štruktúry a medzinárodné policajné vzdelávacie aktivity sú obsahom posledných kapitol učebnice.

3 Štruktúra lekcii

Komplexnosť učebnice cudzieho jazyka sa odráža predovšetkým vo výstavbezákladnej štruktúrnej, obsahovej a funkčnej jednotky učebnice – lekcie. Od polovice 20. storočia sú vo všeobecnosti známe rôzne typy učebníc cudzích jazykov, ktoré majú ako ťažisko lekcie tematicky usporiadané texty, audionahrávky, slúžiace na opakovanie ucelených fráz, tematicky usporiadané dialógy, maximálne priblížené k reálnym komunikačným situáciám, alebo gramatické javy. Vývin didaktiky cudzích jazykov v 21. storočí naznačuje, že sa upúšťa od konkrétneho dominujúceho prístupu; dôraz sa kladie na rozvoj všetkých komunikačných zručností (čítanie, písanie, počúvanie a hovorenie) pomocou rôznych a pre daný typ zručnosti vhodných didaktických prvkov, ako sú texty, dialógy, obrázky, grafy, cvičenia a úlohy rôznych druhov. Podobným spôsobom je usporiadaná aj opisovaná učebnica. Všetky „stavebné prvky“ lekcii slúžia na rozvoj komunikačných zručností, aj keď najviac priestoru je ponechaného pre odborné texty. Tu autori vychádzali z Binderovej, ktorá tvrdí, že „[p]ri vyučovaní odborného jazyka sú kľúčové činnosti zamerané na prácu s informáciami [a] interpretáciu textu“⁹.

Štruktúra lekcii je v zásade jednotná. Nosným prvkom sú originálne texty, pochádzajúce z rozličných zdrojov, ktoré sú písané výlučne v nemčine (odkazy na príslušné zdroje sú uvedené na konci učebnice). Väčšina textov pochádza z nemeckých zdrojov, len malo z rakúskych a švajčiarskych. Všetky texty sú napísané

⁹ BINDEROVÁ, M. Využitie a príprava učebných materiálov z odborného cudzieho jazyka. In *Cudzíe jazyky v Európskej únii III. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie*. Bratislava: Akadémia Policajného zboru v Bratislave, 2012. ISBN 978-80-8054-534-5.

spisovným jazykom, neobsahujú žiadne dialektové, nespisovné ani hovorové výrazy. Niektoré texty boli nepatrne upravené pre didaktické účely, avšak bez zmeny obsahu, ktorá by mohla ovplyvniť význam celého textu. Menšie odchýlky v stavbe lekcí sa môžu týkať len rozsahu a počtu textov, resp. počtu cvičení v jednotlivých lekciami. Sú spestrením a z didaktického hľadiska ich považujeme za prínos. Napr. lekcia č. 3 (*Polizei in den deutschsprachigen Ländern – Polícia v nemecky hovoriacich krajinách*) obsahuje tri kratšie texty o štruktúre a činnosti policajných zložiek v Nemecku, Rakúsku a Švajčiarsku, pričom texty sa striedajú s cvičeniami. Naopak, lekcia č. 13 (*Verkehrspolizei – Dopravná polícia*) má na začiatku len jeden rozsahovo dlhší text.

Za textami v lekcii nie je uvedená žiadna lexika, a to ani všeobecná, ani odborná; cudzojazyčný slovník nie je súčasťou učebnice. Je to preto, lebo sa očakáva, že všeobecnú slovnú zásobu študenti ovládajú zo strednej školy, resp. z predchádzajúceho štúdia nemeckého jazyka. Čo sa týka odbornej slovnej zásoby, autori učebnice považovali za postačujúce už existujúce odborné prekladové slovníky, predovšetkým tie, ktoré boli vydané na Katedre jazykov Akadémie PZ. Je to napr. Nemecko-slovenský a slovensko-nemecký slovník bezpečnostnoprávnej terminológie pre študentov A PZ od Miženkovej¹⁰, Slovensko-nemecký policajný slovník od Masárovej¹¹ alebo Nemecko-slovenský policajný slovník od Ďurča¹². Sú to slovníky, ktoré boli zostavené priamo pre potreby výučby odborného nemeckého jazyka na akadémii a študenti ich majú k dispozícii na vyučovacích hodinách a v knižnici. Používanie učebnice v praxi v akademickom roku 2015/2016 však ukázalo, že študentom chýba slovník, ktorý by bol súčasťou učebnice, a teda je tu priestor na diskusiu a na zamyslenie sa pre autorov pri spracovaní ďalšieho vydania učebnice, resp. pri spracovaní ďalšej učebnice, do akej miery by bolo užitočné z didaktického hľadiska doplniť učebnicu o glosár, prípadne rozšíriť texty o lexikálno-sémantický prekladový komentár.

4 Cvičenia a úlohy

Významnú časť lekcí tvoria cvičenia a úloh rôzneho typu. Sú zamerané na rozvíjanie jednotlivých jazykových zručností v odbornom nemeckom jazyku: čítania, písania a hovorenia, príp. počúvania. Cvičenia a úlohy sú koncipované tak, že pedagógovi nechávajú priestor na ďalšie aktivity v závislosti od jazykovej pripravenosti poslucháčov. Sú zaradené na rôznych miestach v rámci lekcie. Ak lekcia obsahuje

¹⁰ Miženková, L. Slovník bezpečnostnoprávnej terminológie pre študentov A PZ. Nemecko-slovenský a slovensko-nemecký. 1. vyd. Bratislava: Akadémia Policajného zboru v Bratislave, 2011. 100 s. ISBN 978-80-8054-511-6.

¹¹ Masárová, M. Slovensko-nemecký policajný slovník. Bratislava: Akadémia Policajného zboru v Bratislave, 2004. ISBN 80-8054-327-5

¹² ĎURČO, P. Nemecko-slovenský policajný slovník. 1. vyd. Bratislava: Akadémia Policajného zboru v Bratislave, 2002. ISBN 80-8054-266-X.

viac kratších textov, úlohy, resp. cvičenia, sú zaradené aj pred textami, aj po nich; tak, ako to vyžaduje obsah sprostredkúvanej učebnej látky.

Na nasledujúcich stranách priblížime jednotlivé typy cvičení a úloh, ktoré sme rozdelili na niekoľko skupín. Riadili sme sa pri tom 4-stupňovou klasifikáciou vyučovacích cieľov podľa Niemierka¹³:

1. Zapamätanie informácií (poznatkov)
2. Porozumenie informáciám (poznatkov)
3. Aplikácia informácií (použitie poznatkov) v typických situáciách
4. Aplikácia informácií (použitie poznatkov) v problémových situáciách

Prvú skupinu reprezentujú cvičenia, v ktorých si študent musí informácie zapamätať, musí ich reprodukovať, pomenovať. Slúžia na zapamätávanie si slovnej zásoby, ktorá je veľmi náročná minimálne svojím rozsahom aj pre lepších študentov. Cvičení tohto druhu je v učebnici asi tretina, pretože ovládanie cudzojazyčnej terminológie je nevyhnutné pre komunikáciu v príslušnom odbore. Snažili sme sa o čo najväčšiu pestrosť, aby študenti nestrácali motiváciu a záujem. Ako príklad uvedieme cvičenie č. 1 v 9. lekcii *Ermittlungen – Vjšetrovanie*. V tomto cvičení má študent zvoliť správny výraz z troch uvedených.

Was passt?

1. Der Ermittler hat den Verdächtigen **besucht – bekommen – beschuldigt**.
2. Das Haus des Täters wurde **freigelassen – übersehen – durchsucht**.
3. Die Polizei hat den Täter **gefangen – verhaftet – verübt**.
4. Ein Fahrzeug wurde **sichergestellt – festgestellt – festgenommen**.
5. Der Täter wurde stundenlang **verhaftet – vernommen – verstanden**.
6. Nach dem Verbrecher wurde weltweit **gefangen – gefunden – geführt**.
7. Die Polizei hat den Täter **übernachtet – übersetzt – überführt**.
8. Der Beamte hat auf den Täter **erschossen – geschossen – verschossen**.
9. Der Verbrecher hat **vorgesagt – ausgesagt – besagt**.
10. Der Täter ist **vorgeschrieben – vorbehalten – vorbestraft**.

Druhá skupina cvičení slúži na aktívnu prácu so získanými informáciami. Učiaci sa subjekt teda vie zapamätané informácie podať v inej podobe, opísať ich alebo objasniť. Uvedieme ako príklad cvičenie č. 3 v 20. lekcii *Mafia*. Študenti majú k výrazom v ľavom stĺpci priradiť vysvetlenia týchto výrazov, ktoré sú uvedené v pravom stĺpci.

¹³ Niemierko, B. Taxonómia celów wychowynia, In *Kwartalnik pedagogiczny*, roč. 24, 1979, č. 2, s. 67–78.

Wer ist wer? Was ist was? Verbinden Sie.

- | | |
|-------------------|---|
| 1. Drahtzieher | a) Person, die ein Verbrechen plant und finanziert |
| 2. Strohmann | b) Mord ausgeführt von einem Auftragsmörder |
| 3. Rotlichtmilieu | c) Unternehmen, das in Wirklichkeit gar nicht existiert |
| 4. Auftragsmord | d) Person im Hintergrund, Hintermann |
| 5. Auftraggeber | e) Person, die für Andere auftritt, Scheininhaber |
| 6. Scheinfirma | f) Umfeld des sexorientierten Gewerbes |

Ďalším príkladom je cvičenie č. 2 v 10. lekcii *Strafverfolgungsorgane – Orgány činné v trestnom konaní*. Študenti si majú nájsť výrazy, ktoré by slúžili ako „zastrešujúci“ pojem pre uvedené termíny.

Mit einem Wort. Suchen Sie Oberbegriffe zu den Fachtermini.

grüne Grenze, Grenzschutz, Illegaler, Geschleppte, Zielland
Verhandlungen, Anschlag, Hinrichtungsvideo, Geiselnahme
Hauseinbruch, Veruntreuung, Diebstahl, Kfz-Entwendung
Exhibitionismus, sexueller Missbrauch, sexuelle Nötigung

Tretia skupina cvičení je určená na aplikáciu získaných informácií v konkrétnej úlohe. Študent vie vytvoriť podobnú situáciu, ako je opísaná v učebnici, resp. vie tvoriť vety podľa určených vzorov, napísať krátky text podľa určeného vzoru. Uvedieme ako príklad cvičenie č. 5 v 4. lekcii *Polizisten im alltäglichen Einsatz – Policajti v každodennom nasadení*. Študenti majú opísať obrázky (z technických dôvodov neuvádzame) pomocou uvedených výrazov.

Beschreiben Sie die Bilder mit den ganzen Sätzen. Benutzen Sie dabei die folgenden Ausdrücke.

- die Geschwindigkeit: überwachen, messen, überschreiten, begrenzen, Bußgeld zahlen, Straßenverkehrsordnung einhalten, das Fahrzeug
- festnehmen, randalieren, sich ordnungswidrig verhalten, Handschellen anlegen, Pfefferspray benutzen, zur Polizeiwache bringen, in Gewahrsam bringen (nehmen)
- kontrollieren: Dokumente, den Ausweis, die Arbeitsbewilligung, die Aufenthaltserlaubnis, die Identität feststellen

Vštvrté skupine sú cvičenia najťažšie a zároveň aj najkreatívnejšie. Od študenta sa vyžaduje kreatívne zapojenie sa do vyučovacieho procesu. Učiaci sa subjekt musí v rámci riešenej úlohy vymyslieť, resp. riešiť situácie, vyjadriť svoj názor alebo určiť postup činností. Uvedieme ako príklad cvičenie č. 3 v 16. lekcii *Eigentumskriminalität – Majetková kriminalita*. Je to rolová hra, v ktorej si študenti majú rozdeliť a zahrať úlohy majiteľa bytu, policajta, ktorý prijme telefonické oznámenie o vlámaní, policajta, ktorý robí obhliadku miesta činu, suseda, ktorý videl páchatela, a páchatela, ktorý zapiera, že sa vlámal do bytu.

Rollenspiel: Wohnungseinbruch.

A: Wohnungsinhaber. Er kommt nach Hause, die Wohnungstür steht offen.

B: Polizeibeamter 1 (Einsatzzentrale, er übernimmt den Notruf)

C: Polizeibeamter 2 (Spurensicherung)

D: Nachbar (er hat einen Verdächtigen gesehen)

E: Verdächtiger (er lügt und bestreitet alles)

Záver

Učebnica *Deutsch im Beruf – Polizei* má ponúknuť edukantom – predovšetkým študentom Akadémie Policajného zboru v Bratislave – ucelený materiál, pomocou ktorého získajú v bakalárskom štúdiu základy odborného nemeckého jazyka, používaného v bezpečnostnoprávnej oblasti. Zámerom autorov bolo prispieť k optimalizácii učebného procesu na akadémií a k vytvoreniu základov štandardizácie jazykového vzdelávania v rezorte vnútra. Autori učebnice predpokladajú, že učebnica bude dobrým príspevkom k zvýšeniu úrovne ovládania nemeckého jazyka budúcej odbornej verejnosti a bude ich motivovať k ďalšiemu vzdelávaniu.

Literatúra

- BALASIČOVÁ, I. (2010). Teoretické otázky didaktiky cudzích jazykov. In *Súčasný stav a trendy rozvoja teórie spoločenskovedných disciplín a praxe výučby na školách s bezpečnostnoprávnym zameraním. Zborník z vedeckého seminára s medzinárodnou účasťou, Bratislava, 3. Decembra 2009* (s. 11). Bratislava. ISBN 978-80-8054-480-5.
- BINDEROVÁ, M. (2012). Využitie a príprava učebných materiálov z odborného cudzieho jazyka. In *Cudzie jazyky v Európskej únii III. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie*. Bratislava: Akadémia Policajného zboru v Bratislave. ISBN 978-80-8054-534-5.
- ĎURČO, P. (1999). *Kriminalität. Lehr- und Übungsbuch für Deutsch als Fremdsprache*. 1. vyd. Bratislava: Akadémia Policajného zboru v Bratislave.
- ĎURČO, P. (2002). *Nemecko-slovenský policajný slovník*. 1. vyd. Bratislava: Akadémia Policajného zboru v Bratislave. ISBN 80-8054-266-X.
- MASÁROVÁ, M. (2001). *Deutsch für Grenz- und Fremdenpolizei*. Bratislava: Akadémia Policajného zboru v Bratislave. ISBN 80-8054-158-2.
- MASÁROVÁ, M. (2004). *Slovensko-nemecký policajný slovník*. Bratislava: Akadémia Policajného zboru v Bratislave. ISBN 80-8054-327-5.
- MIŽENKOVÁ, L. (2009). *Kriminalfälle (... und noch viel mehr): Učebné texty z nemeckého jazyka*. 2. upravené vyd. Bratislava: Akadémia Policajného zboru v Bratislave. ISBN 978-80-8054-467-6.
- MIŽENKOVÁ, L. (2011). *Slovník bezpečnostnoprávnej terminológie pre študentov A PZ. Nemecko-slovenský a slovensko-nemecký*. 1. vyd. Bratislava: Akadémia Policajného zboru v Bratislave. ISBN 978-80-8054-511-6.
- NIEMIERKO, B. (1979). Taxonómia celów wychowynia. *Kwartalnik pedagogiczny*, 24 (2), 67–78.
- NOVÁKOVÁ, I., BINDEROVÁ, M., FERENČIKOVÁ, P., KRALOVIČOVÁ, D., MASÁROVÁ, M., MIŽENKOVÁ, L., & ONDREJKOVIČOVÁ, J. (2011). *Jazykové moduly pre vybrané služby Policajného zboru: projekt medzinárodnej vedeckovýskumnej úlohy*. Bratislava: Akadémia Policajného zboru v Bratislave, Katedra jazykov.
- ONDREJKOVIČOVÁ, J., MASÁROVÁ, M., & MIŽENKOVÁ, L. (2014). *Deutsch im Beruf – Polizei*. Bratislava: Akadémia Policajného zboru v Bratislave. ISBN 9788080545840.
- PETLÁK, E. (2004). *Všeobecná didaktika*. Bratislava: IRIS. ISBN 8089-0186-45, s. 125.

POLÁKOVÁ, T. (2003). *Bevor ich zu MEPA-Teilnehmer werde*. Bratislava: Akadémia Policajného zboru v Bratislave. ISBN 80-8054-293-7.

Autorka

Mgr. Jelena Ondrejkočová, PhD., e-mail: jelena.ondrejkočova@minv.sk, Katedra jazykov, Akadémia Policajného zboru v Bratislave

Autorka vyučuje odborný nemecký a ruský jazyk, je autorkou niekoľkých študijných materiálov, venuje sa výskumu bezpečnostno-právnej terminológie z translatologického hľadiska a didaktike odborného cudzieho jazyka.

To use or not to use: adapting the textbook for the course of English for laboratory technicians

Ladislav Václavík

1 Introduction

Courses of English for specific purposes taught at the Medical faculty of Masaryk University usually do not follow any particular textbook. Keeping to the topic syllabus, teachers have at their disposal different resources (coursebooks, supplementary textbooks) from which they pick and choose whatever material and activities they deem useful for meeting their course's goals and objectives. Understandably, this relative liberty of action has its considerable assets. At the same time, the absence of a textbook and the ensuing liberty of choice might present the teacher with the classic agony of choice. It seems that the best position would be to both enjoy the open creative space and to follow the directions outlined by a textbook. The ESP course of English for laboratory technicians appears to embody this very situation.

Taught without the use of a textbook, the course—prior to 2007—offered considerable liberty as for the materials exploited. In 2007, a textbook¹, published by Masaryk University Press, became both the backbone of the syllabus and the principal source of materials for the students. However, in 2012, the IMPACT project² enabled further innovations opening new spaces for the teacher initiative bringing in modifications of the syllabus, creating new teaching materials (worksheets) as well as e-learning activities. Logically, these innovations went hand in hand with modified goals and objectives of the course, which in turn meant implementing new teaching methods. This, in its turn, necessitated adapting the textbook in question.

In the present contribution we would like to describe, analyse and defend some adaptation strategies undertaken with a view of making the teaching and learning processes more efficient and up-to-date. To do so, we would, firstly, like to set the textbook into context. This should provide the reader with the necessary background. Next, Kathleen Graves' adaptation criteria will be introduced, as well as her concept of adaptation cycle. Finally, a practical example will demonstrate the adaptation strategies undertaken. The aim of the present article is then to show the importance of critical approach to any material used in the classroom and stir

¹ Dastyh M., Červený, L., Najman, I. *English for laboratory technicians*. Brno: Masaryk University Press, 2007.

² For more information, see <https://impact.cjv.muni.cz/>.

debate on the advantages and disadvantages of using textbooks in particular, and adapting study material in general.

2 The textbook in the classroom

2.1 Advantages and disadvantages

Graves (2000: 174) states some advantages of using a textbook, such as providing a syllabus, security for the students, consistency in, and considerable amount of, study materials (visuals, readings, activities), saving the teacher a lot of time and energy. The disadvantages concern relevance and appropriateness of the materials, bias towards one aspect of the language, and imbalance in the typology of activities (ibid.).

While some of the criteria mentioned above play a key role in the decision-making process, others have less impact. The most important point, in our case, was to provide students with a clear blueprint which would make them feel safe as to where the course is heading and what they have achieved so far. The structure of Dastyh's textbook is extremely helpful in this aspect: each of the fifteen units is built following the same structure—opening text, vocabulary, technical terms definitions, grammar explanation and exercises—which provides the students with the much-needed order and gives the teacher a basis to start from. The textbook contains valuable authentic texts and materials which constitute an important backbone for the whole course. However, given the new set of goals and objectives, the textbook had to be rethought methodologically. To do this, its contents and structure needed evaluation.

2.2 Textbook evaluation

As Grant points out, 'it is clear that the type of textbook you use will have considerable influence on the way you teach and the way your students learn.' (Grant 1990: 12)³. He then goes on to make a classic distinction between, grossly speaking, two large categories of textbooks: traditional and communicative⁴. Traditional textbooks try to 'get students to learn the language as a system' (Grant 1990: 13). Their most striking characteristics are the emphasis on the forms (rather than communicative function), reading activities (rather than listening and speaking),

³ Similarly, Kathleen Graves compares the textbook to a piano claiming that 'just as a piano does not play music, a textbook does not teach language. The textbook is a stimulus or instrument for teaching and learning. Clearly, the quality of the instrument also affects the quality of the music. However, if it is in tune, even the most humble piano can produce beautiful music in the hands of a skilled musician.' (Graves 2000: 175).

⁴ It also should be pointed out that the dichotomy 'traditional vs communicative' might not be that clear-cut: traditional teaching often involves communicative elements, and communicative activities are often 'not...very communicative at all' (Nunan 1987: 144).

use of L1, stress on accuracy (rather than fluency) and focus on a syllabus (Grant 1990: 13). The other category consists of communicative textbooks which create 'opportunities for the students to use the language in the classroom, as a sort of 'halfway house' before using it in real life' (Grant 1990: 13). These textbooks are recognisable by features which include communicative functions of language, reflection of students' needs and interests, emphasis on skills and activities (mainly listening and speaking), specific definition of aims, authenticity of language of everyday life (Grant 1990: 14).

Even if it might seem difficult sometimes to draw a clear line between the traditional and communicative material, the textbook of English for laboratory technicians meets most of the criteria adduced for textbooks of the first category.⁵ The teacher, whose role in the process is crucial⁶, has to draw the line and decide on the modifications and adaptations. In its traditional approach, Dastyč's textbook places big emphasis on translation method. It is not our objective, as non-native teacher⁷, to downplay the role of translation and L1 in language teaching⁸. Quite on the contrary—often, the use of L1 in the learning process proves beneficial⁹ and students were not discouraged from using L1 when necessary¹⁰. On the other

⁵ Grant mentions four communication tests to find out if the textbook falls into the first or second category:

1 Is the language—spoken or written—unnatural? (textbookese)

2 Are the language exercises all merely textbook activities of a kind no one does in real life?

3 Do the activities only emphasise accuracy (particularly written accuracy) rather than fluency?

4 Does the course emphasise study—or practice? (Grant 1990: 16)

Penny Ur's criteria for coursebook evaluation have also been considered, but these are meant to help teacher *choose* an appropriate textbook for her course. As there is only one textbook available for the course in question with no alternative at our disposal, Ur's criteria only helped evaluate the coursebook with a view of making necessary modifications and arrangements.

⁶ According to Grant, the teacher should:

a) to assess the students' aims, and learning styles, their likes and dislikes, their strengths, and their weaknesses;

b) to decide what methods and materials are most appropriate, given the aims of the syllabus

c) to decide whether to use, adapt, replace, omit or supplement the methods and materials used in the textbook (Grant 1990: 16)

⁷ Cf Medgyes (1994), pp. 65–67.

⁸ Cf Guy Cook's *Translation in Language Teaching* (Oxford 2010) who tries to rehabilitate the TILT approach, vilified by the proponents of the direct method.

⁹ 'A flexible approach will allow the student to ask for clarification and the teacher to give it when necessary. In this way the teacher is able to monitor students' understanding, to ensure they do not feel lost, and allow them to express their own thoughts, needs, and worries. For these reasons, own-language use including translation, is likely to be far more empowering and student-centred than monolingual teaching, which is a sure way of concentrating power and control in the hands of the teacher alone.' (Cook 2010: 130)

¹⁰ As the students are at the intermediate level, the opportunities of using L1 are more varied: 'the amount of TILT for explanation may decrease, while the amount of TILT for developing translation skills and explicit knowledge may increase.' (Cook 2010: 132). Other advantageous activities are mentioned by

hand, regardless of all the advantages of using translation and L1 in teaching, changes in the goals and objectives of the course led to reducing the role of L1. Based on direct exposure to English, our approach was still far from radical language acquisition methods as promoted by Krashen (1987). Even if we tried to provide students with sufficient information input and diminish the affective filter as much as possible, our approach was more of the learning rather than the acquiring type. In summary, our goal was to include all aspects of language (all four basic skills), expose the students to everyday laboratory situations (lab videos, role-plays), make them use English actively and, last but not least, let them stop being afraid of actually using English.

3 Kathleen Graves—adapting textbooks

As mentioned earlier, teachers play a crucial role in the whole process. Sometimes they may feel wary of adapting, textbooks often being considered sacred and un-touchable (Graves 2000: 176). As written documents, they might exert paralysing power over the teacher who, by following it blindly, exposes herself to the danger of 'deskilling' (Apple 1986). In this way, the teacher forgoes the opportunity to make her own decisions concerning the teaching process. As Graves further claims, 'a good textbook—one that meets students' needs, is at the right level, has interesting materials, and so on—can be a boon to a teacher because it can free him or her to focus on what the students do with it.' (Graves 2000: 176). At the same time, as Graves notes, textbooks are rarely written for a particular group of students, and thus adaptations are often recommended or even required.

In order to understand how to use a textbook, the teacher has to consider two aspects: internal (the content of the textbook) and external (everything other than the textbook). These two perspectives help the teacher focus on *what* she is adapting and *what* she is adapting the textbook *to*. Firstly, it is advisable to consider 'how (the authors) conceptualised content, what the organising principle(s) is (are), how the text content is sequenced, what the objectives of each unit are, and how the units are organised.' (Graves 2000: 176).

Taking into account Graves' criteria, it can be said that Dastych's textbook is conceptualised in terms of topics and associated vocabulary and grammar. The materials and exercises provide no communicative functions, though. Similarly, no pronunciation, speaking or listening activities are included. Grammar and topics are also the two organising principles of the textbook. It seems that a topic syllabus was developed first with grammar topics being incorporated subsequently. Only *exercises* focusing on specific grammar structures seem to be included, *activities* lacking completely.

Larsen-Freeman: recognising cognates, deductive application of rule, fill-in-the-blanks, memorisation and use of words in sentences (1986: 14).

Once the textbook structure is understood, the teacher can then move on to decide how she wants to adapt it. Graves conceives the adaptation process at three levels: activity, unit and syllabus. (Graves 2000: 188). Adaptation at the activity level concerns only activities with no changes in the syllabus and the order of units. At the unit level, activities can be done in a different order, modified, left out completely or added. At the most general level, new areas are added to the syllabus or parts of it eliminated. It is important to point out that adaptations are cumulative: adaptations at one level involve adaptations at another one. The choice depends on the context¹¹ and the students' needs. Thus, fulfilling Krashen's wish to lower the affective filter¹², the teacher might wish to 'develop activities that would focus on learners' needs, give some control to the students, allow for students' creativity and innovation to enhance students' sense of competence and self-worth' (Graves 2000: 188) Also, the teacher—who thus necessarily steps out of her tradition role¹³—might try to enhance what is in the textbook and by adapting at different levels make students more active learners, broadening their learner strategies, enhancing their autonomy and making them reflect on their learning (Hedge 2000: 75–106). In the course of English for laboratory technicians, the aim was then to weave the activities into the existing framework of the book based on contextual factors such as the course schedule and students' expectations. (Graves 2000: 189) At the same time, all the adaptations and modifications have to do with the teacher's belief in the importance of student participation in the learning process, which works as a motivation to provide more opportunities for interaction (Graves 2000: 191).

As far as the unit level is concerned, activities included there can be reshuffled, or sequenced differently. Like in other aspects, teachers are individual personalities and each one will decide on a different order of sequencing. As Graves puts it, 'teachers have good reasons for sequencing activities the way they do. The reasons have to do with their views of what language learners need to know and be able to do in order to practise and master different aspects of language, views of how the four skills interact and should be learned, and views of how activities build on each other.' (Graves 2000: 197)¹⁴

¹¹ In our case, the IMPACT project provided the beneficial context for innovations to be implemented.

¹² Cf Krashen (1987, pp. 30

¹³ Cf Harmer (2001) where the traditional roles of *controller*, *assessor* and *corrector* are balanced by the roles of *organiser*, *prompter* and *resource*.

¹⁴ One of the important aspects of every textbook is its hidden curriculum which might be defined as '(the) views which are embedded in the aspects of language addressed in the textbook, who and what are portrayed in the visuals, readings, and dialogues, and how students are asked to work with the material.' (Graves 2000: 200). As will become clear from the practical example, the book evinces certain views on how the students are supposed to learn their English, views which came into conflict with the adaptation aims, mainly in terms of the role students should play in the learning process: 'Being clear about your own beliefs about the role you want your learners to take in their learning, and about the skills and

To sum up, the teacher tackling a textbook should be aware of her 'beliefs and understandings, the givens of (her) context, and what (she) know(s) about students and their needs.' (Graves 2000: 202)¹⁵ Also, and importantly, it is vital to bear in mind Graves' concept of adaptation cycle: any activity, unit or syllable that has been adapted goes through a necessary stage of re-evaluation in terms of efficacy, appropriateness and conformity with the goals and objectives of the course¹⁶.

4 Practical example

Having considered some theoretical aspects of adapting a textbook, in the following part we will attempt at a practical demonstration with a view of showing some possibilities offered by the book of English for laboratory technicians. Respecting Graves' division of the adaptation process into three layers, attention will first be paid to adaptations at the syllabus level. This should bring us to the unit adaptation level which will be dealt with together with specific activities.

4.1 Syllabus level

Not many changes have been made in the syllabus, as the textbook—the backbone of the course—was kept to, at least structurally. Some new areas have been added, given the students' needs: topics such as first-aid, haematology and biochemistry classes came up. None of the existing areas was left out completely, as all topics included in the textbook are equally important for the students.

4.2 Unit and activity level

It is at the unity and activity level that teachers can realize most of their beliefs and understandings. The textbook in question is a golden adaptation opportunity for a teacher who believes in students' active participation in the learning process, who wants her students to cooperate and discover for themselves, a teacher who

strategies you want them to learn, can help you to be aware of the beliefs underlying the texts you use. Your ability to adapt the textbook so that it aligns with your beliefs and purposes will depend on clarity about those beliefs and your own role, and comfort with bringing to the fore and dealing with issues that are ideologically based.' (Graves 2000: 201).

¹⁵ The givens of your context: e.g. institutional latitude with respect to adapting a text, schedule, examination system, number and level of students, time of day. (Graves 2000: 203) Your beliefs and understandings about how people learn languages: e.g. through interaction or introspection, by using all four skills, by identifying problems and proposing solutions. Your students' needs and interests: e.g. their level, whether they will use the language in specific contexts, whether they have certain expectations about how they will be taught. (ibid.)

¹⁶ The plan you have drawn up in the preceding investigation is only the first part in the cycle of adapting a textbook. This follows the same cycle as course development: **planning** how to teach with the text, **teaching** (all the while adjusting as you plan and teach), **replanning** based on evaluating the teaching and the text, **reteaching** with the text. (Graves 2000: 204)

is ready to step aside and make room for students' initiative. Ideally, this section will demonstrate this modified approach to teacher's role by displaying some of the changes implemented when dealing with specific exercises. As both levels of unit and activity adaptation interpenetrate considerably, they will be dealt with together.

At the unit level, the sequencing of the sections of individual units was considered as part of the reconceptualising process. This concerned mainly the opening reading section of the units followed by one-to-one English-Czech vocabulary lists. Other activities were often added and still others, mainly translation exercises, were left out completely, and systematically. In the following, a practical example of the adaptation technique will be described.

The original layout of Unit 5, focusing on osmometry, presents the students with a text and a subsequent list of English-Czech vocabulary. As there are no exercises or activities accompanying the text, it may be presumed that its purpose is to be translated using the words attached. The teacher's goal in adapting this activity could then be to activate the students, stopping them from using English passively. This effort has to do with the students' role and future needs—rather than becoming experts in translation, students will probably need other skills, such as being able to use different reading techniques, speak to their English-speaking partners, write reports or research articles.

The first step was to think of a lead-in activity which, in this case, was a short brain-storming session where students were asked to list any issues or vocabulary relating to the topic. The words were listed on the whiteboard and the concept of key words explained to the students. Next, always with closed books, students were asked to listen to the teacher who went on to read the opening text. The task was for the students to write down any word(s) they consider as key to the topic in question. The text was read twice, then the students compared their lists in pairs. Finally, a mind-map was created on the whiteboard using all or most of the words suggested by students. As a follow-up, students were given the text, but in a modified form with blanks. They were asked to fill in the gaps with the key words. The text was then followed by a set of true-false statements for the students to decide¹⁷.

As can be seen, students are led to be active (brainstorming) and aware of various learning strategies (key words, group work). Listening and speaking skills are put forward, outbalancing the passive reading-translation part of the class. Writing, which previously included L1, is restricted to L2—students are supposed to complete the text by English vocabulary. Finally, one reading technique (scanning) is

¹⁷ This activity has been inspired by Deller, Sheelagh. Price, Christine. (2007). *Teaching other subjects through English*. Oxford: Oxford University Press

put to practice, as students look for particular information to complete a task. In this way, the modified goals and objectives of the course can be fulfilled.

5 Conclusion

Not always are ESP courses taught by a textbook written specifically for a group of students. This, however, was the case of laboratory technician students thanks to the care and effort of MM. Dastych, Červený and Najman. Their coursebook, published in 2007, was a major contribution, unparalleled so far in this field, to ESP textbook resources. Neatly structured, the book is a useful tool for the students who have to cope with amounts of specific knowledge. In this respect, the publication is invaluable, providing the students with a unique source of information, both lexical and grammatical, all stored in one place and easy to find.

In 2012, the IMPACT project enabled major modifications to be brought in and made the teacher face a question of cardinal importance, namely to what degree it is important to use the existing textbook. Rather than discarding the textbook completely, adaptation strategy was opted for.

The present article attempted to trace the adaptation process in three main lines. Firstly, the use of textbooks in classrooms was considered and two major textbook categories briefly outlined. Then the coursebook of English for laboratory technicians was analysed in the light of Graves' adaptation strategies. Finally, one example was provided to illustrate the main points. The aim of the article was to describe the learner-centred adaptation strategy adopted in one particular case as well as to demonstrate that the teacher does not have to rely completely on a written book if she or he wants to deliver classes where the textbook stops being the focal point and the spotlight shifts towards the students themselves.

References

- APPLE, M. W. (1986). *Teachers and texts: a political economy of class and gender relations in education*. New York: Routledge & Kegan Paul.
- COOK, G. (2010). *Translation in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- GRAVES, K. (2000). *Designing language courses: a guide for teachers*. London: Heinle & Heinle.
- DELLER, S., & PRICE, CH. (2007). *Teaching other subjects through English*. Oxford: Oxford University Press.
- HARMER, J. (2001). *The practice of English language teaching*. Harlow: Longman.
- HEDGE, T. (2000). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- KRASHEN, S. D. (1987). *Principles and practice in second language acquisition*. Prentice Hall International Ltd.
- LARSEN-FREEMAN, D. (1986). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- MEDGYES, P. (1994). *The non-native teacher*. Macmillan Publishers Ltd.
- UR, P. (1996). *A course in language teaching*. Cambridge University Press.

Author

Mgr. Ladislav Václavík, Ph.D., e-mail: 20439@mail.muni.cz, Masaryk University Language Centre

Author is currently teaching at the Faculty of Economics and Administration Unit of Masaryk University. He takes a special interest in creativity, motivation and blended-learning areas.

Guide for authors – English for Medical purposes: Activating teaching methods

Dagmar Vrběcká

Introduction

Learning a foreign language is a time-consuming process which cannot be acquired by mere passive reception of information. It must be acquired by a practical activity (Komenský 1938: 41–281, Beneš 1970: 218). Therefore, in terms of both general English and English for Specific Purposes, it is better for instructional methods to contain activating teaching methods.

Activating teaching methods can be characterized as methods that have the potential to transform a passive recipient of information into an active participant in the learning process. These methods can transform static instruction into dynamic instruction and can enhance student interest in the subject (Kotrba, Lacina 2011: 47–55). Such methods can enrich learning through various forms of interaction within the classroom. Traditional teacher-student interaction is complemented with interaction in pairs and groups. Additionally, these activating teaching methods positively contribute to the individual development of students by forcing them to focus on thinking, responsibility and creativity (Maňák, Švec 2003: 106).

In the literature concerning methodology, we come across terms such as **'warm-ups'** (activities which are used at the beginning of instruction), **'ice-breakers'** (activities used at the beginning of the course for getting to know each other and establishing a friendly atmosphere), and **'breaks'** or **'fillers'** (activities that are used between two demanding phases of the lesson), (Ur, 1996, Wright 1986 Scrivener 1994). As in ESP or EMP, the biggest workload focuses on the acquisition of professional vocabulary activating the language skills speaking, typology of **didactic games**, **situational games** and **role-plays** are discussed. Activities lasting 10–15 minutes are included but methods requiring longer time do not meet the criteria for inclusion.

1 Activating teaching methods—typology

The typology of activating teaching methods within the context of specific examples of activation implemented in a course titled Medical English comprises the initial part of this work. Included are didactic games, role-plays, and situational methods.

2 Didactic Games

From a psychological point of view games are characterized as a basic form of human activity. They prepare the person for work and for life. Games can help to ease tension in stressful situations (Čáp, Mareš 2001: 183). When teaching professional English it can also serve as compensation for monotonous work. Harmer (2007: 102) states that games are an important part of the repertoire of every teacher, not only for the fact that they enable a foreign language to be practiced but also for their therapeutic effects. Some scholars state that games are free activities which have no specific purpose or goal, the goal and value being the game itself. However, when implementing a didactic game, it is important to keep the objectives in mind and to define rules and content clearly. Failure to set goals and clear rules and a lack of feedback might be one of the reasons why some students and scholars regard games as a waste of time.

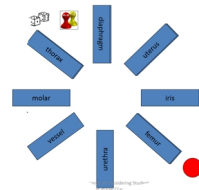
2.0.1 A Sample of Didactic Games—Activity Magic Circle

Activity Magic Circle

Objective: revision of vocabulary from previous lessons concerning body parts

Aids: cards with words, dice, counters

Procedure: Student A rolls dice, counts the cards and describes the word. If correct, s/he takes the card, if incorrect, s/he leaves the card in the circle. The activity ends when there are no cards in the circle.



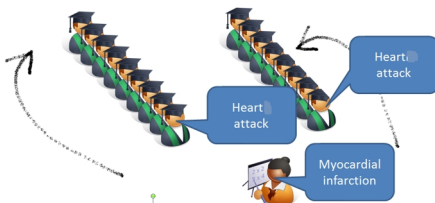
2.0.2 A Sample of Didactic Games—Ping Pong

Activity Ping Pong

Objective: revision of vocabulary from previous lessons useful areas to be practiced: synonyms, antonyms, abbreviations, grammatical areas

Aids: none

Procedure: Students are divided into 2 lines. The teacher stands in front of both lines. The teacher says a word, e.g. myocardial infarction, the first students in the line must come up with, for example, a synonym (heart attack). The first two students from each line go to the back and the game continues. The team which gets more points is the winner.



2.1 Role-plays

These methods require certain social roles to be performed in simulated situations and students can benefit by deepening their professional knowledge. They can improve in the understanding of human relationships, acquire appropriate ways to respond in certain situations, and develop communication skills.

2.1.1 Sample of a role-play—At the endocrinologist

Activity: At the endocrinologist

Aim: to engage in dialogue with patients with hyperthyroidism, including history-taking, explanation of investigation methods and potential treatment.

Aids: handout

Procedure: Students work in pairs. Student A plays the part of a doctor, taking the patient's history. Student B plays a patient responding to the doctor's questions.



2.2 Situational games

Situational methods are based on solving a transparent problem. They are mostly conveyed in text and therefore have a static character. The goal of these methods is to determine the cause of the problem and find alternative solutions. The phases which address problem-solving situations are the choice of topic, familiarization with materials, custom case studies, solution proposals and discussions.

2.2.1 Sample of a situation game—Case presentation

Activity: Case presentation

Aim: to present a patient in a medical environment, figuring out all the medical information, with a follow-up discussion to diagnose the patient.

Aids: handout

Procedure: Student A presents a patient to student B, including all information provided, using adequate phrases for a case presentation. Both students discuss the potential diagnosis.

William Henry Hudson, AGE 65 SEX: M
MARITAL STATUS: W OCCUPATION retired postmaster

c/o Headaches for 4 mths. Wt loss. Headaches feel like a heavy weight.
NO nausea or visual symptoms.
No appetite.
Diff. starting to PU. Nocturia x3.

3 Positive and negative aspects of activating teaching methods

In the previous section many benefits of activating teaching methods that positively affect education and contribute to the development of personality were outlined. As for personality development, activating methods have an effect on critical thinking, character independence, responsibility and creativity. They encourage the student to take an active role as a learner. Activation also allows different types of interaction. From traditional teacher-student interaction, which is widely used in frontal teaching and allows the teacher to be in full control of student responses, activating methods enrich the instruction by means of interaction in pairs and group, allowing the creation of a student-centred environment. Pair and group work encourages students to participate and to share opinions, experience or solutions to problems.

The disadvantage of activating teaching methods is the time spent by the teacher in detailed preparation of materials and organization, as well as the time required for implementing the game, including feedback (Harmer, 2007: 151). If an activation method is not well-prepared, well-organized, implemented, and supported by feedback, it can easily turn into a chaotic waste of precious time. That may be the main reason why some students are not willing to participate in various types of activities.

4 Research

Research concerning activating teaching methods was carried out at the Charles University Faculty of Medicine to find out to what extent the activating teaching methods can help students in the acquisition of professional vocabulary. A total number of 84 third-year students studying the subject of Medical English participated in the research. Since the main feature of professional language teaching is based on the needs of students, the initial stage of the research involved a student need questionnaire focusing on subject areas and language skills students were keen on to improve. The next step was the implementation of activating methods in instruction. The study year was divided into 2 groups according to their level (B1 and B2). Each group was further divided into 2 subgroups (one research group, the other the control group). A list of 50 items of professional vocabulary was created. A set of 10 activities focusing on the acquisition of professional vocabulary, including the items from the list, was created and implemented in the classroom for each level, but only for the research subgroups. As it is difficult to instruct control subgroups without activating methods, activities that deliberately did not include any item of vocabulary used in the list of 50 items were created and implemented for the control subgroups. The third level of the research represented two sub-tests focused on the acquisition of vocabulary practiced during activating methods. At the end of the course all groups completed a final language

test measuring listening and vocabulary acquisition which contained 10 items from the list of 50. Upon completing the course, students received a questionnaire asking them to evaluate the instruction, including the implementation of activating methods.

Conclusion

The aim of this work was to outline some aspects concerning activating methods used in English for Medical Purposes. For a better understanding of such activating teaching methods, these methods were divided into didactic games, role-plays and situational games and supplemented by specific samples implemented in a course titled Medical English. Consideration of both the advantages and disadvantages of activating methods was offered. If we make use of their potential, activating methods can become a unique means to involve students in the instruction.

References

- BERAN, J. (1999). *Doctor-patient Communication*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-846-8
- ČÁP, J. & MAREŠ, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-463-X
- DUDLEY-EVANS, T. (1998). *Developments in English for Specific Purposes: A multidisciplinary approach* CUP. ISBN 978-0-521-59675-6
- GLENDINNING, E. H. & HOLMSTROM, B. A. S. (1987). *English in Medicine*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 978-0-521-60666-0
- GLENDINNING, E. H. & HOWARD, R. (2007). *Professional English in Use*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 978-0-521-68201-5
- GYORFFY, M. (2001). *English for Doctors*. Havlíčkův Brod: Triton. ISBN 80-7254-203-6
- HARMER, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching*. Harlow: Longman Group. ISBN 978-0-521-68205-7
- HENDL, J. (2005). *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-040-2
- HUGHES, R. (2003). *Teaching and researching speaking*. New York: Pearson ESL. ISBN 978-0582404540
- HUTCHINSON, T. & WATERS, A. (1993). *English for Specific Purposes A learning-centred approach* CUP. ISBN 978-0-521-31837-2
- KIPPEL, F. (1984). *Keep Talking*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 0-521-27871-6
- KOMENSKÝ, J. A. (1938). *Vybrané spisy Jana Amose Komenského*. Praha: SNP.
- KOTRBA, T. & LACINA, L. (2011). *Aktivizační metody ve výuce*. Brno: Barrister & Principal. ISBN 978-80-87474-34-1
- KOLLMANNOVÁ, L. (2003). *Jak porozumět cizí řeči*. Voznice: Leda. ISBN 80-7335-015-7
- LINHARTOVÁ, V. (2007). *Praktická komunikace v medicíně*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1784-5
- MAŇÁK, J. & ŠVEC, V. (2003). *Výukové metody*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-039-5
- MAREŠ, J. (1998). *Styly učení u žáků a studentů*. Praha: Portál. ISBN 978-80-717-8246-9
- MCCARTER, S. (2009). *Medicine 1*. Oxford: Oxford University Press. ISBN 978-0-19-402300-9
- MCCARTER, S. (2010). *Medicine 2*. Oxford: Oxford University Press. ISBN 978-0-19-456956-9

PTÁČEK, P & BARTŮNĚK, P. (2011). *Etika a komunikace v medicíne*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3976-2

RICHARDS, J. C. & RODGERS, T. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 978-0-51-166730-5

UR, P. (1996). *A course in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 978-1107684676

Author

Mgr. Dagmar Vrběcká, e-mail: vrbeckad@lfhk.cuni.cz, Department of Languages, Charles University, Faculty of Medicine in Hradec Králové

Author is an ESP lecturer focusing on English and Czech for Medical Purposes. Her field of expertise lies in Applied Linguistics.

K výuce produktivních dovedností v rezortních kurzech francouzského jazyka

Yvona Vrchlabská, Jana Jadrná, Hana Jarošová

Úvod

Ve francouzštině, druhém nejčastěji vyučovaném jazyce v Centru jazykového vzdělávání, patří osvojení si produktivních dovedností, tedy psaní a mluvení, k těm obtížnějším. Tento fakt nás inspiroval k zamyšlení nad nejčastějšími chybami, kterých se posluchači v tomto nesnadném jazyce dopouštějí, a současně i nad možnými návrhy zlepšení, které by vedly k lepším výsledkům posluchačů v závěrečných zkouškách podle NATO STANAG 6001.

Zaměříme-li se na samotný formát zkoušky podle NATO STANAG 6001, musíme konstatovat, že pro vyučující je nezbytné ve vymezeném čase zvládnout pokrýt všechna témata daná deskriptory, a tím tak co nejlépe připravit studenty ke zkoušce. Nezapomeňme zmínit, že kandidáti z francouzského jazyka v České republice mají možnost složit zkoušku úrovně 1 a úrovně 2, na rozdíl od anglického jazyka, kde je možnost složit i zkoušku úrovně 3.

Další důležitou okolností je také fakt, že při přezkušování receptivních dovedností je uchazečům dán test dvouúrovňový, tedy na úroveň 1–2. Dle počtu dosažených bodů pak kurzanti mají možnost získat certifikát podle STANAG úrovně 1 či 2. Z našich zkušeností dvouúrovňový test znevýhodňuje především kandidáty na úroveň 1. To je dáno tím, že na úroveň 1 je zaměřeno prvních 13 položek, zbytek tvoří položky na úrovni 1+ a 2. Kurzanty-začátečníky pak takové položky znervózní, neboť většinou otázek vůbec nerozumí. Řešením by podle našeho mínění bylo vrátit se k jedouúrovňovému formátu zkoušky.

1 Produktivní dovednosti

Život v prostředí vlastní rodiny nám dává schopnost naučit se mateřské řeči. Nejdříve se naučíme rozumět jednotlivým slovům a větám, pak mluvit, číst a psát a až nakonec jsou nám vštěpována pravidla psaní a mluvení. Toto poznání z mateřského jazyka je možné uplatnit i při výuce cizím jazykům. V počátečních fázích výuky cizího jazyka se u studentů soustředíme nejdříve na porozumění (na receptivní řečové dovednosti), potom na mluvení a psaní (na produktivní řečové dovednosti) a v úplném závěru na interaktivní řečové dovednosti. Neznamená to, že tyto dovednosti vyučujeme odděleně, všechny postupně zdokonalujeme a rozšiřujeme jejich rozsah. Při hodnocení jazykových znalostí se však nejdřív zaměřujeme na receptivní řečové dovednosti a „odpouštíme prohřešky“ v produktivních a interaktivních řečových dovednostech.

1.1 Ústní projev

Mluvená část zkoušky se skládá ze tří částí. V první části je uchazeč vyzván, aby se představil. Tento úvod se může obvykle naučit nazpaměť. Je to výhodné, neboť v několika prvních větách se tak kandidát zkoncentruje a poté zpravidla již dokáže bez větších problémů reagovat na jednoduché otázky z oblasti jeho osobního a pracovního života. I zde se však vyskytuje několik úskalí, např. když kandidáti chtějí odpovědět na otázku, ale nemají potřebnou slovní zásobu. V takovém případě studentům doporučujeme, aby si odpověď zjednodušili např. tím, že si ji vymyslí. I když se jedná o jazykovou zkoušku a nikoli o „výslech“, některým kandidátům činí potíže vžít se do jiné skutečnosti, případně se bojí, že se do nepravdivostí zapletou.

Důležitou schopností pro zvládnutí zkoušky je proto umění zjednodušovat. Studenti mají obvykle snahu vyjádřit myšlenku v cizím jazyce stejně, jako by to udělali v jazyce mateřském. To ale ve většině případů u úrovně 1–2 není možné, protože studenti ještě potřebnými dovednostmi nedisponují.

Druhá část zkoušky je tzv. role-play, franouzsky jeu de rôle. V této části zkoušky je uchazeč vyzván, aby hrál určitou roli ve vzájemném dialogu se zkoušejícím. Klasicky to bývají situace v restauraci, u lékaře, na poště, v hotelu atp. Konečně následuje poslední část, kterou je tzv. IGT (zkratka z anglického information gathering task). V této části zkoušející zadá kandidátovi téma, ke kterému musí položit určitý počet otázek. Ty pak pokládá zkoušejícímu, zaznamenává si jeho odpovědi a následně převypráví druhému zkoušejícímu všechny informace, které se na základě položených otázek dozvěděl.

Tento formát ústní části zkoušky je platný pro obě úrovně. Ve výuce je třeba brát tyto okolnosti v úvahu a studenty na všechny tři části důkladně připravit. Například při probírání tématu jídlo a restaurace se student musí naučit odpovídat na otázky týkající se jídla, vaření a restaurace. Dále by měl být schopen si objednat jídlo v restauraci a také by měl umět správně formulovat otázky týkající se stravování.

1.1.1 Information gathering task (IGT)

Z naší praxe překvapivě vyplývá, že většina kandidátů vnímá jako nejtěžší část zkoušky právě tu poslední, tedy klást otázky druhé osobě. Toto zjištění si vysvětlujeme několika faktory:

- Studenti jsou již od útlého dětství zvyklí ve výuce cizího jazyka převážně reagovat, tzn. odpovídat na otázky učitele. Jsou zvyklí přemýšlet, jak vyjádřit své vlastní potřeby a myšlenky. Aktivita IGT je náhle opačně staví do role examinatora, jež pro ně není obvyklá.

- I když kurzanti bezchybně ovládají gramatické struktury i slovní zásobu potřebné pro tvoření otázek, narážejí na jiný problém – nenapadá je dostatečný počet vhodných otázek, a to ani v rodném jazyce.
- Převážnou většinu studentů znejišťuje fakt, že na přípravu otázek jim není dán žádný čas a musí tedy reagovat spontánně.

Doporučení pro nácvik IGT ve výuce

Na základě našich zkušeností z výuky jsou naše doporučení pro zlepšení výkonu u dovednosti IGT následující:

- V přípravě kandidátů na tuto dovednost se nám osvědčilo zařadit procvičování otázek na IGT do pevného rámce výuky. Při plánování týdenního rozvrhu většinou třídní učitel věnuje této dovednosti minimálně jednu hodinu denně. IGT můžeme nacvičovat již od prvního týdne výuky, kdy kurzanti získávají potřebné gramatické znalosti k tvoření otázek. Z počátku se samozřejmě musíme omezit na jednoduché otázky v přítomném čase typu: *Êtes-vous marií(e)? Avez-vous des enfants? Avez-vous des fr  res et soeurs? (Jste ženat  /vdan  ? Máte děti? Máte sourozence?)*
- V prvních dnech kurzu se snažme studentům tuto aktivitu zjednodušit t  m, že jejich formulovan   a spr  vn   vytvořen   otázky zapisujeme na tabuli. Dále je instruujeme, aby si v  schny odpovědi pe  liv   zapsali, a kone  n   je vyzýváme, aby jednotliv   sdělovali zji  t  n   informace. V za  t  c  ch nácviku je takže t
  eba, aby kurzanti kladli otázky učiteli. Ten jim totiž dává okam  žitou zpětnou vazbu o správnosti otázek a rovněž zaručuje odpovědi bez chyb.
- Zdatn  j  m studentům (asi v polovině kurzu) j  i otázky na tabuli nepi  eme. Musí si je j  i zapamatovat stejn   jako u pozd  j  j   zkoušky. Jako aktivitu navíc můžeme studentům zadat práci ve dvojici, kdy si vz  jemn   kladou otázky a nakonec sd  li vyučujícímu, co od svého kolegy na dan   téma zjistili. Během této aktivity je prosp   n  , aby vyučující konverzaci monitoroval a opravoval při p  padn   chyb  .

Tato opatření studentům ve v  t  sin   při p  ad   v  razn   pomohla se   sp   n   na IGT připravit.

1.1.2 Role play

Vedle IGT se studenti v  t  sinou ob  v  j   druhé části mluven   zkoušky, tzv. role-play / jeu de r  le. Zde existuje opět několik faktorů, kter  e mohou zhoršit výkon. Jsou to p  vedev  m p  irozen   stud a nedostatek představivosti.

Hran   různých rolí vy  žaduje totiž ur  it   hereck   schopnosti a umění improvizovat. Nemůžeme po poslucha  c  ch požadovat, aby uměli vše najednou. N  kte
  i studenti

nedokážou překonat ostych a do dané role se vžít. Jak uvádí Jan Průcha (2013), posluchači, kteří mají velký ostych komunikovat, dosahují při zkouškách nižších výsledků. Ačkoli je to známý jev, v českém edukačním prostředí dosud zkoumán nebyl. Z našich zkušeností však existuje úzký vztah mezi učitelem a klimatem ve skupině a zprostředkovaně tedy i ochotou posluchačů komunikovat. Čím lepší jsou učitelovy dovednosti vytvořit ve skupině příjemné klima, tím snadněji se posluchač do komunikace zapojuje. Suportivní (vstřícné, podpůrné) klima ve skupině respektující všechny účastníky motivuje posluchače k vyšší aktivitě a vyššímu prožitku jazykového sebevědomí, projevujícího se později pozitivně u zkoušky.

Doporučení pro nácvik role-play ve výuce

Role-play (jeu de rôle) je jedním z efektivních způsobů, jak ve třídě procvičovat naučený jazyk. Dle našich zkušeností existuje několik faktorů, které efektivitu této aktivity ovlivňují.

Výběr situace (role) a kontextu

Učitel by měl volit situace, které jsou reálné a studentům blízké. Naše zkušenost je taková, že čím pravděpodobnější role jsou, tím více se studenti s rolí ztotožní.

Znalost cílového jazyka

Před procvičováním dialogů je samozřejmě zapotřebí studenty důkladně „vybavit“ potřebnou jazykovou znalostí. Nejdříve je nutné naučit studenty ovládat danou slovní zásobu. Poté se zaměřujeme na procvičování užitečných frází. Je důležité zapsat všechny důležité fráze na tabuli a pomocí zautomatizování zafixovat správnou výslovnost. Dále studentům pouštíme poslechy zaměřené na dané situace. Jakmile si studenti osvojí vše potřebné, můžeme s aktivitou role-play začít.

Pomoc učitele v průběhu role-play

Zatímco studenti pracují ve dvojicích či skupinkách, učitel monitoruje třídu, opravuje chyby a funguje jako tzv. „chodící slovník“. Navzdory důkladné přípravě se totiž téměř vždy studentům stává, že se zastaví na neznalosti konkrétního výrazu či spojení. Aktivní a okamžitá pomoc ze strany vyučujícího je nutná zejména u začátečnických skupin. V pokročilejších skupinách si většina studentů v případě nouze dokáže pomoci sama, mají-li k dispozici slovník.

Zpětná vazba

Existuje více způsobů, jak studentům poskytnout zpětnou vazbu po ukončení role-play. Pokud máme dostatek času, můžeme jednotlivé dvojice/skupiny vyzvat, aby

prezentovaly svůj dialog před celou třídou. Další možností je společná debata o jazykových překážkách a problémech, které studenty potkaly.

Atmosféra ve třídě

Pro kvalitní výuku jazyka všeobecně je důležité, aby kandidáti neměli strach se projevit. Každý učitel jazyka by se tudíž měl snažit vytvořit ve své třídě přátelskou atmosféru, ve které se kandidáti cítí příjemně a bezpečně. Studenty povzbuzujeme, aby mluvili co nejvíc a nebáli se chyb. Chyby opravujeme, ale nevyzdvihujeme. V hodinách, kdy nacvičujeme role-play, studentům zdůrazňujeme, že se jedná o hru, kdy nemusí mluvit sami za sebe, ale naopak se mohou vžít do role někoho jiného.

Střídání dvojic/skupin

Dvojice/skupiny studentů je vhodné obměňovat. Tímto způsobem jim můžeme pomoci zvyknout si na interakci s různými mluvčími. Z našich zkušeností není moc dobré ponechat rozdělení dvojic na studentech samotných. Daleko lepším řešením je, když o dvojicích rozhodne učitel. K tomuto účelu se nám osvědčila např. tato známá aktivita: kurzantům rozdáme lístečky, na kterých je francouzský výraz, který dává význam jen ve spojení s druhým výrazem. Tento druhý výraz však obdrží zase jiný student. Studenti tedy korzují po třídě a poté, co najdou druhou „polovičku“, se mohou pustit do konverzace.

1.1.3 Představení kandidáta

Představení kandidáta považují studenti zpravidla za nejsnadnější část ústní zkoušky. I proto je zařazena na jejím začátku. Tento úvod se kandidát zpravidla naučí nazpaměť. V několika prvních větách se tak zkoncentruje a poté je již připraven odpovídat na jednoduché otázky z osobního a profesního života.

Důležitou schopností pro zvládnutí zkoušky je umění zjednodušovat. Studenti mají obvykle snahu vyjádřit myšlenku v cizím jazyce stejně, jako by to udělali v jazyce mateřském. To ale ve většině případů u úrovně 1–2 jednoduše není možné.

1.2 Písemný projev

Při výuce a hodnocení písemného projevu kandidátů se v našich kurzech zaměřujeme především na aspekty pravopisné, gramatické, lexikologické a syntaktické. Nelze říci jednoznačně, které činí kandidátům největší obtíže, či na které se zaměřujeme nejdříve a ke kterým se dostáváme až později. Všechny jsou totiž pro úspěšné zvládnutí zkoušky stejně důležité a kandidáti si je musí osvojovat současně. Na základě našich zkušeností můžeme konstatovat, že nejvíce se kandidáti potýkají s těmi pravopisnými jevy, které se v jejich mateřském jazyce na rozdíl od

francouzštiny vůbec nevyskytují (v případě francouzštiny jsou to např. accent grave, accent aigu, accent circonflexe, cédille, tréma atd.), a odlišnostmi způsobenými rozdíly mezi výslovností a psanou formou francouzského jazyka.

V případě gramatických omylů stojí na prvním místě shody v rodě, ať už u substantiv či adjektiv, verbální koncovky či chybně použitá posesivní či demonstrativní zájmena. V případě lexikologické nesprávnosti za nejvíce zavádějící považujeme užití anglicismů či nesprávný výběr slov. V syntaxi působí kandidátům největší problém slovosled, chybně užitě spojky (comme, parce que), či chybná interpunkce odlišná od češtiny. Rovněž se setkáváme často s tendencí tzv. „otrockého překladu“, kdy kandidáti nepřekládají myšlenky, nýbrž jednotlivá slova. I tomuto je třeba je naučit a podobných postupů se vyvarovat.

Z hlediska obsahu při skládání zkoušek podle NATO STANAG 6001 v písemném projevu kandidát na úroveň 1 umí vyjádřit bezprostřední osobní potřeby, například vyhotovit seznam, napsat krátké poznámky, pohlednici, krátký osobní dopis, zvládne zapsat telefonický vzkaz, pozvání, umí také vyplnit formulář a žádost.

Kandidát v písemném projevu na úroveň 2 zvládá jednoduchou osobní a běžnou pracovní korespondenci, tj. dopisy, stručná hlášení, zprávy a zápisy. Umí uvádět fakta, dávat instrukce, popisovat osoby, místa a věci; vyprávět o přítomných, minulých a budoucích činnostech, a to v jednoduchých ucelených pasážích. V písemném projevu tedy postupujeme od zaznamenávání nejjednodušších vzkazů, a to již od zvládnutí prvních lekcí ve francouzštině, až k slohovým útvarům složitějším, jako je např. administrativní dopis, žádost apod.

1.3 Problematika hodnocení produktivních dovedností

Jak uvádí Kateřina Vlasáková (2007), hlavní nevýhoda hodnocení produktivních dovedností spočívá v subjektivním hodnocení výkonu při ústním projevu a spravedlivé hodnocení u písemného projevu. To může být poněkud problematické, a to z několika důvodů. Kandidát může správně splnit úkol jen v případě, že porozumí zadání. U psaní můžeme hovořit o třech možných metodách hodnocení. První představuje mechanická přesnost, tj. všechny chyby v gramatice, pravopisu i interpunkci. Nevýhodou je, že znevýhodňuje ctižádostivé kandidáty, kteří se snaží používat složitější jazyk, a vlastně pomáhá kandidátům, kteří vytvoří snazší a kratší text. Druhou možnou metodu představuje analytické hodnocení podle přesně stanovených kritérií gramatických, pravopisných, lexikálních atd. Poslední metodou je holistické hodnocení, založené na celkovém dojmu, tedy na základě povšechných, obecných kritérií. Zejména v tomto případě je záhodno využít hodnocení dvěma či více examinátorů a ani v tomto případě subjektivitu není možné zcela vyloučit.

Mnohé faktory mají přirozeně na úspěšnost absolventů mimořádný vliv. Jsou to nepřetržitý profesní rozvoj, evaluace a zdokonalování kurzů, aktivní vyučovací metody či informativní zpětná vazba.

Závěr

Jak vyplývá ze statistických údajů zaznamenaných studijním oddělením CJV k 31. 12. 2015, můžeme konstatovat, že počet přezkoušených kandidátů z francouzského jazyka stoupá (s výjimkou malého zakolísání v roce 2015) a stejně tak stoupá počet kandidátů, kteří v jednotlivých dovednostech u zkoušky podle NATO STANAG 6001 uspěli. I když produktivní dovednosti patří, jak už bylo v našem výzkumu řečeno, v rámci komplexní jazykové zkoušky k těm obtížnějším, úspěšnost kandidátů v těchto dovednostech vzrůstá. Pokud bychom měli porovnat úspěšnost kandidátů v psané a mluvené části zkoušky z francouzského jazyka, dovednost psaní zůstává stále tou nejobtížnější částí zkoušky a jejímu nácviku je potřeba během přípravy kandidátů na zkoušku podle NATO STANAG 6001 věnovat stálou a dostatečnou pozornost.

Literatura

- HÁDKOVÁ, M., & BALOWSKA, G. (2007). *Písemné zkoušky z cizího jazyka a Společný evropský referenční rámec*. Sborník konferencí. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Ústav jazykové a odborné přípravy. ISBN 978-80-901947-8-6.
- CHODĚRA, R. (2013). *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-2274-5.
- PACTHOD, A., & ROUX, P.-Y. (1999). *80 Fiches pour la production orale en classe de FLE*. Paris: Didier. ISBN 9782278048694.
- PETTY, G. (2013). *Moderní vyučování*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0367-4.
- PRŮCHA, J. (2005). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-0474.
- Statistické údaje zaznamenané studijním oddělením CJV UO k 31. 12. 2015.*
- VLASÁKOVÁ, K. (2007). Jak testovat a hodnotit dovednost psaní? In *Písemné zkoušky a testy z cizích jazyků: sborník příspěvků semináře: Poděbrady, 19. a 20. června 2007*. Praha: Ústav jazykové a odborné přípravy UK. ISBN 978-80-901947-7-9.

Autoři

Mgr. Yvona Vrchlabská, Ph.D., e-mail: yvona.vrchlabska@unob.cz, Centrum jazykového vzdělávání Univerzity obrany

Autorka se zaměřuje na výuku francouzského jazyka a českého jazyka pro cizince a na tvorbu studijních opor pro výuku těchto jazyků.

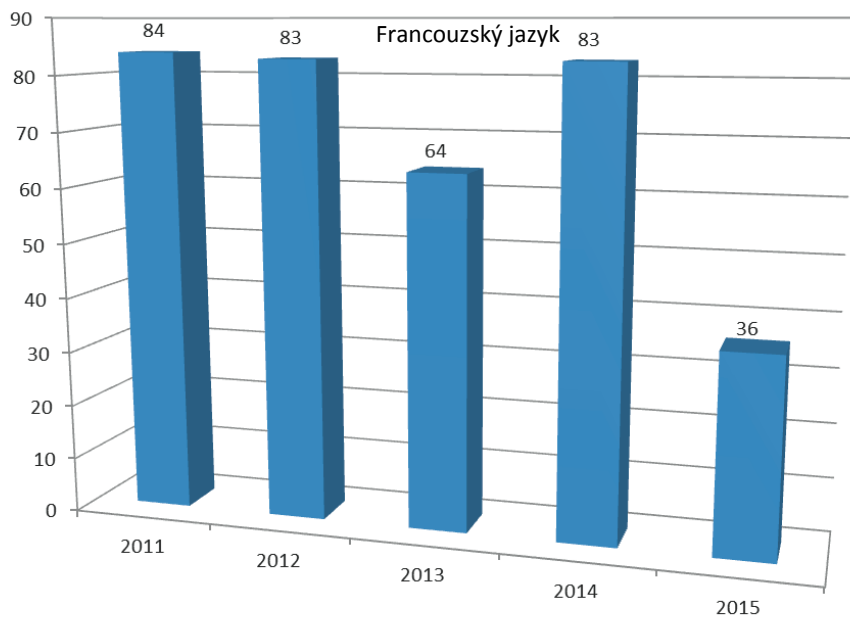
Mgr. Jana Jadrná, e-mail: jana.jadrna@unob.cz, Centrum jazykového vzdělávání Univerzity obrany

Autorka se zaměřuje na výuku francouzského jazyka a na tvorbu studijních opor pro výuku.

Mgr. Hana Jarošová, e-mail: hana.jarosova@unob.cz, Centrum jazykového vzdělávání Univerzity obrany

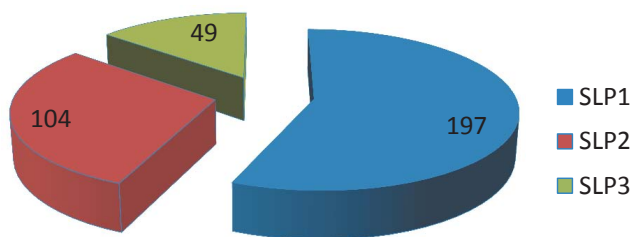
Autorka se věnuje výuce anglického a francouzského jazyka v akademických a rezortních kurzech na Univerzitě obrany v Brně.

Přílohy



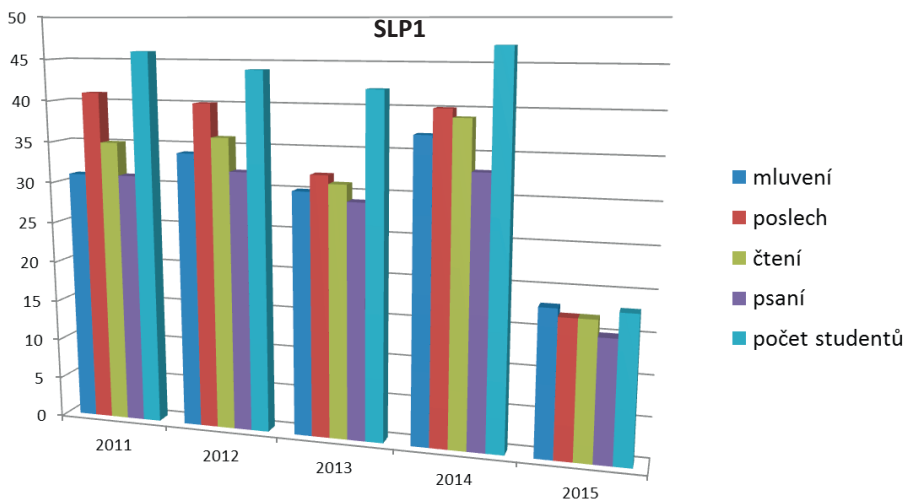
Obr. 1: Celkový počet přezkoušených kandidátů AČR v letech 2011–2015 ze všech úrovní ve francouzském jazyce bez ohledu na úspěšnost

Zdroj: Statistické údaje zaznamenané studijním oddělením CJV k 31. 12. 2015



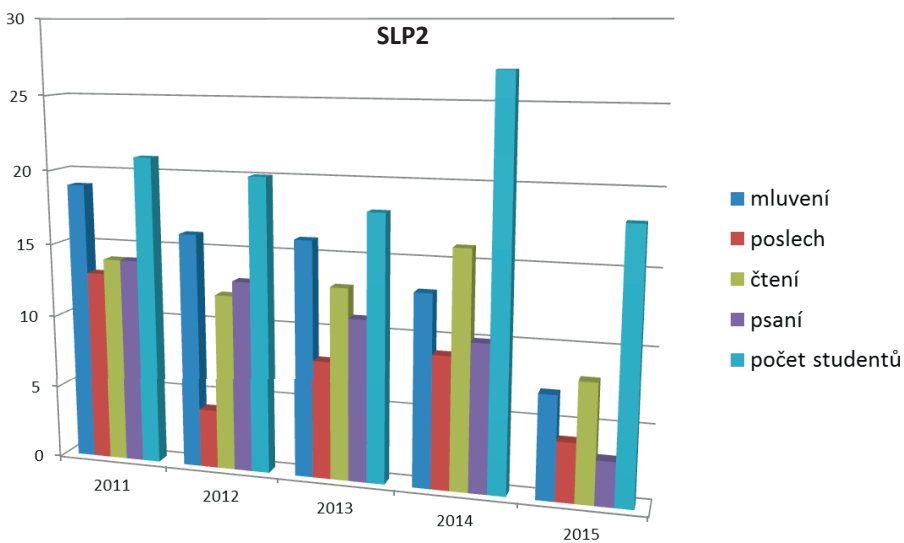
Obr. 2: Celkový počet přezkoušených kandidátů AČR v letech 2011–2015, kteří v jednotlivých dovednostech uspěli

Zdroj: Statistické údaje zaznamenané studijním oddělením CJV k 31. 12. 2015



Obr. 3: Celkový počet přezkoušených kandidátů AČR v letech 2011–2015 a jejich úspěšnost v jednotlivých dovednostech u SLP 1

Zdroj: Statistické údaje zaznamenané studijním oddělením CJV k 31. 12. 2015



Obr. 4: Celkový počet přezkoušených kandidátů AČR v letech 2011–2015 a jejich úspěšnost v jednotlivých dovednostech u SLP 2



Metodologie

Methodology

Assessing students' needs in English language teaching

Krystyna Heinz, Martina Chylková

Abstract: The present article is based on the analysis of the data gathered in a questionnaire survey conducted in the selected groups of the 1st year students who began studying English at School of Business Administration in Karviná in the summer semester of the academic year 2015–2016. The goal of the study is to detect students' needs and requirements concerning their foreign language (FL) study at SBA in Karviná. The data collection was carried out by distributing questionnaires to respondents and evaluating them. Evaluation of the answers has shown that a discrepancy exists between students' awareness of what their command of English should be and what their future employers would expect and their lack of motivation.

Key words: Business English, communication skills, students' needs.

Introduction

As Larsen-Friedman (2011) states, in the period of post-modern globalization, the language and culture teaching field has moved from unity to diversity as language and culture learners do not present a homogeneous group as in the past. This situation can be explained by the fact that there are more second language users of English than there are native speakers, the adoption of English to the status an international language which is closely related to the mobility of population around the world in search of jobs or better living conditions, and an increasing number of international students who want to acquire higher education in English-speaking and other foreign countries. Obviously, language learners also differ in a number of dimensions as motivation, language aptitude, gender, age, being monolingual or bilingual, etc.

Another important question to be discussed is related to the education system and its being prepared for the demands connected with. As Skalková (2004, p. 4) lists, there is a tension between the trend of homogenisation of cultures and their plurality and originality, therefore it is vital to include the topic in education programmes. Numerous studies have shown that the system of education is inflexible and very often unable to react to the changing conditions in labour market promptly. This fact is closely connected with introducing key competencies that are required by the current labour market (Belz, Siegrist, 2001; Lepič, Koucký, 2012; Veteška, Tureckiová, 2008; Bobáková, Chylková, 2014; Heinz, 2012).

Creating an English curriculum at the above-mentioned faculty depends on the requirements provided by so called specialist departments, for example the departments of economics, finance, marketing and management, which confirms the fact that teaching foreign languages is perceived as a service. Consequently, the

role of English teachers is to design the curriculum involving skills related to reading specialist texts, their comprehension and mastering business terminology (Quantanila, 2011).

This situation shows a discrepancy between the above-mentioned requirements and the application of current new trends in teaching business communication. Moreover, it is necessary to take into consideration further factors – the large numbers of students in language classes and the fact that their level of English knowledge has been steadily deteriorating. Students' needs and analysis are often neglected although it seems to be crucial to put forward a question related to the students' expectations and their knowledge acquired during their study at various types of secondary schools. Students' needs assessment is related to collection, synthesis, and interpretation of data about learners that can help the teachers in matching student needs with the requirements, i.e. the teacher is given necessary information about how to facilitate the educational experience. This information will assist teachers in setting learning objectives, selecting appropriate technology, deciding on curriculum content, and determining strategies for effective learning. Therefore, it is possible to estimate that the students' opinions will bring a new dimension that should be taken into account when designing English syllabi in the future. It was also possible to acquire interesting data related to the level of English teaching at respondents' secondary schools. The goal of the survey is to conduct a needs analysis of students taking into consideration the changing demands of labour market and their future employability as well as changing students' attitudes to motivation to be educated.

1 Methods

The present article is based on the analysis of the data gathered in a questionnaire survey conducted in the selected groups of the 1st year students (97) who began studying English at School of Business Administration in Karviná in the summer semester of academic year 2015–2016. The reason to conduct the questionnaire survey was the very low degree of student motivation to learn English and a deteriorating level of English towards the end of the English course.

The goal of the research was to carry out an analysis of the acquired data, evaluate them, and state priorities in students' expectations towards FL curriculum using the method of a questionnaire survey. In the first stage, the described research was based on the study of foreign and home publications. Next we focused on the analysis and evaluation of the data gathered in our primary questionnaire research, and finally we compared the gathered data with the current FL syllabi and listed recommendations for changes.

Data collecting was conducted at the beginning of the semester using the questionnaire distributed to 97 students of the first year during the first lesson of English. The next step was an analysis of the data carried out by the authors.

The first question involves personal data, the second, third and fourth are related to the languages studied at secondary school and to the acquired level in English, while the fifth question focuses on opportunities for using English. The sixth question is aimed at students' expectations during their study at School of Business Administration in Karviná while in the seventh question students are asked to list obstacles preventing them from learning English. The last eighth question concentrates on the most difficult English language phenomena for Czech students (grammar, listening, writing, speaking etc.). The students' answers and their evaluation should lead to amendment of the English curriculum, however, this is a time consuming process in the Czech academic setting requiring the approval of the faculty management.

2 Results

The distributed questionnaire consists of 8 questions (see the supplement) created by the authors to get information about respondents' language background, use of English in various situations, and especially about their expectations connected with English during the university study.

Question 1

The questionnaire was filled in by 97 respondents—80 Czechs, 16 Slovaks and a Pole, 30 males and 67 females with the average age of 20.1.

Among respondents there are 34 graduates (35%) from grammar schools (gymnázium), 23 graduates (23.7%) from business schools (obchodní akademie), the other 40 students (41.2%) come from various types of vocational schools, for example hotel management and catering and technical schools.

Tab. 1: *Students by nationality and gender*

	Czech	Slovak	Polish	Female	Male
Number of students	80	16	1	67	30

Question 2

All the respondents have been learning English since primary school with the average number of years of 9.5. Only 48 students participated in German courses with the length of study of 4.6 years, 28 in Russian courses with the length of study of 3.6 years, 10 in French courses with the length of study of 4.8 years, 7 in Spanish courses with the length of study of 4 years, 2 in Italian courses with

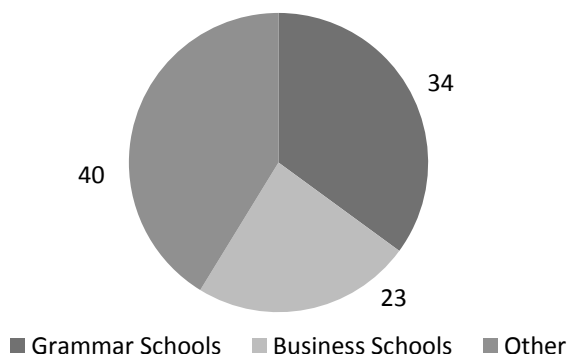


Fig. 1: Original secondary school of graduation

the length of study of 2.5 years, 2 in Polish courses with the length of study of 16 years, and 2 in Latin courses with the length of study of 1.5 years.

Tab. 2: Languages studied

	English	German	Russian	French	Spanish	Italian	Polish	Latin
Number of students	97	48	28	10	7	2	2	2
Average of years studied	9.5	4.6	3.6	4.8	4	2.5	16	1.5

Question 3

Question 3 was aimed at the level of final exam in English (maturita) where 57 students state they took the exam at pre-intermediate (B1) level and 25 at intermediate level (B2) while 15 students were not able to define their level of English exam.

Tab. 3: Level of high-school English final exam

	B1	B2	Unknown
Number of students	57	25	15

Question 4

Question 4 is related to the final exam results in English. Only 77 students listed their results—22 excellent, 22 very good, 24 good, and 9 satisfactory marks, which gives the average of 2.26. Data of 20 students is missing.

Tab. 4: Final exam results

	Excellent	Very good	Good	Satisfactory
Number of students	22	22	24	9

Question 5

Answers to question 5 provide information about opportunities of using English by respondents during last 4 years. Communication at school is reported by 80 students, watching films and listening to the radio in English by 67 respondents, searching information on the Internet by 58 students, travelling by 47 students, communication with friends abroad by 38 students, and reading books, papers and magazines in English by 25 respondents. Seven students listed other opportunities, for example summer jobs abroad and computer games.

Tab. 5: Opportunities of using English

	Com. at school	Films and radio	Info on the Internet	Travelling	Friends in abroad	Reading	Other
Number of students	80	67	58	47	38	25	7

Question 6

In answers to question 6 respondents revealed their expectations related to the study of English at School of Business Administration in Karviná. Majority of students would appreciate developing speaking skills (84), expanding vocabulary (76), and acquiring skills in reading comprehension (59), writing (52), and developing skills related to specific communication situations, like meeting, negotiating, job interview, etc. (55). A lower number of respondents expect developing grammar skills (49), developing listening skills (47), information about culture specifics significant for business communication (26), and information about English speaking countries and their cultures (18).

Tab. 6: English language skills desired by students

	Speaking	Vocabulary	Reading	Writing	Specific situations	Grammar	Listening	Business	Culture
Number of students	84	76	59	52	55	49	47	26	18

Question 7

In the seventh question students are asked to list obstacles preventing them from learning English. The largest number of respondents reported lack of talent (52) and laziness (35), incompetent teachers (30), and lack of motivation (27). A small

number of students (12) list shortage of opportunities to communicate in English and only 2 students report other reasons, for example dyslexia.

Tab. 7: *The obstacles in studying English language*

	Shortage of talent	Laziness	Incompetent teachers	Lack of motivation	Lack of opportunities to com.	Other
Number of students	52	35	30	27	12	2

Question 8

Question 8 concentrates on the most difficult English language phenomena in respondents' opinions. Majority of them consider English tenses in grammar the most difficult grammar phenomenon (50). The other answers are related to skills, for example speaking (36), listening (22), writing (7), reading (4), and translation (3). Only 21 students perceive vocabulary as a problem.

Tab. 8: *The most difficult English language phenomena*

	Tenses	Speaking	Listening	Writing	Reading	Translation	Vocabulary
Number of students	50	36	22	7	4	3	21

3 Evaluation

The authors have submitted the following hypotheses:

- H1:** students have been learning English for more than 10 years, but are still on pre-intermediate level
- H2:** they are mostly graduates from secondary vocational schools
- H3:** they use English mainly for communicating at school and on the Internet
- H4:** they have numerous problems, especially with grammar phenomena
- H5:** they expect developing their skills in the area of speaking mostly
- H6:** they are not properly motivated.

H1 has been almost confirmed as respondents have been learning English since primary school with the average number of years of 9.5 compared to our estimation of more than 10 years. In accordance with the secondary school curricula studying the German language, which seems to be very popular in the Czech Republic, takes on average less than 5 years. However, the results have also proved that there is a big variety of foreign languages offered to secondary school students, for example Russian, French, Spanish, Italian, Polish, and even Latin. As far as their level of English is concerned, this topic will be developed in another article.

H2 related to the number of graduates from secondary vocational schools has been confirmed too because more than 41% of students involved in the survey attended the mentioned type of secondary school. However, it is interesting that the group of questioned students also comprises about 35% of graduates coming from grammar schools, which is a higher number than we expected.

In H3 about using English in everyday life the answers correspond to our estimation as 80 students state that communication at school, watching English films and searching for information on the Internet are the most frequent activities where English is required. The number of students who state that they need English for travelling is high, which gives evidence about increasing mobility of young people.

H4 focuses on estimated students' problems with difficult phenomena in the English language. The majority of them consider English tenses in grammar the most complicated grammar phenomenon, which is in accordance with our expectations, but students also list problems with speaking, listening, and other phenomena.

In the answers related to H5 students state that speaking should be especially developed, which corresponds to our estimation, but they also list expanding vocabulary, acquiring skills in reading comprehension and writing. It is surprising that students also expect developing skills related to specific communication situations, like meeting, negotiating, job interview, etc. A big number of students is also interested in intercultural issues.

In H6 we estimated that students do not have proper motivation, which has been confirmed only partly, as students list other important obstacles preventing them from learning English, especially lack of their talent and laziness. It is surprising that a high number of students express opinions that incompetent teachers are one of the obstacles.

4 Discussion

As mentioned above using foreign languages belongs to the key competencies of an employee on our globalized market. Syllabi at School of Business Administration in Karviná (SBA) have implemented a lot of changes and improvements to reflect all the requirements both of the market and the European Union and have been aiming to provide the students with adequate knowledge in accordance with their future profession. It means using the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) that students obtain B2 level in business communication after completing their 4-semester programme in a FL at SBA.

The research has proved that students are perfectly aware of the necessity being educated not only in their degree specialization but to be able to react in specific situations in business environment using FL and various language skills—writing, grammar, speaking and listening. Despite this some disparities have occurred.

Nevertheless, they have been taught in FL for almost a decade and have passed the B1/B2 Maturita exam, yet they still do not feel confident in the grammar and other language skills which are expected from the independent user they should be. Study at SBA should implement the professional part of their FL knowledge using mostly new business vocabulary and situations. Nevertheless, it is not as straightforward as it is expected to be.

It seems to us that the following disparity exists between students' awareness of the necessity being educated in a FL in specific communication and their not having proper motivation for studying a FL. There are exceptions which are proved by their Maturita exam results or vice versa. However, this trend can be also noticed in not having enough willingness to take part in Erasmus+ programmes even if the number of interested students is increasing. In our opinion, lacking sufficient motivation can be a serious matter and challenge at the same time, and not only for teachers but also for those who expect knowledge from their employees. Employers should be more specific and demanding in their requests for FL knowledge applying CEFR classification to motivate applicants. Stating that they expect passive or active FL knowledge is not satisfactory and motivating at the same time. It is obvious that ability to speak another FL is becoming more and more desirable but employers advertise that applicants with FL knowledge except for English can have this as an advantage. We reckon that on the other side it could be difficult to find applicants to meet their requirements.

The following disparity can occur between passive knowledge of FL, proved by the research in the necessity to develop speaking skills, and the demand for active knowledge stated by future employers and required at job interviews even if it is not mentioned in the requirements. There is still one remark to be made about the position of FL in a study programme at SBA when it is difficult to implement more lessons with the necessity to be educated in other subjects related with students' degree specialization and with a large number of students in classes as was mentioned above.

Conclusion

The aim of the article was to detect students' needs and requirements concerning their FL study at SBA in Karviná to be able to implement them in FL syllabi and to reflect the current needs of European market and higher chances for their employability. The presented article was based on the analysis of the data gathered in a questionnaire survey conducted in the selected groups of the 1st year students (97) who begin studying English at School of Business Administration in Karviná in the summer semester of the academic year 2015–2016.

The submitted hypotheses have been confirmed or partly confirmed. Students are perfectly aware of the necessity to improve their FL knowledge, including their

speaking skills and proficiency in grammar, but we have to admit the big differences among students and their knowledge and attitude to the FL curriculum. As indicated in table 6, the most required and desired skills involve speaking (87%), vocabulary (78%), reading (61%) and grammar (51%). The percentages related to speaking and vocabulary are understandable while the percentage listed about business issues is surprising (27%) as students attend an economic school and is not in accordance with the market demand, what a small number of students is aware of. Moreover, the knowledge of grammar should be basically acquired in basic and secondary schools. The lack of motivation (28%) and laziness (36%) are stated as the most important obstacles preventing students from learning English.

Unfortunately, the survey results have illustrated a pessimistic view of the system related to English teaching in the Czech Republic. The survey has shown the consequences of an inadequate approach to English language skills development in primary and secondary schools, a negative impact of specialist departments related to the English curriculum design being limited mainly to business vocabulary, and a low level of students' motivation probably caused partly by the specifics of the region—a high rate of unemployment. Our findings seem to be in accordance with the views presented in literature and have proved that the Czech education system in the area of ELT is not adequately prepared for challenges in the 21st century.

Supplement

Questionnaire

for 1st year students of English at SBA Karviná

1. Nationality _____ Sex _____ Age _____
Secondary school, name and place _____
2. What languages have you been learning and how long since primary school?
Language _____ Number of years _____
3. What is the level of your Maturita exam?
B1 pre-intermediate
B2 intermediate
4. What was your Maturita exam result?
Excellent
Very good
Good
Satisfactory
Failed
5. What opportunities have you used English for during last 4 years?
Communication at school
Searching information on the Internet
Travelling

Watching films and listening to the radio
Reading books, newspapers and magazines
Communication with friends abroad
Others _____

6. What do you expect from your study of English at SBA?

Developing speaking skills
Developing writing skills
Developing reading skills
Developing listening skills
Developing grammar skills
Expanding vocabulary
Information about English speaking countries and their cultures
Information about culture specifics significant for business communication
Developing skills related to specific communication situations, like meeting, negotiating, job interview, etc.
Others _____

7. What obstacles can prevent you from learning English?

Shortage of opportunities to communicate in FL
Lack of motivation
Shortage of talent
Laziness
Incompetent teachers
Others _____

8. What are the most difficult English language phenomena? List three.

References

- BELZ, H., & SIEGRIST, M. (2001). *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: Východiska, metody, cvičení a hry*. Praha, CZ: Portál. ISBN 978-80-262-0846-4.
- BOBÁKOVÁ, H.-L., & CHYLKOVÁ, M. (2014). To Some Disparities between National and Global Education in the European Context. In *Proceedings of the 2nd International Conference on European Integration 2014* (p. 36–42). Ostrava: VŠB-Technical University of Ostrava.
- Common European Framework of Reference for Languages*. [online]. [cit. 03. 07. 2016] http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf.
- HEINZ, K. (2012). The Use of IT in Intercultural Communication (Based on the Moodle Platform Communication within the Project Erasmus IP). In *Proceedings of the 7th International Symposium on Business Administration, Canakkale* (p. 177–182). Canakkale, TR: CanakkaleOnsekiz Mart University.
- LARSEN-FREEMAN, D. (2012). *English Teaching Forum*. Washington D.C.: Office of English Language Programs.
- LEPIČ, M., & KOUCKÝ, J. (2012). *Kvalifikační potřeby trhu práce. Analýzy proměn trhu práce v ČR a EU, jejich trendy a faktory a projekce vývoje kvalifikačních potřeb pracovního trhu v ČR*. [online]. [cit. 03. 07. 2016]. http://www.strediskovzdelavacipolitiky.info/download/2012_Kvalifikacn%C3%AD%20pot%C5%99eby%20trhu%20pr%C3%A1ce.pdf.
- QUANTANILLA, K. M., & WAHL, S. T. (2011). *Business and Professional Communication*. CA: Sage ePublications. ISBN 978-1-4129-6472-2.

SKALKOVÁ, J. (2004). *Pedagogika a výzvy nové doby*. Brno, CZ: Paido. ISBN80-7315-060-3.

VETEŠKA, J., & TURECKIOVÁ, M. (2008). *Kompetence ve vzdělávání*. Praha, CZ: GradaPublishing. ISBN 978-80-247-1770-8.

Authors

Krystyna Heinz, e-mail: heinzova@opf.slu.cz, Silesian University in Opava, School of Business Administration Karviná,

Martina Chylková, e-mail: chylkova@opf.slu.cz, Silesian University in Opava, School of Business Administration Karviná

The authors teach business English and communication at the Dept of Tourism and Leisure Activities. They are involved in the international project Erasmus+ Effective Communication in Multicultural Teams.

Videokonference a principy zdvořilosti

Alena Hradilová

Abstrakt: Článek se zabývá malou případovou studií založenou na rozboru korpusu nahrávek z videokonferenčního kurzu určeného pro studenty právnické angličtiny Masarykovy univerzity a University of Helsinki. Korpus byl analyzován s ohledem na nedostatečné dodržování Griceových principů kooperace a Leechových zdvořilostních maximů. Byly označeny situace, které mohou vést k problémům v komunikaci mezi studenty v průběhu videokonferenčních seminářů a tyto situace byly posléze rozděleny do oblastí dle typického porušení výše zmíněných pravidel. Cílem článku je navrhnout, proč a jak by měly být materiály videokonferenčního kurzu obohaceny o cvičení a metody, které studentům pomohou pochopit a procvičit dovednosti a jazykové prostředky tak, aby bylo možné podobným problematickým situacím, které vycházejí z porušení principů kooperace a zdvořilostních maximů předcházet, či je alespoň účinně řešit.

Klíčová slova: videokonference, zdvořilostní principy, principy kooperace, pragmatická rovina jazyka

Úvod

Videokonference jsou jako obohacení výuky jazyků na Centru jazykového vzdělávání Masarykovy univerzity zařazovány do jazykových kurzů již více než deset let. Na rozdíl od většinového chápání videokonferenční výuky ve světě jako formy individuální výuky, kde student komunikuje se svým protějškem sám ze svého počítače (Anastasiades 2010, Hopper 2014), se v našem kontextu jedná o semináře či celé kurzy, které jsou vypsány společně na dvou geograficky vzdálených univerzitách a studenti těchto kurzů se pravidelně hromadně setkávají ve virtuální učebně. V reálném čase jsou tak ve své videokonferenční místnosti na každé ze stran fyzicky přítomni studenti dané univerzity a své protějšky potkávají na velkém plátně či obrazovce před sebou. Mohou takto hovořit a spolupracovat jak ve své seminární skupině, kde jsou všichni fyzicky přítomni, tak i se skupinou cizinců na plátně. Tato virtuální návštěva ze zahraničí jim doplňuje jejich jinak většinou monolingvní seminární skupinu o studenty – cizince a činí tak celou interakci v cizím jazyce naprosto autentickou.

Tým učitelů z CJV nejdříve společně s kolegy z Aberystwyth University ve Velké Británii s tématem experimentoval a posléze vyvinul pro učitele jazyků a jejich studenty několik metodických a praktických příruček, které studenty i učitele připravují na tento inovativní styl výuky jazyků (viz projekt Invite 2006–2008, Morgan 2008, Štěpánek a Hradilová 2008, Hradilová, Chovancová a Vincent 2012). Materiály reflektují jak výsledky analýzy potřeb studentů v oblasti autentické komunikace, nácvičku měkkých dovedností a pěstování chápání interkulturních dovedností, tak potřeby trhu práce ve smyslu tolik žádaného rozvoje takzvaných

dovedností pro život. Tyto výsledky byly přejaty i jinými evropskými univerzitami (viz Denksteinová a Podlášková 2013).

1 Principy komunikace

Tento článek si klade za cíl představit jeden z videokonferenčních kurzů, který CJV MU pořádá ve spolupráci s University of Helsinki. Jedná se o kurz pro studenty právnické angličtiny. V průběhu čtyř semestrů zde byl vytvořen korpus nahrávek společných seminářů, ve kterém lze snadno vystopovat základní problémy, které vedou ke komunikačním šumům, brzdí komunikaci, nebo ji dokonce úplně zne-možňují. V tomto článku jsou takovéto situace představeny a aplikovány na teorii Griceova (1991) Principu kooperace a Leechovy (1983) Zdvořilostní maximy. Jedná se zde především o pragmatickou rovinu jazyka, kterou studenti jazyka často podceňují. Téma je proto třeba zařadit do sylabů a vytvořit sadu materiálů pro jeho nácvik v rámci mezinárodních videokonferenčních kurzů. Studenti mají zřejmě díky svému odlišnému kulturnímu prostředí a rozdílné znalosti jazyka podle Společného evropského referenčního rámce (SERR) v této oblasti odlišná očekávání.

Jak již bylo zmíněno, pragmatická rovina jazyka činí studentům problémy především v souvislosti s dostatečným aparátem pro vyjádření zdvořilosti a s plynulostí komunikace. Z tohoto důvodu není jistě na škodu vrátit se ke Griceovu Principu kooperace (základní maximy kvality – neříkáme nic, o čem si myslíme, že to není pravda; kvantity – podáváme dostatek informací a nepodáváme příliš mnoho informací; relevance – podáváme jen relevantní informace; a způsobu – jsme struční a vyhýbáme se mnohoznačnost¹) a použít ho jako východiska k analýze nalezených problematických situací. Vzhledem k zásadám zdvořilostním je potom třeba jít dále do hloubky. Jak Grice připomíná, je třeba mít na paměti další principy komunikace, řečeno jeho slovy „různé druhy jiných maximů (svým založením estetických, společenských nebo morálních), jako například ‚Bud’ zdvořilý (...)‘“ Grice (1991: 28) [můj překlad]. Zároveň je jeho škála dobře doplněna Leechovými Maximy zdvořilostních principů (takt, štědrost, uznání, skromnost, souhlas a účast²). Tyto principy pomohou studentům odhalit důležitou životní dovednost: „vyřešit problém: vzhledem k tomu, že chci dosáhnout ve vědomí svého posluchače toho a toho, jaký je nejlepší způsob dosažení tohoto cíle jazykovými prostředky?“ Leech (1983: X) [můj překlad].

Ze zkušenosti i z výzkumu (např. Suszczyńska 1999) víme, že si studenti často myslí, že jsou dostatečně zdvořilí a nejsou si vědomi porušování principu zdvořilosti. Zde, dle Suszczyńskiej, zasahují do jejich jazykového myšlení jazykové vzorce z jejich mateřského jazyka. Jako největší problém se jeví především správná míra formálnosti a přímosti promluv. Dle Wierzbické (1991, 1985) je tento problém

¹ Maxims of Quality, Quantity, Relevance and Manner

² Maxims of Tact, Generosity, Approbation, Modesty, Agreement and Sympathy

patrný především u žádostí a kladení požadavků. Suszczyńska pak ve své detailní analýze, která porovnává strategie rodilých mluvčích angličtiny, polštiny a maďarštiny, potvrzuje, že zatímco se anglo-americká kultura vyhýbá konfrontaci, rodilí mluvčí polštiny a maďarštiny se přímé konfrontaci nevyhýbají a „jejich názory a emoce, včetně těch negativních, mohou být silně vyjádřeny, i když jsou pro druhou stranu zraňující“ [můj překlad]. Předpokládám, že tyto závěry mohou být vztaženy i na české mluvčí, neboť korespondují s výsledky této drobné analýzy korpusu videí z jazykového videokonferenčního kurzu.

2 Metoda

Tato drobná případová studie je založena na korpusu sestávajícího z videozáznamů z videokonferenčních seminářů v celkové délce 24 hodin, který byl shromážděn v průběhu čtyř semestrů. V kurzu se za tu dobu vystřídaly čtyři skupiny, kdy každá sestávala z přibližně dvaceti studentů české, slovenské a finské národnosti. Dohromady se jednalo o 78 studentů, z nichž 43 se videokonferencí účastnili na české straně a 35 na straně finské.

Tato videa byla shlédnuta a místa, která vykazovala problém v komunikaci (tj. komunikace byla pomalejší a vyžadovala nějaký zásah, objasňování či vyjednávání, případně byla úplně znemožněna) byla identifikována a byl k nim pořízen transkript. Následně byly tyto situace analyzovány podle výše zmíněné taxonomie Gričovských a Leechových maximů a rozděleny do skupin problémů podle toho, který z maximů byl porušen, a zda porušení toho kterého z maximů vedlo k problematické komunikační situaci. Tyto výsledky byly posléze aplikovány na videokonferenční metodiku a byla vytvořena sada cvičení založených na reálných situacích z korpusu nahrávek. Tato cvičení mají za účel studenty na podobné situace připravit a naučit je měkkým dovednostem, které jim pomohou efektivně obdobné situace řešit a přistupovat ke komunikaci s otevřenou myslí a respektem ke svému jinokulturnímu protějšku.

3 Výsledky analýzy

Videozáznamy z korpusu naznačují, že studenti přistupují k mnoha komunikačním situacím jinak, než by bylo očekáváno od rodilého mluvčího angličtiny (jedná se o výše popsanou pragmatickou rovinu jazyka). Tohoto problému si všímají samozřejmě i běžní občané naší zatím sjednocené Evropy. Doughty (2012) si všímá vlivu rodného jazyka na jednání polských přistěhovalců v Anglii, které je Angličany vnímáno v mnoha ohledech jako ohroublé. Takovéto populární novinové články poukazují na absenci vzájemného pochopení přistěhovalců a Angličanů, kde přistěhovalci nenaplníují očekávání posluchačů – rodilých mluvčích a Angličané si, na druhou stranu, neuvědomují, že málo zdvořilá a příliš přímá vyjádření přistěhovalců nemusejí souviset s jejich nedostatečným vychováním. Často se totiž jedná

pouze o uplatňování a doslovné překládání dostatečně zdvořilých frází z mateřštiny (viz název článku „Ztraceno v překladu“).

Tento problém tedy samozřejmě není čistě otázkou videokonferenčních spojení, ale jeví se jako problém obecný. V naší případové studii absentují rodilí mluvčí anglického jazyka, kteří by na méně zdvořilé promluvy svých protějšků mohli být citlivější. Z reakcí účastníků videokonferencí je zde však jasně patrné, že studenti, kteří ovládají jazyk na úrovni C1 dle SERR se již principy anglické zdvořilosti řídí. Takoví studenti potom již v našem korpusu projevují nespokojenost s vyjadřováním svých méně zdvořilých spolužáků (viz např. Oblast 2 dále v textu), což není nijak překvapivé vzhledem k tomu, že SERR vyžaduje jistou dávku těchto dovedností dokonce již na úrovni B2 (dokáže hovořit s rodilým mluvčím bez toho, aby ho bezděčně pobavil či popudil³). Určitá míra zdvořilosti je jistě důležitou součástí takové promluvy. Videokonferenční forma výuky dává takovémuto problémům možnost vyniknout už z toho důvodu, že přirozená plynulost konverzace je narušena omezeními, která jsou způsobena technologií (například drobným zpožděním v přenosu zvuku; potřebou čekání na kameru, pokud je přiblížen do záběru jiný student; vstoupení do konverzace osobou mimo záběr kamery; jiné vnímání řeči těla svého protějšku dle kvality obrazu na plátně atd.) Je proto velmi důležité, aby naši studenti, kteří jsou většinou na úrovni B2–C1, byli na principy vedoucí k úspěšné komunikaci v cizím jazyce upozorňováni a věnovali jim při dalším studiu pozornost. Tím si mohou dále pěstovat potřebnou úroveň pragmatické roviny jazyka.

Při třídění problematických komunikačních situací a jejich posuzování podle Griceových a Leechových maximů byly situace nejdříve analyzovány podle porušených maximů a jejich příklady byly rozděleny do 11 kategorií podle nalezeného problému (Hradilová 2016). Tato kategorizace se však ukázala jako těžko uchopitelná a příliš podrobná a byla proto zjednodušena na následujících sedm oblastí. Při této svém rozsahem malé analýze byla identifikována porušení následujících maximů:

Griceovy maximy: kvalita, kvantita, relevance a způsob

Leechovy maximy: takt a účast

Níže jsou uvedeny oblasti, které ilustrují situace či množiny situací, které vedly ke komunikačnímu problému.

1. Strategie v občanskoprávních sporech. Zde byly nejčastěji porušovány maximy kvantitativní (tj. promluva má být dostatečně bohatá na informace, na druhou stra-

³ CEFR: Interaction Spoken, Conversation, B2: *Can sustain relationships with native speakers without unintentionally amusing or irritating them or requiring them to behave other than they would with a native speaker.*

nu, promluva nemá obsahovat více informací, než je třeba), taktu (používejte zdvořilejší jazykové struktury, především za pomoci nepřímých vyjádření), účasti (projevte svou účast vůči posluchači a zároveň se vyhněte antipatiím mezi sebou a posluchačem).

Součástí vyjednávání v rámci občansko-právních sporů má být vždy výběr strategií, které umožňují vyjádření jisté míry empatie. Studenti jak na české, tak na finské straně se velmi často vyjadřovali buďto příliš stručně bez potřebného meta-jazyka, který by vyjadřoval jejich postoj k druhé straně, nebo měli připravené dlouhé promluvy, které bylo těžké sledovat a udržet pozornost. Navíc si někteří z nich neuvědomovali, že by měli hovořit spíše více než méně zdvořile a za tímto účelem používat především nepřímé jazykové prostředky, protože přímost je v angličtině považována za projev nadřazenosti a nezdvořilosti. V této souvislosti je potom pro mnohé studenty těžké najít správnou rovnováhu a mez mezi vyjádřeními, která jsou projevem sebevědomí a sebejistoty mluvčího a těmi, která již znějí arogantně.

2. Nevhodná reakce studenta v určité roli, většinou související s nedostatečnou formálností promluvy vůči druhé straně a nedostatečným projevem respektu vůči druhé straně (typicky svědek vůči soudci, soudce vůči státnímu zástupci). Jsou porušeny dva maximy, a to maxim kvantity (promluva má být dostatečně bohatá na informace) a maxim účasti (vyhněte se antipatiím mezi sebou a posluchačem).

Jako příklad můžeme uvést soudce, který zareagoval poměrně nevhodně na otázku státního zástupce, zda může předvolat dalšího svědka, odpovědí: „Jak chcete“. Svou ledabylou odpovědí nepotvrdil, že má soudní řízení pevně ve svých rukou. Jeho promluvy by měly obsahovat jasné formální instrukce. Tato vágní instrukce, která ukazuje na nezáměr na dění v soudní síni, by také státním zástupcem mohla být vykládána jako jakési pohrdání jeho osobou.

3. Nepochopení otázky a z ní vyplývající vágní či irelevantní odpověď, často doplněná o problém s formálností. Zde nalezneme porušení hned tří maximů, a to opět maximů kvantity (promluva má být dostatečně bohatá na informace) a účasti (vyhněte se antipatiím mezi sebou a posluchačem), ke kterým se v tomto případě přidává ještě maxim relevance (buďte relevantní). Lze zde totiž nalézt dva základní problémy. Za prvé jde o neporozumění otázky ze strany posluchače. Student položí otázku, jeho protějšek otázce nerozumí, ignoruje ji, nebo si ji špatně vyloží. Zde je porušen maxim relevance. Takovým situacím se zřejmě nelze vyhnout, lze však studenty připravit na jejich vhodné řešení. Za druhé se problém často kombinuje s příliš neformální, stručnou odpovědí (porušení maximů kvantity a účasti), která často pramení z nervozity studenta, který ne zcela rozumí svému protějšku. První problém vede k nesmyslné odpovědi, druhý k výběru příliš stručného a velmi neformálního výraziva. Typickým příkladem je odpověď „yeah“ jako pokus o odpověď na zjišťovací otázku, které posluchač neporozuměl.

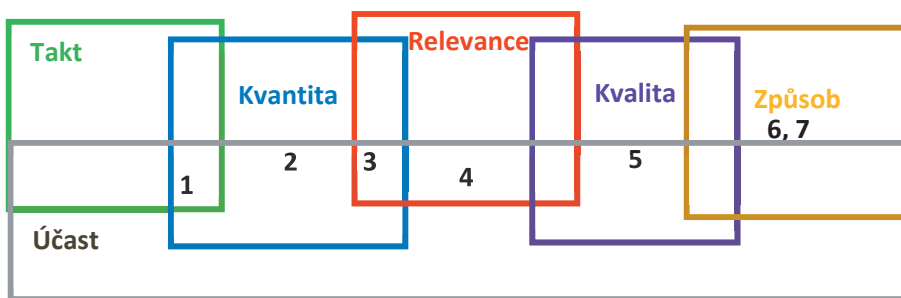
4. Odkazování na etnické minority. Studenti zde porušují maximy relevance a účasti. Tento problém se opakovaně objevoval pouze na české straně naší seminární skupiny. Někteří studenti odkazovali či naráželi na stereotypy, které se týkají jistých etnických menšin, aniž by si uvědomovali, že jejich finští spolužáci tyto stereotypy jednak nesdílejí a jednak podobné narážky považují za naprosto nepřijatelné.
5. Vymýšlení nepravdivých důkazů. Maxim kvality (neříkejte nic, pro co nemáte dostatečné důkazy, ani nic, o čem předpokládáte, že není pravda) je zde porušen v kombinaci s maximem účasti. Někdy si studenti rozhodnou v rámci vyjednávání či řešení soudních sporů kreativně vypomoci vymyšleným důkazem, který jejich případu pomůže. Toto obecně nelze považovat za problém, pokud s takovým postupem všichni zúčastnění souhlasí. V opačném případě, kde jsou okolnosti jasně dané a nelze si nic přidat, je podobné jednání považováno za podvodné a přináší do komunikace nedůvěru, která brání její plynulosti.
6. Vyjasňování významu slova. Příklad: an abandoned house. Zde byl porušen maxim způsobu (vyhněte se mnohoznačnosti). Studenti si museli vyjasnit, že zatímco jedna skupina chápe toto slovo jako výraz pro naprosto opuštěný dům, druhá skupina si ho vykládala jako výraz pro dům, kde nikdo nebydlí, nicméně je možné, že se v něm občas někdo zdržuje. Jde tedy o sémantickou rovinu jazyka a studenti si museli své chápání daného výrazu vzájemně vysvětlit.
7. Předem připravené promluvy. Porušení maximu způsobu (buďte struční). Ve chvíli, kdy si měli studenti předem připravit nějakou řeč či prezentaci, byla zde vidět jasná tendence k přípravě poměrně dlouhých promluv, které obzvláště ve videokonferenčním prostředí představují velkou zátěž pro soustředění posluchače.

Výsledky lze shrnout následujícím způsobem:

Nejčastěji byl porušen maxim účasti, a to vždy v kombinaci s porušením dalšího maximu. Níže uvedený množinový graf vyjadřuje kombinace porušení jednotlivých maximů v uvedených typech situací. Čísla zde odkazují k danému typu oblasti (1 až 7) dle jejich popisu výše. Jednotlivé maximy jsou reprezentovány barevně odlišenými množinami.

Diskuze a závěr

Analýza korpusu videonahrávek odhalila, kterým měkkým dovednostem a kterým rysům pragmatické roviny jazyka bude třeba věnovat ve videokonferenčních kurzech větší pozornost tak, aby bylo možné předejít, či alespoň účinně řešit komunikační situace, které by mohly vést ke komplikacím, či dokonce ke znemožnění komunikace mezi účastníky videokonferenčního semináře. Jedná se zde především o zdvořilostní principy v cizím jazyce, uplatňování správných strategií při vyjednávání a chápání principů kooperace při konverzaci. Výsledky budou nadále



Obr. 1: Kombinace porušení maximů dle oblastí identifikovaných problémů v komunikaci

uplatňovány ve videokonferenční metodice a stanou se součástí sylabu videokonferenčního kurzu angličtiny pro právníky.

Oblast 1 a 5 z kapitoly Výsledky odkazuje na principy zdvořilosti především z hlediska profesionality studentů v dané roli. Je zde třeba mít na paměti nejen dostatečnou formálnost, ale také potřebu vzájemných sympatií, taktu a zachování si tváře při jednání se svým protějškem. Za účelem procvičení tohoto hlediska lze kromě obecně přístupných materiálů k tématu vyjednávání použít i celou škálu příkladů z korpusu, kde studenti mohou sami identifikovat, co způsobilo problém, a navrhnout lepší řešení dané situace. Dostatečná formálnost a zdvořilost se potom táhne celým sylabem jako červená niť, neboť je k ní nadále odkazováno v souvislosti s oblastí č. 2, kde studenti dostanou cvičení ve formě přepisů replik a posuzují jejich vhodnost vůči osobě mluvčího i vůči jeho posluchači.

Oblast 7 se potom s tématem propojuje tím, že předem připravené miniprezentace studentů, ve kterých si mají za úkol nacvičit stručnost a jasnost při podávání zásadních informací, se tematicky částečně vážou právě s problematikou měkkých dovedností v oblasti vyjednávání, jazyka a pravidel soudního řízení, a v neposlední řadě právě také principů zdvořilosti v angličtině. Souvislost oblasti 4 s principy zdvořilosti není také těžké obhájit a v našem kontextu jí musí být věnována dostatečná pozornost. Téma se zde váže na principy interkulturních dovedností.

U oblastí číslo 3 a 6 je studenty nutné připravit na řešení takových situací, kdy svému protějšku nerozumí, nebo mají podezření, že jejich protějšek zcela neporozuměl jim samotným. Jde zde především o dostatečnou výbavu frázemi, které taktně a zdvořile upozorní na komunikační problém, aby mohlo být dosaženo objasnění situace, pokud možno bez ztráty tváře na obou stranách.

Zmíněné principy budou v dalším období zapracovány do běžné dobré praxe videokonferenčního kurzu angličtiny pro právníky. Zároveň bude dále rozšiřován korpus videozáznamů z těchto kurzů tak, aby mohla být cvičení, která byla pro

procvičování zmíněných dovedností a rovin jazyka nadále inovována a doplňována o další autentické příklady, které studenti v kurzech tolik vítají.

Literatura

- ANASTASIADES, P. S. (2010). Interactive videoconferencing (IVC) as a crucial factor in K-12 education: towards a constructivism IVC pedagogy model under a cross-curricular thematic approach. In RAYLER, A. C. (Ed.) *Videoconferencing: Technology, Impact and Application* (pp. 133–177). New York: Nova Science Publishers.
- DENKSTEINOVÁ, M., & PODLÁSKOVÁ, I. (2013). Videoconferencing and shared virtual learning of English for Specific Purposes. Available online at: http://conference.pixel-online.net/ICT4LL2013/common/download/Paper_pdf/206-ITL40-FP-Denksteinova-ICT2013.pdf
- DOUGHTY, S. (2012). Why a Poles' politeness can be lost in translation. *Daily Mail*, 14 February.
- GRICE, P. (1991). *Studies in the Way of Words*. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, London, England.
- HOPPER, S. B. (2014). Bringing the world to the classroom through videoconferencing and project-based learning. *TechTrends*, 58(3), 78–88.
- HRADILOVÁ, A., CHOVANCOVÁ, B., & VINCENT, K. (2012). *Videoconferencing for Students of Law*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita.
- HRADILOVÁ, A. (2016). Videoconferencing in English for Law Courses: Cooperation and Politeness Principles Revisited. In *Humanizing Language Teaching*, 18(2).
- INVITE 2006–2008. *An Innovative Learning Infrastructure. Funded by the Leonardo da Vinci Programme (EU)*. Available online at <http://invite.cjv.muni.cz/index.html>.
- LEECH, G. N. (1983). *Principles of Pragmatics*. Longman, Harlow.
- MORGAN, J. (2008). *Effective Communication in Video Conferencing. Invite Methodology Handbook*. Available online at http://invite.cjv.muni.cz/material/method/meth_en.pdf.
- SUSZCZYŃSKA, M. (1999). Apologizing in English, polish and Hungarian: Different languages, different strategies. *Journal of Pragmatics*, 31, 1053–1065.
- ŠTEPÁNEK, L., & HRADILOVÁ, A. (2008). *Implementing Videoconferencing Project: Results into Life-long Education*. Conference presentation. Diverse, Haarlem, The Netherlands, 1–3 July. Available online at <http://invite.cjv.muni.cz/results.html>.
- WIERZBICKA, A. (1985). Different cultures, different languages, different speech acts. *Journal of Pragmatics*, 9, 145–178.
- WIERZBICKA, A. (1991). *Cross-cultural pragmatics: The semantics of human interaction*. Berlin, Mouton de Gruyter.

Autorka

Alena Hradilová, e-mail: alena.hradilova@cjv.muni.cz, Centrum jazykového vzdělávání, Masarykova univerzita, Brno

Autorka je zástupkyní ředitele CJV MU pro pedagogickou činnost a kvalitu výuky. Součástí její práce je kromě výuky akademického psaní a angličtiny pro právnický také další vzdělávání pedagogických pracovníků CJV. Její akademická, školitelská a publikační činnost je zaměřena především na užití videokonferenčních technologií ve výuce, metodiku angličtiny pro specifické účely, měkké dovednosti ve výuce jazyků a prostředky hedging v akademickém a vědeckém textu.

Projektování jazykového kurikula na fakultách technického zaměření

Stanislava Jonáková

1 Úvod

Projektování jazykového kurikula často vycházelo ze dvou základních modelů, a to modelu kurikula zaměřeného na předem vymezené cíle a modelu kurikula zaměřeného na činnost (srov. Rodgers, 1988; White, 1988).

Model tvorby jazykového kurikula zaměřeného na předem vymezené cíle (Means-Ends Model) zahrnoval v lineární posloupnosti specifikaci cílů, jež byly chápány jako zamýšlené učební výsledky, dále obsah a metody, jež byly voleny tak, aby tyto cíle naplňovaly, a hodnocení, jehož účelem bylo zjistit, zda stanovených cílů bylo dosaženo (srov. Kerr, 1968; Wheeler, 1967). Celkově lze konstatovat, že největším nedostatkem tohoto modelu bylo to, že se tvůrci kurikula zaměřovali výhradně na konečný produkt, a nezajímali se o procesy učení (Nunan, 1996, s. 16).

Dalším z přístupů k projektování jazykového kurikula, jenž je považován za protipól modelu kurikula zaměřeného na předem vymezené cíle, byl přístup procesní (Process Approach). Jak konstatoval R. V. White, jeho význam je možné spatřovat v tom, že nabídl důležitou alternativu k modelu zaměřenému na cíle v době, kdy aplikovaná lingvistika a výzkum věnovaly více pozornosti např. procesům učení se cizím jazykům, učebním strategiím a vlivům střídajících se aktivit na interakci a učení (1988, s. 35). Rovněž procesní model obsahoval cíle, jež však nebyly pevně formulovány, a proto byly považovány spíše za obecné zásady (principles), které řídily činnosti a určovaly směr kurikula. Více než na vymezení obsahu byla pozornost soustředěna na to, co se ve vyučovacím procesu skutečně dělo, na učební aktivity, do nichž se studenti měli zapojit (srov. Brumfit, 1984; Stenhouse, 1975).

Z výše řečeného je patrné, že řešení otázky cílů a obsahu je při tvorbě kurikula velmi složitá. Jak výstižně vyjádřil J. Clark (Nunan, 1996, s. 15–16), zásadní problém je v tom, zda to, čeho chceme v edukačním procesu dosáhnout, by mělo být stanoveno předem, nebo by to mělo být výsledkem neomezeného procesu učení (open-ended learning process); dále, zda obsah by měl být vybrán za účelem dosažení předem vymezených cílů, nebo na základě jeho přirozených hodnot (on its inherent merits).

Přijatelným východiskem pro řešení této problematiky je v současné době kombinování elementů z obou modelů. Přístup k projektování jazykového kurikula, v němž se odrážejí aspekty obou výše zmíněných modelů, je možné prezentovat na situačním modelu (Situational Model) M. Skilbecka, jenž je zaměřen na tvor-

bu jazykového kurikula ve školním prostředí (school-based curriculum development). Protože jazykové kurikulum vychází z potřeb žáků/ studentů, za výchozí bod je považována analýza a posouzení samotné situace v konkrétní škole, po níž následuje definování cílů, vytvoření programu, jeho implementace a hodnocení. U cílů více než na znalosti je důraz kladen na aktivitu a zkušenosti jedince, na jeho individuální rozvoj. Cíle jsou chápány jako řízené a dynamické, podléhající revizi a případným změnám. Při hodnocení je posuzován učební potenciál a výkon studentů (assessment) a rovněž jsou vyhodnocovány procesy (evaluation) spojené s plánováním, tvorbou a implementací kurikula (srov. White, 1988, s. 36–40).

Také v modelu D. Nunana, jenž je zaměřen na tvorbu jazykového kurikula orientovaného na osobnost žáka (learner-centred curriculum), jsou sloučeny elementy modelu orientovaného na produkt a modelu orientovaného na proces. Velkou předností tohoto modelu je, že v souladu s komunikativní orientací cizojazyčné výuky klade důraz na rozvoj řečových dovedností a učebních strategií studentů, podporuje jejich autonomii. Důležitou roli v projektování kurikula přikládá D. Nunan učitelům, neboť vychází z předpokladu, že vzdělávací realita není to, co je v procesu edukace naplánováno k uskutečnění, ale co učitelé a žáci opravdu realizují. Model obsahuje podobné prvky, jež jsou typické pro tradiční tvorbu jazykového kurikula, a to plánování (zahrnuje počáteční a průběžnou analýzu potřeb, rozřazení studentů do skupin); výběr obsahu, jeho uspořádání a vymezení cílů; metodiku (obsahuje výběr učebních aktivit a výukové materiály) a hodnocení. Hlavní rozdíl je však v tom, že kurikulum je výsledkem společného úsilí učitelů a žáků, v němž se žáci účastní rozhodovacích procesů vztahujících se především k obsahu a k vyučovacím metodám. Obsah a cíle vymezené na začátku kurzu nejsou považovány za definitivní a mohou být modifikovány v průběhu kurzu jak na základě měnících se potřeb studentů v procesu edukace, tak na základě dodatečně získaných informací o jejich subjektivních potřebách, jako jsou jejich zájmy, motivace ke studiu jazyka či preferované styly učení. Jedná se o model cyklický a interaktivní, v němž změna jednoho komponentu ovlivňuje ostatní komponenty. Hodnocení může probíhat v kterékoliv fázi tvorby kurikula. Značný význam je v modelu přikládán sebehodnocení studentů i učitelů. Hodnocení vlastní práce je považováno za nedílnou součást rozvoje učitelů (Nunan, 1996, s. 1–9).

Model D. Nunana je v mnoha ohledech shodný s modelem J. C. Richardse, a to zejména v oblasti analýzy potřeb, určení cílů, tvorby materiálů, učebních aktivit, způsobu učení a hodnocení (Nunan, 1996, s. 19). J. C. Richards tvorbu nebo inovaci jazykového kurikula chápe jako řetězec plánovacích a implementačních procesů, jež jsou zaměřeny na analýzu potřeb, na situační analýzu, na plánování výsledků učení, na organizaci kurzu, na výběr a přípravu výukových materiálů a na hodnocení. Za rozhodující je považována specifikace cílů založená na úrovni ovládnutí jazyka (proficiency-oriented view of language). Ústřední role je v tomto plánovacím a rozhodovacím procesu přikládána učitelům jazyků. Jedná se o model

interaktivní, v němž se jednotlivé komponenty vzájemně ovlivňují (Richards, 2001, s. 41–42).

Také R. K. Johnson popisuje tvorbu jazykového kurikula jako rozhodovací proces, jenž je interaktivní. Identifikuje v něm 4 stupně – plánování kurikula, jehož výsledkem je dokument; charakterizování cílové úrovně znalosti jazyka a stanovení přiměřených vyučovacích metod (ends/ means specification), jehož výsledkem je syllabus; implementace programu, jehož výsledkem je vzdělávací program pro učitele; implementace v samotné třídě, jehož výsledkem jsou vyučovací a učební aktivity. Co se týká hodnocení, nepovažuje ho za samostatný stupeň, ale za integrální část každého výše uvedeného stupně. (Johnson, 1989, s. 3–4).

Výše zmíněné přístupy naznačují, že v současnosti je při projektování jazykového kurikula upřednostňován integrovaný přístup zahrnující elementy modelu orientovaného na produkt a modelu orientovaného na proces. Jedná se o přístup, jenž obsahuje podobné komponenty jako při tradiční tvorbě kurikula, a to analýzu potřeb, cíle, obsah, metodiku a hodnocení. Je v souladu s komunikativní orientací cizojazyčné výuky a jeho součástí jsou také zásady a postupy pro plánování, implementaci a hodnocení jednotlivých komponentů kurikula.¹

2 Výzkumné šetření

2.1 Cíl, výzkumné otázky

Cílem šetření bylo zjistit, jak probíhala na českých veřejných fakultách technického zaměření tvorba jazykových kurikul pro bakalářský studijní program. V návaznosti na tento cíl byly zformulovány následující výzkumné otázky.

1. Kdo se podílel na vytváření kurikula anglického jazyka pro bakalářský studijní program, podle kterého se v současné době vyučuje?
2. Které z klíčových aspektů vzali tvůrci kurikula v úvahu při tvorbě daného kurikula?
3. Na jakých studijních materiálech je stávající kurikulum založeno?

¹ V této souvislosti upozorňujeme na skutečnost, že učitelé-praktici, kteří se více než o teorii zajímají o praktickou stránku věci (Nunan, 1996, s. 10), se často při tvorbě kurikula nejdříve soustředí na výběr a uspořádání učiva, na výukové materiály a učební aktivity pro studenty, na vyučovací metody, které budou používat, na roli, kterou budou ve třídě zastávat. Teprve potom se zabývají stanovením cílů, nebo je dokonce vůbec neformulují (srov. Graves, 1996, s. 19, 26; White, 1988, s. 33).

2.2 Metodologie

2.2.1 Výzkumný nástroj

Pro řešení vymezeného problému jako výzkumný nástroj bylo zvoleno dotazníkové šetření. Při stanovení obsahu dotazníku jsme vycházeli z vědeckých poznatků o teorii kurikula, o jazykovém kurikulu a jeho projektování (srov. Jonáková, 2013, s. 41–72). Rovněž byly analyzovány informace o jazykové výuce v bakalářském studijním programu na webových stránkách zkoumaných fakult. V této souvislosti je však nutné upozornit na skutečnost, že ne ke všem zkoumaným údajům byl na internetu přístup.

Dotazník byl pilotován v květnu 2012 na Univerzitě obrany v Brně a následně upraven na základě komentářů jednotlivých respondentů. Konečnou verzi představoval úvodní text a 38 otázek, z nichž 10 bylo uzavřených, 21 polootevřených a 2 otevřené. Rovněž zde byly zahrnuty 4 otázky, jejichž první část obsahovala otázku uzavřenou a na ni navazující druhá část otázku polootevřenou. Dále zde byla položena otázka, jejíž první část byla po formální stránce shodná s předchozími 4 položkami, avšak její druhou část tvořila otázka otevřená. Celkově mezi uzavřenými otázkami převažovaly otázky škálové (srov. Jonáková, 2013, Příloha č. 8 – Finální verze dotazníku).

2.2.2 Respondenti

Základní soubor, při jehož vymezení bylo nezbytné uplatnit záměrný výběr respondentů, byl tvořen vyučujícími anglického jazyka, kteří se přímo podíleli na tvorbě kurikula předmětu Anglický jazyk pro bakalářský studijní program, nebo kteří za ni bezprostředně zodpovídali.

Vyplňování dotazníků, jež byly respondentům rozeslány v elektronické podobě 1. června 2012, probíhalo do 10. srpna 2012 včetně. K tomuto datu se také vztahují výsledky a závěry prezentovaného výzkumu. Bylo osloveno 27 fakult technického zaměření, z nichž 22 dotazník vyplnilo. Návratnost v rovině škol tak činila 81 %. Protože na fakulty vstupují studenti s rozdílnou znalostí anglického jazyka, jsou na některých z nich vypracována kurikula pro různé vstupní úrovně znalosti angličtiny. Díky velké ochotě respondentů se tak podařilo získat údaje o tvorbě třiceti kurikul předmětu Anglický jazyk pro bakalářský studijní program technického zaměření. V rámci tohoto počtu 1 fakulta zaslala informace o tvorbě 1 kurikula pro úroveň A2, 7 fakult pro úroveň B1, 2 fakulty pro úroveň B2 a jedna fakulta pro úroveň C1. Dále 1 vysokoškolská instituce zodpověděla dotazník o tvorbě 3 kurikul (úroveň A2, B1 a B2), 4 fakulty o tvorbě 2 kurikul (úroveň B1 a B2 – celkem 8 kurikul) a 1 jazykové pracoviště, jež zabezpečuje výuku na 6 fakultách, vyplnilo údaje o tvorbě 2 kurikul pro úroveň A2 a 6 kurikul pro úroveň B2.

2.2.3 Analýza dat

Po ukončení sběru dat byly odpovědi respondentů převedeny do datové matice, některé z nich však nebylo možné statisticky zpracovat. V takových případech bylo provedeno slovní vyhodnocení. Nezodpovězené položky byly klasifikovány jako chybějící údaje, s nimiž se při statistickém zpracování nepracovalo. V průběhu analýzy a interpretace dat byla všem dotazovaným zajištěna naprostá anonymita.

Pro stanovení reliability bylo použito Cronbachovo alfa, které bylo vzhledem k povaze položek nutné počítat pro více částí dotazníku. Získané hodnoty byly následující: 0,78; 0,58; 0,94; 0,9; 0,99; 0,78; 0,54. Protože hodnoty Cronbachovo alfa jsou ovlivněny i počtem respondentů, byla považována za spolehlivou již hodnota větší než 0,50. Validita odpovědí respondentů byla zajištěna výše zmíněnou pilotáží na Univerzitě obrany v Brně.

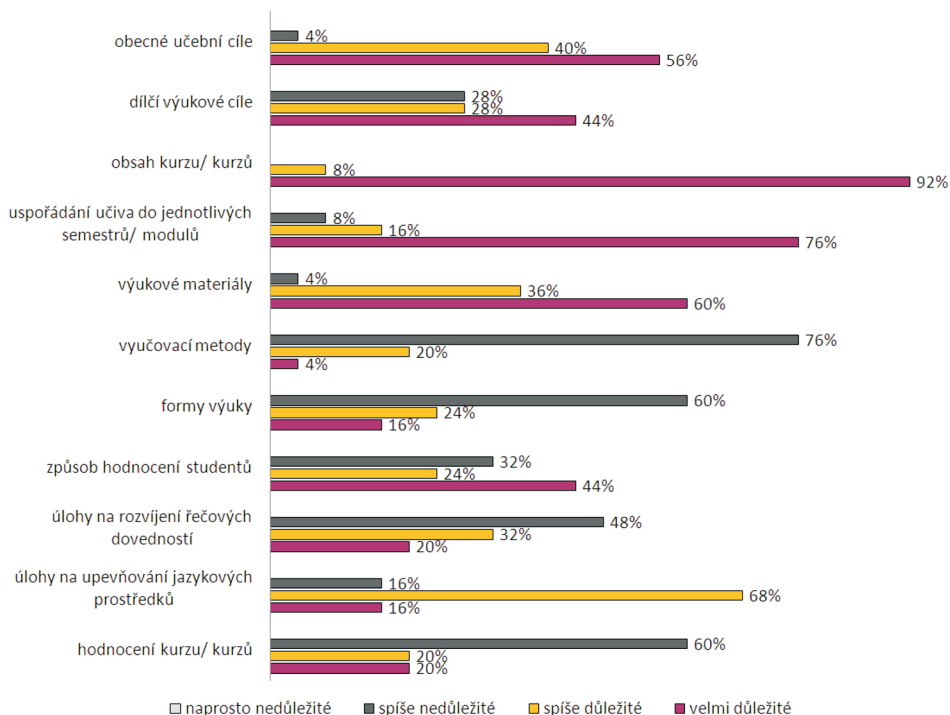
3 Výsledky

Z celkového počtu 30 vyhodnocených kurikul byla 4 vypracována pro výstupní úroveň A2, 12 pro výstupní úroveň B1, 13 pro výstupní úroveň B2 a 1 kurikulum pro výstupní úroveň C1. Získané údaje naznačují, že převládají společná kurikula pro smíšené skupiny českých a zahraničních studentů, kteří na technických fakultách studují v rámci ERASMU (22 kurikul – 73 %). Jen přibližně jedna čtvrtina (23 %) je určena pouze českým studentům.

Kurikula byla tvořena v užších týmech výhradně interními učiteli daných jazykových pracovišť. Jen jeden respondent napsal, že kurikulum vypracoval sám, a to pro výuku technické angličtiny na úrovni A2. Jedenáct pracovních týmů (38 %) bylo složeno z učitelů anglického jazyka vyškolených na tvorbu jazykového kurikula, 16 týmů z učitelů nevyškolených (52 %) a 2 skupiny byly smíšené. Z individuálních výpovědí respondentů vyplynulo, že členové týmů byli jmenováni vedoucím jazykového pracoviště na základě pedagogické praxe a ochoty spolupracovat. Kritériem byla také zkušenost učitele s typem jazykového kurzu, pro který mělo být kurikulum vytvořeno. Průběh prací vnímali respondenti pozitivně, a to jak po stránce vzájemné důvěry a komunikace mezi členy týmu (100 %), tak po stránce důvěry ve vedení pracoviště (100 %) a komunikace s ním (97 %).

Tvůrci kurikul se snažili konzultovat dílčí výsledky své práce i s ostatními učiteli (83 % – 25 kurikul), a to při tvorbě kurikul jak pro nižší, tak i vyšší výstupní úroveň znalosti anglického jazyka (A2, B1, B2 podle SERRJ). Jednalo se zejména o otázky vymezení obecných učebních cílů – goals (96 % kurikul), stanovení obsahu kurzů (100 % kurikul), výběru výukových materiálů (96 % kurikul) a rozvržení učiva do jednotlivých semestrů či modulů (92 % kurikul). Dílčí/ konkrétní výukové cíle byly společně projednávány při tvorbě 18 kurikul (72 %). Kolektivní diskuse na pracovišti byly rovněž vedeny kvůli úlohám zaměřeným na upevňování

jazykových prostředků (84 % kurikul), v menší míře pak kvůli úlohám zaměřeným na rozvoj řečových dovedností (52 % kurikul). Přibližně pro dvě třetiny respondentů (68 %) bylo důležité při vytváření kurikula vést diskuse s učiteli i o způsobu hodnocení studentů. Problematicke samotného hodnocení kurzu byla v rozhovorech věnována pozornost jen v případech tvorby 10 kurikul (40 %). Rovněž otázky spojené s přímým vedením vyučovací hodiny, jako např. výběr přiměřených vyučovacích metod či forem výuky byly s kolegy diskutovány při vytváření méně než poloviny kurikul (srov. Graf č. 1).

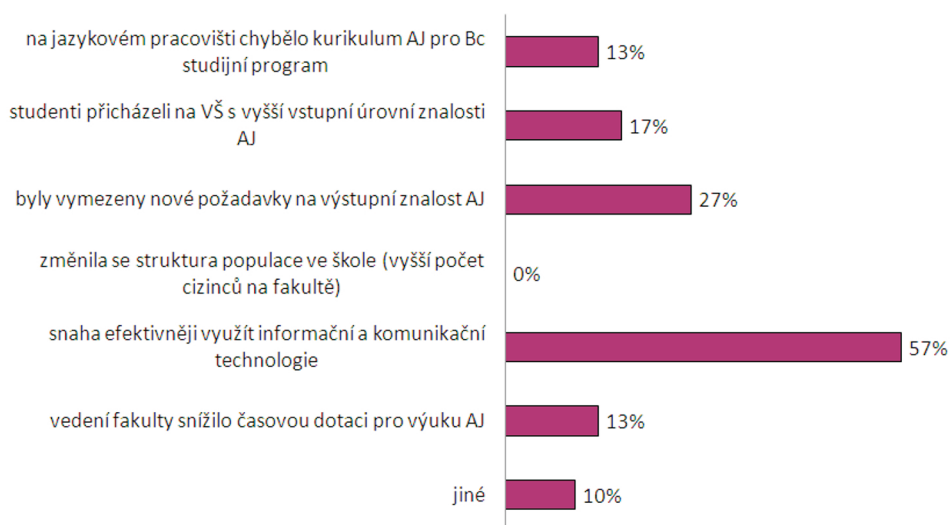


Graf 1: Diskutované komponenty kurikula s ostatními učiteli AJ

Kurikula vznikala především za významné spolupráce s vedením jazykových pracovišť (87 % – 26 kurikul). Výraznější spolupráce s odbornými katedrami existovala pouze při tvorbě 8 kurikul (27 %), a to pro výstupní úroveň B1 a B2. Studenti se podstatněji podíleli na vytváření jen 4 kurikul (13 %). Jednalo se o výstupní úroveň A2, B1 a B2.

Nejčastěji uváděným argumentem pro vznik současných kurikul byla snaha účinněji využít informační a komunikační technologie v cizojazyčné výuce (57 % – 17 kurikul), a to jak ve vyučovacím procesu při aktivním začleňování studentů do

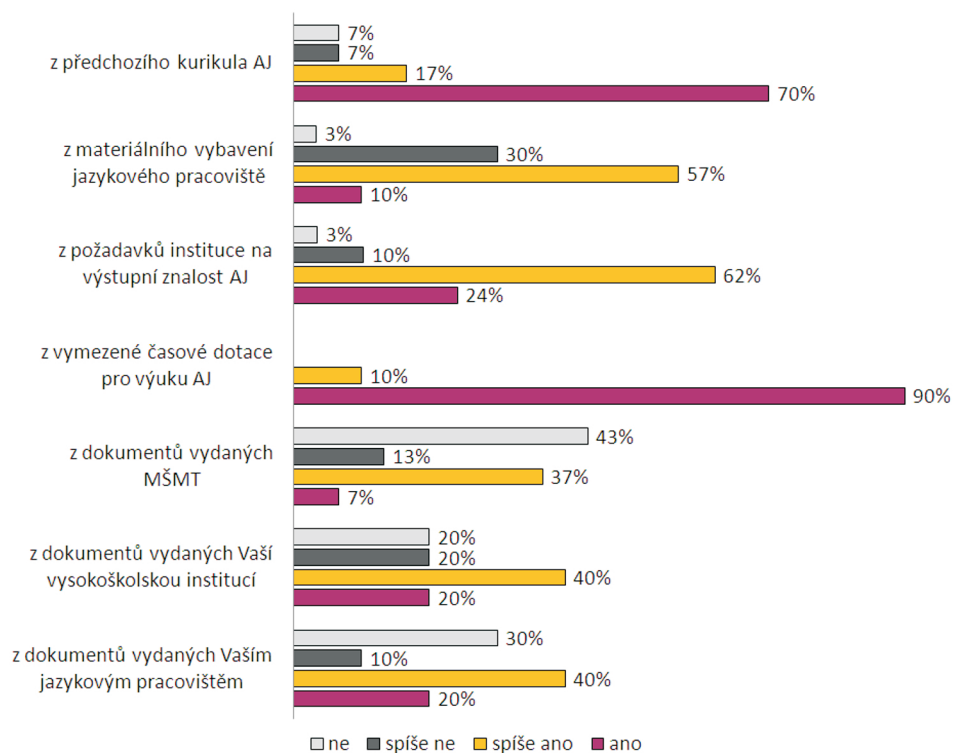
učebních činností, při výkladu a procvičování učiva či při vyhledávání potřebných elektronických studijních materiálů, tak při jejich vlastním samostudiu. Jako další příčinu respondenti zmiňovali vymezení nových požadavků na výstupní znalost anglického jazyka (27 % – 8 kurikul). Rovněž svou roli sehrála i skutečnost, že na vysokou školu přicházeli studenti s vyšší vstupní úrovní znalosti anglického jazyka (17 % – 5 kurikul), a dále, že z rozhodnutí vedení docházelo ke snížení časové dotace pro výuku cizího jazyka (13 % – 4 kurikula). Na některých jazykových pracovištích byla jako příčina uvedena dlouhodobější absence kurikula anglického jazyka pro bakalářský studijní program (13 % – 4 kurikula). Na dvou fakultách bylo důvodem vzniku současného kurikula zavedení povinné výuky anglického jazyka i pro ty studenty, kteří tento jazyk v podstatě neznali (srov. Graf č. 2).



Graf 2: Důvody k vytvoření současného kurikula

Mezi zkoumanými jazykovými kurikuly nepatrně převažovala kurikula pro studenty organizované více méně jen v homogenních skupinách podle jazykové úrovně (48 % – 14 kurikul). Jedenáct kurikul (38 %) bylo vypracováno pro studenty ve stejnorodých skupinách podle úrovně jazykových znalostí a zároveň podle studijních oborů. Avšak pouze velmi malý počet kurikul (10 % – 3 kurikula) byl určen studentům organizovaným výhradně ve skupinách podle studijních oborů. Jeden respondent uvedl, že při tvorbě kurikula nebylo vzato v úvahu ani jedno z těchto kritérií (3 % – 1 kurikulum). Důvodem je způsob zápisu do kurzu anglického jazyka na dané fakultě, kdy záleží výlučně na studentovi, který kurz si zvolí a ve kterém ročníku ho absolvuje. Dvě třetiny kurikul (19) označili respondenti za kurikula několikafázová, zohledňující u studentů různou vstupní úroveň znalosti anglického jazyka.

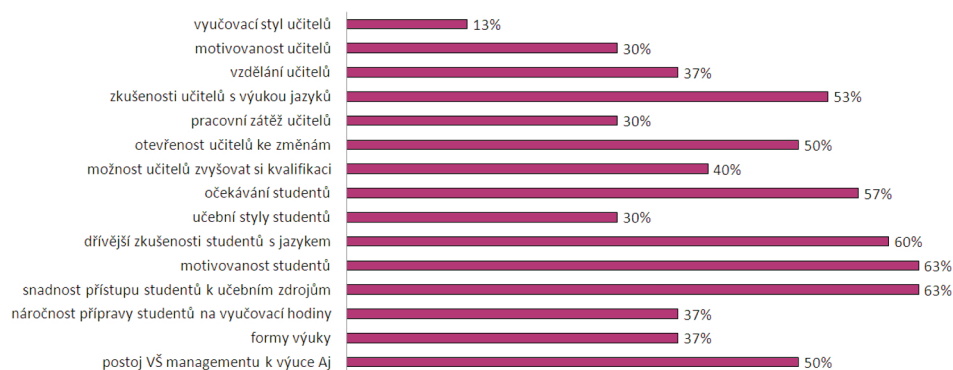
Co se týká samotného vytváření zkoumaných kurikul, opírali se jejich tvůrci o výsledky analýzy potřeb studentů, a to zejména o výsledky spojené s praktickými otázkami, k čemu budou studenti anglický jazyk ve své profesi používat (100 % kurikul) a jaká je jejich úroveň znalosti anglického jazyka na počátku kurzu (92 % – 25 kurikul). Rovněž vycházeli z vymezené časové dotace pro cizojazyčnou výuku v bakalářském studijním programu (100 % – 30 kurikul) a z požadavků instituce na výstupní znalost anglického jazyka (86 % – 25 kurikul). Přibližně ve dvou třetinách kurikul (20 kurikul) jsou reflektovány i možnosti jazykového pracoviště z hlediska jeho materiálního vybavení. Oporou pro 60 % tvůrců kurikul (18 kurikul) se také staly dokumenty vydané příslušnou fakultou a jejím jazykovým pracovištěm. Z odpovědí respondentů dále vyplynulo, že stávající kurikula jsou stále považována za významný zdroj informací (87 % – 26 kurikul) a tvůrci z nich naprosto běžně vycházejí při vytváření kurikul nových (srov. Graf č. 3).



Graf 3: Vybraná východiska pro tvorbu současného kurikula

Tvůrci kurikul jen málo přihlíželi k vyučovacímu stylu učitelů, jejich motivaci, pracovní zátěži či dosaženému vzdělání. Podstatnější pro ně byla zkušenost učitelů s výukou cizího jazyka (53 % – 16 kurikul) a jejich schopnost flexibilně reagovat

na změny (50 % – 15 kurikul). Co se týká studentů, zabývali se zejména otázkou dostupnosti výukových materiálů pro ně určených (63 % – 19 kurikul), jejich předchozími zkušenostmi se studiem jazyků (18 kurikul) a jejich představami o studiu cizího jazyka na vysoké škole (57 % – 17 kurikul) (srov. Graf č. 4).

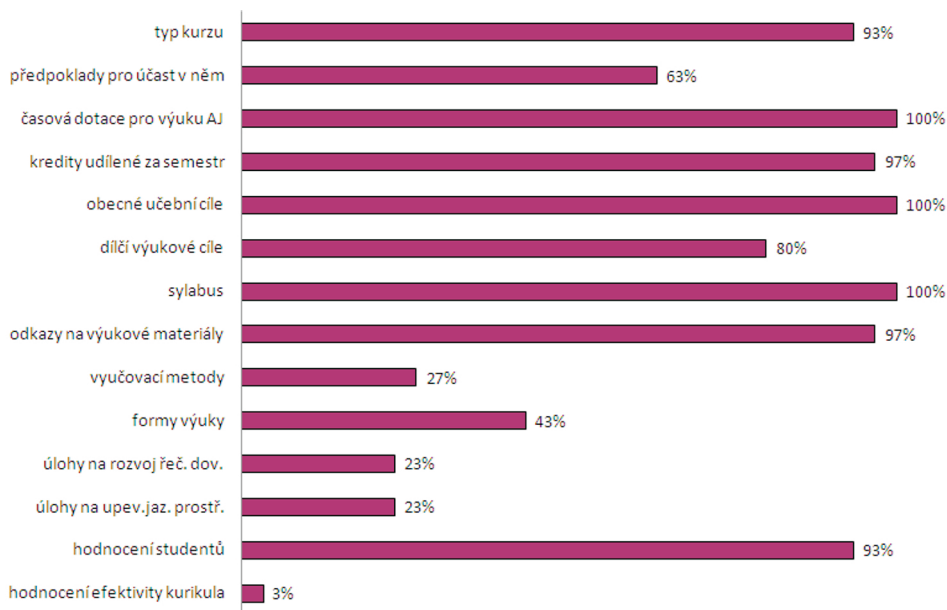


Graf 4: Pozornost vybraným aspektům při tvorbě kurikula vztahujících se k učitelům/studentům

Za klíčové prvky v kurikulu byly považovány obecné učební cíle (100 % – 30 kurikul), dílčí/ konkrétní výukové cíle (80 % – 24 kurikul) a sylabus (100 % – 30 kurikul). Kurikula rovněž zahrnovala základní informace o typu kurzu (93 % – 28 kurikul), časovou dotaci pro výuku anglického jazyka (100 % – 30 kurikul), odkazy na výukové materiály (97 % – 29 kurikul), údaje o počtu kreditů udílených za semestr (97 % – 29 kurikul) a o způsobu hodnocení studentů (93 % – 28 kurikul). Přibližně dvě třetiny (63 % – 19 kurikul) informovaly také o podmínkách, které je pro přijetí do kurzu nutno splnit. Avšak jen ve velmi omezeném počtu kurikul byly konkretizovány vyučovací metody a úlohy na rozvíjení řečových dovedností a upevňování jazykových prostředků (srov. Graf č. 5).

Elektronické podpory výuky byly součástí 22 kurikul (73 %), a to pro výstupní úroveň znalosti anglického jazyka A2 až B2. Byly určeny k samostatné přípravě studentů na vyučovací hodiny (68 % – 15 kurikul) a rovněž tvořily důležitou součást vyučovacích hodin, v nichž byly využívány např. při výkladu a procvičení gramatiky či k objasnění odborné terminologie (64 % – 14 kurikul). V polovině kurikul sloužila počítačová podpora jako tzv. „odevzdávárna“ domácích úkolů a seminárních prací a přibližně ve stejném počtu plnila i roli testovací.

Téměř všichni tvůrci současných kurikul (93 % – 28 kurikul) vycházeli ze Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (SERR), jenž umožňuje v evropských zemích plánovat srovnatelné jazykové programy pro různé úrovně znalosti cizího jazyka. Znalosti čerpali hlavně pro vypracování obecných učebních cílů (86 % – 24 kurikul) a sylabů (89 % – 25 kurikul), a dále pro výběr přiměřených



Graf 5: Komponenty explicitně uvedené v kurikulu

výukových materiálů (96 % – 27 kurikul). V menším počtu kurikul byly poznatky ze SERR rovněž využity k vypracování dílčích/ konkrétních učebních cílů (71 % – 20 kurikul) a ke specifikaci obsahu zkoušek (61 % – 17 kurikul) a testů (50 % – 14 kurikul). Avšak Evropské jazykové portfolio, jež je obecně vnímáno jako velmi užitečný doklad umožňující studentovi posoudit, do jaké míry je např. schopen používat cizí jazyk v praxi, se stalo součástí pouze 6 kurikul (20 %).

Zkoumaná kurikula byla zaměřena na oblast osobní, vztahující se k soukromému životu jedince, k jeho rodině, přátelům a zálibám, především pro výstupní úroveň A2. Nicméně této oblasti byla věnována pozornost i ve 4 kurikulech pro výstupní úroveň B1, ve 4 kurikulech pro výstupní úroveň B2 a také v kurikulu pro výstupní úroveň C1. Přípravou pro oblast veřejnou, v níž se člověk jako součást lidského kolektivu zapojuje do různých jednání, se zabývala všechna kurikula pro výstupní úroveň A2. Podle výpovědi respondentů se na ni soustředilo rovněž 9 kurikul pro výstupní úroveň B1, 4 pro výstupní úroveň B2 a 1 kurikulum pro výstupní úroveň C1 (60 % – 18 kurikul). Velký důraz na přípravu pro oblast pracovní, jež zahrnuje vše, co se pojí s činnostmi a vztahy jedince při výkonu povolání, kladli tvůrci kurikul ve všech kurikulech vypracovaných pro výstupní úrovně B1, B2 a C1 (26 kurikul). Pozornost je v nich rovněž věnována oblasti vzdělávací, kdy jsou jedinci zapojeni do organizovaného vzdělávání.

Tvůrci kurikul založili výuku především na komerčních učebnicích (90 % – 27 kurikul) a vlastních výukových materiálech vyučujících (100 % – 30 kurikul), což platí pro všechny uvedené výstupní úrovně znalosti angličtiny. Co se týká učebních pomůcek vytvářených na jednotlivých jazykových pracovištích (např. skripta), hrají ve výuce podstatnou roli přibližně ve třech čtvrtinách kurikul (72 % – 21 kurikul). Naopak materiály, které učitelům poskytují studenti, jsou považovány za důležité pouze v 7 ze zkoumaných kurikul (24 %).

Z vyjádření všech respondentů vyplynulo, že syllabus byl přizpůsoben obsahu vybraných učebních materiálů. Pro všechny výstupní úrovně znalosti anglického jazyka A2 až C1 zcela převažují sylaby integrované zahrnující elementy různých typů sylabů. Pro výstupní úroveň A2 jsou 2 sylaby tvořeny prvky syllabu strukturovaného, pojmově funkčního a situačního. V 1 kurikulu pro tuto výstupní úroveň, které je určeno pro výuku technické angličtiny, pak převládají prvky syllabu tematického a situačního. Co se týká kurikul pro výstupní úroveň B1 a B2, jen 4 dotázaní označili sylaby za pouze tematické a další 2 za pouze pojmově funkční. Přibližně tři čtvrtiny respondentů (76 %) uvedly, že se v jejich kurikulech jedná o sylaby integrované (19 kurikul). V nich jsou výrazně zastoupeny prvky syllabu tematického (100 % sylabů) a prvky syllabu zaměřeného na rozvíjení řečových dovedností (80 % sylabů). V menším počtu sylabů jsou také obsaženy prvky syllabu strukturovaného (60 % sylabů), syllabu zaměřeného na řešení úloh (40 % sylabů), syllabu pojmově funkčního (33 % sylabů) a syllabu situačního (27 %). V kurikulu pro výstupní úroveň C1 byl syllabus rovněž označen jako integrovaný.

Největší důraz kladli tvůrci kurikul na výuku jazyka odborného (80 % – 24 kurikul). V přibližně dvou třetinách kurikul však není opomíjena ani výuka jazyka obecného (60 % – 18 kurikul) a akademického (63 % – 19 kurikul). Ve 3 kurikulech pro výstupní úroveň A2 (75 %) se tvůrci soustředili pouze na výuku jazyka obecného. Nicméně zbývající čtvrté kurikulum pro tuto výstupní úroveň je zaměřeno především na výuku jazyka odborného, kdy obecný a akademický jazyk jsou považovány za spíše nedůležité. V této souvislosti je vhodné upozornit na fakt, že toto kurikulum bylo vytvořeno s cílem vyučovat technickou angličtinu. Výuce obecného jazyka je dále věnována pozornost v 9 kurikulech pro výstupní úroveň B1 (75 %), v 5 kurikulech pro výstupní úroveň B2 (38 %) a rovněž v jediném kurikulu pro výstupní úroveň C1. Výuka odborného jazyka je považována za důležitou ve všech kurikulech pro výstupní úrovně znalosti angličtiny B1, B2 a C1. Výuka akademické angličtiny byla zahrnuta do převážné většiny kurikul pro výstupní úroveň B2 (92 % – 12 kurikul) a přibližně do poloviny kurikul pro výstupní úroveň B1 (58 % – 7 kurikul).

V kurikulech, která kladou důraz na výuku obecného jazyka, se považuje za důležité jak rozvíjení receptivních řečových dovedností poslechu a čtení (100 % kurikul), tak produktivních řečových dovedností mluvení (100 % kurikul) a psaní (94 % kurikul). Potřeba rozvíjet u studentů dovednost písemného projevu je po-

kládána za spíše nedůležitou jen v 1 kurikulu pro výstupní úroveň B2. Stejně jako na řečové dovednosti byla při tvorbě kurikul soustředěna pozornost také na výuku jazykových prostředků, a to zejména gramatiky a slovní zásoby (100 % kurikul). Návku fonetiky při výuce obecné angličtiny je důležitost přisuzována v menším počtu kurikul – ve 3 pro výstupní úroveň A2 (100 %), v 6 kurikulech pro výstupní úroveň B1 (67 %), v 1 kurikulu pro výstupní úroveň B2 (20 %) a také v jediném kurikulu pro výstupní úroveň C1.

V kurikulech, v nichž je pozornost soustředěna na výuku jazyka odborného a akademického, je rovněž rozvíjení receptivních řečových dovedností považováno za důležité. Na rozvoj řečové dovednosti čtení je kladen důraz ve všech kurikulech pro výstupní úrovně B1 a B2, na rozvoj poslechu se soustředí 10 kurikul pro výstupní úroveň B1 (83 %) a 12 kurikul pro výstupní úroveň B2 (92 %). Také tvůrci jediného kurikula pro výstupní úroveň A2, zaměřeného na technickou angličtinu, a jediného kurikula pro výstupní úroveň C1 přisuzují rozvoji těchto dvou řečových dovedností podstatný význam. Rozvíjení řečových produktivních dovedností mluvení a psaní je pokládáno za důležité ve všech kurikulech pro výstupní úroveň B2 (100 %) a v převážné většině kurikul pro výstupní úroveň B1 (92 %). V kurikulu pro výstupní úroveň A2 je velký důraz kladen na samostatný ústní projev a ústní interakci, písemný projev je však považován za spíše nedůležitý. V kurikulu pro výstupní úroveň C1 jsou tyto dvě produktivní dovednosti pokládány za spíše důležité. Ve všech kurikulech pro výstupní úrovně A2 až B2 je v centru pozornosti osvojování slovní zásoby a gramatiky, v kurikulu pro výstupní úroveň C1 je upřednostňováno pouze rozvíjení lexika. Návku fonetiky při výuce odborného a akademického jazyka je pokládán za důležitý v 9 kurikulech (69 %) pro výstupní úroveň B2 a v 7 kurikulech (64 %) pro výstupní úroveň B1. Nicméně v kurikulech pro výstupní úrovně A2 a C1 je návku fonetiky považován za spíše nedůležitý.

Tvůrci kurikul se soustředili také na strategie učení se cizímu jazyku, jež studentovi poskytují širší škálu řešení a umožňují tak dokončit úlohu co možná nejlépe či nejuspěšněji (100 % – 30 kurikul). Dále věnovali pozornost pragmatickým kompetencím (97 % – 29 kurikul). Osvojování si sociokulturních znalostí je pokládáno za důležité v polovině kurikul (50 % – 15 kurikul), z nichž se jedná o 2 kurikula pro výstupní úroveň A2, 8 kurikul pro výstupní úroveň B1, 4 kurikula pro výstupní úroveň B2 a 1 kurikulum pro výstupní úroveň C1. Důraz na sociolingvistickou kompetenci je zmíněn ve dvou třetinách kurikul (66 % – 20 kurikul) – v 9 pro výstupní úroveň B1, v 10 pro výstupní úroveň B2 a v 1 kurikulu pro výstupní úroveň C1.

Co se týče role učitele a studenta ve vyučovacích hodinách, až na jedno kurikulum je učitel pokládán za facilitátora, který chápe potřeby studentů, vede je k samostatnosti při učení se a poskytuje jim konkrétní podporu, která tento proces usnadňuje. V převážné většině kurikul je učitel považován také za koordinátora, který uspořádává aktivity studentů a vytváří prostor pro vzájemnou spolupráci

a sdílení poznatků (87 % – 26 kurikul). V přibližně dvou třetinách kurikul je učitel vnímán i jako „supervizor“ dohlížející na práci studentů (70 % – 21 kurikul) a dále jako partner, jenž v případě potřeby pomáhá studentům, kteří ve vyučovacím procesu přejímají aktivní roli (63 % – 19 kurikul). Od posluchačů se v kurikulech očekává, že se aktivně účastní učebního procesu ve spolupráci s učiteli i studenty (100 % kurikul), budou nezávisle pracovat s materiály určenými pro samostudium a rovněž přijmou odpovědnost za své vlastní učení (87 % – 26 kurikul). Přibližně v polovině kurikul (57 % – 17 kurikul), a to napříč kurikuly pro výstupní úroveň A2 až B2, se objevuje požadavek rozvíjet vlastní učební strategie samotnými studenty. Být schopen se ohodnotit se od studenta předpokládá v téměř polovině kurikul (47 % – 14 kurikul), a to rovněž jak v kurikulech pro výstupní úroveň A2, tak i B1 a B2.

Jako nejčastější argumenty, které by mohly negativně působit na zavádění nově vytvořených kurikul do učebního procesu, tvůrci uváděli nízkou hodinovou dotací pro cizojazyčnou výuku (90 % – 27 respondentů) a nedostatečnou vstupní úroveň znalosti angličtiny (73 % – 22 respondentů). S tím souvisela i obava přibližně poloviny dotázaných (53 % – 16), že studenti nemusí být schopni zvládnout stanovený obsah daného tématu na požadované úrovni. Přílišný důraz učitele na samostatnou přípravu studentů byl vnímán jako rizikový faktor při implementaci kurikula zhruba u třetiny respondentů (37 % – 11).

Je pozoruhodné, že téměř tři čtvrtiny tvůrců kurikul pro výstupní úroveň znalosti angličtiny A2 až B2 (73 % – 22 respondentů), kteří podle stávajících kurikul sami učí, vyslovily na základě svých současných praktických zkušeností názor, že by bylo vhodné tato kurikula znovu částečně modifikovat. Změny by se měly týkat především zvolených výukových materiálů (86 % – 19 respondentů). V této souvislosti přibližně jedna třetina tvůrců (32 % – 7 respondentů) uvedla, že by společně s řešením otázky výukových materiálů provedla také revizi obsahu kurzu, a zhruba jedna čtvrtina (27 % – 6 respondentů) by změnila i jeho celkové uspořádání. Ve snaze umožnit učitelům flexibilnější přístup ke studentům by kurikulum pozměnila jedna třetina tvůrců (32 % – 7 respondentů).

4 Závěr

Tvorba jazykových kurikul na technických fakultách je přizpůsobena vlastnímu akademickému prostředí. Významným faktorem, který podstatně ovlivnil proces tvorby kurikul, bylo složení pracovních týmů pouze z interních vyučujících jednotlivých jazykových pracovišť, jejich znalost tvorby kurikula a podmínky, za nichž byla kurikula vytvářena.

Důležitou roli sehrál v tvorbě kurikul také komunikativní přístup k výuce cizích jazyků, příprava studentů především pro oblast pracovní, SEERJ a stávající kurikulum.

Nezanedbatelný vliv měla na tvorbu kurikul rovněž snaha zvyšovat studentovu autonomii v procesu učení se cizímu jazyku, z čehož vyplývaly i role určené učitelům a studentům v procesu edukace.

Při tvorbě kurikul byla primární pozornost věnována klíčovým komponentům, a to obecným učebním cílům (goals), dílčím výukovým cílům (objectives) a sylabu. Dále se tvůrci soustředili na základní informace o typu kurzu, časovou dotaci pro výuku cizího jazyka, odkazy na výukové materiály, údaje o počtu udílených kreditů za semestr a o způsobu hodnocení studentů.

Výuku založili tvůrci kurikul hlavně na komerčních učebnicích a vlastních výukových materiálech vyučujících. Syllabus byl přizpůsoben obsahu vybraných učebních materiálů, přičemž převažoval syllabus integrovaný. Elektronické podpory výuky se staly součástí kurikul a byly především určeny k samostatné přípravě studentů na vyučovací hodiny.

Literatura

- BRUMFIT, C. (1984). *Communicative Methodology in Language Teaching: The Role of Fluency and Accuracy*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 0521269687.
- GRAVES, K. (1996). *Teachers as Course Developers*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 0-521-49722-1.
- JOHNSON, R. K. (1989). A Decision-Making Framework for the Coherent Language Curriculum. In JOHNSON, R. K. (Ed.) *The Second Language Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 0-521-36156-7.
- JONÁKOVÁ, S. (2013). *Projektování jazykového kurikula v bakalářských studijních programech na českých technických fakultách*. Disertační práce. Praha: Univerzita Karlova.
- KERR, J. F. (Ed.) (1968). *Changing the Curriculum*. London: University of London Press. ISBN 9780340094815.
- NUNAN, D. (1996). *The Learner-Centred Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 0-521-35309-2.
- NUNAN, D. (1987). *The Teacher as Curriculum Developer*. Sydney: National Curriculum Resource Centre, Adult Migrant Education Program. ISBN 0724339248.
- RICHARDS, J. C. (2001). *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 0-521-80491-4.
- RODGERS, T. S. (1989). Syllabus Design, Curriculum Development and Polity Determination. In JOHNSON, R. K. (Ed.) *The Second Language Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 0-521-36156-7.
- STENHOUSE, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann. ISBN 0435808516.
- WHEELER, D. (1967). *Curriculum Processes*. London: University of London Press.
- WHITE, R. V. (1988). *The ELT Curriculum: Design, Innovation and Management*. Oxford: Blackwell. ISBN 0631151524.

Autorka

Stanislava Jonáková, e-mail: stanislava.jonakova@unob.cz, Centrum jazykové přípravy Univerzity obrany v Brně

Autorka vystudovala obor ruský jazyk a dějepis na Pedagogické fakultě UK v Praze a anglický jazyk a literaturu na Masarykově univerzitě v Brně. V současné době pracuje jako akademický pracovník na Centru jazykového vzdělávání Univerzity obrany (UO) v Brně, kde vyučuje anglický jazyk. Ve výzkumné činnosti řeší úkoly vztahující se k inovaci učebních osnov předmětu Anglický jazyk v bakalářském a magisterském studijním programu.

Learning support and testing accommodations for he students with dyslexia, with emphasis on English as a foreign language

Svatava Heinlová

Introduction

In 2015, in their office centre in Silicon Valley, Microsoft organized a conference on Neurodiversity and Self-advocacy. As their conference invitation states, “neurodiversity maintains dyslexia to be a variation of human brain wiring” (NCBIDA, 2015). At the conference, Brock Eide, M.D., M.A., an internationally recognized authority on dyslexia and learning differences, delivered a presentation called Neurodiversity in the High Tech Workforce, in which he explained the concept of neurolearning. Neurolearning is an emerging science that examines the brain and focuses on how the brain processes information. In his presentation, based on wide research results, Eide advocates the idea that it is essential to change the way we look at and train people who have traditionally been viewed as learning disabled as they “have some of the most incredible skills to offer”: “We’ve built our educational system around a mistaken set of assumptions that really places superior value on a very narrow set of cognitive abilities that relate to the kind of skills that allow students to achieve high grades and high scores on tests, like skills in rote memorization and recall of facts, the ability to learn quickly and accurately repetitive procedures, and strong written communication skills.” To Eide, this is itself, “a narrow set of specializations that comes with a set of trade-offs and is usually achieved with the cost of strengths in other areas”. Or, in other words, our modern, highly specialized society and economy, in which “talent in one area is typically achieved by loss of skill and potential ability in another area”, can only achieve prosperity if it discovers how to “harness the full range of these different kinds of optimizations” (Brock, 2015).

The author of this paper shares both of Dr. Eide’s principal views, i.e. that the common features that people with individual specific learning differences, namely dyslexia, share are to be understood as optimized for different talents and strengths rather than simply disabled, and that instruction and testing delivered in a manner adjusted to their patterns of reasoning can help to change the practice that currently bars many bright dyslectics from higher education, depriving them thus of the possibility to compete for the same opportunities and life success.

The primary aim of this paper is to present some ideas that proved useful while providing learning support and adjusted testing conditions to dyslexic students of English as a foreign language at the University of West Bohemia (UWB) in Pilsen,

CR. This, naturally, will be done against the background of the nature of dyslexia, and will benefit from the author's experience from 1:1 dyslexia consultations.

To start with, attention will be paid to the extent and degree of learning support and testing accommodations guaranteed to students with learning differences by UWB and its language preparation body, the Institute of Applied Language Studies.

1 The role of uwb and the Institute of Applied Language Studies (IALS)

1.1 Institutional Authority

English language training for the specific needs of university students with dyslexia at the University of West Bohemia (UWB) in Pilsen needs to be understood both in a broad context, i.e. under existing legislation, specifically *Act No. 111/1998 Coll. On Higher Education Institutions and on Amendments and Supplements to some other Acts*, and in the narrower sense, based on the *Statute of the University of West Bohemia in Pilsen* and the *Study and Examination Rules of the University of West Bohemia in Pilsen*. Students with dyslexia as a specific learning difficulty are here, as well as at other public universities in the Czech Republic, perceived as students with special educational needs (SENs). Only applicants who meet all the legally defined eligibility criteria are entitled to apply for UWB exam and testing accommodations and can have access to the support system and special language tutorials. These criteria include the requirement of becoming a registered client of the Information and Counselling Centre of UWB (ICC) and either undergoing a (three-hour) professional diagnosis within the ICC premises, or submitting a current (defined as not more than two-year-old) specialist report from a recognized educational-psychological counselling centre as proof of a learning difference. Exceptionally, in justified cases, upon the recommendation of the ICC, the dean may adjust the conditions of the (entrance) examination, lower the required foreign language level, or substitute the otherwise required English with another language—all this without lowering the level of demand for a particular output.

1.2 RoPoV Project

The existing support for disadvantaged students at UWB (monitoring of physical-challenged students dates back to 2004 and those with learning differences to 2007) had a major impact on the approval of the EU Funds Project OPVK CZ.107/2200/29.0016 *RoPoV* (Rovné příležitosti pro všechny—Equal Opportunities for All) accessible to persons with special educational needs studying at UWB, which took place from 06. 01. 2010 to 31. 5. 2015. The objectives of this project included the “creation of a university-wide support system for people with special educational needs (SENs) and for socially disadvantaged people, and assistance in their full-fledged social and professional life” (*RoPoV*). Thanks to the project,

basic rules for training and examination of these people within the UWB system were set up, courses, exercises and motivational coaching were established and a methodical manual was created. Above all, it gave rise to the Center of Advisory and Support Services (CASS), incorporated in the Information and Counselling Centre of UWB (ICC), which provides information, educational and consulting services (legal, social, psychological, career and special language services) to UWB students and prospective UWB students. An important part of the project was to organize two conferences on contemporary possibilities and methods of educating students with special educational needs (in 2013 and 2014), short study visits for disadvantaged students and employees at foreign institutions, and the creation of a network of collaborating institutions in the region (secondary schools, potential employers, employment agencies, and NGOs).

The big challenges ahead of UWB on the road to full integration and inclusion of students with SENs are not a matter of one project and one centre, but of a number of workplaces across faculties, and their activities and cooperation have not ended with the termination of the *RoPoV* project. This is evidenced, among other initiatives, by the close cooperation of CASS with the Department of Machine Design at the Faculty of Mechanical Engineering, whose activities literally count on the involvement of handicapped students within the Construction of Medical Equipment course. Another example is the Summer School for candidates and students with special education needs organized by CASS before the start of the academic year 2016–2017 to support both newly accepted and current UWB disadvantaged students.

1.3 The Role of the Institute of Applied Language Studies (IALS)

English language training and examining for specific needs of university students with dyslexia at IALS also needs to be seen as part of that broad context and effort described above, and it too is carried out in collaboration with the Information and Counselling Centre of UWB (ICC).

IALS provides courses to students not majoring in foreign languages. The most noticeable increase of students with dyslexia is in English language courses. Leaving aside the probability of this occurrence resulting from the fact that, as a *lingua franca*, English is a required subject, it is certainly largely also because of the increased number of students entering university with dyslexia diagnosed already at lower educational stages. Further, due to the gradually decreasing level of stigmatization of learning disorders, together with the offer of possible compensation measures provided on the part of IALS and UWB, a higher percentage of undiagnosed students than ever before is ready to be diagnosed if they continue to struggle with English—often due to the non-transparent character of English, which is in conflict with the transparent character of Czech.

1.3.1 Dys Test

The diagnostic material currently used is The Battery of Tests for the Diagnosis of Specific Learning Disorders in College Students and Applicants for University Study, abbreviated Dys Test (Dys Test, 2014), developed in cooperation with Masaryk University in Brno. (Doc. Marie Kocurová from the Department of Psychology of FPE UWB in Pilsen contributed to the drafting of precise criteria for the diagnosis of these disorders.) Students with dyslexia submit their dyslexia test report to their foreign language teacher, who may consult the suggested practices and teaching methods with the IALS dyslexia contact person.

1.3.2 Regular 1:1 dyslexia consultations

These extra special consultations take place with a trained dyslexia contact person. Close collaboration of this specialist and an individual foreign language instructor, together with a student's regular attendance both in class and in these consultations (focused on a targeted development of skills and strategies needed to cope with dyslexia), not only often lead to a dramatic academic improvement, but also play an important role in restoring the self-confidence and self-respect of such a student. Moreover, from the educator's perspective, consistent attention to an individual student's needs and development of tailor-made compensation strategies fundamentally increases the educator's ability to choose adequate procedures for evaluation and testing.

1.3.3 Staff training

With regard to the incidence of people with dyslexia in language courses, IALS pays attention to raising teachers' awareness about specific educational needs through in-training seminars and workshops delivered by both a trained IALS dyslexia contact person (S. Heinlová) and invited experts, such as S. Lozanova, B. Savtchev, or S. Hanušová.

2 Learning support adjusted to the specifics of dyslexia in foreign languages

If there is traditionally room for improvement in teaching the structured skills of listening, reading and writing, it is particularly true for students with dyslexia. The problems of these students are in fact associated with poor phonological awareness and problems with short-term memory, which occur on different levels.

On the visual level, they are demonstrated by impaired visual differentiation, analysis and synthesis, impaired sequential perception, and impaired visual memory (confusing and omitting of letters of words or putting them in the wrong order, inability to remember all the letters of the word).

On the hearing level, they are characterized by impaired auditory perception (inversion of short and long sounds, inability to differentiate different sounds and syllables, e.g. hard vs. soft sounds and syllables, or different sibilants) and disruption of the time sequence of auditory perception (inability to repeat a sequence of sounds, divide the word into individual sounds and connect individual sounds in words).

Impairment in the lexical-semantic field is reflected in misunderstanding of the reading text and the inability to reproduce in their own words the content of the text read. Effective procedures of remediation include the explicit and multisensory presentation of new phenomena in small increments, concreteness, clarity, always focusing on only one activity and frequent reinforcement and repetition of the learned material. Practicing lexical and grammatical units represents a real difficulty. Acquisition of vocabulary is a complex process that combines the audio and graphic form, meaning and practical use of the word in context.

Regardless of specific learning needs of individual dyslectics, the fundamental principle in their re-education is to progress from decoding processes of a lower-order to decoding processes of a higher order. This means that it is first necessary to proceed from the phonetic-graphic correspondence and semantics to morphological and semantic structures (units of lower order). Only then can we proceed to evaluating information from text (units of higher order), i.e. to develop strategies needed for selective and detailed reading, all this again incrementally, first as part of pre-reading activities, then during reading activities, and finally the application of information after reading. Practicing reading subsequently leads to practicing writing, first in the form of excerpts and summaries (e.g. with the use of mind mapping), and then in the form of reconstruction of the original written text from notes, summaries or mind maps. The culmination of practicing the skill of writing is then the construction of the student's own texts. (Kormos & Smith, 125-144).

As for teaching the fourth skill, speaking, the principle of cumulative progress is also observed here: from the production of simple one- or two-word utterances to complex sentences and from being able to respond in one or two sentences to constructing longer pieces of oral discourse (Kormos & Smith, 139-140).

At UWB, dyslexic students of English courses can also receive specialized training (and moral support) during individual 1:1 consultations, in a quiet environment, where they subsequently take, individually, two to three parts of their graphically adjusted (with respect to individual needs) final credit test (mostly listening, writing and/or reading sections) as they are guaranteed an increased test-taking time, while the Use of English section of the test is normally undertaken in class. When there is an oral examination (in the form of a presentation on a topic related to their field of study), it is again taken individually, with just the board of examin-

ers, and in the presence of their special language tutor. A detailed description of testing and exam accommodations is in the following chapter.

3 Testing and exam accommodations

As stated above (section 1.1), there are two key requirements concerning testing and exam accommodations at UWB. Firstly, only students who meet all the legally defined eligibility criteria are entitled to apply for accommodations. Secondly, accommodations are about fairness, not advantage. They do not alter the content of assignments, do not lower the level of a chosen test or examination and, as for assessment, do not give disadvantaged test-takers an unfair advantage.

3.1 Standardization and individualization

Written tests and oral exams are standardized on different levels. First of all, they need to observe the standards required for a particular output, as discussed above. As tests for dyslectics are based on the tests created for their intact peers, they need to be adjusted to correspond to specific dyslexia characteristics, i.e. undergo another stage of standardization. It needs to be highlighted here though that such tests and exams cannot be fully standardized across all dyslectics because of the complexity and variations in which they manifest themselves. This fact, which corresponds to the findings of Schneider, Gong and Egan (2016), also explains why some dyslectics may require computer-based testing, while others ask for a paper-and-pencil test, and still others opt for a combination of the two. Testing and exam accommodations are further personalized to a certain degree in accordance with the individual's level of severity of dyslexia, language development stage and command of personal compensation techniques. Years of practice at IALS have proven that regular attendance in individual 1:1 dyslexia classes in the course of the semester has a positive impact on the test scores achieved. This is to a large degree thanks to the tailor-made format of the test, which makes the best possible use of the individual dyslexic student's potential.

3.2 Written test accommodations

Written test accommodations always need to take a specific SEN into account (though some accommodations, such as those relating to timing and setting, are generally applicable across the whole spectrum of SENs). Moreover, accommodations should address an individual student's specific areas of need as well. This is true especially about accommodations involving the presenting format (e.g. large print, screen reader, colored overlays, etc.) and the response format (e.g. using a computer, underlining, selecting, sorting, responding directly in the test booklet rather than on an answer sheet, using organizational devices, such as spelling assistive devices, and visual organizers).

Assessment tasks for dyslectics to a large extent follow general principles: they need to be relevant, motivating and enjoyable. Other general issues to consider in designing assessment tasks include the validity of the task, and difficulty level of input and response. Tests for dyslectics should limit use of two-dimensional and reading-based scenarios, as those do not correspond with the higher level reasoning skills in dyslectics (Schneider & Gong 2016), and instead should make use of multisensory principles, together with non-verbal, three-dimensional, spatial and interconnected reasoning, since, as Brock Eide (Eide, 2015) has postulated, that is what dyslexic brains are optimized for. The specific issues to consider include potential assistance (especially with adaptive devices, such as screen readers or screen magnification), clarification and simplification of instructions presented in a step-by-step manner, combination of verbal information and visual stimuli, provision of background information, provision of graphic organizers to fill in during listening tasks (such as an outline or chart – these help students see relationships among concepts and related information), breaking of longer texts into shorter paragraphs or smaller parts (chunks), highlighting of essential information, possible visual segmentation of texts into syllables/morphemes, and, obviously, time needed for completing the task.

According to Fernet Eide (2015), several factors may contribute to the need of double-time accommodations. “For dyslexic students writing can take more than twice as long as age peers because of weak letter writing automaticity (fingers cannot automatize the formation of letters), trouble calling up the correct words and spelling and grammar rules when you need them, and executive function and working memory challenges that make it difficult to put everything together. For the typical dyslexic student, the thinking and problem solving is easy it’s case building and writing that are the hard part.”

3.3 Oral exam accommodations

At IALS, students undertake the speaking part of their final exam in the form of a PowerPoint presentation on a study-related topic. The words above about thinking and problem solving not being the problem prove true for speaking too. It is especially students of technical faculties who also in speaking often experience enormous problems with the usage of appropriate vocabulary and grammar: “The major challenges these students face in speaking in L2 involve the quick and efficient retrieval of words, remembering the pronunciation of words, articulating the words correctly, consciously constructing sentences from word constituents and producing longer coherent monologues (...), especially in front of a large group.” (Kormos & Smith, 139–140). At IALS, students are entitled to oral exam accommodations, which include the possibility of taking the exam individually, with just the board of examiners, and in the presence of their dyslexia tutor as a sort of moral support and a guarantor of fair assessment. To help dyslexic students re-

duce stress, the board is less strict if they exceed the set time limit. In the testing room there is also a white board available and at students' disposal (beyond the regular conditions) in case they need to support their reasoning with an on-the-spot (spatial) drawing. Pronunciation is assessed less strictly, which is, however, balanced on the student's side by the requirement to prepare a detailed handout of the speech to enable the examiners to follow the presentation more easily.

Conclusion

Individuals with different learning styles have often been routinely and unjustly stigmatised, and their access to fair opportunities, including access to higher education, in the past was complicated and limited. At last, these attitudes are changing. One indication of this, after all, is the gradual shift in labeling dyslexia—from disorder to disability to difference to gift. Another, much more substantial indication, is the gradual but steady increase of dyslectics at universities. The paper tries to raise awareness of the general nature of dyslexia and discusses the specifics of needs resulting from different reasoning of dyslexic HE students. It then provides suggestions for methods of learning support and testing and oral exam accommodations to be considered and incorporated into the educational system if the talents of numerous gifted people are not to be neglected or lost, to the detriment of the general interest, just due to our reluctance to accept patterns of reasoning different from those of the majority population.

References

- EIDE, B. (2015). *Neurodiversity in the High Tech Workforce*. [online]. [23. 7. 2016]. <https://www.youtube.com/watch?v=SBqpxzx4i5E>
- EIDE, F. (2015). *How We Did It: Double Time Accommodations for Dysgraphia and Dyslexia*. [online]. 2015 [23. 7. 2016]. <http://www.dyslexicadvantage.org/how-we-did-it-double-time-accommodations-for-dysgraphia-and-dyslexia/>.
- KORMOS, J., & SMITH, A. M. (2012). *Teaching Languages to Students with Specific Learning Differences*. Multilingual Matters. ISBN 9781847696205.
- NCBIDA. *Northern California Branch of The International DYSLEXIA Association*. [online]. (2015) [30. 8. 2016]. <https://dyslexia-ncbida.org/event/neurodiversity-in-the-high-tech-workforce/>
- RoPoV [online]. (2016) [23. 6. 2016]. <http://www.ropov.zcu.cz/cile-projektu.html>.
- SCHNEIDER, M. CH., GONG, B., & EGAN, K. L. (2016). *Testing Accommodations for Students with Dyslexia: Key Opportunities to Understand Student Thinking*. [online]. [30. 8. 2016]. http://www.nciea.org/publication_PDFs/Testing%20Accommodations%20for%20Students%20with%20Dyslexia.pdf.

Author

Svatava Heinlová, e-mail: heinlova@ujp.zcu.cz, University of West Bohemia in Pilsen

Author is the lecturer in Intercultural Communication, Czech for Foreigners and English, 1:1 consultant and university staff trainer in the area of teaching foreign languages to dyslexic university students.



Oborová terminologie

Terminology of Specializations

La catégorie de « spécialité » à l'époque des lumières et aujourd'hui

Jérôme Boyon

Abstract : A partir de l'étude d'un corpus de manuels réuni par J. A. Caravolas et de manuels publiés en Tchécoslovaquie au 20^{ème} siècle, cet article observe les différents usages et contenus de la catégorie didactique de « spécialité ». Contrairement aux habitudes contemporaines, la « spécialité » est très rarement une « profession » à l'époque des Lumières. La pensée didactique de l'époque s'attache davantage à spécifier le profil de l'apprenant. C'est l'invention du 20^{ème} d'ancrer la « spécialité » dans la méthode d'élaboration des contenus d'enseignement et d'ouvrir ainsi un éventail illimité d'objectifs spécifiques.

Mots-clés: F.O.S, histoire, épistémologie, catégorie de « spécialité »

Introduction

Ce court article se propose d'observer les changements du contenu de la catégorie de « *spécialité* » dans l'histoire de la didactique du français langue étrangère (F.L.E.) Je me demanderai quels sont les différents usages de cette catégorie et si notre intuition moderne, qui assimile « *spécialité* » et « *profession* », ne résulte pas d'une construction historique.

En m'appuyant principalement sur un corpus de manuels tchécoslovaques édités au cours du 20^{ème} siècle et sur le vaste corpus réuni par J. A. Caravolas¹, je dégagerai les variations dans la définition « *des spécialités* » présentées par le titre des manuels. Je n'hésiterai pas à citer des manuels d'autres langues, publiés dans d'autres régions, ou à d'autres époques pour étayer une comparaison et pour confirmer, ou infirmer, une observation et déterminer si elle correspond à une tendance plus générale.

On verra notamment que la « *spécialité* », définie à l'époque des Lumières, ne concerne que très rarement un aspect professionnel et que les catégories, en usage à cette époque, s'avèrent très surprenantes pour nos habitudes de pensée contemporaines.

Quelque soit l'époque évoquée, notamment en ce qui concerne la catégorie « *oral* » de la langue, je ne ferai référence qu'à la catégorie didactique opérationnelle et pas à la catégorie linguistique qui définit le langage oral par des traits lexicaux et morphosyntaxiques qu'on ne trouve jamais dans les manuels.

¹ CARAVOLAS, Jean Antoine. Histoire de la didactique des langues au siècle des lumières. Précis anthologique ethématique. Tübingen, Montréal : Gunter Narr Verlag, Presses de l'Université de Montréal, 2000.

1 La catégorisation écrit/oral

1.1 La difficile distinction entre « compréhension » et « production »

Face à une « *langue généraliste* », comprenant tous ses aspects et ses usages possibles, une première distinction oppose les *usages écrits* aux *usages oraux*.

J.-P. Robert fait explicitement état d'une « *spécificité* » de la langue orale : « le domaine de l'enseignement de la langue orale qui comporte l'enseignement de *la spécificité de la langue orale* » (Robert, 2008 : 156.)

Au 20^{ème} siècle, ces deux catégories peuvent être présentées simultanément. C'est le cas par exemple de la *Grammaire pratique du français d'aujourd'hui : langue parlée, langue écrite* de G. Mauger (1968). Un seul des deux aspects peut être abordé, comme dans le manuel de V. Pech, *Francouzsky rychle a přehledně. Praktická učebnice hovorové franštiny pro samouky i kursy*² (1940). Dans son avant-propos (*Předmluva*, p. 5), V. Pech annonce que les leçons « contiennent des textes d'un *écrit courant* et d'une *langue orale* »³. On peut donc conclure que le terme « *hovorové* » s'oppose autant à « *littéraire* » et « *soutenu* » qu'à « *écrit* ».

On retrouve les deux catégories « *oral* » et « *écrit* », dès l'époque des Lumières, abordées sous le biais des compétences. Les manuels peuvent aussi explicitement présenter la « *compréhension écrite* », comme une troisième compétence distincte des compétences de « *production écrite* » et « *orale* ». Cependant, on constate que les compétences de « *compréhension* » et de « *production orales* » restent unies sous la notion de « *parler* »⁴. La distinction entre les catégories de « *production* » et « *compréhension* » ne s'avère pas immédiatement pérenne. Juste pressentie et pas encore conceptualisée, elle disparaîtra facilement. Les deux catégories se confondent à nouveau dans le manuel de l'abbé de Levizac *L'art de parler et d'écrire correctement la langue française, ou grammaire philosophique et littéraire de cette langue, à l'usage des François et des Etrangers qui désirent en connoître à fond les principes, les beautés et le génie* (1803). Le manuel met l'accent sur la « *production* » : « *parler et écrire* ».

Les objectifs didactiques du manuel de l'abbé Lévizac se révèlent paradoxaux. En effet, l'apprentissage de la « *production* » sera gommé par la seconde partie de l'équivalence proposée, « *ou grammaire philosophique et littéraire* », qu'il laisse entendre que la « *production* » se résume à une « *compréhension* » discursive des principes généraux descriptifs de la langue.

² « Le français rapidement et clairement. Manuel pratique de conversation française pour les autodidactes et les cours. »

³ « texty s běžným psaným a mluveným jazykem » (PECH, 1940 : 5).

⁴ Voir notamment le manuel de Duchenbillot (1699).

1.2 « L'écrit commercial » : première « profession » de la pensée moderne

La *correspondance écrite* exige l'apprentissage spécifique d'un code très rigide et de l'appareil discursif et phraséologique qui l'accompagne.

Dès l'époque des Lumières, certains manuels abordent la compétence de « *production* » épistolaire. La compétence de « *compréhension* » restant bien présente mais implicite. Ainsi, le manuel de H. Gondrin (1766) propose d'enseigner *La manière de faire des lettres et d'y répondre sur toutes sortes de sujets ...* Au 20^{ème} siècle, cette généralité de la correspondance écrite, « *sur toutes sortes de sujets* », est toujours visée par E. Froment (1924) dans son *Guide épistolaire français-allemand : modèles de lettres sur toutes sortes de sujets avec la traduction allemande en regard*. Mais un « *guide* », venant compléter le « *manuel de correspondance privée* » permet de s'initier à la « *la correspondance commerciale* ». L'unité de la catégorie « *écrit* » se scinde alors en « *généraliste* » ou « *commercial* ».

Il serait prématuré de considérer immédiatement la catégorie « *commercial* » comme une simple sous-catégorie du « *professionnel* ». En effet, depuis la lente émergence du libéralisme économique succédant aux obstacles féodaux à la libre circulation des biens et des marchandises⁵, l'activité commerciale possède une place particulière. Les nouveaux acteurs économiques sont ainsi les premiers professionnels à se heurter au problème de la langue étrangère. Première dans l'histoire moderne, la catégorie « *commercial* » semble occuper tout l'espace du « *professionnel* ». Encore aujourd'hui, G. Wheeler, présentant l'histoire de l'enseignement dans l'ancienne Egypte, suppose naturellement qu'elle fût confrontée au problème des langues étrangères. « En tant que puissance importante, elle entretenait évidemment des contacts avec les autres nations, pour des raisons *commerciales*, diplomatiques ou de conquêtes »⁶. La catégorie « *commercial* » s'impose la première à l'esprit de l'auteur, précédant « *diplomatie* » et « *militaire* ».

Mais cette hiérarchie des catégories reflète plus l'intuition contemporaine que la réalité historique. Ne sachant rien de l'enseignement des langues en Egypte,⁷ l'exemple de Rome et du latin pourra nous renseigner. La première « *spécialité* » décelée y est d'abord « *administrative* ». En effet, « D'après A. Bataille, sur 41 glossaires bilingues, 33 sont destinés à des hellénophones voulant apprendre le latin, afin d'obtenir un poste plus important dans l'administration civile » (ROCHETTE, 1998 :188). Et quand J. Kramer évoque les « *glossaires populaires* » dans ses descriptions des *glossaires bilingues sur papyrus*, on constate que payer son

⁵ Encyclopédie méthodique. Finances : tome second. Paris et Liège : Panckouk et Plomreux, 1785. Article Féodal, p. 112.

⁶ « As a major power there was obviously contact with other nations, whether from trade or through diplomacy or conquest » (WHEELER, 2013 : 12).

⁷ « We have no idea how foreign languages were learned in ancient Egypt » (WHEELER, 2013 :12)

addition dans les « *tavernes* » et les « *auberges* » en sont les principaux aspects commerciaux. Ces *glossaires* sont donc moins destinés à un voyageur de commerce qu'à un touriste en vacances⁸.

Cette prépondérance de la catégorie « *commercial* » prend une importance démesurée à l'époque contemporaine. Elle s'impose même comme seule « *spécificité* » se distinguant de la langue « *généraliste* » dans le manuel de J. Hendrich, *Francouzština běžná a hospodářská – Français courant et commercial* (1963). Inversement, pour démontrer l'omniprésence de la catégorie « *commercial* » dans la catégorie contemporaine « *écrit* », on remarque que, si un manuel ne traite pas d'affaires commerciales, alors « *l'écrit* », en tant que « *spécificité professionnelle* », disparaît totalement. Ainsi, le manuel de Français sur Objectifs Universitaires de M. Pravda et V. Stauchová, *Francouzština pro vědecké a odborné pracovníky, základní kurs* (1963), ni même le second niveau (*kurs pro mírně pokročilé*, 1987) n'accordent aucune place aux stratégies d'expression écrite nécessaire à la rédaction d'articles scientifiques. Cette activité de *production écrite* relève pourtant *spécifiquement* de l'activité scientifique.

L'importance de la catégorie « *commercial* » à l'époque des Lumières n'est pas non plus à sous estimer. Même si J. A. Caravolas pointe la diversité des publics et des objectifs⁹, la catégorie « *commercial* » était déjà capable d'occuper presque à elle seule tout le contenu de la « *spécialité professionnelle* ». On trouve cependant un second exemple de « *spécialité professionnelle* ». Les manuels d'allemand se multiplient à partir de 1750, « ils s'adressent principalement aux élèves des écoles militaires » (CARAVOLAS, 2000 : 92). Le 20ème siècle, fera encore usage de cette « *spécialité militaire* ». Dans le cadre de l'empire colonial français en Afrique, il s'agit de former les soldats à la langue du commandement comme l'indique le *Règlement provisoire du 7 juillet 1926 pour l'enseignement du français aux militaires indigènes* (1927)¹⁰.

La caractéristique didactique essentielle du 20ème siècle réside dans l'éventail illimité des possibilités de « *spécialisation* » qu'on résume aujourd'hui par l'acronyme F.O.S. (Français sur Objectif Spécifique). L'enseignement d'aujourd'hui se propose de répondre à une demande *spécifique*. N'ayant pas les connaissances *a priori* pour répondre spontanément aux besoins des apprenants, les concepteurs

⁸ KRAMER, Johannes. Essai d'une typologie des glossaires gréco-latins conservés sur papyrus. *Archiv für Papyrusforschung* 2004, vol. 50, 2004, pp. 49–60.

⁹ « les philosophes, les scientifiques, les hommes de lettres, mais aussi beaucoup de politiciens, d'hommes d'affaires et de femmes émancipées » pour l'anglais (CARAVOLAS, 2000 : 95) ; « outre les artistes, les intellectuels et les ecclésiastiques, ce sont surtout les demoiselles de qualité » pour l'italien (CARAVOLAS, 2000 : 99) ; « l'espagnol est étudié...par les femmes de la haute société et de la grande bourgeoisie, par certains membres du clergé, par des hommes de lettres, des fils de commerçants » (CARAVOLAS, 2000 : 104).

¹⁰ Ce manuel est décrit en détail par KAHN, Gisèle. 1990.

des programmes devront se livrer à une enquête préalable. Cette méthode *a posteriori*¹¹ était déjà parfaitement conçue et appliquée à l'époque des camions Škoda 706. Dans leur *Avant-propos (Předmluva, p. 3)*, les auteurs de *Francozština : jazyková příručka pro zahraniční montéry* (1962 ?) décrivent l'élaboration des contenus du manuel destiné aux mécaniciens automobiles « sur la base d'entretiens avec des mécaniciens qui avaient déjà séjourné à l'étranger. »¹² (TULAKOVÁ, 1962 :3).

2 Les apprenants spécifiques des lumières

La pensée didactique de l'époque des Lumières se montre particulièrement féconde pour décrire son élève. Elle n'hésite pas à multiplier les paramètres descriptifs.

C'est par exemple une « *jeune fille désireuse de tenir une conversation en langue étrangère* »¹³. Dans un système éducatif dans lequel filles et garçons fréquentent des écoles différentes, les manuels s'adressent spécifiquement à l'un ou l'autre des publics. Mais J. Buchanan montre en 1762¹⁴ que rien n'empêche de viser les deux catégories simultanément.

Les apprenants se différencient aussi selon leur âge. *Coménius* et son *Orbis sensualium pictus* imposèrent l'idée que l'enfant et l'adulte disposent de moyens cognitifs et de stratégies d'apprentissage différents. Le psychisme enfantin possède aussi une part mythologique originale. Des dragons illustrent le manuel de Coménius (COMENIUS, 2001 :74), au 20ème siècle, un manuel de V. Pech présente encore aux enfants des ogres géants (PECH, 1930 (?) : 19).

Cependant, la catégorie « *enfant* » ne s'impose pas comme une catégorie autonome. La tendance générale la considère davantage comme un synonyme de *tabula rasa*. Ainsi les « *adultes débutants* » sont traités à l'égal des « *enfants* ». Dès lors des manuels s'adressent simultanément aux deux publics comme le montre les *Fables choisies à l'usage des enfants, et des autres personnes qui commencent à apprendre la langue française* de L. Chambaud (1751). Cette assimilation didactique « *adulte débutant-enfant* » reste encore bien vivante au début du 20ème siècle.

¹¹ Pour la définition du FOS en tant que méthode *a posteriori* des contenus, par opposition à l'élaboration *a priori* du français généraliste, je me permets de renvoyer à mon article publié dans le *Français dans le monde* en 2008.

¹² « Obsahově a zásobou slov byly příručky upraveny na základě pohovorů s montéry, kteří již v cizině byli. »

¹³ BARETTI, Giuseppe Marco Antonio. *Easy phraseology for the use of young ladies who attend to learn the colloquial part of the italian language*. London : G. Robinson, T. Cadell. 1775.

¹⁴ BUCHANAN, James. *The British Grammar or an Essay in Four Parts towards Speaking and Writing the English Language grammatically and eloquently for the use of the Schools of Great Britain and Ireland, and of privat Gentlemen and Ladies*. London : A. Miller, 1762.

G. Vitali fait publier un *Manuel de la conversation et du style épistolaire à l'usage des voyageurs et de la jeunesse des écoles, Français-Italien* (1901).

Le manuel de D. E. Choffin, *Nouvelle grammaire française...à l'usage des dames et des autres personnes qui ne savent pas le latin* (1747), pose un troisième terme à cette équivalence. « *Les hommes (de tout âge) qui n'ont pas poussé leurs études classiques au point d'apprendre le latin* » représentent une catégorie équivalente à celle des « *dames* ».

Ce manuel de D. E. Choffin montre surtout une nouvelle catégorisation de l'apprenant : ses connaissances préalables en langues mortes ou vivantes. Et comme la didactique classique s'appuie sur une méthodologie qui traduit systématiquement chaque énoncé, les langues cible et source deviennent interchangeables. Le manuel de C. Léopold s'adresse à la fois à *tous les Français qui veulent apprendre l'allemand, et à tous les Allemands qui veulent apprendre le français* (1690). On peut toujours augmenter le nombre de traductions et envisager d'enseigner plus de deux langues. Au début du 20^{ème} siècle Clifton promet encore une telle prouesse grâce à son *Manuel de la conversation et du style épistolaire à l'usage des voyageurs et de la jeunesse des écoles, en six langues Français-Anglais-Allemand-Italien-Espagnol-Portugais* (1901).

Plus encore, à condition que l'apprenant maîtrise la langue d'enseignement, certains manuels proposent d'enseigner toutes les langues. En 1779 N. Adam publie *La vraie manière d'apprendre une langue quelconque, vivante ou morte, par le moyen de la langue française. Grammaire française à l'usage des Dames, servant de base à toutes les autres langues*. Cette prétention à l'universalisme absolu est héritée encore une fois des travaux de Comenius. Dans sa *Grande didactique*, le pédagogue morave promet « *un art universel de tout enseigner à tous* » (COMENIUS, 2002 : 29).

3 Conclusion

Les auteurs des Lumières, différenciant des contenus spécifiques, saisissent essentiellement la diversité des publics. Les « *spécialités* » semblaient alors suffisamment souples pour être abordées simultanément par un même manuel.

La différence essentielle avec l'époque contemporaine, réside dans le fait que la « *profession* », longtemps assimilée à un « *écrit commercial* », n'apparaisse que très parcimonieusement. Il faudra donc conclure qu'elle est nécessairement le résultat d'une construction historique et qu'elle ne peut pas être conçue comme une catégorie intuitive de la pensée didactique.

Mais ce qui semble essentiellement caractériser la pensée didactique contemporaine, c'est l'humilité dont savent désormais faire preuve les enseignants. Attentifs aux demandes de leurs élèves, ils n'hésitent plus à admettre leur ignorance *a priori* des contenus *spécifiques* qu'ils doivent récoltés au préalable. En recourant aux

notions d'*a priori* et d'*a posteriori* dans l'élaboration des contenus, il est tout à fait possible de définir le F.O.S. sans recourir à l'aspect *professionnel*, qui en définitive, reste de l'ordre de la contingence historique.

Bibliographie

- ADAM, N. (1779). *La vraie manière d'apprendre une langue quelconque, vivante ou morte, par le moyen de la langue française*. Grammaire française à l'usage des Dames, servant de base à toutes les autres langues. Paris : B. Morin.
- ANONYME. (1927). *Règlement provisoire du 7 juillet 1926 pour l'enseignement du français aux militaires indigènes*. Paris, Limoges, Nancy : Charles-Lavauzelle et Cie, Éditeurs militaires.
- BATAILLE, A. (1967). Les glossaires gréco-latins sur papyrus. *Recherches de Papyrologie*, 4, 161–169.
- BIDAUD, E., & MEGHERBI, H. (2005). De l'oral à l'écrit. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 61(3), 19–24.
- BOYON, J. (2008). Entre FOS et français général. *Le Français dans le monde*, 357, 36–38.
- BUCHANAN, J. (1762). *The British Grammar or an Essay in Four Parts towards Speaking and Writing the English Language grammatically and eloquently for the use of the Schools of Great Britain and Ireland, and of privat Gentlemen and Ladies*. London : A. Miller.
- CARAVOLAS, J. A. (2000). *Histoire de la didactique des langues au siècle des lumières*. Précis anthologique ethématique. Tübingen, Montréal : Gunter Narr Verlag, Presses de l'Université de Montréal. ISBN 3-8233-5311-X / ISBN 2-7606-1779-3.
- CHAMBAUD, L. (1751). *Fables choisies, à l'usage des enfans et des autres personnes qui commencent à apprendre la langue française*. Londres, Jean Nourse.
- CHOFFIN, D. E. (1747). *Nouvelle grammaire française...à l'usage des dames et des autres personnes qui ne savent pas le latin*. Berlin : Ambrosius Haude.
- CLIFTON & ALII. (1901). *Manuel de la conversation et du style épistolaire à l'usage des voyageurs et de la jeunesse des écoles, en six langues Français-Anglais-Allemand-Italien-Espagnol-Portugais*. Paris : Garnier frères.
- COMENIUS, J. A. (2001). *Orbis sensualium pictus*. Prague : Levné knihy. ISBN 80-7309-0503.
- COMENIUS, J. A. (2002). *La grande didactique*. Paris : Klincksieck. ISBN 2-252-034071.
- DUCHENBILLOT, F. D. (1699). *Nouvelle méthode pour apprendre en peu de temps à lire, écrire et parler François, pour l'usage des Demeiselles Pensionnaires du Monastère Roial des Religieuses de l'Adoration perpétuelle du Très-Saint-Sacrement*. Varsovie : Imprimerie des Pères Scholarum Piarum.
- FROMENT, E. (1924). *Guide épistolaire français-allemand : modèles de lettres sur toutes sortes de sujets avec la traduction allemande en regard*. Berlin : Langenscheidt.
- GADET, F. (1966). Une distinction bien fragile : oral/écrit. *TRANEL : travaux neuchâtelois de linguistiques*, 25, 13–27.
- GONDRIN, H. (1766). *La manière de faire des lettres et d'y répondre sur toutes sortes de sujets...et quelques règles principales et abrégées de la langue française*. Londres : sans nom d'éditeur.
- HENDRICH, J. & ALII. (1963). *Francouzština běžná a hospodářská*. Prague : SPN.
- JACUBCZYK, M. (2013). Duchenbillot et Malicki : les deux premiers et rivaux ouvrages polonophones consacrés à la grammaire française. *Romanica Cracoviensia*, 13(1), 20–28.
- JUNKER, G. A. (1762). *Nouveaux principes de la langue allemande pour l'usage de l'école royale militaire*. Paris : Musier fils.
- KAHN, G. (1990). Un manuel pour l'enseignement du français aux militaires indigènes, 1927. *Le français dans le monde. Recherches et Applications*, no. spécial août–septembre, 97–103.

- KRAMER, J. (2004). Essai d'une typologie des glossaires gréco-latins conservés sur papyrus. *Archiv für Papyrusforschung*, 50, 49–60.
- LEOPOLD, C. (1690). *L'art de parler allemand. Ouvrage très utile à tous les François qui veulent apprendre l'allemand, et à tous les Allemands qui veulent apprendre le français*. Paris : sans nom d'éditeur.
- LEVIZAC, J.-P.-V. L. DE, ABBÉ. (1803). *L'art de parler et d'écrire correctement la langue française, ou grammaire philosophique et littéraire de cette langue, à l'usage des François et des Etrangers qui désirent en connoître à fond les principes, les beautés et le génie*. Paris : Chez Rémont, Librairie.
- MAUGER, G. (1977). *Grammaire pratique du français d'aujourd'hui : langue parlée, langue écrite*. Paris, Hachette (première édition 1968). ISBN 9782010021343.
- PECH, V. (1940). *Francouzsky rychle a přehledně. Praktická učebnice hovorové franštiny pro samouky i kursy*. Prague : Kvasnička a Hampl.
- PECH, V. (1930). *První kroky do franštiny*. Prague : Kvasnička a Hampl.
- PLUCHE, N.-A., ABBÉ. (1751). *La mécanique des langues et l'art de les enseigner*. Paris : Chez la Veuve Estienne et Fils.
- POULOT, B. (2011). L'enseignement du français aux troupes coloniales en Afrique. *Revue historique des armées*, 265, 14–23.
- PRAVDA, M., & STAUCHOVÁ, V. (1963). *Francouzština pro vědecké a odborné pracovníky, základní kurs*. Prague : Nakladatelství Československé akademie věd.
- PRAVDA, M., & STAUCHOVÁ, V. (1987). *Francouzština pro vědecké a odborné pracovníky, kurs pro mírně pokročilé*. Prague : Nakladatelství Československé akademie věd.
- ROBERT, J.-P. (2008). *Dictionnaire pratique et didactique du FLE, nouvelle édition revue et augmentée*. Paris : Orphys. ISBN 978-2708011977.
- ROCHETTE, B. (1998). Le bilinguisme gréco-latin et la question des langues dans le monde gréco-romain. *Revue belge de philologie et d'histoire*, 76(1), 177–196.
- STEHLÍK, V., & REJTHAROVÁ, V. (1966). *Francouzština v železniční přepravě cestujících*. Prague : Nakladatelství dopravy a spojů.
- VELÍŠKOVÁ, O. & ALII. (1971). *Conversation française*. Prague : SPN.
- ŤULAKOVÁ, J. & ALII. (1962). *Francouzština : jazyková příručka pro zahraniční montéry*. Rýnovice : LIAZ.
- VITALI, G. (1901). *Manuel de la conversation et du style épistolaire à l'usage des voyageurs et de la jeunesse des écoles, Français-Italien*. Paris : Garnier frères.
- WHEELER, G. (2013). *Language teaching through ages*. New York and Oxon : Routledge. ISBN 978-0-415-65789-1 / ISBN : 978-0-203-07645-3.

Auteur

Jérôme Boyon, M.A., e-mail : jerome.boyon@tul.cz, Département des langues étrangères, Faculté d'économie ; Université technique à Liberec

Jérôme Boyon enseigne le F.O.S. dans le domaine de l'économie et participe également à la formation continue des enseignants. Il oriente ses recherches dans les domaines de l'histoire et de l'épistémologie de la D.L.E.

Collocability and contextualization in the process of acquiring lexis

Jiří Dvořák a Daniela Dvořáková

Abstract: Significant changes have been taking place in the way lexis is acquired by language learners as a result of new technology for data-processing and text-based research. Dictionaries are founded on authentic usages of words, their collocations, and semantic domains they are associated with. However, large, complex units of meaning are often absent from dictionaries and terminological glossaries. The importance of collocability and contextualization is highlighted in the contribution. Although study of lexis in collocations and particular contexts is not an overarching concept in language training, the authors believe it is beneficial not only for the needs of students' linguistic training in general, but also for the needs of experts working with the terminology of their specializations.

Key words: collocability, collocation, context, corpus, frequency, management

Introduction

One approach to the acquisition of lexis puts emphasis on structure, while the other is aimed at language use, that is, when the occurrences of similar structures in different contexts are investigated. The question to be answered is whether there are different preferences for some structures over others. The analysis of frequent collocations may not only provide answers to the question above, but also serve as empirical evidence of possible misconceptions about language use. Contextualization is often called on for help when decoding the meanings of words.

Collocations

The concept of collocation and its use is the central concept of linguistic training. Attention paid to lexical combinations in particular contexts is enabled by the development of corpora, which are becoming more extensive and more available. The term collocation is often defined differently. As it is stated by Křen, "je to často pojem velice široký a může zahrnovat různé jazykové jevy od odborných termínů přes víceslovné předložky, frazémy a idiomy, až po nejrůznější statisticky významné souvýskyty slov, lingvisticky nepřiliš snadno popsateľné." [it is often a broad term and may include various linguistic phenomena from specialized terms, multi-word prepositions, phrasemes and idioms, to various statistically significant co-occurrences of words, which are not quite easy to be described linguistically.] (Křen 2006: 223; translated by authors) Melčuk distinguishes *idiomaticity* from *stability of collocation* (i.e. the probability of a constituent appearing with other constituents) and thus classifies "four basic types of collocations: 1) stable and idiomatic, 2) stable and non-idiomatic, 3) non-stable and idiomatic, 4) non-stable and non-idiomatic." (quoted in Lipka 1972: 78)

Collocation in corpus linguistics is defined broadly as a combination of words that co-occur, the meaning of which is based on the meaning of its components. Whether or not a phrase has become a fixed expression, a collocation, a unit of meaning, is revealed by paraphrases. Teubert and Čermáková state that the paraphrases of *friendly fire* do not tell us what *friendly* means, they explain what *friendly fire* is. (quoted in Halliday, Teubert, Yallop & Čermáková 2004: 149) While collocations or fixed expressions are established on the basis of usage, paraphrases tell us whether indeed they are understood as units of meaning. The same authors propose the concept of the single word to be replaced by the new concept of a collocation or a unit of meaning in order to overcome the polysemy of lexical items in dictionaries. Thus the ambiguity in traditional linguistics will disappear. (ibid., 151) Lipka (1992: 9) believes that “it is impossible to capture the exact differences of meaning, unless we consider the combining potential of these words, the so-called collocations.”

The meaning of a term results from its usage in collocations. Such usage may sometimes be overgeneralized, however. This overgeneralization is due to the fact that the normally accepted meaning of a word is based only on a few of its occurrences. Furthermore, the assumption that terms should have identical meanings, unaffected by context, is often contradicted with the fact that the same terms have different meanings supported by different definitions in various branches of science and their sub-fields. There is also an increasing transition of terminology into general language and vice versa.

Čermák sees that “úhrn kolokací daného lexému, od nejčastějších a opakovaných (jádro) až po řídké a příležitostné (periférie, nové metafory), představuje kombinatorický profil takového lexému, ...” [The summary of collocations of a given lexeme from the most frequent and repeated collocations (core) to the rare and occasional ones (periphery, new metaphors) represents a combinatorial profile of such a lexeme.] (Čermák 2006: 57; translated by authors) Collocability is the formal and semantic ability of a lexical unit to be connected with other lexical units. The collocation relation is described by Jackson and Amvela (2004: 114) in statistical terms as “greater than chance likelihood of occurrence.” From this they conclude that “the mutual expectancy of two words could be stronger or weaker, depending on both the direction of expectancy and the number of alternative predictable words.” (ibid., 114) The higher the co-occurrence of words, the closer the connection among them is. The collocability of most words is quite broad, but never unlimited. The term *collocate* means a word which joins the initial word as a component of a given collocation.

According to Cruse (1986: 40),

the term collocation refers to sequences of lexical items which habitually co-occur, but which are nonetheless fully transparent in the sense that each lexical

constituent is also a semantic constituent. ...The semantic integrity or cohesion of a collocation is more marked if the meaning carried out by one or more of its constituent elements is highly restricted contextually, and different from its meaning in more neutral contexts.

Expressions such as *safety catch* and *heavy casualties* are examples of collocations. However, the sense of *safety* in *safety catch* and *heavy* in *heavy casualties* requires specific contextual conditions as opposed to *safety* in *safety equipment* and *heavy* in *heavy backpack*. Collocations whose constituents do not like to be separated are termed by Cruse as “bound collocations” (ibid., 41) and by Hnátková as “monocollocability”. (Hnátková 2006: 143) An example of such a bound collocation might be *non-commissioned officer* (NCO).

Collocations vs. free combination of words

Bearing in mind the fact how broadly the term *collocation* is defined it is sometimes difficult to distinguish collocation from a free combination of words, which might be equally important in the process of language acquisition. However, drawing a subjective dividing line between collocations and free combinations of words would be of no benefit to anyone concerned. Thus, we use the term *collocation* in a broad sense as sequences of lexical items which habitually co-occur and we also recommend to pay attention to any frequent free combinations of words during language training, because, as Partington, Duguid and Taylor (2013: 8) claim, “if something is seen to happen frequently in a language, then it is significant.” Moreover, what is perceived as being a free combination by one linguist may be perceived as being a weak collocation by another. As it is written in the *Oxford Collocations Dictionary for Students of English* (2002: vii),

Combinations of words in a language can be ranged on a cline from the totally free—see a man—to the totally fixed and idiomatic—not see the wood for the trees. ...Between these two extremes, there is a whole range of nouns that take the verb see in a way that is neither totally predictable nor totally opaque as to meaning. These run from the fairly weak collocation see a film through the medium strength see a doctor to the stronger collocations of see danger. All these combinations, apart from those at the very extremes of the cline, can be called collocation. And it is combinations such as these—particularly in the medium strength area—that are vital to communicative competence in English.

Noam Chomsky, quoted in *The BBI Combinatory Dictionary of English* (1986: IX), points out that

decide on a boat, meaning choose to buy a boat contains the collocation decide on (in his terminology: close construction), whereas decide on a boat, meaning make a decision while on a boat is a free combination (in his terminol-

ogy: loose association). It is believed that “free combinations should generally not be included in dictionaries”, but “the inclusion of free combinations is sometimes essential to illustrate a sense of a polysemous entry in a general-purpose dictionary.” (ibid., IX)

Contextualization

Biber et al. (2000: 1) state that “studies of language can be divided into two main areas: studies of structure and studies of use.” The same authors mention that linguistic analyses have traditionally put more emphasis on structure and described the combinations of smaller units forming larger grammatical units. The second perspective is to emphasize language use and investigate the occurrence of similar structures in different contexts. Biber et al. (2000) suggest that the questions to be answered are whether these structures are used preferentially for different specialized meanings and whether there are different preferences for one of the forms over others.

Contextualization may be called on for help when decoding the meanings of terms. Context is, according to Cann (1993: 22), “needed to restore ellipses, resolve ambiguity, provide referents for deictic elements and resolve anaphoric dependencies.” At the same time it should be borne in mind that contextualization is just one approach to meaning and Frawley (1992) considers five approaches to meaning, i.e. meaning as reference, as logical form, as context and use, as culture, and as conceptual structure.

Hauser mentions that “závažnost kontextu pro zpřesnění slova vystupuje do popředí u slov mnohovýznamových a u homonym” a “frekvence nejčastějších kontextů, v nichž se uživatel se slovem setkává, ovlivňuje i chápání významu slova.” [“the importance of context for specifying a word comes to the fore in the cases of polysemous words and homonyms,” and “frequency of the most common contexts in which the user encounters a word, affects also the understanding of the word’s meaning.”] (Hauser 1980: 66–67; translated by authors)

Filipec claims that

Vztah významu a oblasti užití lexikální jednotky je sice velmi důležitý a vzájemný – vždyť význam je v kontextu konkretizován a dotvářen, ba i přetvářen, a na druhé straně se v kontextu přímo konstituuje (srov. např. otázku přenášení významu), principiálně jde však o dva různé aspekty lexikální jednotky [the relationship between meaning and the area of use of lexical unit is very important and mutual, because the meaning is being specified and completed, even changed and directly formed in context (cf. for example the issue of transfer of meaning), but in principle there are two different aspects of a lexical unit.] (Filipec 1973: 78; translated by authors)

The question is what the range of context should be in order to have the lexical meaning of a word specified satisfactorily. According to Těšitelová (1992), the collocational span of one and two words left and right of the collocate are considered to be a minimum for such a lexical meaning specification. Verbs require wider context, though. Cvrček categorizes the following three types of context: “bezprostřední, blízký a vzdálený” [immediate, close, and distant contexts.] (Cvrček 2014: 25; translated by authors) The distant context in such a classification has four and more words left and right of the key word.

According to Cruse (1986), every aspect of the meaning of a word is reflected in a characteristic pattern of semantic normality (and abnormality) in grammatically appropriate contexts. Every difference in the semantic normality profile between two items betokens a difference of meaning. Cruse (1986: 16) notes that

the meaning of a word can be pictured as a pattern of affinities and disaffinities with all the other words in the language with which it is capable of contrasting semantic relations in grammatical contexts. Affinities are of two kinds, syntagmatic and paradigmatic. A syntagmatic affinity is established by a capacity for normal association in an utterance (e.g. between dog and barked). A syntagmatic disaffinity is revealed by a syntagmatic abnormality ... (e.g. the lions are chirruping).

He also claims that, “paradigmatically, a semantic affinity between two grammatically identical words is the greater the more congruent their patterns of syntagmatic normality. So, for instance, dog and cat share far more normal and abnormal contexts than, say, dog and lamp-post.” (ibid., 16)

Misunderstandings in the area of terminology as well as in general English are caused by the fact that we do not know the collocations which are sometimes fixed and cannot be replaced by alternatives. We quite often do not know that a particular collocation we use is a term with its definition and a specific area of use either. *Contingency plan* is a fixed expression and there are no words which may be used instead of *contingency*. The NATO Terminology Management System (NTMS) includes *disaster recovery plan* as an admitted synonym to *contingency plan*. The term *contingency plan* may also be replaced by the collocation *backup plan* under less formal circumstances, but the term *alternative plan* is not an appropriate “alternative”. To *secure the safety* is an example of “Czenglish” from a sentence in which the expression *to provide security* (or *safety*, depending on the context) should have been written by a student. Students should look at context for help in their effort to comprehend a text or a part of speech without consulting their dictionaries. When being asked to explain the meaning of a word e.g. *reject*, teachers should use the word either in a clear collocation or in a particular context in their effort to introduce new vocabulary without dictionaries. The statement “*the proposal will be either adopted or rejected*” is focused on antonymy

and also on the fact that the word *adopt* is considered to be a true friend, not a false friend, having similar meaning both in the English and Czech languages. We believe that focus on collocability and contextualization may reduce such mistakes to a minimum.

The term *management* in the British National Corpus

The term *management* has been analysed in collocations on the position of determinatum (Dm = a component being determined) and determinant (Dt = a component determining another component). The term is displayed from the British National Corpus (BNC) with the help of the *Word Sketch* programme. Only the first 10 occurrences of the term are recorded in Table 1.

Tab. 1: *Management (noun) in BNC*
freq = 21,886 (195.09 per million)

modifier	10,908	0.50	modifies	8,888	0.41
senior	262	8.73	system	727	7.36
system	213	5.56	team	448	8.12
network	188	7.68	committee	278	7.37
quality	179	7.12	group	207	5.76
project	162	6.85	information	199	6.49
top	158	7.92	structure	182	6.98
financial	157	7.40	skill	161	7.28
local	157	6.43	development	149	6.01
database	154	8.08	training	147	6.90
resource	153	7.16	service	147	5.35

The first column shows the word frequency and the second column represents logDice score, which indicates the amount of statistical association between two words. Rychlý (2008: 6) states that “the word pairs with the highest score are presented as collocation candidates.” He adds that

values of the logDice have the following features: a) theoretical maximum is 14, in case where all occurrences of X co-occur with Y and all occurrences of Y co-occur with X. Usually the value is less than 10; b) value 0 means there is less than 1 co-occurrence of XY per 16,000 X or 16,000 Y. We can say that negative values means there is no statistical significance of XY collocation. (ibid., 9)

There are only 10 out of 727 occurrences of the collocation *management system* in a distant context selected as an example and recorded in Table 2. It is beyond the scope of this paper to list all 21,886 occurrences of the term *management* in all its collocations, but it is obvious that the same procedure may be applied for all the selected words and their collocations recorded in the corpus. As can be seen

in Table 3, the Sketch engine can even provide us with the whole paragraph in which the analysed collocation occurs.

Tab. 2: *The collocation management system in a distant context*

Environment Ministers, who are establishing a **management system** to control pollution. Ministers discharged is the introduction of "energy **management systems**" microprocessor-based products by the British Government stand "energy **management systems**", microprocessor-based products Government's current approval of "energy **management systems**" and Jeremy Bentham's proposals perceived need to save energy per se. Energy **management systems** are collections of equipment constructed arrangement of the Panopticon. </p> Energy **management systems**: beyond Panopticon? <p> The basis has endorsed the introduction of energy **management systems** because, inter alia, they enable concerned with rights and liberties, energy **management systems** are designed to protect interests And, in order to accomplish this, energy **management systems**, like the internal arrangement exercise of power. For the design of energy **management systems** offers a new diagram of a mechanism

Tab. 3: *The collocation management system in the whole paragraph*

< [previous](#) from a ship travelling the North Sea. The NERC survey is the Department of the Environment's contribution to the North Sea Task Force, a body established by nine North Sea Environment Ministers, who are establishing a **management system** to control pollution. Ministers have agreed to reduce emissions of 37 pollutants by 50 per cent by 1995, cutting a handful of more dangerous ones, such as cadmium and lead, by 70 per cent. </p> [next](#) >

Conclusion

Frequency analysis of terms and their collocations in various contexts as part of linguistic analysis may help experts and students to use the terms consistently and, in the case of no terms, be aware of prevailing tendencies of word combinations from their area of interest. The analysis of frequent collocations being recorded in a corpus may serve as empirical evidence of possible misconceptions about language use. The lessons learned in this area may also lead to an improved teaching process.

References

- The BBI Combinatory Dictionary of English: A Guide to Word Combinations*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1986. ISBN 9789027232618
- BIBER, D., CONRAD, S., & REPPEN, R. (2000). *Corpus Linguistics. Investigating Language Structure and Use*. Cambridge: CUP. ISBN 0521499577
- CANN, R. (1993). *Formal Semantics*. Cambridge: CUP. ISBN 0521376106
- CRUSE, D. A. (1986). *Lexical Semantics*. Cambridge: CUP. ISBN 0521276438.
- CVRČEK, V. (2014). *Kvantitativní analýza kontextu*. Praha: UK. ISBN 9788074222641.
- ČERMÁK, F. (2006). Polysémie a kolokace: případ adjektiva *měkký*. In ČERMÁK, F., & ŠULC, M. (Eds.) *Kolokace* (s. 56–93). Praha: NLN. ISBN 8071068632.

- FILIPEČ, J. (1973). K otázce sémantického popisu lexikálních jednotek. *Slovo a slovesnost: časopis pro otázky teorie a kultury jazyka*, 34, 78–84. ISSN 00377031.
- FRAWLEY, W. (1992). *Linguistic Semantics*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. ISBN 9780805810752.
- HALLIDAY, M. A. K., TEUBERT, W., YALLOP, C., & ČERMÁKOVÁ, A. (2004). *Lexicology and Corpus Linguistics*. London, New York: Continuum. ISBN 0826448623.
- HAUSER, P. (1980). *Nauka o slovní zásobě*. Praha: SPN.
- HNÁTKOVÁ, M. (2006). Typy a povaha komponentů neslovných frazémů z hlediska lexikálního obsazení. In ČERMÁK, F., & ŠULC, M. (Eds.) *Kolokace* (142–167). Praha: NLN. ISBN 8071068632.
- JACKSON, H., & AMVELA, E. Z. (2004). *Words, Meaning and Vocabulary*. London, New York: Continuum. ISBN 0826460968
- KŘEN, M. (2006). *Kolokační míry a čeština: srovnání na datech ČNK*. In ČERMÁK, F., & ŠULC, M. (Eds.), *Kolokace* (s. 223–248) Praha: NLN. ISBN 8071068632.
- LIPKA, L. (1972). *Semantic Structure and Word Formation*. Munchen: Wilhelm Fink Verlag.
- LIPKA, L. (1992). *An Outline of English Lexicology*. Tubingen: Max Niemeyer Verlag. ISBN 9783484410039.
- Oxford Collocations Dictionary for Students of English* (2002). Oxford: OUP. ISBN 0194312437.
- PARTINGTON, A., DUGUID, A., & TAYLOR, CH. (2013). *Patterns and Meanings in Discourse*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. ISBN 9789027203601.
- RYCHLÝ, P. (2008). *A lexicographer-Friendly Association Score* [online]. [Retrieved 10 July 2016] <http://www.fi.muni.cz/usr/sojka/download/raslan2008/13.pdf>
- TĚŠITELOVÁ, M. (1992). *Quantitative Linguistics*. Praha: ČAV. ISBN 802000131X.

Authors

M.A. Jiří Dvořák, Ph.D., e-mail: jiri.dvorak@unob.cz, University of Defence Language Centre
Author is an ESP lecturer, who participated in projects focused e.g. on military activities environmental impact assessment and risk assessment. He is also interested in crisis management terminology.

M.A. Daniela Dvořáková, e-mail: 103675@mail.muni.cz, Masaryk University Language Centre
Author is an ESP lecturer involved in developing materials for the courses in the M.A. programmes. She is also interested in the assessment of students' performance and testing.

Antonyms in the Terminological System of Logistics in English and Bulgarian

Galina Velikova

Introduction

Before evolving as a cross-disciplinary science logistics was considered an aspect of military operations, “the three big M’s of warfare – materiel, movement, and maintenance. If international politics is ‘the art of the possible’, and war is its instrument, logistics is the art of defining and extending the possible. It provides the substance that physically permits an army to live and move and have its being” (Huston 1966). Apart from influences logistics has experienced from Military Science, it owes a lot to a number of areas of expertise: management, transport, commerce, information technology, engineering, marketing, international economic relations, law, mathematics, computer science, etc (Купцова, Стерлигова, 2006). What is more, with the implementation of web-based practices, e-procurement and reverse logistics methods practitioners from the above-mentioned areas, including the military, are embracing new logistics terms or borrowing them back.

The process of building up the terminological system of logistics is still incomplete, shaping up and transforming, nevertheless, it ensures a common language for logistics experts. This system, however, has not been investigated in detail, accordingly there are very few studies on logistics from a linguistic point of view both abroad and in Bulgaria.

The purpose of this paper is to address problems of terminological antonymy in the sphere of logistics both in the English and Bulgarian language. It briefly reviews theoretical assumptions in the sphere of antonymy and offers a classification of antonyms from a morphological and semantic point of view. The examples discussed are excerpted from documented materials standardized and consistent within the area of logistics. The topic is worth discussing in order to meet our syllabus goals and needs of learners who are going to function in a multinational environment—whether military or civilian—and be faced with varieties of English as the primary language for international communication. Furthermore, it is part of a detailed contrastive study on the terminological system of logistics in English and Bulgarian based on a corpus of 2950 terms and terminological phrases.

1 What is antonymy?

The term antonym is generally used to define “oppositeness of meaning.” According to Yule, antonyms are words which are “opposite” in meanings (Yule 2006).

Other scholars view antonymy as the relation among words in which the meanings of one term contrast, oppose or contradict the other term (Bolinger, Sears 1981; Cruse 1976; Lyons 1977). Palmer identifies it as the opposite of synonymy, but the status of the two antonyms is very different (Palmer 1981). On the other hand, there is a disagreement on what exactly is covered by antonymy and how it should be regarded.

Danilenko notes that antonyms are indeed more typical of the vocabulary of scientific language than the literary language (Даниленко, 1977: 78). Sometimes it is clear to distinguish this oppositeness, sometimes it requires specialist knowledge to be established. For instance, *solid* and *wet* are opposites when referring to *bulk cargo*—*насипен* and *наливен товар*. *Veering* and *backing* should also be considered antonyms when it comes to denoting *a wind changing direction clockwise or anticlockwise*—*вятър, духащ в посока на часовниковата стрелка или обратно на часовниковата стрелка*. Therefore, we suggest a reference to yet another definition which specifies “antonyms” in detail: [they] “should be used as a general term to describe words different in sound-form and characterized by different types of semantic contrast of denotational meaning and interchangeability at least in some contexts” (Ginzburg, 1979).

2 Features of antonyms

1. Antonyms may be defined as two or more words of the same language belonging to the same part of speech and to the same semantic field, identical in style, (Arnold 1986) with the same grammatical meaning and functions, as well as similar collocations—e.g. *seller*—*buyer* → *продавач*—*купувач*; *pick up*—*drop off* → *вземане на пратка (от изпращача за превоз на дълго разстояние)*—*доставка на пратка с превоз*.

2. They refer to phenomena, qualities, properties, and processes viewed from opposite perspectives, e.g. properties serve to denote size, existence, speed, brightness, strength, width, etc. Here is a set of antonyms of

<i>slow</i> – <i>fast</i>	<i>бавен</i> – <i>бърз</i>
– <i>on-time</i>	– <i>навременен</i>
– <i>quick</i>	– <i>чевръст</i>
– <i>prompt</i>	– <i>незабавен</i>

3. As antonyms do not differ stylistically, an antonymic substitution never results in a change of stylistic colouring. This is appropriate for terms.

4. Antonyms tend to co-occur in sentences or in particular contrastive constructions, an observation (made by Murphy 2006) which holds true for specialized texts, e.g. *from cradle to grave (throughout the life cycle)* → *от люлката до гроба*,

по време на целия жизнен цикъл; *tracking and tracing* (determining current and past locations of a unit) → проследяване напред и назад.

Almost every word can have one or more synonyms. Comparatively few have antonyms. There may be concepts without counterparts—usually these express a generic concept of class or construction, e.g. *navigating bridge*—*мостик* and *cab* (*separate front part of a large vehicle, such as a truck, bus, or train, in which the driver sits*)—*кабина* which is only natural because they denote a position on each of the means of transport which cannot be contrasted or opposed to another such location. Or *linehaul* (*long distance moves from one city to another more than 100 to 150 miles in length*)—*междуградски превози над 100 до 150 мили* signifying a type of movement that is unique of its own.

Depending on its meaning a word may be a member of a synonym set and an antonym set. As each member of the antonym pair or set may not intersect with all synonyms, a certain coordinate system may be formed with synonyms placed on the vertical axis and antonyms—on the horizontal axis. Such a correlation demonstrates the system relations between lexical and terminological units in particular (Georgieva 2013: 183).

In a broad sense a concept may have different antonyms depending on criteria of classification (place, direction, manner), e.g. *green side light* vs. *red side light* → *зелена* vs. *червена бордова светлина* denoting starboard or port side of a ship; *green water* (*the area covering continental shelves, archipelagoes and islands up to thousand miles from shore*) vs. *blue water* (*the open sea*) → *крайморски* vs. *морски води*

green transport vs. *eco-unfriendly transport* → *зелен* vs. *екологично несъобразен*. The problem of which of its senses is realized may be solved by both linguistic and extralinguistic means.

Antonyms can also be viewed as a binary taxonomy (Leech 1974) as in *couple–decouple* or multiple taxonomy which is extended to three or more terms, e.g. *the four cardinal points*—*north, east, south, west*. Lyons and Cruse clearly demonstrate the inadequacy of the traditional notion of antonymy pointing out the variety of distinctions which exist in the area of lexical opposites, e.g. direction, place, consequence, etc., relations common in logistics terminology (as cited by Lipka, 1992).

3 Types of antonyms

The **classification of antonyms** offered by Komissarov in his Dictionary of English Antonyms is based on a **morphological** principle (Комиссаров, 1964) according to which antonyms may be subdivided into **absolute** (root) and **derivational**. **Absolute antonyms** have different roots, e.g. *collect—deliver* → *взимам – доставям*

(пратка); *private (carrier)*—*common (carrier)* → *частен превозвач*—*обществен превозвач*; *receiving (point)* —*shipping (point)* → *приемен пункт*—*товарен пункт*; *constant*—*variable* → *постоянна*—*променлива (величина)*.

Derivational antonyms have the same roots but different derivational affixes which impart a negative meaning to words. These may be formed by negative prefixes such as **un-**, **im-**, **in-**, **il-**, **ir-** (added to adjectives), **non-**, **mis-**, **dis-**, **de-**, **un-** (added to adjectives, verbs and nouns), e.g.

dis-: *assemble*—*disassemble* → *сглобявам*—*разглобявам*; *regard*—*disregard* → *зачитане*—*незачитане*; *ecopony*—*disecopony* → *икономия*—*икономическа не-ефективност*

un-: *stuff*—*unstuff* → *товаря (контейнери)*—*разтоварвам (контейнери)*; *loading*—*unloading* → *товарене*—*разтоварване*; *anticipated*—*unanticipated* → *очакван*—*неочакван*

de-: *consolidate*—*deconsolidate* → *консолидирам*—*деконсолидирам (пратки)*; *coupling*—*decoupling* → *скачване* - *разделяне*; *mountable* - *dismountable* → *монтируем* - *демонтируем*.

non-: *stackable*—*non-stackable* → *който може да се подрежда един върху друг или не*; *palletized*—*non-palletized* → *палетизиран*—*непалетизиран (товар)*; *standard*—*non-standard* → *стандартен*—*нестандартен*; *compliance*—*non-compliance* → *съответствие*—*несъответствие*.

In Bulgarian these antonyms are rendered with similar prefixes: **раз-**, **не-**, **де-**. Interestingly enough typical prefixes such as **анти-** and **противо-** are rare in logistics terminology while **re-** does appear as a negative prefix - *adapt* - *re-adapt* → *приспособявам*—*преработвам* or *engineering* - *re-engineering* → *инженеринг*—*реинженеринг* with the corresponding **пре-** or **ре-** suffix in Bulgarian.

Sometimes opposites are formed by means of antonymous suffixes: **-ful** and **-less** (careful - careless). More often **-less** does not necessarily oppose **-ful**, rather it just changes nouns into adjectives and signifies 'lack of' as in *contactless scanning of goods*—*безконтактно сканиране*; *wireless communication*—*безжични комуникации*; *paperless information flow*—*безкнижен информационен поток*; *lightless plant*—*несветещ (автоматизиран) завод*. Still, the opposite of **paperless** is **paper(-activated)** and that of **lightless**—**lighted** which should be duly noted when teaching.

The **semantic classification of antonyms** subdivides them into:

a. **Complementary (contradictory) antonyms**. They are pairs of words in which one member has a certain semantic property that the other mem-

ber does not have (cf. Lyons, 1977). Complementaries must denote absolute states or properties, i.e. they are mutually exclusive and no middle ground is allowed for. As Cruse states “The essence of a pair of complementaries is that between them they exhaustively divide some conceptual domain into two mutually exclusive compartments, so that what does not fall into one of the compartments must necessarily fall into the other” (Cruse 1986), e.g. *deep-sea—short-sea shipping* → *морски превози на големи разстояния—морски превози на кратки разстояния*; *push strategy—pull strategy* → *стратегия с изтегляне или с избутване*; *merchandising inventory—manufacturing inventory* → *търговски запаси—производствени запаси*; *active storage—extended storage* → *краткосрочно складиране—дългосрочно складиране*. The examples above point to contradictory adjectives or attributive modifiers, however, adverbs, nouns and verbs may also be used to denote opposition in acts, states or properties. It should be noted that most of the derivational antonyms also belong to this class: *assemble—disassemble* → *комплектовам—разкомплектовам*; *durable (goods)—non-durable (goods)* → *стоки за продължително ползване—стоки за кратковременно ползване*; *ashore—offshore* → *на брега—на известно разстояние от брега*, etc.

b. **Contrary (gradable or scalar) antonyms** differ from contradictories in that they denote mainly a degree in a property or activity. They admit the possibility of some intermediate members which are also antonymic. According to Zapata gradable antonyms are pairs of words that are contrasted with respect to their degree of possession of a certain semantic property (Zapata 2000). Each term represents or stands for an end-point (or extreme) on a scale (e.g. of temperature, size, height, beauty, etc.); between those end-points there are other intermediate points (i.e., there is some middle ground) (cf. Lyons, 1977, Пернишка, Василева, 1997). These can be exemplified with *nearshoring, offshoring and onshoring*—stages of relocating a company’s business to take account of labour and operations costs. *Offshoring* refers to the relocation, by a company, of a business process to another country or continent, *nearshoring* is relocating a company’s business process to a foreign country that is relatively close by, while *onshoring* or *inshoring* involves relocating business processes to a lower-cost location in the country.

The Bulgarian equivalents are direct borrowings *оншоринг, ниършоринг* and *офшоринг* which do not make clear the opposition between onshoring and offshoring. Probably the definitions offered *изнасяне на бизнес дейности (производство, услуги) на дадена компания извън границите на съответната държава, в географска близост до страната, която изнася бизнес дейности, и преместване на изнесените дейности обратно в страната* enable us to delimit the different stages of outsourcing but are too long.

A similar set is represented by the *unimodal, transmodal, intermodal, multimodal* and *combined transport* depending on the modes of carriage involved. *Unimodal*

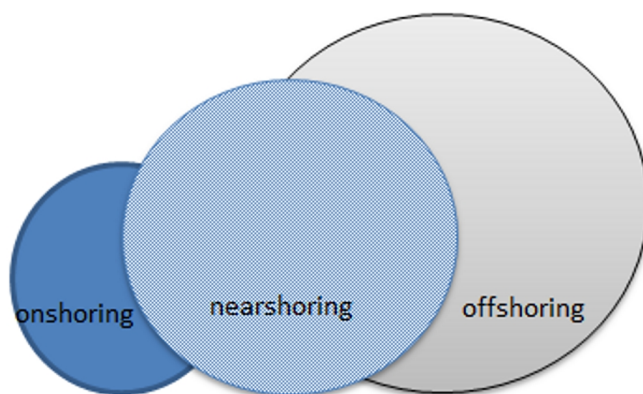


Fig. 1: How onshoring, nearshoring and offshoring interrelate

transport involves carriage of goods by a single mode of transport—*еднороден превоз*. *Transmodal* denotes freight transfers within the same mode, i.e. it extends unimodal in the number of vehicles used—*превоз чрез различни превозни средства с един вид транспорт, включващ претоварване*. *Intermodal* opposes transmodal in that it refers to freight and passenger transfer from one mode of transport to another at special intermodal terminals which may be sea ports or rail yards, airports, etc.—*интермодален транспорт*. However, it also contrasts *multimodal* where various transport modes are employed to complete a freight journey—*мултимодален транспорт* named so after the UN Convention on the International Multimodal Transport of Goods, 1980. The difference between intermodal transport and multimodal transport is whether handling of cargo occurs during the journey when changing modes—in multimodal transport it is required whereas in intermodal it is not. Last but not least, a reference should be made to *combined transport* which denotes movement of goods in one and the same loading unit or road vehicle, using successively two or more modes of transport without handling the goods themselves when changing modes. With this type of carriage the major part of the journey is by rail, inland waterways or sea, and any initial and/or final legs carried out by road are as short as possible—*комбиниран транспорт*. In her textbook *International Logistics* Rakovska (2011: 241) delimits it to 'carriage of goods in which the major leg (in Europe) is by rail, inland waterway or short-sea transport and the initial and/or final leg by road is as short as possible'. We can conclude that the end points in this antonym set are unimodal and multimodal with several intermediate points in-between which mark different stages in the process.

The sets discussed above illustrate asymmetric antonymy. Adjectives are another instance of this type of antonyms when they can be graded along specific dimen-

sions of variation, e.g. (in temperature) *cold–chilled–lukewarm–warm–hot* where the intermediate terms: chilled, lukewarm and warm are asymmetric to hot.

c. **Converse (vector) antonyms** are used to “express a relationship between two entities by specifying the direction of one relative to the other along some axis” (Cruse 1986). Therefore the main idea with this class of antonyms is that of direction and movement, e.g. *inbound logistics—outbound logistics* → *входяща логистика—изходяща логистика*; *inputs—outputs* → *вложени ресурси – изходни резултати (продукция, услуги, печалби)*; *reverse logistics—forward logistics* → *обратна логистика—логистика напред в посока на потребителя*; *pre-carriage—on-carriage* → *начален превоз (доставка на товара до товарен пункт преди основния етап на транспорт)—краен превоз (доставка на товара до разтоварния пункт след основния етап на транспорт)*; *divergent logistic system—convergent logistic system* → *разклоняваща се логистична система—обединяваща (сборна) логистична система*.

As stated above, antonyms like these are frequent in logistics terminology and if the activity and direction cannot be specified, it should be explicated in context. The fact that learners are aware of this type of relationship in logistics does not help them to identify and express overtly the meaning of such pairs in Bulgarian. When asked to guess the meaning of two such pairs: *pre-carriage* and *on-carriage* as well as *headhaul* and *backhaul*, they came up with very inadequate ideas. Most of the students related the first pair to loading before carriage—процеси преди натоварване или транспортиране и по време на транспортиране. As for the second pair, they either associated it with machinery or linked it with carriage. Only one dared suggest movement along the supply chain to and from the customer which is closest to their meaning—пълен курс към клиента and обратен курс.

d. **Relational (reverse) antonyms** denote one and the same referent or situation as viewed from different points of view, with a reversal of the order of participants and their roles (Palmer 1981). In other words, the existence of one of the terms implies the existence of the other term. Very often they are mistaken with converse antonyms. Thus there will be pairs which represent two opposed perspectives on a relationship or transfer of cargo in the transport chain such as *consignor/consignee* → *изпращач/получател*, *exporter/importer* → *износител/вносител*, *origin/destination* → *произход/местоназначение*, *lessor/lessee* → *наемодател/наемател* depending on what is subject to lease. Lyons points out that many opposites of this type especially nouns involve social roles (Lyons 1977). Others (such as verbs and adjectives) signify an act or state that reverse or undo the quality, act, or state of the other, e.g. *buy/sell* → *купувам—продавам*; *pack/unpack* → *опаковам—разопаковам*; *lash/unlash* → *увързвам—развързвам*; *stayed/un-stayed* → *подвижен—неподвижен*, etc.

4 Distribution of antonyms among parts of speech

Based on our corpus antonyms in logistics terminology belong to the following parts of speech: nouns, verbs, adjectives and adverbs:

- Nouns – *input – output; negligence – non-negligence; economy – diseconomy; bundling – unbundling*;
- Verbs – *receive – dispatch; assemble – disassemble; wet – dry; stuff – strip*;
- Adverbs – *offshore – onshore; inshore – inland; upstream – downstream*;
- Adjectives – *inbound – outbound; unimodal – multimodal; local – international*.

Often adjectives are seen as antonyms only in phrases, e.g. *clean bill of lading*—*чист (без забележки) коносамент* → *foul bill of lading*—*коносамент със забележки* where *clean* and *foul* are opposites; *full container load*—*пълно натоварване на контейнер* → *loose container load /LCL/ or less than container load*—*частично натоварване на контейнер* with *full* and *loose* being antonyms.

Noun compounds and phrases can also enter in antonym relations:

- V-ing + N – *opening stock*—*closing stock* → *начални запаси в началото на периода*—*краен запас в края на периода*;
- V-ed2 + N – *outsourced activities – insourced activities* → *аутсорснати дейности, дейности, възложени на подизпълнител*—*дейности, досега изпълнявани от външен консултант, върнати обратно в компанията*; *closed port*—*open(ed) port* → *пристанище, затворено за корабоплаване*—*пристанище, отворено за корабоплаване*;
- V + prep + N – *drive in racking system*—*drive through racking system* → *проходен палетен стелаж с достъп от едната страна*—*проходен палетен стелаж с достъп от двете страни*; *pick up address – drop off address* → *адрес на вземане*—*адрес на доставка (пратка)*
- N + N – *shortage stock*—*surplus stock* → *недостиг на запаси*—*излишен запас*; *liner shipping*—*tramp shipping* → *линейно плаване – трампово плаване*;
- Adj + N + N – *flat rate tariff*—*variable rate tariff* → *единна тарифа*—*променлива тарифа*;
- Num + N + N – *single-trip pallet*—*multi-trip pallet* → *палет за еднократна употреба*—*палет за многократна употреба*.

There are whole set phrases which can be used as opposites, too, e.g. *First In, First Out (FIFO)*—*First In, Last Out (FILO)* → *Първи влязъл, първи излязъл*—*Първи влязъл, последен излязъл*; *Last-in, First Out (LIFO)*—*Last-in, Last Out (LILO)* → *Последен влязъл, първи излязъл*—*Последен влязъл, последен излязъл*; *Make-to-Order*—*Make-To-Stock* → *производство по поръчка*—*производство за запаси*.

Conclusions

Antonymy turns out to be widespread both in English and Bulgarian logistics terminology. The lexico-semantic processes typical of general language words are found to function in terminology as well to express opposition of activities, properties, qualities and states in the sphere of logistics by means of antonyms.

Morphologically antonyms are formed by using affixes which is characteristic for both English and Bulgarian, the most frequent being *non-*, *dis-*, *de-*, *un-* and *раз-*, *не-*, *де-* respectively. Semantically four classes of antonyms are distinguished: complementary, contrary, converse and relational which are illustrated by English and Bulgarian terms. Antonyms are found more often in compounds than in single words. Binary and multiple taxonomy are distributed evenly in logistics terms giving rise to asymmetric antonyms.

The findings in this paper may be a good starting point for further research in logistics terminology. Furthermore, since it is a widely-acknowledged fact that new words are not learned mechanically, but associatively (Morgan, Rinvolucru 2004), they may serve as the basis for presenting new vocabulary in teaching. An effective verbal technique is using synonyms, antonyms, collocations to introduce new words and ask students to elicit the meaning. Another field of application is developing exercises on sense-relations. Simple matching activities may be complicated by incorporating analogy and reasoning for students to explain how terms are related. Thus, learners will master their terminological knowledge as well as improve their critical thinking skills.

References

- АРНОЛЬД, Ирина В. (1986). *Лексикология современного английского языка*. Москва «Высшая школа».
- BOLINGER, D., & SEARS, D. A. (1981). *Aspects of Language*. (3rd edition). New York; Harcourt, Brace, and World. ISBN 9780155038721
- CRUSE, D. A. (1976). Three Classes of Antonyms in English. *Lingua* 38.
- CRUSE, D. A. (1986). *Lexical Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 9780521276436.
- ДАНИЛЕНКО ВАЛЕРИЙ П. (1977). *Русская терминология: опыт лингвистического описания*. Москва: Наука, 246 с.
- ГЕОРГИЕВА ВАЛЕНТИНА. (2014). Съпоставителна характеристика на българската и английската военна терминология (в областта на операциите по поддържане на мира. Дисертация за присъждане на образователната и научна степен «Доктор».
- ГИНЗБУРГ Розалия З., САРА С. ХИДЕКЕЛЬ, ГАЛИНА Ю. КНЯЗЕВА, АЛЕКСАНДР А САНКИН. (1979). *A Course in Modern English Lexicology*. Moscow: Vysšaja Škola.
- HUSTON J. A. (1966). *The Sinews of War: Army Logistics; 1775–1953*. Government Printing Office.
- КОМИССАРОВ Вилен Н. (1964). *Словарь антонимов современного английского языка*. Москва: Издательство «Международные отношения».

- КУПЦОВА Анна К., Алла Н. СТЕРЛИГОВА. (2006). Современные вопросы развития терминологии логистики. *Логистика и управление цепями поставок*, №2.
- ЛЕЕЧ, G. (1974). *Semantics*. New York: Penguin. ISBN 9780140134872.
- LINNE, M. (2006). *Constructions SVI-8/2006*. Retrieved July 21 2016 www.constructions-online.de, urn:nbn:de:0009-4-6857, ISSN 1860-2010
- ЛИРКА, L. (1992). *An Outline of English Lexicology*. Max Niemeyer Verlag Tübingen.
- LYONS, J. (1977). *Semantics* (2 vols.). Cambridge: Cambridge University Press, Online. ISBN 9780511620614
- MORGAN, J., & RINVOLUCRI, M. (2004). *Vocabulary Oxford English Resource Books for Teachers*. 2nd Edition. Oxford University Press. ISBN 0194421864.
- PALMER, F. R. (1981). *Semantics*. Second Edition Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 9780521283762.
- ПЕРНИШКА Емилия, СТЕФКА ВАСИЛЕВА. (1977). *Речник на антонимите*. София: Издателска къща «Петър Берон», 380 с.
- РАКОВСКА МИРОСЛАВА. (2011). *Международна Логистика*. София: Университетско издателство «Стопанство», 361 с., ISBN 978-954-644-209-3.
- YULE, G. (2006). *The Study of Language: an introduction* (3rd edition) Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 978-0521543200.
- ЗАРАТА, В. А. А. (2000). *A Handbook of General and Applied Linguistics*. Trabajo de Ascenso sin publicar. Mérida: Escuela de Idiomas Modernos, Universidad de Los Andes

Author

Galina Velikova, e-mail: galya.velikova@gmail.com, N. Vaptsarov Naval Academy, Varna, Bulgaria

Author is a Senior Lecturer in English for Maritime English and Logistics. Her major interests are linked with terminology, materials development and testing in Maritime English. Her current PhD-related work involves an investigation in Logistics Terminology in English and Bulgarian.



Zprávy

Reports

„Je mehr Sprachen du sprichst, desto mehr bist du Mensch“ – spolupráce německé sekce Jazykového centra UPa a nadace Brücke/Most-Stiftung Dresden

Šárka Zikešová, Ilona Bourová

Výuka jazyků na Univerzitě Pardubice hraje podobně jako na jiných univerzitách a vysokých školách v České republice nezastupitelnou roli v terciárním vzdělávání a jedním z úkolů je i příprava budoucích absolventů na požadavky trhu práce a na jejich budoucí uplatnění. Dalo by se předpokládat, že téměř všichni studující budou zapojeni do jazykového vzdělávání formou povinně volitelných předmětů nebo volitelných kurzů, a že v jejich zájmu bude znalost minimálně dvou světových jazyků. Proto již druhým rokem uspořádala německá sekce Jazykové centra UPa v rámci programu Německý jazyk a reálie studijní cestu do Drážďan s cílem praktického využití německého jazyka. Do letošního ročníku se zapojilo 10 studentů ze všech fakult UPa, kteří od 9.–13. dubna 2017 absolvovali zajímavý program s diskuzemi a prezentacemi v rámci spolupráce s nadací Brücke/Most-Stiftung Dresden a Technische Universität Dresden, obohacený o nejruznější exkurze členými na specifický jazyk jednotlivých fakult. Záměrem studijní cesty do Drážďan bylo poskytnout studentům vhled do specifik německé kultury a komunikace prostřednictvím cílového jazyka, zprostředkovat jim kontakt s hodnotami a názory obyvatel metropole bývalého „Východního Německa“ (muzea, galerie, diskyze v terénu na základě pracovních listů). Studenti měli možnost setkat se se studenty češtiny z Technische Universität Dresden, kdy si na základě osobních rozhovorů mohli vyměnit své studijní i jazykové zkušenosti.

Velmi přínosná je spolupráce s nadací Brücke/Most-Stiftung Dresden, která byla založena v roce 1997, a je **nevládní neziskovou organizací**, která sleduje výhradně obecně prospěšné a nekomerční účely. Stanovila si za cíl spolupráci s Českou republikou a jinými státy střední a východní Evropy na podporu jejich začlenění do Evropské unie. Posláním nadace je nabídnout otevřené fórum všem, kteří vyhledávají interkulturní setkávání mezi Němci a Čechy a podporuje tak zájem mladých lidí o jazyk a kulturu svých nejbližších sousedů. Nadace má své sídlo v Drážďanech a provozuje pobočky ve Freiburgu a v Praze. Bohužel se momentálně tato instituce nachází v existenčních problémech, o čemž informují i renomovaná německá média (Welt: <https://www.welt.de/regionales/sachsen/article165878816/Bruecke-Most-Stiftung-muss-aufgeben.html>; Focus Online: http://www.focus.de/regional/dresden/gesellschaft-bruecke-most-stiftung-muss-aufgeben_id_72782

Proč vůbec byla 4. srpna 1997 tato nadace založena? Pro osvětlení této otázky jsme si vypůjčily slova zakladatele pana Helmuta Kösera „Most spojuje“ (2010),

kteřá můžete najít v originále na stránkách <http://www.bmst.eu/alles-ueber-die-stiftung/stifter.htm>:

„Často jsem byl tázán, proč jsem založil nadaci Brücke/Most-Stiftung. Každý člověk zažívá ve svém životě klíčové okamžiky, které trvale ovlivní jeho myšlení a jednání. Pro mě jako politologa to byla porážka „Pražského jara“ v roce 1968 a „sametové revoluce“ v roce 1989 ve střední a východní Evropě. Měl jsem vždy blízko k Čechám, popř. k České republice, díky literatuře a hudbě a rovněž jsem se zajímal o komplikované historické vztahy mezi oběma zeměmi. Když jsem jako malý chodil do školy, konalo se v mém rodném městě mezinárodní setkání, které se jmenovalo „Die Brücke“ (most). Tato akce sloužila v poválečné době k porozumění mezi oběma národy. Další výrazný vliv měla na mě moje matka, Gertrud Köser, členka naší nadace, která se mnoho let angažovala v otázce křesťansko-židovského smíření. Tudíž to nebyla žádná náhoda, že mě po „převratu“ v roce 1990 osud zavedl do Terezína. Myšlenka „Mostu“ vznikla zcela spontánně v roce 1990. Ve městě Hof překlenuje jeden most údolí, který byl tehdy zcela zničen. Člověk musel jet dolů do údolí a přitom mu padl zrak nahoru k mostu. Tu mě napadla myšlenka vybudovat most. Most porozumění, bez předsudků, bez výhrad a vzájemného obviňování, často na základě společné strastiplné minulosti. Založení nadace následovalo téměř současně v době „Německo-českého prohlášení“ v roce 1997, které se nazývalo také „Deklarace smíření“. Kupole věže vily Brücke-Villa v Drážďanech obsahuje deklaraci a statut nadace. Od té doby je vila častým a rádo navštěvovaným místem Drážďan.“



Obr. 1: Sídlo nadace Brücke/Most-Stiftung v Drážďanech,
<http://awakeningmovie.de/x/event/bruckemost-stiftung-dresden/>


Třebaže je organizování výjezdů do Drážďan stále ve fázi vývoje, mají tyto akce význam jak v jazykovém, tak i v interkulturním rozměru, což je potěšující zjistit především z pozitivní zpětné vazby německých i českých studentů. Nabízí se otázka, jak se organizátorky výjezdů mohou tuto zpětnou vazbu od studentů sofistikovaným způsobem dozvědět? K tomuto účelu slouží již několik let velmi dobře uživatelsky přátelský systém Mahara ePortfolio, který ze své podstaty umožňuje tvorbu vlastního elektronického portfolia, sebeprezentací, blogů, online žádostí o pracovní místo a tvorbu speciálních stránek, které cílí na ostatní zaregistrované uživatele nejen z interního prostředí, ale i prostředí externího. Na tomto základě spočívají skupinové prezentace, které jsou navzájem prolinkovány, sdílené stránky je možno též zveřejnit pomocí webových stránek.



Obr. 2: První část stránky skupiny č. 1, <https://unicom.upce.cz/mahara/view/view.php?id=9835>

V rámci kurzu Německý jazyk a realie (kurz USLUE), který je prioritně zaměřen na studijní výjezdy, byl postup práce se systémem následující: studenti rozdělení do tří skupin obdrželi před výjezdem pracovní listy s konkrétními úkoly, které se lišily svou tematikou dle daných lokalit města Drážďan (městské čtvrtě Loschwitz, Blasewitz) a města Lipsko a zároveň každá skupina musela zpracovat separátní individuální úlohy. Celkem bylo uloženo studentům 9 otázek, které studenti zodpovídali formou cíleného dotazování rodilých mluvčích v jednotlivých čtvrtích, fotografováním a samozřejmě i přípravným rešeršováním (Stadterkundungen). Zde se ukázalo, že možnost propojení textu, fotografií a videí v jeden celek v systému Mahara bylo pro studenty velkým motivujícím faktorem, pravděpodobně z důvo-

du, že majorita mladých lidí dokonale zachází se sociálními sítěmi. Po příjezdu na domovskou univerzitu studenti prezentovali své výstupy studijní cesty klasickou prezentační metodou před publikem jak pomocí PowerPointu, tak prostřednictvím vytvořených stránek v systému Mahara ePortfolio. Je dobré zdůraznit, že všechny prezentace měly velmi dobrou úroveň, ať již po jazykové či formální stránce, což bylo dle našeho mínění způsobeno faktem, že mnozí studenti se zúčastnili studijních cest již poněkolikáté. Jako příklad uvádíme ukázkou části stránky skupiny č. 1, která zpracovala úkoly svého pracovního listu (viz obr. 3).



Aufgabenblatt für Gruppe 1.

1.
2.
3.

I. Loschwitz:

1. Wie ist die Brücke „das Blaue Wunder“ mit dem Stadtviertel Loschwitz verbunden, wie finden die Einheimischen die Brücke?
2. Welche Künstler machten Loschwitz so bekannt?
3. Welche wichtigen Gebäude haben Sie gesehen, machen Sie Fotos davon.

II. Blasewitz:

1. Was ist am Stadtviertel Blasewitz interessant?
2. Was haben sie über die Brücke-Moost-Stiftung erfahren?

III. Leipzig:

1. Welche Unterschiede sehen Sie zwischen den Städten Leipzig und Dresden?
2. Was ist im Völkerschlachtdenkmal an der Rezeption/Kasse zu erhalten?
3. Wie finden Sie das Studium und das Studentenleben in Leipzig?

IV. Wo kann man sich im Altstadtzentrum erholen?

Obr. 3: Pracovní list skupiny č. 1

Závěrem bychom chtěly podotknout, že z didaktického hlediska lze konstatovat, že největším přínosem implementace systému Mahara je právě podpora konstruktivistického pojetí vyučování. Konstruktivistický přístup ke vzdělávání odbourává pasivní příjem informací a naopak zdůrazňuje využití metod založených na aktivní spolupráci, kreativitě a participaci studenta. Rozvíjí se tak schopnosti komunikovat, spolupracovat a aktivně se vzdělávat v rámci samostudia na základě jeho explorativní aktivity. Tento způsob didaktického pojetí spočívá ve využití editačních nástrojů za účelem iniciovat změnu tradičního způsobu myšlení studenta a pomocí tzv. „otevřených technologií“ podporovat kolaborativní přístup nejen k výuce cizích jazyků, ale i k autonomní přípravě různých materiálů včetně rešeršního

monitoringu informací, což generuje aktivní práci se zdroji jak virtuálními, tak „klasickými“.

Jsme proto velmi rády, že vedení Jazykového centra UPa tento způsob výuky německého jazyka již několik let úspěšně podporuje a věříme, že i v budoucnosti budou studijní cesty nedílnou součástí aktivit německé sekce JC UPa. Chtěly bychom touto cestou zároveň oslovit germanisty a vyučující německého jazyka s prosbou jakékoli podpory zachování existence nadace Brücke/Most-Stiftung.

Autorky

Mgr. Šárka Zikešová je absolventkou Pedagogické fakulty UHK, obor německý jazyk a dějepis. Od roku 2008 vyučuje německý jazyk pro ekonomy, německý jazyk pro zdravotnictví a všeobecný jazyk v celouniverzitních kurzech v Jazykovém centru Univerzity Pardubice, působí zde rovněž jako interlocutor mezinárodních jazykových zkoušek ŐSD, rovněž se podílí na přípravě online kurzů v rámci LMS Moodle pro studenty Univerzity Pardubice a na ústním testování studentů v rámci programu Erasmus, koncipuje a monitoruje práci studentů v systému Mahara E-Portfolio. Od roku 2011 v rámci programu Celoživotní vzdělávání moderuje a organizuje Moderované diskuze v německém jazyce ve spolupráci s Goethe Zentrem Pardubice.

Mgr. Ilona Bourová je zaměstnána jako asistentka výuky cizích jazyků Jazykového centra Univerzity Pardubice. Je absolventkou Filozofické fakulty a Fakulty tělesné výchovy a sportu Univerzity Karlovy, obor německý jazyk, pedagogika a tělesná výchova. Na Univerzitě Pardubice vyučuje německý odborný jazyk se zaměřením na ekonomii a všeobecný jazyk v celouniverzitních kurzech. Mgr. Ilona Bourová je členkou vedení a vedoucí německé sekce a podílí se na plánování výuky v rámci Jazykového centra ve spolupráci s dalšími fakultami univerzity a na tvorbě celkové pracovní koncepce útvaru. Od roku 2007 je garantem certifikovaných mezinárodních zkoušek ŐSD (Rakouský jazykový diplom). Rovněž participuje na ústním testování studentů v rámci programu Erasmus+.

CASALC Review, 2017, roč. 7, č. 1

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

Editorka čísla:

PhDr. Ivana Čechová, Ph.D. (Univerzita obrany v Brně)

Redakce a redakční rada:

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

PhDr. Marie Hanzlíková (Univerzita Karlova v Praze),

Mgr. Alena Holá (Univerzita Karlova, Lékařská fakulta v Plzni)

Ing. Andrea Koblížková, Ph.D. (Univerzita Pardubice)

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

PaedDr. Marta Rybičková, Ph.D. (redaktorka, Masarykova univerzita)

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

doc. PhDr. Helena Šajgalíková, Ph.D. (Ekonomická univerzita v Bratislave)

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

Adresa časopisu:

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

e-mail: casalcreview@centrum.cz, webová stránka: casajc.cz -> CASALC Review

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

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

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

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

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

CASALC Review (ISSN 1804-9435). Vydává Česká a slovenská asociace jazykových center na vysokých školách – CASAJC. Reg. č. MK ČR E 20207. Vycházejí 3 čísla ročně. Technická redakce: doc. Jiří Rybička. Grafický návrh obálky Ludvík Kuchař. Tisk zajišťuje Papír a tisk, s. r. o., Heršpická 800/6, 639 00 Brno. Časopis je distribuován členům CASAJC.

Číslo vychází 30. listopadu 2017