

Editorial

Milé čtenářky a čtenáři,

co nejsrdečněji Vás vítám na stránkách nového čísla časopisu CASALC Review. Vidíte, že náš cíl – pravidelně publikovat odborné příspěvky z oblasti jazykového vzdělávání na vysokých školách – se opět naplnil a Vy otvíráte časopis, který přináší osm empirických studií a šest velmi kvalitních informativních článků z oblastí, které jsou jistě všem členům CASAJC (České a slovenské asociace jazykových pracovišť) velmi blízké. Autory příspěvků jsou přední čeští a slovenští odborníci, kteří se otázce jazykového vzdělávání již řadu let výzkumně i prakticky věnují.

První text nového čísla věnuje pozornost výuce jazyka nikoli cizího, ale slovenského – pro zahraniční studenty medicíny na Lékařské fakultě Univerzity Komenského v Bratislavě. Problematiku slovenštiny jako cizího jazyka zkoumá i další z textů – jeho autorka analyzuje problémové jevy v projevu ukrajinských studentů, kteří studují na Prešovské univerzitě.

Pozornosti autorů se těší i používání nových technologií ve výuce jazyků – kolegyně ze Žilinské univerzity se s námi podělí o zkušenosti s používáním mobilních aplikací v hodinách angličtiny a kolegyně z Akademie Policajného zboru v Bratislave popisuje své zkušenosti s e-learningem ve výuce policistů.

Neméně přínosné jsou i další příspěvky, mapující jazykové vzdělávání profesionálů – učitelů jazyků i nelingvistů a právníků. Stranou zájmu autorů nezůstala ani oblast testování jazyků, učebních stylů vysokoškolských studentů či hodnocení tvořivosti učitelů.

Všechny publikované články tak přinášejí přehled, jak různorodá je práce učitelů na vysokoškolských jazykových pracovištích v České i Slovenské republice.

Další čísla CASALC Review jsou stále v rukou nás všech, redakce, redakční rady i čtenářů. Neváhejte sdílet své zkušenosti z praxe a svých výzkumů a neotálejte s přípravou svých nových příspěvků.

Přeji nám všem, aby nám i toto číslo časopisu přineslo inspirující a zajímavé poznatky a informace, které využijeme ve své každodenní pedagogické praxi.

*Za redakci
Ludmila Koláčková*

Obsah

Empirické studie / Empirical Studies _____	4
<i>Radoslav Ďurajka: Slovenčina ako cudzí jazyk na Lekárskej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave / Slovak language as foreign language at Medical faculty of Comenius University</i>	5
<i>Lenka Fišerová: Learning styles of university students and language learning: Concepts, recent views and research-based recommendations / Učební styly studentů univerzity a jazyky: modely, aktuální vědecké poznatky a doporučení</i>	18
<i>Zuzana Hrdličková: Constant enrichment of the mental lexicon with new lexis / Neustále obohacovanie mentálneho lexikónu o novú slovnú zásobu</i>	28
<i>Petra Laktišová a Daniela Sršníková: Mobilná aplikácia vo vyučovaní anglického jazyka: risk alebo zisk? / Mobile app in teaching English language: profit or risk?</i>	44
<i>Iveta Nováková: Skúsenosti s využívaním e-learningu v jazykovom vzdelávaní policajtov / Practicalities of e-learning language courses developed for police officers</i>	57
<i>Slavka Oriňáková: Analýza problémových javov v slovenskom jazyku v jazykovom prejave ukrajinských študentov / Analysis of Problematic Phenomena in the Slovak Language in the Linguistic Expression of Ukrainian Students</i>	71
<i>Martina Šindelářová Skupeňová: Visualizing literary texts in university language courses / Vizualizace literárních textů v jazykových kurzech na univerzitě</i>	82
<i>Silvie Válková a Jana Kořínková: Kvantitativní analýza písemného projevu pokročilých vysokoškolských studentů angličtiny / Quantitative analysis of advanced Czech university students' writing in English . .</i>	98
Informativní články / Exploratory Articles _____	107
<i>Alena Hradilová: Zajištění dalšího vzdělávání pedagogů CJV MU</i>	108
<i>Linda Chmelařová: Language needs analysis of future non-linguistic teachers</i>	117

<i>Gabriela Chmelíková a Ludmila Hurajová: Reflections on UNICERT® and new accreditation conditions at STU MTF Trnava</i>	126
<i>Mária Igazová: Excursions as an Innovative and Motivating Tool in Teaching and Learning Foreign Languages</i>	134
<i>Jana Tomaščínová: Výuka cizích jazyků v procesu přípravy na právnická povolání na Právnické fakultě Univerzity Karlovy</i>	142
<i>Zdenka Uherová: Hodnotenie tvorivosti učiteľa cudzích jazykov</i>	149
Jazyková pracovišťa / Language Centres _____	159
<i>Gabriela Chmelíková: Oddelenie jazykov Pracoviska jazykov a humanitných vied Materiálovotechnologickej fakulty Slovenskej technickej univerzity v Trnave</i>	160



Empirické studie

Empirical Studies

Slovenčina ako cudzí jazyk na Lekárskej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave

Slovak language as foreign language at Medical faculty of Comenius University

Radoslav Ďurajka

Abstrakt: Autor predstavuje vyučovanie slovenčiny ako cudzieho jazyka na Lekárskej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave. Zameriava sa na špecifiká vyučovania jazyka v nefilologickom odbore, opisuje jednotlivé ročníky a zároveň upriamuje pozornosť na cieľ výučby – na (odbornú) komunikáciu. Všíma si tiež komunikačné stratégie študentov a ich postoj k slovenčine.

Kľúčové slová: slovenčina ako cudzí jazyk, špecifiká vyučovania, nefilologický odbor, komunikácia, komunikačné stratégie

Key words: Slovak language as foreign language, specifics of teaching, language in a non-philological field of study, communication, strategies of communication

Úvod

„Učenie (jazykov) ostane vždy umením, presne ako je umením veda.“

S. Krashen

História Ústavu cudzích jazykov Lekárskej fakulty Univerzity Komenského (LF UK) siaha do roku 1953, keď bola založená Celouniverzitná katedra cudzích jazykov. O desať rokov neskôr sa táto centralizovaná inštitúcia pretransformovala na samostatné katedry jazykov, pričom oddelenia jazykov Lekárskej fakulty a Farmaceutickej fakulty UK existovali pod spoločným vedením až do r. 1981. Významným momentom sa stal rok 1991, keď sa vytvorila katedra jazykov na LF UK, ktorá jestvuje pod názvom Ústav cudzích jazykov LF UK až dodnes. Vyučuje sa tu latinská lekárska terminológia v 1. ročníku všeobecného lekárstva, zubného lekárstva (vrátane štúdia v angličtine) a medziodborového štúdia (biomedicína). Výučba cudzieho jazyka (anglický jazyk, nemecký jazyk) sa realizuje v 1. ročníku všeobecného lekárstva a 2. ročníku zubného lekárstva. Slovenčina ako cudzí jazyk sa vyučuje od akademického roka 1991/1992, teda už štvrtstoročie. Predtým sa slovenčina nevyučovala, keďže zahraniční študenti prichádzali (a dodnes prichádzajú) z Ústavu jazykovej a odbornej prípravy a štúdiom medicíny absolvujú v slovenčine. Medzi ďalšie aktivity pracovníkov ústavu patria odborné jazykové semináre pre doktorské štúdium, preverovanie znalostí z cudzieho jazyka (angličtina, nemčina) pri výbere študentov, ktorí majú záujem o študijné pobyty a stáže v zahraničí, vedeckovýskumná a publikačná činnosť a v neposlednom rade pomoc dekanátu,

študijnému oddeleniu i jednotlivým pracoviskám pri prekladoch. Pracovisko permanentne rozvíja kontakty s domácimi i zahraničnými partnermi a inštitúciami, najmä v rámci ERASMUS+¹.

1 Špecifiká vyučovania slovenčiny (v nefilologickom odbore)

Naším cieľom je, aby študenti po absolvovaní piatich semestrov boli schopní komunikovať s pacientmi v nemocnici, tvorili anamnézu, zisťovali symptómy pacienta, viedli dialóg smerujúci k diagnóze pacienta. Dôležitá je tak aktívna aj pasívna znalosť slovenčiny. Na základe hodinovej dotácie² a reálnych časových možností je zrejmé, že sa musíme primárne sústrediť na hlavný cieľ – na komunikáciu. **Prvé** špecifikum teda vyplýva z rešpektovania nedostatku času študentov medicíny, ktorí (samozrejme) primárne svoj čas venujú štúdiu medicíny. Kurz slovenského jazyka je povinný (v 1. 2. a 3. ročníku) a je súčasťou študijného plánu Lekárskej fakulty UK.³ V prvom a druhom ročníku je stanovená dotácia 4 hodiny týždenne a 2 hodiny v treťom ročníku. Je to však nepostačujúce a vytvára sa tak tlak na nutnosť pripraviť študentov na nemocničnú prax v slovenskom jazyku za neadekvátne krátky čas (v 3. ročníku už praxujú a študenti prichádzajú do prvého ročníka bez akýchkoľvek jazykových znalostí). V jazyku nedokážeme ísť do „hlbky“. Pre nefilológov sú, napr. genetické znaky slovenčiny či kontrastívne porovnania s ostatnými (ne)slovanskými jazykmi doplňujúce (ak nie absolútne marginálne), ale spolu s históriou, historickým vývinom slovenčiny a etymológiou pomáhajú odpovedať na časté otázky študentov – osvojovateľov: „*Prečo je to tak? Ako je to možné? Prečo to neexistuje v „našom“ jazyku?*“ a zdôvodňujú tak dnešný stav slovenčiny v jednotlivých jazykových rovinách. Táto oblasť ale netvorí integrálnu súčasť výučby, čím sa podstatne líši od štúdia slovakistov, slavistov, filológov. S ohľadom na zameranie našich poslucháčov sa už v prvom ročníku pokúšame smerovať kurz

¹ Viac informácií na <http://www.fmed.uniba.sk/pracoviska/teoreticke-ustavy/ustav-cudzich-jazykov-lf-uk/>.

² Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky predpokladá 140 h pre úroveň A2 teda v priebehu troch semestrov musia študenti zvládnuť slovenskú gramatiku a všeobecnú lexiku. Pre úroveň B1 a B2 je 100 vyučovacích hodín, no reálne máme do 72h. Inšpiráciou na zvýšenie hodinovej dotácie sú pre nás lekárske fakulty v Česku i Bulharsku, ktoré pripravujú intenzívny jazykový kurz pred semestrom. Ničím nezaťažaní študenti, v čase medzi zápisom a začiatkom semestra, dokážu zvládnuť učivo, ktoré my preberieme počas polovice semestra. Výborný je i martinský jednosemestrálny kurz (raz do týždňa) pre tretí a štvrtý ročník, ktorý nie je fakultou požadovaný: „Komunikácia s pacientom v slovenskom jazyku“, ktorý sa zameriava na potreby študentov, ktorí už majú prax v nemocnici, prichádzajú do kontaktu s domácim používateľom jazyka. Predmetom tohto kurzu je rozšírenie slovej zásoby s ohľadom na pracoviská nemocnice, na ktorých vykonávajú prax, fixácia inštrukcií pre pacienta pri vyšetreniach na vybraných pracoviskách, automatizácia otázok pre pacienta súvisiacich s anamnézou a diagnostikovaním chorôb na konkrétnom oddelení atď. Na kurze je dorozumievacím jazykom (prevažne) jazyk cieľový. Upevňovanie poznatkov je založené na metóde hrania rolí – lekár/pacient.

³ Je však pochopiteľné, že reálny vyučovací proces ovplyvňuje celkový rozvrh i kreditová dotácia vyučovania jazyka, nakoľko existuje nepomer k tzv. „veľkým predmetom“.

k cieľu komunikácie s pacientom. Hoci v rámci prvého ročníka má študent nadobudnúť poznatky z gramatiky a všeobecnú slovnú zásobu, snažíme sa, aby aj táto časť bola čo najviac prepojená s cieľovým zameraním. Nie je veľa priestoru na rozvíjanie slovnej zásoby či upevňovanie gramatických pravidiel, preto sa v štvrtom a piatom semestri venujeme gramatike len okrajovo, demonštruje sa predovšetkým v rámci preberaných medicínskych tém a opakovaní.

Za **druhé** špecifikum môžeme považovať spoločné znaky všetkých študentov. Sú to: 1) rovnaké miesto, stupeň a typ vzdelávacej inštitúcie (niekedy aj rovnaký lektor); 2) charakter a zameranie jazykového vzdelávania – povinný predmet nefilologického odboru, ktorého zvládnutie je však nevyhnutným predpokladom ďalšieho štúdia; 3) nepripravenosť na nový (cudzí) jazyk – študenti prichádzajú študovať medicínu v anglickom programe, a tak štúdium slovenčiny neočakávajú. Ich pozornosť sa pred príchodom sústreďuje najmä na angličtinu (nematerinský jazyk); 4) takmer neobmedzené možnosti kontaktu s nositeľmi osvojovaného jazyka a kultúry – využívanie ale veľmi závisí od študentovej psychologickéj charakteristiky); 5) vekové rozmedzie nie je markantné – najčastejšie 18–20 rokov. Najmä prvé tri skutočnosti sa naplno odrážajú v ich motivácii i v prístupe k štúdiu.⁴

Spomínaná národnostná pestrosť skupín je prítlačivá svojou multikulturalnosťou, ktorá obohacuje hodiny v dimenzii odlišných mentalít, temperamentu, zvykov a tradícií, ale zároveň kladie vyššie nároky na vyučujúceho, ktorý nemôže vychádzať zo vzájomných vzťahov slovenčiny a východiskového jazyka každého frekventanta kurzu. Vyučovanie je tak nevyhnutne založené na porovnávaní slovenčiny s angličtinou, pričom tá nie je materinským jazykom frekventantov ani lektora – **tretie** špecifikum. Existujú dôkazy, že vývin materinského i cudzieho jazyka prebieha v podobných sekvenciách s podobnými fázami (Doughty & Long, 2003) a pri získavaní jazykovej kompetencie sa často podceňuje súčinnosť výučby materinského jazyka a cudzích jazykov, lebo ich znalosť prispieva k hlbšiemu, „uvedomovanému“ poznaniu systému vlastného jazyka a možností jeho použitia. Pre zaujímavosť uvádzame a dopĺňame sedem rozdielov D. Slobina (1993, s. 239), ktoré vidí medzi osvojovateľom a dieťaťom osvojujúcim si materinský jazyk.⁵

⁴ Skupiny sú rôznorodé najmä z hľadiska národnosti, a tak krajina pôvodu nie je zjednocujúcim faktorom. Väčšina sú neslovanskí Európania (Nemci, Španieli, Gréci, Taliani, Rakúšanania), ale sú tu i slovanskí Poliaci, či Japonci a Iránci.

⁵ 1. vekovo starší osvojovatelia začínajú osvojovanie s biologickým hendikepom (plasticita mozgu, kapacita, rýchlosť vytvárania neuronálnych prepojení); 2. komunikačné potreby sú komplexnejšie, zložitejšie a dôležitejšie pre život; 3. osvojovatelia nemajú automaticky uspokojované základné životné potreby, tak ako ich majú uspokojované deti; 4. spracovávajú osvojovaný/cieľový jazyk cez „filtre“, ktoré sú prítomné vďaka materinskému jazyku a už získaným jazykovým vedomostiam; 5. sú zvyknutí používať svoj materinský jazyk v sociokultúrnom kontexte svojho jazyka, ktorý sa môže líšiť od osvojovaného jazyka (stereotypy, tradície...); čiže 6. sú (relatívne) psycho-sociálne vzdialení kultúre osvojovaného jazyka; 7. komunikovať musia flexibilne a funkčne. A nesmieme zabúdať, že ich sociálna rola sa zmenila a môže byť závislá od zvládnutého osvojovania si jazyka (nová práca, štúdium, rodina), preto sa často boja robiť

Preto je istou výhodou, ak sa pri vyučovaní slovenčiny ako cudzieho jazyka možno oprieť o znalosť materinského/východiskového alebo iného už osvojeného jazyka, ktorý je často i sprostredkujúcim jazykom. Napríklad anglický jazyk je vnímaný študentmi v dvoch protipóloch. Študenti zo slovanských krajín, resp. študenti, ktorí sa už učili nejaký slovanský jazyk, ju vnímajú ako niečo nepotrebné, zbytočné, dokonca „kontraproduktívne“, lebo „*zvádza k mysleniu na anglické slová, ktoré sú udomácnené v mojom materinskom jazyku a ja sa ich potom snažím využívať i v predpokladanej slovenskej derivácii a nie vždy mi to vychádza*“, hovorí poľská študentka Ela, ale jedinou výhodou angličtiny vo vzťahu k slovenčine predsa len videla, a to „*v rýchlom naučení sa slovenských názvov mesiacov, ktoré sú totožné s anglickými ekvivalentmi*“. Na druhej strane stoja študenti z neslovanských krajín, ktorí vnímajú angličtinu ako „*podstatnú súčasť štúdia, nevyhnutnosť a nutnosť*“. Tí naopak vnímajú angličtinu ako pomocníka a snažia sa využívať v komunikácií anglické slová, ktoré považujú za univerzálne a aj tie, ktoré sa udomácnili aj v ich materinskom jazyku. Pre lektora je nespornou výhodou využívať paralely a podobnosti v systéme jazykov na rýchlejšie osvojenie komunikačných zručností a kontrastívnou analýzou viesť k uvedomenému vnímaniu vzájomných rozdielov (Pekarovičová, 2004, s. 21). Slabé prepojenie medzi už osvojeným a práve osvojovaným učivom sa považuje za častú príčinu neefektívneho štúdia, a to z hľadiska vnútrojazykových vzťahov, aj na pozadí interlingválnych kontaktov.

Ako **štvrté** špecifikum musíme spomenúť osobitnú didaktiku vyučovania cudzieho jazyka, ktorú treba odlišiť od výučby materinského jazyka, aj keď v oboch prípadoch je daný jazyk predmetom aj prostriedkom výučby⁶. Prihliadajúc na jednotlivé stupne a na ciele pri osvojovaní cudzieho jazyka je nevyhnutná modifikácia prístupňovania slovenčiny, vzťah gramatiky a nácviku, receptívnych a produktívnych rečových schopností, cielavedome budovanie inventáru potrebných systémových lingvistických znalostí spolu s vymedzením jazykového minima (lexikálneho, gramatického, fonetického, ortografického, terminologického, frazeologického a paremiologického), ktorá prispieva k zefektívňovaniu procesu výučby. Preto u nás prevláda enormná snaha o 1) **jednoduchosť a praktickosť** (napríklad naučiť G.pl iba

chyby / cítia sa trápne. Stretávajú sa totiž s úplne odlišnou skupinou ľudí, t. z. v prípade materinského jazyka je typické osvojovanie v prirodzenom prostredí a prevažne s rodinou a v situáciách, v ktorých je prirodzene podporovaný vývin dodávaním dostatočného množstva materiálu a oporných bodov, zatiaľ čo starší osvojovatelia sa väčšinou učia v prostredí triedy, v ktorej nie je dostupná dostatočná expozícia jazyka ani sociálna interakcia. V kontraste s malými deťmi je vstup jazyka (input) diametrálne odlišný a ich komunikácia takmer nikdy nie je spontánna. Malé deti si vytvárajú lexikálne špecifické vzorce a až neskôr sa vyvinie znalosť o abstraktných syntaktických kategóriách, ktoré potom vedú ku kreatívnejším kombináciám, starší už poznajú tieto kategórie a táto znalosť môže viesť ku kreatívnym kombináciám v medzijazyku, či už pozitívne alebo negatívne. Progresívnosť a úspešnosť procesu osvojovania sú vysoko závislé od osvojovateľovej individuality a jeho motivácie osvojiť si jazyk.

⁶ Odlišná je predovšetkým východisková znalosť jazyka ako prostriedku komunikácie, čo sa zákonite musí premietnuť v prístupe k opisu jazykového systému (metajazyk), ako aj v procese osvojovania cieľových zručností (komunikácia) (Pekarovičová, 2004, s. 21).

tromi pravidlami); 2) **efektívne vyučovanie**, ktoré (z nášho pohľadu) zabezpečuje efektívnosť času na vyučovaní – jeho maximálne využitie, keďže väčšina študentov žije vo svojej „uzavretej“ komunite a zvyčajne si osvojujú iba to z vyučovacej hodiny. Lektor by sa mal najmä snažiť, aby študent pochopil nevyhnutnosť osvojenia si jazyka pre prax v nemocnici (a tým jeho chápanie ako prostriedku naplnenia vyššieho cieľa – byť dobrým lekárom); 3) **oddržiavanie špecifického obsahového zamerania**, t. j. smerovať ku komunikácii s pacientom – využívať a modifikovať bežné slová jazyka, napr. trojizbový byt – trojmesačné dieťa) 4) **praktický nácvik komunikácie**, znamená vniesť realitu do vyučovania, pripraviť študenta na to, s čím sa reálne stretne, teda aj slang či nespisovnosť – slinivka/pankreas, odporučiť/doporučiť; 5) dôraz na **priateľskú atmosféru** na vyučovaní. Sústreďujeme sa na 6) **prepojenie a nadväznosť** počas všetkých 5 semestrov. Študenti musia vidieť, že to čo sa naučia aj reálne použijú. V neposlednom rade je to 7) **rozlišovanie pasívnej a aktívnej** slovnej zásoby. Bezpodmienečne musia aktívne ovládať názvy častí ľudského tela, ale napríklad pomenovanie štádií ľudského života (novorodenec, dojča, batola) stačí rozumieť.

Piatym špecifikom je odbornosť. I. Popelková (2010, s. 72) uvádza definíciu odborného jazyka ako „súbor všetkých jazykových prostriedkov, ktoré sa používajú v odbornej ohraničenej komunikácii s cieľom uľahčiť dorozumievanie odborníkov.“ Má svoje špecifiká v lexikálnej, morfolologickej aj syntaktickej rovine.⁷ Pri vyučovaní slovenčiny ako odborného jazyka už nie je dôležitá len jazyková kompetencia ale aj odborná. V tomto prípade lektor (učiteľ) berie na seba obrovskú zodpovednosť, pretože jeho kvality v jazykovej oblasti musia byť doplnené o odborné znalosti⁸. Uvedomujeme si, že študentov neučíme striktne odborný jazyk. Našich študentov učíme porozumieť pacientom, ktorí budú laicky opisovať svoje symptómy, ale zároveň ich orientujeme na odbornú komunikáciu (názvy chorôb, orientácia v nemocnici,...), trénujeme zapísanie správy z vyšetrení. Kurzy slovenčiny sa opierajú predovšetkým o komunikačný cieľ a možnosť frekventanta uplatniť sa v konkrétnom odbore.

Keďže vyučovanie je teda predovšetkým späté s požiadavkami praxe, preto aj ciele musia vychádzať z potrieb využitia jazyka v pracovnej sfére. Preto je úlohou lektora, aby študentov nabádal k sústreďeniu sa na realitu popri používaní jazyka – **šieste** špecifikum. Ako príklad uvádzame číselné hodnoty (porozumenie a zapisovanie). Študenti sa nemôžu sústreďiť len na mechanickú tvorbu otázok a zachytenie odpovedí, lebo sa môžu pomýliť. Ak má študent zapísať výšku pacienta, ktorého vidí pred sebou, môže vychádzať nielen z pacientovho prehovoru,

⁷ Mali by sme pripraviť študentov na všetky možné podoby komunikácie. Napr.: Tlak? Aký je pacientov tlak? Aký tlak má pacient? // Skalpel! Skalpel, prosím! Podajte mi skalpel... či variabilné tvorenie otázok: Koľko meriate?//Aká je vaša výška? – Koľko vážite?//Koľko máte kí?//Aká je vaša hmotnosť?

⁸ Ideálom pre vyučovanie odbornej slovenčiny by bol lekár – lingvista. Takúto kombináciu sme mohli vidieť v Prahe, kde cudzí jazyk (angličtinu) vyučuje lekár z Anglicka.

ale aj z vlastnej skúsenosti. Hoci sa zahraničnému študentovi javí veľmi podobne vypovedaná hodnota meter sedemnášť a meter sedemdesiat, vychádzajúc z prítomnosti dospelého pacienta vo vyšetrovni, bude celkom zrejmé, že pacient meria viac než meter sedemnášť. Rovnaký postup platí aj pri otázkach o veku či váhe. Starší pacient nebude mať sedemnášť rokov, ale sedemdesiat, obéznejší pacient nebude mať devätnášť kilogramov, ale deväťdesiat. Študenti sa veľakrát natoľko sústredia na slovenčinu ako jazyk, že zabudnú vnímať realitu, ktorá im pomáha aj pri pochopení jazykových prehovorov. Pre študentov medicíny je obzvlášť dôležitá schopnosť porozumieť a správne zachytiť hodnoty vyslovené pacientom (môže byť ovplyvnený chorobou, vekom, stavom) pri popise zdravotného stavu.

Pred samotným začatím preberania tejto problematiky obvykle so študentmi opakujeme čísla vo všetkom, čo sme už prebrali (čas, dátum, cena, množstvo...). Po zopakovaní prechádzame na teoretické objasnenie špecifického čítania hodnôt tlaku, teploty a pulzu, výšky, váhy, veku. Napríklad tlak vysvetľujeme na hodnote normálneho, vysokého a nízkeho tlaku (už naučené adjektíva). Čítanie tlaku pozostáva z uvedenia systolického (horného) tlaku, prepozície na a diastolického (dolného) tlaku. Pri čítaní hodnôt pulzu je dôležité upozorniť na fakt, že hoci v zápise používame rovnako lomku, pri hodnote tlaku ju čítame ako prepozíciu na, v prípade hodnoty pulzu ju čítame ako prepozíciu za. Pri popise hodnoty pulzu používame výrazy ako normálny, zrýchlený a slabý pulz. Pri popise hodnôt tlaku sa sústreďujeme ako na slovenské pôvodné adjektíva, tak i na pomenovania prebraté z latinčiny. Musíme mať neustále na zreteli, že pri komunikácii s pacientom budú študenti pravdepodobne používať slová slovenského pôvodu, avšak v lekárskejších správach, ktoré musia vedieť čítať, budú pri diagnostike používané predovšetkým slovenské formy latinských slov.⁹

2 Vybrané špecifiká vyučovania medikov

V prvom ročníku sa venujeme so študentmi obligátnym témam, ktoré tvoria základ bežnej dennej komunikácie. Na lexikálnej úrovni sa snažíme k finálnemu cieľu (odborný jazyk) približovať najmä fixáciou najdôležitejšej lexiky – ľudské telo.¹⁰

Na úrovni gramatiky je to podobne. Tu sa nám vytvára priestor pre potenciálne prepojenie všeobecných gramatických pravidiel a špecifického cieľa osvojenia si

⁹ Podobne pri popisovaní teploty hovoríme o normálnej, nízkej, vysokej teplote a horúčke a v lekárskejších správach študenti môžu nájsť aj latinské slovo prispôbené slovenskej forme adjektív ako hypotermický (podchladený) pacient, hypertermický (prehriaty) organizmus. Aj pri zisťovaní veku, teploty, výšky je na mieste, aby lektor predvídal, že študent sa môže stretnúť minimálne s dvomi formami. 37,9 °C tridsaťsedem deväť, 37,9 °C tridsaťsedem celých deväť stupňa Celzia.

¹⁰ Ľudské telo je dokonalé aj pre jazykové vzdelávanie. Nachádzame tu pravidelný i nepravidelný plurál, plurálie tantum, farby, a v neposlednom rade jednoduché precvičenie všetkých pádov. Napr. A ľudské telo má... L: Krv je v srdci, v žile I: nos je nad ústami... Lexika o ľudskom tele sa neskôr rozvíja ďalej cez témy: choroby, symptómy, úrazy... a nakoniec i v jednotlivých anamnézach.

jazyka s ohľadom na využitie v lekárskom prostredí. Pre deklináciu substantív sme zaviedli vlastné vzory, ktoré sú terminologicky bližšie medicínskej praxi a študenti si tak upevňujú pravidlá priamo na potrebnej lexike. Vzory sme nahradili nasledovne: M: pacient/lekár, kolega, byt, počítač; F: lekárka, nemocnica, dlaň a kosť; N: koleno, srdce, oddelenie, dievča.

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

Druhý ročník je tematický orientovaný výhradne na pacienta a nemocničné prostredie. Študenti by si mali osvojovať slovnú zásobu a spôsob komunikácie v nemocnici. V tomto ročníku je úlohou lektora študentov vzdelávať nielen v slovenčine ako takej, ale v slovenčine ako v odbornom jazyku, konkrétne v lekárskej terminológii. Našou úlohou je jazykovo „previesť“ študentov nemocnicou, jej oddeleniami, zoznámiť ich s personálom nemocnice, zopakovať ľudské telo, s typickými chorobami a symptomatológiou. V neposlednom rade musíme študentov pripraviť na reálnu komunikáciu s používateľmi slovenského jazyka, ktorí nebudú tvoriť homogénnu skupinu. Budú diferencovaní vekom, sociálnou príslušnosťou, vzdelaním, schopnosťou vyjadrovať sa, príp. ich jazykový prejav bude ovplyvnený nielen chorobou, ale aj dialektom. Bez komunikácie s pacientom nie je možné, aby rástli vo svojom odbore, keďže práve veľmi prínosná medicínska odborná prax musí byť absolvovaná v slovenčine.

Študenti musia: 1) tvoriť imperatív – inštrukcie pre pacienta: Dýchajte zhlboka! Zavrite oči. Predpažte...; 2) aktívne tvoriť otázky v minulom, prítomnom čase: Boli ste operovaný/á? Mali ste kiahne? Vyskytla sa vo vašej rodine cukrovka? Aký máte problém? Máte suchý kašeľ? Máte hypertenziu v rodine? ...; 3) v budúcom čase najmä opísať, čo budú pacientovi robiť: Preklepem vás. Zoberiem vám ster. Odmeriam vám tlak. Musia teda viesť dialóg smerujúci k diagnóze (Máte bolesti? Kde vás to bolí? Aká je to bolesť? Kedy to začalo? ...).

V treťom ročníku sa naplno prejavuje už spomenuté prepojenie a nadväznosť vo vyučovaní a vrcholí v záverečnej ústnej skúške.¹¹ Komunikačné zručnosti sa pre-

¹¹ Záverečná ústna skúška je zhrnutím nadobudnutých schopností. Skladá sa zo štyroch častí: 1) vlastná medicínska téma – študent si ju vyberá a vypracuje sám počas semestra. Vyučujúci mu ju v prípade záujmu skoriguje; 2) téma z bežnej slovenčiny; 3) dialóg lekár – pacient; 4) čítanie a reprodukcia odbornému textu – zvyčajne kazuistika.

cvičujú na jednotlivých anamnézach a porozumenie na vybraných kazuistikách.¹² Dialógy prepájame s predchádzajúcimi lekciami (bolesť, symptómy, lieky), opakujeme kapitoly, ktoré sme sa naučili a pridávame už špecializované, konkrétne otázky a všetky možné odpovede v jednotlivých anamnézach. Opakujúce sa otázky o bolesti (jej typ a trvanie) upresňujeme lokalizáciou, napríklad pri kardiovaskulárnej anamnéze: za hrudnou kosťou, pri anamnéze tráviaceho traktu: v žalúdku ... a pod. choroby a ochorenia, ktoré sa týkajú danej sústavy, napr. infarkt, srdcová chyba, nízky/vysoký tlak, či charakteristické symptómy a možné liečivá.

3 Komunikácia a bariéry komunikácie

Komunikácia (hlavne odborná) je efektívna vtedy, keď je minimalizovaná možnosť nedorozumenia zapríčinená komunikačnými poruchami, ktoré znemožňujú, alebo prinajmenšom komplikujú priebeh komunikácie. Pri otázke komunikačných bariér vychádzame z koncepcie, ktorú naznačila J. Pekarovičová (2004, s. 133) so zreteľom na osobitosti a zvláštnosti slovenčiny ako cudzieho jazyka, že „komunikačné bariéry úzko súvisia s nedostatočnou schopnosťou cudzinca rozlíšiť, ktoré jazykové a sociálne znalosti sú v danej situácii relevantné“. Autorka sa vo svojej koncepcii opiera o sociolingvistickú klasifikáciu J. Mezulánika (1993) a uvádza jednotlivé typy komunikačných bariér aj s príkladmi z pohľadu didaktickej praxe.¹³

Ako sme už spomenuli, komunikácia je našim prvoradým cieľom, preto na ilustráciu uvádzame niekoľko príkladov komunikačných bariér:

1. Ak vo výpovedi ide o nejednoznačnosť. Efektívna komunikácia sa začína jasnou informáciou. Porovnajme nasledujúce dve vety. A. *Zajtra, prosím, príd'te okolo desiatej.* B. *Zajtra, prosím, príd'te o desiatej.* Rozdiel v jednom slove robí prvú výpoveď menej jasnou. Používatelia jazyka (i cudzinci) intuitívne cítia rozdiel, ale je prirodzené, že „okolo desiatej“, čiže chvíľu pred desiatou a po desiatej, vnímajú inak. Ako sa vystríhať nedorozumeniu, vysvetlíme na inom príklade. Pri

¹² „Infarkt Volám sa Martin. Mám 59 rokov. Som ženatý, mám tri deti. Pracujem v ECCU ako majster. Som obézny, mám cukrovku, fajčím a cez víkend chodím na pivo. Do nemocnice som prišiel pred týždňom. Mal som silný infarkt. Keď sa to stalo, našťastie bola pri mne manželka. Hneď zavolala sanitku. Záchranka prišla okamžite. Bol som pri vedomí, mal som silnú bolesť v hrudi a v ľavom ramene, nemohol som dýchať. Odviezli ma na interné. Urobili mi EKG a sono. Lekári rozhodli, že je potrebná operácia. Urobili mi bypass. Po operácii som mal bolesti v hrudi. Dostával som infúzie a lieky proti bolesti. Srdce mi teraz funguje normálne. Som šťastný, že všetko dopadlo tak dobre. Viem, že by som mal schudnúť. Budúci týždeň začnem s diétou.“ (Balková D. a kol.: Odborná slovenčina v medicínskej praxi – kazuistiky, UK, 2014)

¹³ V rámci nej sú relevantné tieto bariéry: 1. kódové bariéry – ide o neúplnú znalosť jazykového kódu; 2. informačné – ide o chýbajúce/nedostatočné vedomosti zo slovenských lingvoreálií; 3. transkultúrne – súvisia s podmienkami života účastníkov komunikácie v odlišnom geopolitickom a etnokultúrnom prostredí a s nimi súvisiace; 4. interakčné bariéry; 5. fyzikálne – paralingválne a extralingválne prostriedky. Do komplexu bariér zaradila aj dôsledky medzijazykovej interferencie a zároveň medzikultúrne rozdiely v neverbálnych prejavoch, ktoré tiež zohrávajú úlohu pri vzniku komunikačných bariér (op. cit., s. 135 až 147). Týmto vymedzením sa vytvoril základ na ich ďalšie skúmanie.

viachodinovom vyučovacom bloku si so študentmi robíme prestávku, zvyčajne desaťminútovú. Študentom vždy zdôrazníme, že prestávka trvá slovenských desať minút, lebo grécka alebo talianska desaťminútovka trvá 15–25 minút. Nejasná informácia je bariérou komunikácie, lebo recipientov zámer zostáva nejasný. Podávanie takto nejednoznačných informácií môže mať rôzne príčiny. Môže to zapríčiniť napríklad aj expedientova nejasnosť, čo vlastne chce povedať (nepripravený rečový prejav študenta, príp. nepripravený výklad lektora). Dôvodom na podanie nejasnej informácie môže byť aj problematická sémantika výpovede. Ako príklad môže poslúžiť nasledujúci inzerát: „*Pes na predaj. Žerie všetko. Najradšej má deti. Zavolajte...*“ Zodpovednosť za takúto nejasnú informáciu nenesie percipient a iba jeho spätná väzba ukáže, či bola informácia spracovaná správne.

2. Stereotyp u komunikujúcich, ktorý znázorňuje človeka, skupinu, udalosť alebo vec ako zjednodušenú predstavu, presvedčenie, názor. Basketbalista musí byť vysoký, modré oblečenie je pre chlapcov vhodnejšie než červené, hráč amerického futbalu je silný hlupák, Slovenky sú najkrajšie ženy, ľudia z dedín majú prirodzene lepší vzťah k zvieratám. Stereotypy často nahrádzajú naše rozmýšľanie, konanie, otvorenú myseľ. Stereotyp je bariérou komunikácie vtedy, keď sa ľudia začnú správať tak, akoby dopredu vedeli odpoveď – alebo ešte horšie, ani na ňu nečakajú, pretože „odpoveď“ je každému jasná. Cudzincinca sa netreba nič pýtať, lebo aj tak nerozumie. Jeho názor je aj tak nesprávny, lebo nechápe „našu“ realitu, „náš“ svet. Dvaja študenti dokonca skonštatovali, že správanie sa Slovákov k nim nieslo črty stereotypu hraničiaceho s diskrimináciou.¹⁴
3. Výber a povaha komunikátu (hovorený – písaný, monológ – dialóg, bežný – odborný, ...). Dva príklady nám pomôžu ilustrovať, ako sa môže stať komunikačný kanál bariérou. Povedať *dobré ráno* je pre recepcnú vhodnejšie, ako napísať tento pozdrav na tabuľu a zavesiť ju niekde za seba. Pripraviť typickú slovenskú špecialitu bez zapísania si potrebných surovín a postupu by iste viedlo k neúspechu. Spôsob komunikácie teda závisí od a) komplexnosti informácií (pozdrav uzatvorenie zmluvy), b) možných následkov nedorozumenia (predpis lieku rozprávanie sa o zajtrajšom počasí), c) vedomostí a schopností partnera (zoznámenie sa s novým priateľom rozhovor o práci/domácej úlohe s kolegom), d) naliehavosti (inštrukcie na hodine plán práce na celý semester).
4. Neznalosť lingvoreaálií. Sú to slová, frázy a slovné spojenia, ktoré nie sú totožné s realitou a cudzincovi nie vždy dávajú zmysel. Slová, ktoré sú vypovedané, sú vždy v spojení s percipientovým chápaním reality. Čierny deň nevypovedá o zamračenej oblohe a zlaté ruky neodkazujú na ich farbu. Tu už jazyk prestáva byť nástrojom priamej komunikácie a stáva sa sprostredkovateľom kultúry. Kým sa cudzinec nenaučí aj jazyk napríklad frazeológie, je preňho osvojovaný

¹⁴ Viac v článku *Marginalizované skupiny z pohľadu študentov Lekárskej fakulty UK v Bratislave v rámci slovenčiny ako cudzieho jazyka* (SakoCj). Ďurajka, 2011a.

jazyk stále cudzím a nepreniká k podstate jazyka. Tou sa myslí jeho reálny identifikačný základ, ktorému „zodpovedajú zákonitosti, ktoré špecifikujú daný jazyk, a teda ho diferenciacne určujú vo vzťahu k iným jazykom“ (Dolník, 2010, s. 82). Týka sa to typických vlastností jazyka, ktoré vytvárajú jazykový obraz sveta a podľa definície J. Dolníka jeho diferencované podoby v rozličných kultúrach.

5. Absencia spätnej väzby je zrkadlom komunikácie, keďže odráža to, čo bolo vyslané. Bez nej je komunikácia jednostranná. Poznáme rôzne formy spätnej väzby (napr. direktívna: požiadať o zopakovanie toho, čo bolo povedané, zopakovať inštrukcie), no môže to byť i prikývnutie hlavou, úsmev, vystrašený/bezradný pohľad alebo neschopnosť odpovedať po komplikovanom zadaní. Spätaná väzba by mala byť užitočná, nie škodlivá/urážlivá. Pohotová odpoveď je efektívnejšia ako čakanie na „správny“ moment. Malo by sa odpovedať na to, na čo sa pýtame, nie vo všeobecných frázach.
6. Nepozornosť pri počúvaní. Počúvať s porozumením je zložitý nielen pre cudzincov. Priemerný hovoriaci vysloví okolo 125 slov za minútu, no človek dokáže absorbovať až 400–600 slov. Znamená to, že sedemdesiat percent času počúvania je nevyužitého. Ten odvádza pozornosť na „vedľajšiu kolaj“. Jednou z najdôležitejších schopností počúvania je byť pripravený a vedieť počúvať. Treba byť „naladený“ na počúvanie ostatných, hľadať zmysel v tom, čo hovoria, vystríhať sa prerušovania skôr, ako je dokončená myšlienka. Mentálna osnova, sumár kľúčových myšlienok môžu pomôcť stať sa aktívnym poslucháčom. Poskytovať spätnú väzbu v pravý čas je najdôležitejšou zručnosťou (dávať otázky, prikyvovať pri súhlase, mať očný kontakt, ...) (Erven, 2010).
7. Prerušenie komunikácie je dnes častým javom. Prerušenie môže byť zapríčinené „niečím“ dôležitejším (neslušnosťou, nedostatkom súkromia, neočakávaným hosťom, mimoriadnou udalosťou), alebo iba obyčajnou zvedavosťou, o čom sa iní rozprávajú. Bez ohľadu na príčinu, prerušenia chápeme ako bariéry komunikácie. Extrémnym prípadom je strach kolektívu/študentov z toho, že pri rozprávaní budú určite prerušení. Menším, ale častejším a serióznejším problémom je nekompletnosť pokynov, pretože niekto potreboval položiť „dôležitejšiu“ otázku.
8. Fyzické zábrany sú veci, ktoré bránia úspešnej komunikácii (napr.: telefón, lavica, hluk, nepríjemné prostredie, ...). Tie sú časté i v triede. Telefón zazvoní – a tendencia študentov, najmä zo začiatku semestra, je odpovedať, i keď je rozbehnutá diskusia. Pohodlné sedenie lektora na stoličke v spojení s rozprávaním či vysvetľovaním cez lavicu robí z lavice i lektora bariéru komunikácie. Hovorenie tvárou v tvár prináša oveľa viac voľnosti a zosobní vzájomnú komunikáciu. Nevhodné miesto (malá miestnosť, príliš teplo/chladno, zlé stoličky, hluk zvonka, ...) sú známe veci, ktoré spôsobujú ťažkosti pri koncentrácii a taktiež bránia úspešnej komunikácii.

Študenti – osvojovatelia už majú množstvo lingvistických vedomostí, ktoré získali pri osvojovaní si materinského jazyka, a my očakávame, že z nich budú pri osvojovaní si jazyka čerpať. Taktiež ovládajú všeobecné znalosti o svete, ktoré im dokážu pomôcť pri pochopení a porozumení získavaných informácií. Nakoniec tiež ovládajú komunikačné stratégie, ktoré im pomáhajú efektívne používať vedomosti z novozískaného jazyka. Napríklad, ak ešte nepoznajú slovo „galéria“, sú schopní ho odkomunikovať, a to: 1. použitím opisu „tam je veľa obrazov/obrazy na jednom mieste“; 2. použitím materinského jazyka – očakávajú, že budú pochopení; 3. použitím pre nich univerzálneho jazyka – angličtiny „gallery“, dúfajúc v podobnosť slova; 4. vytvorením okazionalizmu, využijúc pri tom už osvojené poznatky, napríklad „budova s obrazmi“. Najmä tretí a štvrtý spôsob využívajú osvojovatelia na začiatku osvojovania, keď ešte nemajú osvojené dostatočné množstvo slov z bežnej komunikácie a využívajú tie, ktoré poznajú, napr. „voduje“ – „pršať“.

Upozorňujeme, že osvojovatelia výrazne používajú nemenné a pevne stanovené frázy a výrazy. Niekedy však toto „akoby“ používanie cieľového jazyka poukazuje na jeho neosvojenie, je teda neproduktívne. Študenti si, napríklad, veľmi skoro osvojujú pozdravy (*dobré ráno, dobrý deň, dobrý večer*), ale používanie jednotlivých slov (napríklad adjektívum *dobrý*) v inej vete či situácii nastáva až po zvnútornení významu daného pojmu, a to je časovo náročnejšie ako ich jednoduchá reprodukcia. Nemôžeme teda hovoriť o osvojení si adjektíva *dobrý*, ak je používané iba v jednej, i keď už osvojenej fráze. Ako môžeme určiť alebo rozhodnúť, či je skúmaný jav naozaj osvojený?

Osvojovatelia si osvojujú mnoho konvenčných fráz, ktoré používajú pri komunikácii, ktoré sú pre nich dôležité a ktoré prispievajú k plynulosti neplánovaného rečového prejavu. Dôležitou otázkou v osvojovaní si jazyka je úloha týchto fráz, nielen pri zlepšovaní osvojovateľovej aktivity, ale tiež pri osvojovaní si jazyka. Môže fráza „*Prosím si...*“ pomôcť osvojovateľovi objaviť, ako „*prosím*“ gramaticky funguje v jazyku? Môžeme začať s hypotézou, že osvojovanie si jazyka zahŕňa rôzne druhy učenia. Na jednej strane si osvojovateľ zvnútorňuje značnú časť jazyka, jazykových štruktúr a fráz, na strane druhej si osvojuje pravidlá, t. j. vedomosti, že isté lingvistické prvky sú používané v istom (konkrétnom) kontexte s istou (konkrétnou) funkciou. Inými slovami, osvojovateľ sa musí zaoberať aj učením sa prvkov a aj ich zasadením do systému. Ak sa iba naučí frázu „*Prosím si...*“ je to neanalyzovaný prvok – jeden z veľkého systému. Keď sa naučí, že „*prosím si...*“ sa dá spojiť s rôznymi slovnými druhmi (*prosím si + piť, prosím si + čaj*) a substantíva sa používajú v akuzatíve – osvojuje si aj slová aj systém jazyka. Pravidlá sa dostávajú „do krvi“. Osvojovanie musí teda prebiehať vo vzájomnom prepojení prvkov a systému.

Záver

Proces učenia a osvojovania si jazyka je ovplyvňovaný viacerými faktormi – jazykovými i mimojazykovými. Za jeden z najvýznamnejších činiteľov možno považovať skutočnosť, že medzi osvojovateľmi jazyka existuje vysoká miera individuálnosti, a to aj napriek spoločnej všeobecnej charakteristike, akou je napr. nefilologický odbor. Z nej vyplýva prístup (motivácia, emócie, stotožnenie sa s jazykom a kultúrou) k osvojovaniu jazyka i uspokojovaniu vlastných komunikačných potrieb. My sme sa na tento proces snažili nahliadnuť v podmienkach, keď študent nemá len obmedzený prístup k osvojovanému jazyku, teda si všimame situáciu, keď má takmer neobmedzený prístup, t. j. nachádza sa v konkrétnom jazykovom prostredí a zároveň prebieha formálny edukačný proces. Nemenej dôležitým subjektom skúmania je aj lektor a jeho prístup (výber a prezentácia učiva, kladenie dôrazu na typ osvojovaných vedomostí), lebo je potrebné tematické okruhy a gramatické javy radiť tak, aby sa nový jav logicky začlenil do doposiaľ existujúceho a zvnútorneného systému poznatkov, lebo študenti neabsorbujú prezentované učivo (gramatiku, lexiku, atď.) naraz, ale aby si pri jeho preberaní súčasne zopakovali a doladzovali predtým naučené vedomosti. V súvislosti s vyučovaním sa často premieta predovšetkým prílišné zamerania sa na zvyšovanie gramatickej uvedomenosti, zdôrazňovanie správnej formy na úkor významu a funkcie s nedostatocným časovým priestorom na precvičovanie a automatizáciu, ktorá by viedla k plynulej a správnej rečovej percepcii i produkcii v reálnych komunikačných situáciách študentov. Práve nedostatok času je asi jedna z najväčších bariér efektívnosti vyučovania zhodne označená študentmi aj lektormi, pričom študenti rovnako označili aj vysokú náročnosť svojho štúdia.

Literatúra

- BALKOVÁ D. a kol. (2014). *Odborná slovenčina v medicínskej praxi – kazuistiky*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- DOLNÍK, J. (2010). *Jazyk – človek – kultúra*. Bratislava: Kalligram.
- DOUGHTY, J. C. & LONG, H. M. (2003). *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell Publishing.
- ĎURAJKA, R. (2011). Marginalizované skupiny z pohľadu študentov Lekárskej fakulty UK v Bratislave v rámci slovenčiny ako cudzieho jazyka (SakoCj). In *Sociálne poslanstvo Jána Pavla II. Pred dnešný svet „Integrácia marginalizovaných skupín do spoločnosti“*. Poprad: Univerzita Komenského.
- ĎURAJKA, R. (2011). Komunikačné bariéry v rámci slovenčiny ako cudzieho jazyka. In *Slovenčina (nielen) ako cudzí jazyk v súvislostiach*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- ĎURAJKA, R. (2014). Osvojovanie si slovenčiny ako cudzieho jazyka v kontexte psycholingvistiky a didaktiky. Dizertačná práca. Bratislava: Filozofická fakulta Univerzity Komenského.
- ERVEN, L. B. *Overcoming barriers to communication* [online]. Cit.: 22. 8. 2010. Dostupné: <http://ae-de.osu.edu/people/erven.1/HRM/communication.pdf>.
- MEZULÁNIK, J. (1993). *Komunikačné bariéry z hľadiska sociolingvistiky*. Kandidátska dizertačná práca. Bratislava: Filozofická fakulta Univerzity Komenského.
- PEKAROVIČOVÁ, J. (2004). *Slovenčina ako cudzí jazyk – predmet aplikovanej lingvistiky*. Bratislava: Stimul.

POPELKOVÁ I. (2010). K niektorým aspektom vyučovania odborného jazyka. In: Perspektívy výučby cudzích jazykov pre 21. storočie. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave.

SLOBIN, D. I. (1993). Adult language acquisition: a view from child language study. In PERDUE, C. (Ed.) *Adult language acquisition: cross-linguistic perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.

<http://www.fmed.uniba.sk/pracoviska/teoreticke-ustavy/ustav-cudzich-jazykov-lf-uk/>

Autor

Mgr. Radoslav Ďurajka, PhD., e-mail: radoslav.durajka@fmed.uniba.sk, Ústav cudzích jazykov, Lekárska fakulta Univerzity Komenského v Bratislave, Slovenská republika

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

Learning styles of university students and language learning: Concepts, recent views and research-based recommendations

Učební styly studentů univerzity a jazyky: modely, aktuální vědecké poznatky a doporučení

Lenka Fišerová

Abstract: The contribution deals with Vermunt's – Van Rijswijk's constructivist model and inventory of learning styles (ILS). Students in experimental group learned English from arbitrary internet materials and control group students studied in face-to-face lessons. Common values and students scores were compared; in both groups identical ILS items exceeded common values range.

Key words: learning styles, language learning, common scores, information processing, university students

1 Pedagogy and learning styles

Since a series of overview articles and monographies covering the basic facts on learning styles (LS) and suggesting their categorisation have been published, this chapter concentrates entirely on essential information illustrating the problems concerned.

More than four decades ago, the concept of LS has been shaped in the field of pedagogy. Many definitions have been introduced, and manifold research tools have been developed resulting in wide choice of models. A general definition of learning styles can be stated to clarify the problems discussed. American researcher De Bello suggests that "Learning style is the way learners absorb, process and remember information" (1990, p. 204).

The section on learning styles can proceed with brief information on selected LS models originating in the field of pedagogy. Curry's onion model (Curry, 1991) compares learning styles to an onion with a flexible outer layer of learning preferences and a rather rigid sphere of personal characteristics in its core. Kolb's model of experiential learning (Kolb, 1984) presents learning as a process of passing through particular experience completed with reflective observation. Widely used Dunn's multidimensional model (Dunn & Shea, 1991) covers dimensions such as perceptual aspects, environment, personal emotions, sociological and physiological aspects and also ways of processing knowledge.

Later, a constructivist meta-cognition oriented model was introduced by J. D. Vermunt, a Dutch researcher (Vermunt, 1996). He was inspired by works of N. Entwistle, J. Biggs and P. Honey with A. Mumford (Fišerová, 2006). In phenomenographic interviews with first year university students, J. D. Vermunt discussed their cognitive strategies, mental models of learning, affective processes, and ways of learning process control (Mareš, 1998), which resulted in elaboration of a new LS model.

Among other constructs, the model deals with information processing and development of learning self-regulation. Basically, it comprises four rather complex types of learning styles: (a) the undirected one emphasizing cooperation, external learning stimulation, and ambivalent motivation; (b) the reproduction directed style used by students who rather reproduce items of curriculum than produce new (quality) knowledge and are subjected to external regulation; (c) the meaning directed approach based on deep processing of information, on seeking for relations between items of knowledge and on self-regulation of learning; (d) the application directed approach focused on practically oriented information and on relating items discussed at universities to those occurring in real life. To implement an investigation on LS, J. D. Vermunt and E. van Rijswijk, another Dutch educationalist, constructed a standardized questionnaire called Inventory of Learning Styles (ILS). The basic ILS dimensions and its individual items are stated in Table 2 in the Results and Discussion chapter hereafter.

Being focused on university students and on meta-cognitive processes, both the LS model and the ILS inventory might offer fairly promising potential for research on language learning in tertiary sphere (Fišerová, 2006). Nevertheless, certain specificity of the language learning process should be considered.

2 LS models focused on language learning

Besides general LS models originating in pedagogy, models focused on language learning have also been introduced. Two principal models are discussed hereafter.

Reid (1987) developed a perception preferences model reflecting comments of linguists, teachers, and English learners. The research instrument shaped on the model philosophy, the Perceptual Learning Style Preference Questionnaire (PLSPQ), covers visual, auditory, kinaesthetic, tactile, and individual/group learning preferences and its Appendix relates the PLSPQ to age, sex, subject of study, length of stay in the USA, and native/non-native speaker. In a study (Reid, 1999), students with higher TOEFL scores explored learning styles similar to those used by native speakers.

The model does not regard cognitive factors.

The other model, shaped mainly by Oxford (Oxford, Hollaway, and Horton-Murillo, 1992), specifies the following dimensions of learning styles of English learners in tertiary sphere: (a) visual, auditory or hands-on that expresses combination of tactile and kinaesthetic aspects; (b) extroverted or introverted; (c) intuitive-random or concrete-sequential; (d) open or closure oriented; (e) global or analytical; (f) field dependent or independent; (g) impulsive or reflective; and (h) feeling or thinking. Oxford et al. (1992) recommend language teachers to be aware of learning characteristics of tertiary students and to consider specific aspects of individual cultures.

Later on, dimensions of learning styles were reduced to three and a research instrument called Style Analysis Survey (SAS) was introduced. The SAS questionnaire focuses on (a) visual, auditory or practical, (b) extroverted or introverted, (c) intuitively or concretely sequential dimensions of learning styles (Carson and Longhini, 2002).

Both general and specific models of learning styles are explored to study the process of language learning; the general models predominate. A question on their applicability in the field of language learning has arisen. Up to now, they have been applied to study language acquisition quite commonly. This article represents a contribution to the discussion on shaping specific language learning focused models and on possible application of general learning styles models.

3 Methods and procedures

3.1 Experimental outline

The second year students of the Faculty of Chemistry, Brno University of Technology (BUT), became subjects of the experiment. The learners in the experimental group (EG) studied assigned general English topics using arbitrary language focused websites; hereby, the experiment was used as a research means. Before the trial, the subjects had been instructed how to find, use and explore proper internet based materials. Students in the control group (CG) used the Hotline intermediate textbook in regular face-to-face seminars one year later. Both the groups discussed identical topics and curricular items. No selection procedure was used because of lower number of students in both the consecutive academic years (46). The Czech ILS version adapted for English language learning (see Fišerová, 2015) was distributed in both the groups at the beginning of summer semester and at its end. The ILS research tool for tertiary sphere was selected due to its potential for research on the process of language learning.

3.2 Processing of results

Quantitative research was employed in the experiment; after the pre- and post-test administration of the ILS research tool, average scores for individual ILS items were calculated. The acquired values were compared with the common ones obtained in a study (Mareš, 2005) using Vermunt's-van Rijswijk's ILS (1996; Vermunt and Vermetten, 2004) and are discussed in further detail in the following chapter. This article complements findings acquired in a previous research.

4 Results and discussion

4.1 General notes

Common values represent scores obtained in a construct oriented research and they are values typical of the examined population; such an investigation usually covers a quite extensive set of subjects involved in recurrent administration of a particular research tool. In a series of administration of a questionnaire or inventory and during its standardization, statistical processing of scores is implemented and normality of Gaussian distribution is checked.

For ILS, the common scores are scores found between the first and third quartile limits; they were acquired after the administration of ILS to university students in a pilot trial (Mareš, 2005).

The common scores were obtained for non-linguistic university students; ILS items scores acquired in any further research have the potential to range mostly within the common scores interval. Thus, the average scores obtained during this author's research were also expected to fluctuate mostly between the common range limits.

To be compared with common ILS scores, the values obtained in this study are stated in Table 1.

Tab. 1: ILS items with average scores out of the common interval limits; the first value represents average pre- and the second one average post-test score. The used abbreviations stand for the following terms: EG for experimental group, CG for control group, CS for common scores, SS change for statistically significant change of ILS items.

ILS item	EG pre/post test	CG pre/post test	CS	SS change: EG/CG
Memorising	12.74/13.13	12.15/12.33	14–21	No/No
Concrete processing	12.20/12.17	11.43/12.24	15–22	No/Yes
Vocation oriented	16.84/17.17	16.91/17.41	22–25	No/No
Intake of knowledge	26.00/24.26	26.11/25.09	27–38	Yes/No
Construction of knowledge	31.02/30.07	28.89/29.11	35–41	No/No
External stimulation of learning	22.35/19.59	21.57/22.02	29–36	Yes/No

4.2 ILS items scores and common interval scores

Firstly, in both the experimental and control group, the average scores of the following ILS items exceeded the common score interval limits: memorizing, concrete processing, vocation oriented learning motivation, learning as intake of knowledge or construction of knowledge and external stimulation of learning. Some of the above ILS items like memorizing, concrete processing, and vocation oriented learning motivation showed tendency to approximate the common scores interval in both the EG and CG groups. In CG, construction of knowledge and external stimulation scores approached the common interval; in EG, on the contrary, scores of the identical ILS items showed tendency to recede from the common values interval, which in the case of lower external stimulation of learning can be considered a positive change. The above mentioned recession of external stimulation could have been triggered by teacher-independent learning from subject oriented websites. Understanding of learning as intake of knowledge dropped deeply out of the common scores interval in both the groups, surprisingly not accompanied by a significant change of any other learning conception but only with a slight improvement in construction of knowledge structures in the control group. During a longer experiment, significant changes of other ILS learning conception items might be expected.

4.3 The most significant deviations from common scores

Secondly, the ILS items most noticeably exceeding the limits of the common scores intervals are to be discussed. In the experimental group, external stimulation of learning (post-test, 33% below the lower common scores limit) and vocation oriented stimulation of learning showed the values most distant from the closest limit of the common scores interval (pre-test, 23% below the lower common scores limit). Accordingly, in the control group, the same ILS items exhibited the largest deviations: external stimulation of learning (25.6%, below the lower common scores limit) and vocation oriented stimulation of learning (23.1% below the lower common scores limit). Differences in deviation from the closest limit of the common scores interval are quite alike in both groups which might indicate a similar approach of the research subjects to learning. Lower motivation by their future profession slightly more improved in the control group. Quite high awareness of own responsibility for learning outcomes developed in the experimental group, which could be estimated from the markedly decreasing post-test average score in the external stimulation item (Fišerová, 2006). Nevertheless, wide generalization should not be considered because the research subjects were not selected randomly.

4.4 Out-of-common-scores items that showed statistically significant changes

Other interesting problems to be discussed are ILS items that showed statistically significant changes and, at the same time, exceeded the common scores interval. In the experimental group, learning as intake of knowledge and external stimulation of learning exhibited statistically significant changes. To a considerable extent, students understood learning less as intake of knowledge; provided that this change had been accompanied with some alterations of other beneficial learning aspects, it could be considered positive. The drop of external regulation was observed, which can be interpreted as an advantageous change. Concerning other ILS items exhibiting a statistically significant beneficial change like deep processing of information (critical processing 12.09/13.67, common scores 9–16) and self-regulation (self-regulation of learning process and results 21.59/24.52; common scores 17–28), they ranged within the common scores interval. Altogether, all these changes can be taken as profitable for university students.

In the control group, concrete processing ranked among items with the above characteristics. The students used the Hotline textbook which employs, similarly to other general English learning materials, concretization based tasks. The teacher also assigned them concretized and personalized tasks in face-to-face lessons. Both the concretized tasks in the textbook and in face-to-face lessons might have resulted in a significant change of concrete processing. On the contrary, the students in the experimental group studied from websites that usually do not employ concretized exercises, thus the change of this ILS item was rather small, not statistically significant. There was another ILS construct that showed a marked change in the control group: study motivation oriented on acquisition of a certificate (14.22/12.78; common scores range between 11 and 17). The certificate motivation scores decreased, which means that a certificate or a diploma was taken less as a study motivation. An interesting illustration of the above is a slight increase of the vocation oriented motivation; nevertheless, the change was not statistically significant (16.91/17.41, 22–25). Surprisingly, students might have been motivated by testing their abilities; the change was not statistically significant, however it almost met the criteria for statistical significance (16.41/17.48; 13–23; statistical significance 0.064; changes below 0.05 are considered statistically significant). Thus, a tendency to certain restructuring of learning orientation can be detected in the control group students.

4.5 General ILS common scores and scores acquired in language lessons

The Vermunt's-van Rijswijk's ILS was elaborated using data from students of various subjects. At this point, the idea on general aspects of learning and on those specific for language learning can be introduced and discussed.

On one hand, the generally shaped models of learning styles like Curry's, Kolb's and Dunn's have been used quite commonly to study the process of language learning. On the other hand, some language learning models like Reid's and Oxford's have been introduced. The potential of common scores acquired in non-linguistic subjects to meet those obtained in language learning can be discussed. As a particular example of a general learning process, language learning bears some of its features and, at the same time, it also shows some specific ones. Individual ILS items are elaborated as general constructs showing quite a big potential to cover processes of individual subjects learning, as apparent from Table 2. To a certain extent, concrete processing and also memorizing can be considered to be the items quite specific for language learning; their exceeding the range of common values might have been caused (at least partly) by their specific role in this particular process of learning. Other out-of-scores ILS items could bear a rather general character and, in the process of learning, they might play a somewhat universal role. Altogether, the author suggests that both the general and subject specific features of ILS items are apparent from the results of her research; however, the fact that there had been no random selection of participants makes the possibility to generalize the research results rather limited.

Tab. 2: *Four basic ILS dimensions and their individual items*

Cognitive processing of subject matter	Mental models of learning
Relating and structuring	Construction of knowledge
Critical processing	Intake of knowledge
Memorising and rehearsing	Use of knowledge
Analysing	External stimulation of learning
Concrete processing	Cooperative learning
Regulation strategies	Learning orientation
Self-regulation: learning process and results	Ambivalent
Self-regulation: learning content	Personally interested
External regulation: learning process	Certificate oriented
External regulation: learning results	Self-test orientation
Lack of regulation	Vocation oriented

4.6 Research based suggestions and recommendations

The author proposes further research on suitability of general LS models for investigation of language learning process and she also welcomes a discussion on necessity to develop specific models oriented on language learning. From her point of view, some dimensions of general models like information processing or self-regulation can be combined with aspects specific for language learning and a new complex learning style model can be elaborated.

The author also suggests further investigation producing ILS common scores for language learning and their comparison with those obtained in other subjects. For specific research on language learning, an extensive cohort of learners enabling random selection of trial participants is essential so that the gained common scores could be generalized for the field.

Finally, this chapter is concluded with some practical recommendations. The author emphasizes general awareness of ILS constructs such as critical processing, deep processing, self-regulation and external regulation of learning process and materials, which, nowadays, might not be commonly considered by all language teachers. Application of pedagogy concepts together with specific aspects of language learning appears to be a fruitful strategy.

Another practical recommendation concerns study materials. Due to the fact, that identical ILS items ranged out of the common intervals in both EG and CG, and because of absence of statistically significant difference in semester test scores (EG 88.04%/89.71%; CG 86.30%/91.60%; beginning/end of semester), use of web-based materials in combination with common textbooks and face-to-face environment can be recommended. Some of learning internet based materials can be proposed by teachers, some others might be suggested by students, which would reflect their personal experience and needs. Internet-based materials might provide factors students miss in common textbooks; the research on students' preferences in electronic learning environments (Fišerová, 2015) showed that students preferred clear layout of the learning content and feedback provided in key. Thus, teachers' experience and students' demands can combine in selection of proper learning websites. Moreover, use of internet-based learning environments shows potential to develop some aspects essential for learning like deep processing and self-regulation as stated in a previous author's work (2015).

Conclusions

Experimental and control groups of the BUT Faculty of Chemistry students were administered the Vermunt's – Van Rijswijk's Inventory of Learning Styles (ILS). Learners in the experimental group studied assigned general English topics from arbitrary language focused websites. Students in the control group used the Hotline intermediate textbook in regular face-to-face seminars one year later. The author found that the same following ILS items ranged out of the common intervals in both the groups; memorizing, concrete processing, vocation oriented learning motivation, external stimulation and learning as intake or construction of knowledge. The above finding could reflect common traits of language learning in different study environments. Out-of-range scores of concrete processing and memorizing might have been caused by their specific role in language learning. Other out-of-scores ILS items could bear a quite common character and they might play a somewhat universal role.

Concerning the ILS items that most noticeably exceeded the limits of common scores, the situation was identical in both the experimental and control group. External stimulation of learning and vocation oriented stimulation of learning showed the most distinct deviations from the closest limit of the common scores interval, thus exhibiting possibly specific character of the process of language learning, especially in the groups of technical university students.

In the experimental group, learning as intake of knowledge and external stimulation of learning exhibited a statistically significant change and in the control group, concrete processing ranked also among out-of-scores items with the above characteristics reflecting thus certain influence of the study mode employed.

The author suggests further research on suitability of general models for research on language learning process; from her point of view, dimensions of general models like information processing or self-regulation can be combined with language learning specific aspects. She also proposes further research focused on specification of ILS common scores obtained in the process of language learning and their comparison with those received in other subjects.

Awareness of ILS constructs such as critical processing, deep processing, self-regulation and external regulation of learning process and materials is also proposed. Based on the results of the experiment, use of web-based materials in combination with common textbooks and face-to-face learning environment can be recommended. Some of the learning websites can be proposed by teachers; some others might be chosen by students reflecting their personal experience and needs thus.

Considering generalization of the research findings, impossibility to select research subjects randomly should be taken into account.

Acknowledgment

The research was implemented within the 2112 – Institutional Support for the Development of Research Organizations (Institucionální podpora na rozvoj výzkumné organizace) Project (ID 22738) subsidized by Brno University of Technology, granted by MŠMT ČR.

References

- CARSON, J. G., & LONGHINI, A. (2002). Focusing on learning styles and strategies: A diary study in an immersion setting. *Language Learning*, 52(2), 401–438.
- CURRY, L. (1991). Patterns of learning style across selected medical specialties. *Educational Psychology*, 11(3 and 4), 247–277.
- DE BELLO, T. C. (1990). Comparison of eleven major learning styles models: variables, appropriate populations, validity of instrumentation, and the research behind them. *Reading, Writing and Learning Disabilities*, 6(3), 203–222.

- DUNN, R., & SHEA, T. C. (1991). Learning style and equal protection: The next frontier. *The Clearing House*, 65(2), 93–95.
- FIŠEROVÁ, L. (2006). *Potencial internetu pro rozvoj stylu uceni studentu pri vyuce anglictiny na vysoke skole* [Potential of Internet for development of learning styles of university students in English lessons]. Unpublished doctoral dissertation, Masaryk University, Brno, Czech Republic.
- FIŠEROVÁ, L. (2015). Learning Styles of University Students and Internet-based Environments: the Brno University of Technology Experience. *CASALC Review, 2014–2015(3)*, 19–37.
- KOLB, D. A. (1984). *Experiential learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- MAREŠ, J. (1998). *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál
- MAREŠ, J. (2005). LENI, nechybí tady název článku? (Personal communication, June 2005).
- OXFORD, R. L., HOLLAWAY, M. E., & HORTON-MURILLO, D. (1992). Language learning styles: Research and practical considerations for teaching in the multicultural tertiary ESL/EFL classroom. *System*, 20(4), 439–456.
- REID, J. M. (1987). The learning style preferences of ESL students. *TESOL Quarterly*, 21(1), 87–111.
- REID, J. M. (1999). Affect in the classroom: Problems, politics and pragmatics. In J. ARNOLD (Ed.). *Affect in language learning* (pp. 297–306). Cambridge: Cambridge University Press.
- VERMUNT, J. D. (1996). Metacognitive, cognitive and affective aspects of learning styles and strategies: A phenomenographic analysis. *Higher Education*, 31(1), 25–50.
- VERMUNT, J. D., & VERMETTEN, Y. J. (2004). Patterns in student learning: relationships between learning strategies, conceptions of learning, and learning orientations. *Educational Psychology Review*, 16(4), 359–384.

Author

RNDr. Lenka Fišerová, Ph.D., e-mail: fiserova@fch.vut.cz, Faculty of Chemistry, Brno University of Technology, Czech Republic

Author has been working as an ESP and EAP lecturer at Brno University of Technology, Faculty of Chemistry since 1996. Her interests include CALL, CBT, learning styles, and life-long learning. The author has widely been employing experience acquired in a London-based course for on-line teaching and also knowledge gained during her internship at the University of Notre Dame in Fremantle, Australia.

Constant enrichment of the mental lexicon with new lexis

Neustále obohacovanie mentálneho lexikónu o novú slovnú zásobu

Zuzana Hrdličková

Abstract: The paper deals with acquiring new lexis and storing it in the mental lexicon. The results of research list significant abstract nouns and multiword units in political discourse for the proficient user of English. Discourse analysis is based on the chronology of the most important events and facts from twentieth and twenty-first century Britain.

Key words: abstract noun, proper name, acronym, idiom, learning strategy, mental lexicon

Introduction

Recent work in the areas of lexical grammar, above-the-word lexis, and idioms has underlined the need for the learner to remember and recall much larger chunks of language than the single word. Multiword units come in a variety of guises, and therefore can be classified into several categories. The description of lexical chunking indicates that there are processing advantages to using chunks and the ability to rely on them is one of the factors that allows the native speaker to be fluent. Linguistic ability requires not only the ability to produce discourse through syntactic generation via grammatical competence, but also the ability to use lexical chunks. Basically, the language learner needs both abilities to use a language well.

Every lecturer in 'Area Studies in English focused on Great Britain' is also a vocabulary teacher. It is his or her duty to explain new lexis when dealing with the economy, politics and the welfare state of the United Kingdom. The best lectures are those in which the participants are motivated not only to listen but also to talk, and the best time to learn new lexis is when the need to understand or express ideas is at its height.

1 The study of lexical meaning

What words mean is not always easy to pin down (Cowie, 2009) – and this is well demonstrated in defining the basic terminology of lexical semantics. **Semantics** is the study of linguistic meaning. The word *lexical* in lexical semantics refers to the **lexicon**, a collection of meaningful linguistic expressions from which more complex linguistic expressions are built. Such lexical expressions are often, but not always, words, and so **lexical semantics** is often generally defined as 'the study of word meaning', although the word *word* is not the most straightforward term

to use. It is more precise to use the term *lexeme* rather than *word* in the study of lexical meaning.

Although the details of the structure and content of the lexicon are discussed in the following sections, some general discussion of what the lexicon is and what it contains must come first. Murphy (2010) claims that a lexicon is a collection of information about words and similar linguistic expressions in a language. But which information? Which expressions? What sort of collection? Whose collection? As might be expected, some of these issues will be covered, but first the polysemy of the word *lexicon* must be acknowledged. It can refer to a dictionary, especially a dictionary of a classical language, or the vocabulary of a language, or a particular language user's knowledge of his or her own vocabulary (Murphy, 2010).

In this context, the last two definitions are both relevant to the study of lexical semantics. In speaking of *the lexicon*, different scholars and theories assume one or the other or the interrelation of both, as the next section discusses.

2 'Out there' and 'in here' lexicons

Some traditional approaches to the lexicon normally make claims about the vocabulary of a language, its **lexis**. Taking this perspective on vocabulary, *the lexicon* is '**out there**' in the language community – it is the collection of anything and everything that is used as a word or a set expression by the language community. Other linguistic perspectives focus on vocabulary '**in here**' – in the mind of a language user (Murphy, 2010). The way words are stored in the mind resembles a kind of network or web. The mind seems to store words neither randomly nor in the form of a list, but in a highly organised and interconnected fashion – in what is often called the **mental lexicon** (Thornbury, 2002). The term *mental lexicon* is used in order to distinguish this more psychological and individualistic meaning of *lexicon*.

Clearly though, the learner has to take into consideration the fact that the 'out there' and 'in here' lexicons are interrelated; in order to communicate the speakers of a language must aim to have reasonably indistinguishable ways of using and understanding the words they know. The lexicon of the language 'out there' in one's culture is the lexicon that he or she aims to acquire 'in here' and use. This is not the same as saying that the lexicon of a language is a union of all the lexicons of all the language's speakers. When linguists study a language's lexicon, they tend to standardize it. To study the lexicon of a language, the learner needs to have a sense of what does and does not count as part of that language; slang and non-standard words are also part of the language.

Likewise, although mental lexicons exist in individual speakers' minds, in studying the mental lexicon the focus is standardly on an imagined 'ideal' speaker of the

language. For an 'ideal' mental lexicon, one can imagine that a speaker has at his or her disposal the knowledge necessary to use the language's lexis (Murphy, 2010).

3 Lexemes in a lexicon

The things that an individual knows when he or she knows a language can be divided into two categories: the lexical and the grammatical. A **grammar** is a system of rules or regularities in a language and a **lexicon** is a collection of linguistic knowledge that cannot be captured by rules. The grammar explains linguistic issues like word order and regular morphological and phonological processes. The grammar tells one the difference between sentences. What the grammar cannot tell him or her is what individual words bring to the sentence. At some point in one's acquisition of English, he or she learned that the sound and the spelling of a word are paired with a particular set of linguistic and semantic properties – like being a noun and denoting a kind of person, animal or thing, and so forth. The lexicon is the collection of those associations between pronunciations, meanings, and grammatical properties that had to be learned rather than produced by grammatical rules (Murphy, 2010).

The lexicon is organized into **lexical entries**, much as a dictionary is organized into entries that pull together all the information on a headword. Each of these lexical entries collects the appropriate information about a particular linguistic expression, called a **lexeme**. A linguistic form represents a lexeme if that form is *conventionally* associated with a *non-compositional* meaning. Lexemes are conventional – that is, these form-meaning pairings are common knowledge among the speakers of the language, and one has had to learn these particular associations of form and meaning from other members of the language community. Lexemes are non-compositional – that is, the meanings of these linguistic forms are not built out of the meanings of their parts (Murphy, 2010).

4 'Area Studies in English' taught by principles

According to Brown (1994), a great many of a teacher's choices spring from established principles of language learning and teaching. By perceiving and internalizing connections between practice (choices the teacher makes in the lectures) and theory (principles derived from research), his or her teaching is likely 'enlightened'. He or she is better able to see why he or she has chosen to use a particular technique, to carry it out with confidence, and to evaluate its utility after the fact.

Such a principled approach to language teaching sounds logical. There are *cognitive*, *affective* and *linguistic principles* – altogether twelve overarching principles of foreign language learning from which sound practice springs and on which his or her teaching can be based. As mentioned above, the first set of principles is called

'cognitive' because they relate mainly to mental and intellectual functions. This set consists of five principles and the focus will be put on one of them.

In the past, the language teaching profession mostly concerned itself with the 'delivery' of language to the student: teaching methods, textbooks, or even grammatical paradigms were cited as the primary factors in successful learning. In the light of many studies of successful and unsuccessful learners, language teachers focus more intently on the role of the **learner** in the process. The 'methods' that the learner employs to internalize and to perform in the language are as important as the teacher's methods – or more so. Brown (1994) calls this the **Principle of Strategic Investment**: *Successful mastery of the second language will be due to a large extent to a learner's own personal 'investment' of time, effort, and attention to the second language in the form of an individualized battery of strategies for comprehending and producing language* (Brown, 1994:20).

Language teaching methodology has seen a dramatic increase in attention to the strategic investment that learners can make in their own learning process. The learning of any skill involves a certain degree of 'investment' of one's time and effort into the process. Every complex set of skills is acquired through an investment of considerable observing, focusing, practicing, monitoring, correcting, and redirecting. And so one develops strategies for perceiving others and for choosing relevant elements of language and all the other necessary behaviours essential for ultimate mastery. A language is in all probably the most complex set of skills one could ever seek to acquire: therefore, an investment is necessary in the form of developing multiple layers of strategies for getting that language into one's brain.

Needless to say, there is no single magic formula for successful foreign language learning. The persistent use of a whole host of **strategies** for language learning is required for ultimate mastery and the fluency (Brown, 1994).

5 Vocabulary learning strategies

One approach of facilitating vocabulary learning that has attracted increasing attention is *vocabulary learning strategies* (VLS). Interest in VLS has paralleled a movement away from a predominantly teaching-oriented perspective to one that includes interest in how the actions of learners might affect their acquisition of language. Many learners use strategies for learning vocabulary, especially when compared to language tasks that integrate several skills. This might be due to the relatively discrete nature of vocabulary learning compared to more integrated language activities, making it easier to apply strategies effectively. It may also be due to the fact that classrooms tend to emphasize discrete activities over integrative ones, or that students particularly value vocabulary learning (Schmitt, 2000).

Commonly used VLS seem to be simple *memorization, repetition, and taking notes* on vocabulary. These more mechanical strategies are often favoured over more complex ones requiring significant active manipulation of information (imagery, inferencing, keyword method). If the depth of processing perspective is followed, it would seem that learners often favour relatively 'shallow' strategies, even though they may be less effective than 'deeper' ones. Research into some 'deeper' VLS have been shown to enhance retention better than rote memorization. However, even rote repetition can be effective if students are accustomed to using it. In general, shallower activities may be more suitable for beginners, because they contain less material, whereas intermediate or advanced learners can benefit from the context usually included in deeper activities.

Rather than being used individually, multiple VLS are often used concurrently. This means that active management of strategy is important. Good learners do things such as use a variety of strategies, structure their vocabulary learning, review and practice target words, and they are aware of the semantic relationships between new and previously learned L2 words: that is, they are conscious of their learning and take steps to regulate it. Poor learners generally lacked this awareness and control (Amed, 1989; Sanaoui, 1995; In: Schmitt, 2000).

When considering which vocabulary learning strategies to recommend to the student, the overall learning context needs to be considered. The effectiveness which learning strategies can be both taught and used will depend on a number of variables. But the most important is to gain cooperation of the learners. According to Molinsky and Bliss (1994), to actively involve students in their acquisition of English vocabulary the communication activities such as *naming, identifying, definitions, clues, asking questions, categories, associations, connections, dialogues, discussion, research, extensions* can be done. Thornbury (2002) offers a brief summary of some of the research findings that are relevant to the subject of word learning: *repetition, retrieval, spacing, pacing, use, cognitive depth and personal organising*.

There are numerous different VLS (Schmitt, 2000). To give some impression of the range of possibilities some of the strategies are:

1. Strategies for the discovery of a new word's meaning

- a) *Determination strategies*: (i) analysing part of speech, (ii) analysing affixes and roots, (iii) checking for an L1 cognate, (iv) analysing any available pictures or gestures, (v) guessing the meaning from textual context, and (vi) using a dictionary.
- b) *Social strategies*: (i) asking teacher for a synonym, paraphrase, or L1 translation of a new word, and (ii) asking classmates for meaning.

2. Strategies for consolidating a word once it has been encountered

- a) *Social strategies*: (i) studying and practicing meaning in a group, and (ii) interacting with native speakers.

- b) *Memory strategies (mnemonics)*: (i) connecting a word to a previous personal experience, (ii) associating the word with its coordinates, (iii) connecting the word to its synonyms and antonyms, (iv) using semantic maps, (v) imaging a word form, (vi) imaging a word's meaning, (vii) using a key-word method, (viii) grouping words together to study them, (ix) studying the spelling of a word, (x) saying a new word aloud when studying, and (xi) using physical action when learning a word.
- c) *Cognitive strategies*: (i) verbal repetition, (ii) written repetition, (iii) word lists, (iv) putting English labels on physical objects, and (v) keeping a vocabulary notebook.
- d) *Metacognitive strategies*: (i) using English-language media, (ii) using spaced word practice, (iii) testing oneself with word tests, (iv) skipping or passing a new word, and (v) continuing to study a word over time.

Such a long list becomes cumbersome unless it is organized in some way, so it is categorized in two ways. First, the list is divided into two main classes of strategies. This reflects the different processes necessary for understanding a new word's meaning and usage, and for consolidating it in memory for future use. Second, the strategies are further categorized into five groupings. The first contains strategies used by an individual when faced with discovering a new word's meaning without recourse to another person's expertise (*Determination strategies*). This can be done through guessing from one's structural knowledge of a language, guessing from an L1 cognate, guessing from context, or using reference materials.

Social strategies use interaction with other people to improve vocabulary learning. One can ask teachers or classmates for information about a new word and they can answer in a number of ways (synonyms, antonyms, translations, etc.). One can also study and consolidate vocabulary knowledge with other people.

Memory strategies or *mnemonics* involve relating the word to be retained with some previously learned knowledge, using some form of imagery, or grouping. A new word can be integrated into many types of existing knowledge (e.g. previous experiences or known words) or images can be custom-made for retrieval (e.g. images of the word's form or meaning attributes). *Grouping* is an important way to aid recall, and people usually organize words into groups naturally without prompting. If words are organized in some way before memorization, recall is improved (Cofer, Bruce, & Reicher, 1966; Craik & Tulving, 1975; In: Schmitt, 2000).

It is worth noting that *memory strategies* generally include the kind of elaborative mental processing that facilitates long-term retention. This takes time, but the time expended will be well spent if used on important words that really need to be learned, such as high-frequency vocabulary and technical words essential in a particular learner's field of study. A learner may not have time to 'deeply

process' every word encountered, but it is unquestionably worth attempting for key lexical items (Schmitt, 2000).

Cognitive strategies exhibit the common function of 'manipulation or transformation of the target language by the learner' (Oxford, 1990). They are similar to *memory strategies*, but are not focused so specifically on manipulative mental processing; they involve repetition and using mechanical means to study vocabulary, including the keeping of vocabulary notebooks.

Finally, *metacognitive strategies* incorporate a conscious overview of the learning process and making decisions about planning, monitoring, or evaluating the best ways to study. This covers improving access to input, deciding on the most efficient methods of study/review, and testing oneself to gauge improvement. It also comprises deciding which words are worth studying, as well as persevering with the words one chooses to learn (Schmitt, 2000).

6 Research – objectives, material and methods

The main objective of the research is to analyse political discourse – a 78,054-word corpus composed of two chapters from the main textbook *The Oxford History of Britain* and other sources for significant abstract nouns, proper names, acronyms, idioms and multiword units the student needs to learn and use correctly. On the basis of the chronology of the facts and events, at the back of the compulsory textbook, and the above presented information, both quantitative and qualitative methods of discourse analysis are carried out. The aim of the quantitative analysis is to find out whether and to what extent significant abstract nouns, proper names, acronyms as well as idioms occur in this type of discourse. Consequently, the qualitative analysis provides: a classification of proper names, i.e. official and informal names of institutions, acts and treaties, wars and battles; and a list of abstract nouns ending in -ism, -ion/-sion/-tion/-ition/-ation. The second main objective is to find out whether each abstract noun has a core (printed in bold in tables) or near synonym, and an antonym. The third main objective is to explain the meaning of all acronyms.

Concerning the material, *The Oxford History of Britain* (Morgan, 2010) is the compulsory textbook for students to study the political, economic and social changes of 20th and 21st century Britain. One of the most important criteria for the choice of other sources is the fact that the main textbook does not cover the Political and Legal Systems of the United Kingdom. The following chapters are investigated: 1) *The Oxford History of Britain* (Morgan, 2010) – The Twentieth Century (1914 to 2000) (32,174-word corpus), and Epilogue (2000–2010) (11,720-word corpus); 2) *An Illustrated History of Britain* (McDowall, 1989) – The Twentieth Century (14,500-word corpus); 3) *Britain for Learners of English* (O'Driscoll, 2009) – the

Political System and Legal Systems (19,118-word corpus); and 4) *Oxford Guide to British and American Culture* (OUP, 2005) – the Legal System (542-word corpus).

7 Results and discussion

Recent research into collocations and idioms (Hrdličková, 2012–15) proved that one of the features of English that presents greatest difficulty for the Slovak undergraduate is the meaning of idiomatic expressions. Apart from significant abstract nouns, proper names and acronyms, all ideational idioms, which should be of particular interest to the learner, are identified. The quantitative analysis has revealed that the number of acronyms and idioms in political discourse is quite high (see Table 10), which is rather surprising.

Often successful learners achieve their goals through conscious systematic application of a battery of strategies. As mentioned above, *grouping* is an important way to aid recall. In order to help the student memorize the following lexemes, they are all explained and organized in several categories. As can be seen, nearly all abstract nouns have synonyms and antonyms.

Tab. 1: *Acronyms*

Acronym	Full form
the BBC	the British Broadcasting Corporation
the BNP	the British National Party
BREXIT	Britain + exit
BSE	bovine spongiform encephalopathy (<i>informal</i> mad cow disease)
the CAP	the Common Agricultural Policy
the CBI	the Confederation of British Industry
the CND	the Campaign for Nuclear Disarmament
the DUP	the Democratic Unionist Party
the EC	the European Community
the ECB	the European Central Bank
the ECSC	the European Coal and Steel Community
the EEC	the European Economic Community
the EFTA	the European Free Trade Association
the EMU	the Economic and Monetary Union (European Monetary Union)
the ERM	the exchange-rate mechanism
the EU	the European Union
EURATOM	the European Atomic Energy Community
the ILP	the Independent Labour Party
the IMF	the International Monetary Fund
the IRA	the Irish Republican Army
JP	Justice of the Peace
<i>(to be continued)</i>	

Acronym	Full form
the LRC	the Labour Representation Committee
MEP	Member of the European Parliament (<i>also</i> Euro-MP)
MI5	Military Intelligence section 5
MP	Member of Parliament
NATO	the North Atlantic Treaty Organization
the NHS	the National Health Service
NI	National Insurance
the NUM	the National Union of Mineworkers
the RUC	the Royal Ulster Constabulary
the SDLP	the Social Democratic and Labour Party
the SDP	the Social Democratic Party
SEATO	South-East Asia Treaty Organization
the SNP	the Scottish National Party
the TRL	the Tariff Reform League
the TUC	the Trades Union Congress
UKIP	the United Kingdom Independence Party
the UN, UNO	the United Nations (<i>also</i> the United Nations Organization)
the UUP	the Ulster Unionist Party

Tab. 2: *Abstract nouns ending in -ism*

Abstract noun	Core synonym; Near synonym; Antonym (A)
anti-Semitism	fascism → authoritarianism ; nationalism, <i>anti-Semitism</i> , jingoism
capitalism	private enterprise , free enterprise, the free market
conservatism	conservative (adj) → right-wing , traditionalist; <i>in the UK</i> Tory; A : socialist; socialism (n) → leftism ; A : <i>conservatism</i>
equilibrism	equilibrium (n) → balance , equality; A : imbalance
Euroscepticism	scepticism → doubt ; disbelief ; <i>rare</i> Pyrrhonism; A : conviction
fascism	authoritarianism , totalitarianism, dictatorship, Nazism; <i>German, historical</i> : Hitlerism; A : democracy, liberalism
idealism	Utopianism , wishful thinking; A : realism, defeatism
imperialism	imperial (adj) → royal , monarchical
internationalism	international (adj) → global , intercontinental; A : national; local
interventionism	intervention (n) → involvement ; interference
jingoism	extreme patriotism , chauvinism, flag-waving
liberalism	liberal (adj) → progressive , reformist; left-wing; A : conservative, reactionary; fascism (n) → authoritarianism , A : democracy, <i>liberalism</i>
Marxism	socialism → leftism ; <i>Marxism</i>
nationalism	patriotism ; xenophobia , chauvinism, jingoism
patriotism	nationalism , loyalism; jingoism, isolationism; A : treachery
pluralism	plurality (n) → wide variety ; multitude, plethora

(to be continued)

Abstract noun	Core synonym; Near synonym; Antonym (A)
protectionism	protection (n) → 1. defence; 2. safe keeping; 3. barrier
radicalism	radical (adj) → 1. thoroughgoing; A: superficial; 2. revolutionary , reformist; leftist, socialist; extremist; <i>derogatory</i> Bolshevik
republicanism	Republican (adj) → supporting political parties that want Northern Ireland to become part of the Republic of Ireland, not part of the UK
socialism	leftism , Fabianism, welfarism; communism; A: conservatism
totalitarianism	totalitarian (adj) → authoritarian ; fascist, neo-Nazi, Stalinist; A: democratic, liberal
unionism	union (n) → 1. unification; A: separation; 2. association , trade union

Tab. 3: *Abstract nouns ending in -ion/-sion/-tion/-ition/-ation*

Abstract noun	Core synonym; Near synonym; Antonym (A)
corruption	dishonesty , deceit, fraud; bribery; A: honesty
decimalization	decimalize (v) → to change to a decimal system of money
deflation	deflate (v) → reduce ; devalue, depress; A: inflate
depression	recession , slump; credit crunch; <i>technical</i> stagflation; A: boom
determination	resolution ; strong-mindedness; the bulldog spirit; A: weak-mindedness
devaluation	devalue (v) → belittle , depreciate, deflate
devolution	decentralization , delegation, transfer; A: centralization
dominion	dependency , colony, protectorate, satellite state
inflation	inflate (v) → increase ; A: decrease, depress
jurisdiction	authority , control, power, dominion, rule
legislation	law , body of laws, constitution, rules, acts
liberation	1. freeing , setting free; 2. freedom, equality ; A: oppression
privatization	the act of privatizing (selling) something
probation	trial period , test period, trial
procrastination	dithering , delaying tactics, hesitation
prosecution	prosecute (v) → take to court , sue; A: defend; pardon
recession	economic decline , downturn, credit crunch; A: boom, upturn
remuneration	payment , pay, salary, wages; earning(s)
retaliation	revenge , vengeance; response , reaction
stagflation	depression → recession ; <i>technical stagflation</i> ; A: boom

Tab. 4: *Proper names: Wars*

Official name	Also known as:
the Anglo-Irish War	the Irish War of Independence; the Troubles
the Second Boer War	the South African War
the Cold War	—
<i>(to be continued)</i>	

Official name	Also known as:
the Falklands War	the Falklands Conflict; the Falklands Crisis; the Malvinas War
the Gulf War	the Persian Gulf War; the First Gulf War; Gulf War I; the Kuwait War; the First Iraq War; the Iraq War
Iraq War	the War in Iraq; the Occupation of Iraq; the Second Gulf War; Gulf War II
the Korean War	—
the Pacific War	the Asia-Pacific War
the Second Italo-Ethiopian War	the Second Italo-Abyssinian War
World War I	the First World War; <i>old-fashioned</i> the Great War
World War II	the Second World War

Tab. 5: *Proper names: Battles*

Official name	Also known as:
the Battle of Britain	the Blitz; the Blitzkrieg
the First Battle of El Alamein	—
the Second Battle of El Alamein	—
the Battle of Jutland	—
the First Battle of the Marne	the Miracle of the Marne
the Second Battle of the Marne	the Battle of Reims
the Battle of Passchendaele	the Third Battle of Ypres
the First Battle of the Somme	the Somme Offensive
the Second Battle of the Somme	—
the Battle of Stalingrad	—
the Battle of Normandy	Operation Overlord

Tab. 6: *Proper names: Acts*

Official name	Also known as:
the British Nationality (Falkland Islands) Act 1983	—
the Channel Tunnel Act 1987	—
the Climate Change Act 2008	—
the Commonwealth of Australia Constitution Act 1900	—
the Commonwealth Immigrants Act 1968	—
the Corn Production Act 1917	—
the Education Act 1902	Balfour's Act
the Education Act 1918	Fisher's Act
the Education Act 1944	Butler's Act
the Gold Standard Act 1925	—

(to be continued)

Official name	Also known as:
the Government of India Act 1935	—
the Government of Ireland Act 1914	the Home Rule Act; the Third Home Rule Bill
the Government of Ireland Act 1920	the Fourth Home Rule Act; the Fourth Home Rule Bill
the Housing, Town Planning, &c. Act 1919	Addison's Act
the Human Rights Act 1998	—
the Indian Independence Act 1947	—
Irish Free State (Agreement) Act 1922	—
the Labour Exchanges Act 1909	—
the National Health Service Act 1946	—
the National Insurance Act 1911	—
Northern Ireland Constitution Act 1973	—
Northern Ireland Act 1998	—
the Old-Age Pensions Act 1908	—
the Parliament Act 1911	—
the Probation of Offenders Act 1907	the Probation Act
the Representation of the People Act 1918	the Fourth Reform Act
the Representation of the People (Equal Franchise) Act 1928	the Fifth Reform Act; the Equal Suffrage Act
South Africa Act 1909	—
the Trade Disputes Act 1906	—
the Welsh Church Act 1914	—
the Workmen's Compensation Act 1906	—

Tab. 7: *Proper names: Agreements*

Official name	Also known as:
the Good Friday Agreement (GFA)	Belfast Agreement
the Anglo-Irish Agreement	—
Hoare-Laval Pact	—
Munich Agreement	Munich Pact; Munich Diktat; Munich Betrayal
Nassau Agreement	—
Ottawa Agreements	—

Tab. 8: *Proper names: Treaties*

Treaties known as:	Official name
the Anglo-Irish Treaty; the Treaty	Articles of Agreement for a Treaty Between Great Britain and Ireland
Maastricht Treaty	Treaty on European Union (TEU)
—	The North Atlantic Treaty
<i>(to be continued)</i>	

Treaties known as:	Official name
the Treaty of Amsterdam	Treaty of Amsterdam amending the Treaty of the European Union, the Treaties establishing the European Communities and certain related acts
the Treaty of Canterbury	Treaty between the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland and the French Republic concerning the Construction and Operation by Private Concessionaires of a Channel Fixed Link with an Exchange of Letters relating to the Arbitration Rules
the Treaty of Lisbon; the Reform Treaty	Treaty of Lisbon amending the Treaty on European Union and the Treaty establishing the European Community
the Treaty of Paris	Treaty establishing the European Coal and Steel Community
the Partial Test Ban Treaty (PTBT); the Limited Test Ban Treaty (LTBT); the Nuclear Test Ban Treaty (NTBT)	Treaty banning nuclear weapon tests in the atmosphere, in outer space and under water
the Treaty of Rome	Treaty establishing the European Economic Community (TEEC)
the UN Charter	Charter of the United Nations
the Treaty of Versailles	Treaty of Peace between the Allied and Associated Powers and Germany

Tab. 9: *Idioms*

Idiom	Idiom
another/the final nail in the coffin	a land fit for heroes to live in (<i>catchphrase</i>)
be in dire straits	loom large
be first past the post; first-past-the-post	make headway
be in the red	make up your mind
bit by bit	a new deal
blood, sweat and tears	the Old Bill <i>BrE informal, old-fashioned</i>
bread and circuses	peace in our time
the cold war	the permissive society
come under fire; (be) under fire	play (with) a straight bat
from the cradle to the grave	a sea change <i>literary</i>
the corridors of power	shoulder to shoulder
one's darkest hour	a skeleton in the/your cupboard/closet
die hard	a spin doctor
feel good	stand still
a free loader <i>informal</i>	take its toll
give sb a free hand; have a free hand	go/swim against/with the tide
go hand in hand	taken sb/sth for granted
go too far	a Trojan horse

(to be continued)

Idiom	Idiom
the golden age (of sth)	a volt-face <i>formal</i>
the good/bad old days	a welfare state
the grass roots	the wind of change (<i>catchphrase</i>)
a guinea pig	white-collar
have a hand in sth	wither/die on the vine <i>literary</i>
keep a close eye on	a winter of discontent (<i>catchphrase</i>)
laissez-faire	

Traditional teaching approaches tend to group idioms together according to some category, and present them in sets. But teaching a set of idioms that are notionally related would seem to be a sure recipe for confusion. A more effective and less perilous approach might simply be to teach them as they arise, and in their contexts of use (Thornbury, 2002). Some examples are provided:

Epilogue

It followed that, in such an economic climate, much that embodied Old Labour – public ownership, controls on industry, redistributive taxation, comprehensive welfare, or support for the trade unions – **withered on the vine**. New Labour’s ‘Third Way’ implied structures of managerialism as a substitute for ideology. Analysts described an expanding ‘demi-monde’ of quangos, ‘czars’, task forces, private finance initiatives, and the like, with a concomitant emphasis on unelected management consultants, special advisers, and **spin doctors** at the expense of Whitehall and Westminster. (Morgan, p. 678–9)

Skeletons in the cupboard

In modern Britain, the 1950s are often spoken of as **a golden age** of innocence. But innocence can go hand in hand with ignorance – ignorance of what your government is doing to you. In the early years of this century, it became clear that British governments in the fifties were prepared to use people as **guinea pigs** in their military experiments. (O’Driscoll, p. 73)

The welfare state

As a result of the changes which gave importance to people’s happiness and well-being, the government became known as **‘the welfare state’**. (McDowall, p. 169)

Conclusion

Vocabulary is more than just individual words working separately in a discourse environment. Learning strategies are germane to the eventual success of learners.

Tab. 10: *The occurrence of significant lexemes to learn*

Type of lexeme	Number
Acronyms	40
Abstract nouns ending in <i>-ism</i>	22
Abstract nouns ending in <i>-ion/-sion/-tion/-ition/-ation</i>	20
Proper names: Wars	11
Proper names: Battles	11
Proper names: Acts	31
Proper names: Agreements	6
Proper names: Treaties	11
Idioms	49
Total:	201

Strategies are, in essence, learners' techniques for capitalizing on the principles of successful learning. In an era of interactive, intrinsically motivated, learner-centred teaching, learner strategy training cannot be overlooked. One of the principal goals of interactive language teachers is to equip students with a sense of what successful language learners do to achieve success and to aid them in developing their own unique individual pathways to success. Since interaction is unrehearsed, mostly unplanned discourse, students also need to have the necessary strategic competence to hold their own in the give and take of meaningful communication.

References

- BROWN, H. D. (1994). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Englewood Cliffs. New Jersey: Prentice Hall Regents.
- Cambridge Idioms Dictionary*. (2nd ed.). (2006). Cambridge: Cambridge University Press.
- COWIE, A. P. (2009). *Semantics*. Oxford: Oxford University Press.
- COWIE, A. P., MACKIN, R., & McCAIG, I. R. (1993). *Oxford Dictionary of English Idioms*. Oxford: Oxford University Press.
- DUŠKOVÁ, L. A KOL. (1988). *Mluvnice současné angličtiny na pozadí češtiny*. Praha: Academia.
- FERNANDO, C. (1996). *Idioms and Idiomaticity*. Oxford: Oxford University Press.
- KVETKO, P. (2005). *English Lexicology In Theory and Practice*. (1. vyd.). Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave.
- KVETKO, P. (2014). *Prekladový anglicko-slovenský frazeologický slovník*. Bratislava: VEDA.
- Longman Thesaurus of American English*. (2013). Harlow: Pearson Education Limited.
- MCCARTHY, M., & O'DELL, F. (2002). *English Idioms in Use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MCDOWALL, D. (1989). *An Illustrated History of Britain*. Harlow: Longman Group UK Limited.
- MOLINSKY, S. J., & BLISS, B. (1994). *Handbook of Vocabulary Teaching Strategies*. New Jersey: Prentice Hall Regents.
- MORGAN, K. O. (2010). *The Oxford History of Britain*. New York: Oxford University Press.

- MURPHY, M. L. (2010). *Lexical Meaning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'DELL, F., & MCCARTHY, M. (2010). *English Idioms in Use Advanced*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'DRISCOLL, J. (2009). *Britain for Learners of English*. Oxford: Oxford University Press.
- Oxford Guide to British and American Culture*. (2nd ed.). (2005). Oxford: Oxford University Press.
- OXFORD, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House Publisher.
- Oxford Thesaurus of English*. (3rd ed.). (2009). Oxford: Oxford University Press.
- ŠAJGALÍKOVÁ, H., & BREVENÍKOVÁ, D. (2014). *Komunikatívna gramatika angličtiny*. Bratislava: AKTUELL.
- THORNBURY, S. (2002). *How to Teach Vocabulary*. Harlow: Pearson Education Limited.

Author

PaedDr. Zuzana Hrdličková, Ph.D., e-mail: zuzana.hrdlickova@euba.sk, Department of English Language, Faculty of Applied Languages, University of Economics in Bratislava, Slovak Republic

Author teaches Area Studies in English; British, American and Slovak Studies, as well as Business English. She earned her Ph.D. in English linguistics from Masaryk University in Brno, Czech Republic. Her main area of research is written discourse with the particular emphasis on idiomatology.

Mobilná aplikácia vo vyučovaní anglického jazyka: risk alebo zisk?

Mobile app in teaching English language: profit or risk?

Petra Laktišová a Daniela Sršníková

Abstrakt: Vzdelávanie prostredníctvom mobilných aplikácií predpokladá zvýšenú aktivitu študentov na vyučovacích hodinách, a tým aj vyššiu úroveň procesu osvojovania si učiva. Tento predpoklad sme sa rozhodli overiť prostredníctvom prieskumu realizovanom na Elektrotechnickej fakulte Žilinskej univerzity. Cieľom prieskumu bolo overiť vplyv mobilnej aplikácie na aktivizáciu študentov na vyučovacích hodinách anglického jazyka a úroveň osvojenia anglických idiómov.

Kľúčové slová: mobilná aplikácia, vyučovanie anglického jazyka, informačno-komunikačné technológie

Úvod

Súčasná doba je charakterizovaná rýchlym rozvojom informačno-komunikačných technológií, pod vplyvom ktorých sa menia aj spôsoby a nástroje realizácie vzdelávania. Spomedzi všetkých za najviac využívané nástroje môžeme označiť tablety a smartfóny, ktorých obľúbenosť a rozšírenosť podnietila vznik nového prúdu jazykového vzdelávania známeho ako MALL – Mobile-Assisted Language Learning. Jedným z dôvodov tohto vplyvu sú bezpochyby i špecifiká dnešnej mladej generácie, ktorú charakterizuje digitálna gramotnosť a preferovanie práce s výdobytkami modernej doby. A preto pred nami pedagógmi stojí výzva, ako adekvátne vyučovať mladú generáciu prostredníctvom smartfónov, ktoré táto generácia bezpochyby považuje za neoddeliteľnú súčasť ich existencie, a zároveň ako mobilné aplikácie v smartfónoch vhodne implementovať do vyučovacieho procesu, aby nielen za-traktívniili vzdelávací proces a aktivizovali študentov, ale aj zvýšili úroveň procesu osvojovania si učiva.

Hlavným problémom, ktorý sa v súčasnosti snažíme riešiť v našej vysokoškolskej pedagogickej praxi je nedostatočná motivácia študentov, ich nezáujem o vyučovanie cudzieho jazyka, ich nízka aktivita na seminárnych hodinách, a predovšetkým nízka úroveň osvojenia anglických idiómov. Z tohto dôvodu neustále hľadáme alternatívne spôsoby, ako upútať pozornosť a zvýšiť aktivitu študentov na vyučovacích hodinách. Na základe pozitívneho postoja mladej generácie k využívaniu tabletov a smartfónov sme predpokladali, že východiskom z tejto situácie by mohlo byť implementovanie uvedených mobilných zariadení do vzdelávacieho procesu, a tak prostredníctvom dostupných mobilných aplikácií podporujúcich cudzojazyčnú výučbu sa vyhnúť fádnosti a stereotypu na vyučovacích hodinách.

Cieľom tohto článku je nielen opísať našu pedagogickú skúsenosť s využívaním mobilnej aplikácie na osvojenie anglických idiómov, ale predovšetkým predložiť výsledky prieskumu zameraného na úroveň osvojenia anglických idiómov a postoje študentov k zaradeniu mobilnej aplikácie do vzdelávacieho procesu a tým poukázať na jej prínosy, ktorými sú: pozitívna motivácia študentov, zvýšenie príťažlivosti učiva a aktivity študentov na hodinách.

1 Moderné technológie

1.1 *Benefity implementácie mobilnej aplikácie do cudzojazyčnej výučby lexiky*

Dôležitosť lexiky si uvedomujú nielen pedagógovia, ale aj lingvisti na celom svete a chápu učenie lexiky ako nevyhnutnú súčasť výučby jazyka, nakoľko sú si vedomí, že výučba slovnej zásoby tvorí fundamentálny základ, bez ktorého sa nedá osvojiť ani len materinský jazyk. Avšak výučba slovnej zásoby bola dlhodobo vnímaná v zmysle statickosti. My sa však stotožňujeme s názorom, že vzťah medzi myšlienkou a slovami je dynamický. Inak povedané, je to proces, nie vec. Ak by sme sa držali pohľadu, že slová sú len určité položky, ktoré sa má študent naučiť v určitom množstve určitým tempom a za určitý čas, tak výučba slovnej zásoby navždy zostane „popoluškou“ medzi jednotlivými zložkami, ktoré sú súčasťou výučby cudzích jazykov. Preto sme sa rozhodli slovnú zásobu vnímať ako zručnosť, na ktorej sa študent aktívne podieľa, a predovšetkým sme sa rozhodli sústrediť na to, ako si ju študent môže efektívne osvojiť.

Naši študenti si počas svojho vysokoškolského štúdia si osvojujú predovšetkým cudzojazyčnú terminológiu zameranú na ich študijný odbor. Ich jazyková úroveň v treťom ročníku bakalárskeho študijného programu zodpovedá popisu úrovne B2 Európskeho referenčného rámca, napriek tomu si takmer vôbec neosvojili idiómy v anglickom jazyku. Avšak pokiaľ sa dôkladne zamyslíme nad charakterom jazyka, ktorý dennodenne používame, tak zistíme, že veľká časť myšlienok a výrazov má značne idiomatiký charakter. Inak povedané, máme tendenciu rozprávať jazykom, ktorý je výrazne obrazný, čo pre užívateľa konkrétneho jazyka nepredstavuje problém. Ale ak sa daný jazyk učíme ako cudzí, je naša schopnosť rozlišovať doslovnosť od obraznosti značne nedokonalá, napr. ak v našom materinskom jazyku chceme vyjadriť, že niečomu nerozumieme, použijeme idiom *španielska dedina*. Vieme, že v skutočnosti sa v žiadnej španielskej dedine nenachádzame. Na druhú stranu, ak narazíme v anglickom jazyku na ekvivalentný výraz *„It's all Greek to me!“*, nemusí nám byť okamžite jasné, čo sa vlastne týmto idiomom myslí.

Uvedomili sme si, že ak chceme zvýšiť úroveň jazykových schopností a kompetencií našich študentov, potom okrem znalosti odbornej terminológie je pre nich nevyhnutná aj znalosť idiómov v cudzom jazyku, pretože ich rodení hovoriaci používajú v každodennej reči. Avšak z pohľadu študenta za najväčšie negatívum osvojovania si anglických idiómov je skutočnosť, že ich učenie je v podstate otáz-

kou mechanickej memorizácie. Navyše niektoré idiómy v jazykových učebniciach sú značne zastarané a pokiaľ by ich študenti použili v bežnej konverzácii, boli by skôr na smiech, než by získali uznanie. A práve preto sme sa rozhodli implementovať mobilnú aplikáciu podporujúcu osvojovanie si anglických idiómov do vzdelávacieho procesu, nakoľko mobilné aplikácie zamerané na podporu jazykového vzdelávania sa predovšetkým orientujú na moderný jazyk a vytváranie asociácií než na memorizáciu. Navyše sú väčšinou vysoko interaktívne, vizuálne príťažlivé, jednoduché na obsluhu, a tak študentmi hodnotené a označované za vysoko motivujúce. Ďalším dôvodom pre implementáciu mobilnej aplikácie do vzdelávacieho procesu boli názory výskumníkov, ktorí svojimi štúdiami potvrdili nasledujúce pozitívne účinky vzdelávania prostredníctvom smartfónov a jednotlivých mobilných aplikácií. Medzi najvýraznejšie benefity aplikácií podľa týchto štúdií patria:

1. zvýšená motivácia študentov (Cavus & Ibrahim, 2009),
2. personalizované, neformálne a prirodzené učenie (Kress & Pachler, 2007; Naismith et al, 2004),
3. možnosti tímovej práce a spolupráce pri učení (Pachler, 2007; Kukulska-Hulme & Shield, 2008),
4. jednoduchá manipulácia, nositeľnosť (Naismith et al, 2004),
5. interaktivita (Naismith et al, 2004).

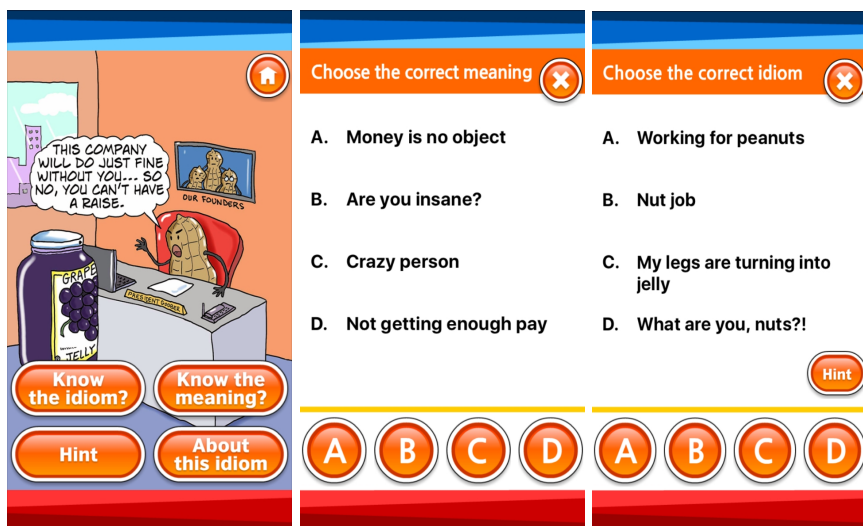
Keďže našim hlavným cieľom bolo nájsť spôsob, ako zvýšiť motiváciu našich študentov, ich aktivitu na hodinách a predovšetkým zlepšiť ich úroveň osvojenia anglických idiómov, rozhodli sme sa overiť prostredníctvom prieskumu zameraného na postoje študentov k nami vybranej mobilnej aplikácii a jej vplyv na zmenu prístupu našich študentov k učeniu sa. V našom prípade sme zvolili komerčnú mobilnú aplikáciu, nakoľko na rozdiel od webovej aplikácie je vždy pripravená vo verzii pre mobilný telefón.

1.2 Opis mobilnej aplikácie zameranej na osvojenie si anglických idiómov

Na základe vyššie uvedených atribútov sme za vhodný nástroj zvolili aplikáciu vyvinutú Cambridge English Online Ltd. s názvom „English Idioms Interactive“ dostupnú pre operačný systém iOS. Mohlo by sa zdať, že práve operačný systém bude limitujúcim faktorom pre využívanie aplikácii v praxi, avšak to sa nám počas prieskumu nepotvrdilo. Každý študent tvoriaci experimentálnu vzorku disponoval mobilným zariadením či už mobilným telefónom, alebo tabletom s operačným systémom iOS. Aby sa predišlo problémom s možným výskytom študenta s mobilným zariadením pracujúcim na platforme Android, k dispozícii bol náhradný mobilný telefón a tablet vyučujúcej s operačným systémom iOS.

Aplikácia „English Idioms Interactive“ pozostáva z 45 idiómov, ktoré boli vybrané lingvistami a sú vyobrazené vo vtipnej komiksovej ilustrácii. Osvojovanie si idió-

mov je uskutočňované na podvedomej tvorbe asociácie medzi situačným obrázkom a idiómom nie na memorizácii. Aplikácia ďalej ponúka históriu a vysvetlenie idiómu, jeho použitie, nápovedu a testovaciu časť. Pre ilustráciu uvádzame jednotlivé sekcie graficky spracované v obrázkoch.



Obr. 1: Používateľské rozhranie aplikácie

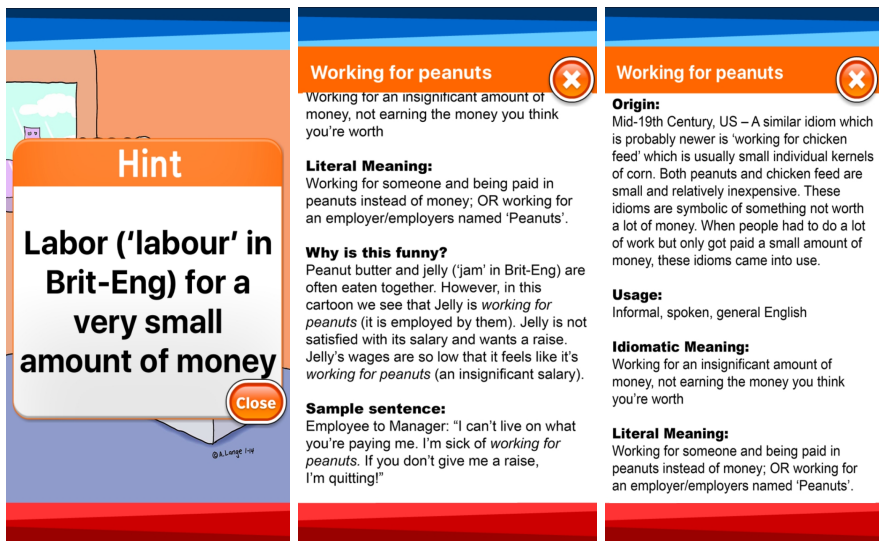
Táto mobilná aplikácia je vysoko interaktívna, vizuálne prítlačlivá, vtipná, jednoduchá na obsluhu, a preto sme predpokladali, že naši študenti ju budú považovať za vysoko motivujúcu a uľahčujúcu im efektívne osvojovanie si idiémov v anglickom jazyku. Pre overenie tohto predpokladu sme sa rozhodli zrealizovať kvantitatívno-kvalitatívny prieskum a vytvoriť výskumnú vzorku.

1.3 Overenie mobilnej aplikácie v praxi

Mobilnú aplikáciu, ktorá podporuje osvojovanie si anglických idiémov, sme overili priamo na vyučovaní anglického jazyka počas letného semestra 2015/2016 u študentov tretieho ročníka Elektrotechnickej fakulty Žilinskej univerzity, študijného odboru Multimediálne technológie, pričom jej účinnosť sme zistili porovnaním so skupinou, v ktorej bola hodina realizovaná tradičným spôsobom bez využitia mobilnej aplikácie.

1.4 Prieskum a čiastkové ciele prieskumu

1. Zistiť účinnosť mobilnej aplikácie porovnaním úrovne osvojenia anglických idiémov u študentov experimentálnej a kontrolnej skupiny.



Obr. 2: Používateľské rozhranie aplikácie

2. Zistiť názory a postoje študentov na využívanie mobilnej aplikácie vo vzdelávacom procese.

Z cieľov prieskumu vyplývajú nasledovné úlohy:

1. Vypracovať výstupný test.
2. Určiť experimentálnu a kontrolnú skupinu.
3. Realizovať vyučovacie hodiny s využitím mobilnej aplikácie v experimentálnej skupine.
4. Realizovať vyučovanie v kontrolnej skupine tradičným spôsobom.
5. Zrealizovať výstupný test v kontrolnej a experimentálnej skupine.
6. Porovnať výsledky testov v oboch skupinách.
7. Uskutočniť štruktúrovaný rozhovor zameraný na zistenie názorov študentov na mobilnú aplikáciu.
8. Interpretovať výsledky prieskumu.

Výskumnou vzorkou kvantitatívneho prieskumu implementácie mobilnej aplikácie do vzdelávacieho procesu boli študenti tretieho ročníka Elektrotechnickej fakulty Žilinskej univerzity, študijného odboru Multimediálne technológie. Vytvorili sme dve rovnaké skupiny študentov A a B. V skupine A sme zaviedli experimentálnu zmenu, čím sa odlišovala od skupiny B.

1. **Experimentálna skupina (A)** – Experimentálna skupina – pozostávala z 20 študentov, ktorí boli do skupiny zaradení náhodným výberom. Študenti v tejto skupine si osvojovali idiómy prostredníctvom mobilnej aplikácie.
2. **Kontrolná skupina (B)** – pozostávala z 20 študentov, ktorí boli do skupiny zaradení náhodným výberom. Študenti v tejto skupine si osvojovali idiómy prostredníctvom PPT prezentácie a tradičnými metódami výučby.

Všetko ostatné prebiehalo rovnako t. j. rovnaký počet vyučovacích hodín, rovnaký input a rovnaké kritéria hodnotenia lexikálnej úrovne. Na konci experimentu študenti napísali test, ktorého cieľom bolo určiť, či rozdielny prístup k výučbe lexiky mal štatisticky významný vplyv na študentovu lexikálnu úroveň.

Nezávislou premennou bol: rôzny spôsob výučby lexiky

Výskumné otázky:

1. Aký je vzťah medzi využitou mobilnou aplikáciou a úrovňou získaných vedomostí študentov?
2. Aké sú názory študentov na implementáciu mobilnej aplikácie do vyučovania?
3. Aký je postoj študentov k využívaniu mobilných aplikácií ako zdroj získavania nových poznatkov?

Pre prvú kauzálnu otázku sme naformulovali hypotézu a overili jej platnosť, druhú a tretiu deskriptívnu výskumnú otázku sme riešili prostredníctvom dotazníka.

Výskumná otázka bola upravená do tejto podoby: Aký je rozdiel v učebných výkonnostiach medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou pri použití rôznych spôsobov výučby idiómov?

Z výskumnej otázky vyplynula nižšie uvedená hypotéza:

- H0 Neexistujú štatisticky významné rozdiely medzi spôsobom výučby idiómov a zlepšením úrovne ich osvojenia v experimentálnej a kontrolnej skupine.
- H1 Rozdielny spôsob výučby idiómov spôsobí štatisticky významný rozdiel medzi zlepšením úrovne osvojenia idiómov študentov v experimentálnej a kontrolnej skupine.

1.4.1 Metódy, prostriedky a etapy prieskumu

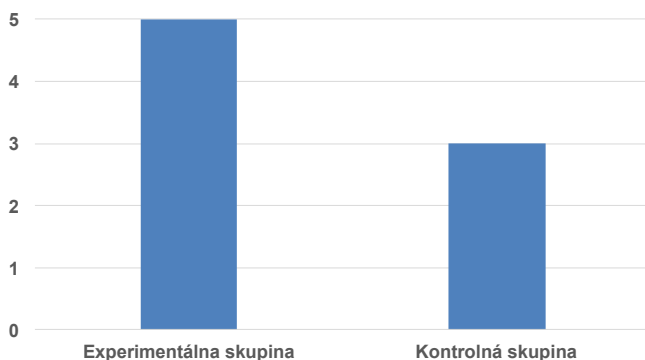
Pri overení hypotézy H bol administrovaný vedomostný test, pomocou ktorého bola skúmaná úroveň osvojenia anglických idiómov. Na spracovanie údajov boli použité: tabuľky početnosti údajov a grafické znázornenie údajov. Na zisťovanie názoru študentov na implementáciu mobilnej aplikácie do vzdelávacieho procesu a jej vplyv na úroveň osvojenia anglických idiómov sme použili štruktúrovaný roz-

hovor. Na analýzu údajov a testovanie hypotézy sme použili štatistické metódy. Záverečný test pozostával zo šiestich úloh, ktorých výsledky ponúkame v grafickom spracovaní v časti prieskum.

Prvá etapa prieskumu

Cieľom prvej etapy prieskumu bolo overiť hypotézu H. Pri overení hypotézy H bol administrovaný vedomostný test, pomocou ktorého bola skúmaná úroveň osvojenia anglických idiómov. Na analýzu údajov a testovanie hypotézy sme použili štatistické metódy. Záverečný test pozostával zo šiestich úloh, ktorých výsledky ponúkame v grafickom spracovaní.

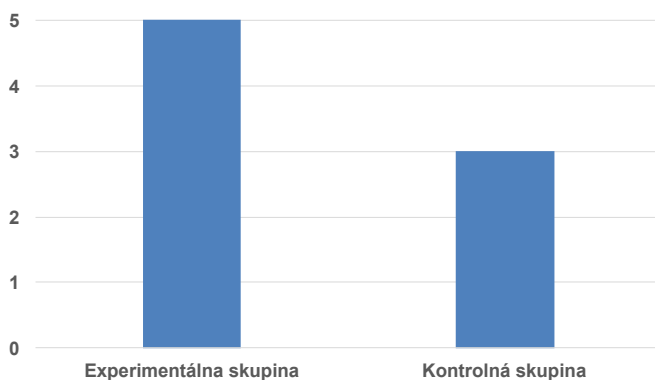
Úloha jeden pozostávala z piatich anglických viet, v ktorých bol uvedený idióm, ktorého časť mali študenti doplniť prostredníctvom výberu zo štyroch možností. Ako je možné vidieť v grafickom spracovaní, experimentálna skupina dosiahla plný počet bodov, t. j. 5, čo pripisujeme práve typu úlohy, s ktorou pracovali v aplikácii.



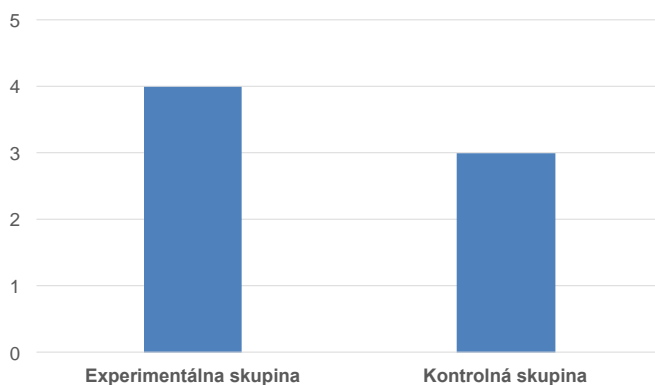
Graf 1: Dosaiahnuté výsledky experimentálnou a kontrolnou skupinou v úlohe č. 1

V poradí druhá úloha pozostávala z piatich anglických viet, v ktorých bol opäť uvedený nekompletný idióm. Avšak na rozdiel od predchádzajúcej úlohy študenti už nemali na výber možnosti, ale ich úlohou bolo doplniť idióm na základe vlastných naučených poznatkov. Ako je možné vidieť v grafickom spracovaní, experimentálna skupina dosiahla plný počet bodov, t. j. 5, čo pripisujeme podobnosti zadania s úlohami, s ktorými sa študenti stretli v aplikácii.

Úloha tri pozostávala z piatich situačných dialógov, po prečítaní ktorých mali študenti doplniť vhodný idióm zo siedmich ponúkaných možností. Ako je možné vidieť v grafickom spracovaní, experimentálna skupina dosiahla skóre 4, čo pripisujeme faktu, že aplikácia obsahovala vyobrazenie situačných dialógov, na základe ktorých bola vytvorená asociácia medzi situáciou a konkrétnym dialógom.



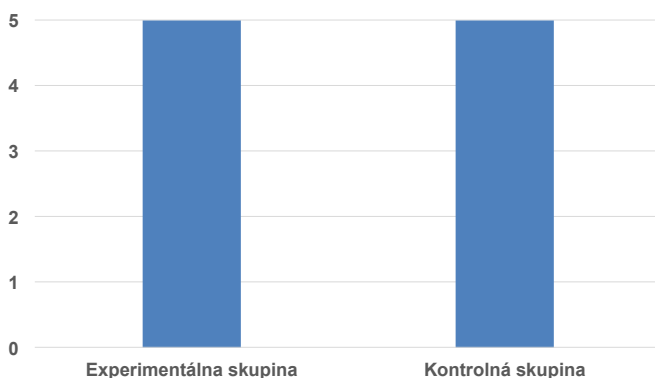
Graf 2: Dosiahnuté výsledky experimentálnou a kontrolnou skupinou v úlohe č. 2



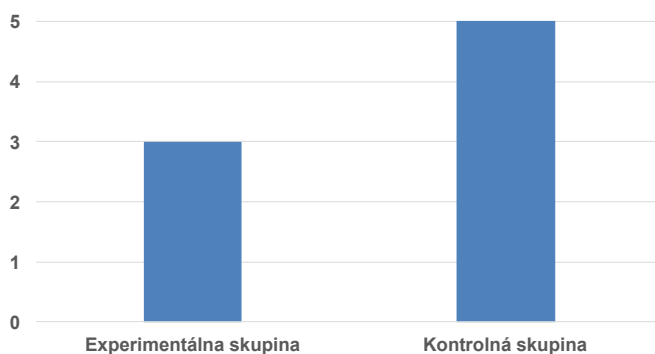
Graf 3: Dosiahnuté výsledky experimentálnou a kontrolnou skupinou v úlohe č. 3

Úloha štyri pozostávala z dvoch častí, pričom jej prvá bola zameraná na pomenovanie náhodne vybraných piatich ilustrácií z aplikácie správnym idiómom. Čo však považujeme za nevyhnutné pripomenúť je fakt, že obrazové ilustrácie, ktoré boli v teste použité boli predmetom aj tradičného spôsobu výučby idiómov, t. j. kontrolná skupina mala totožnú východiskovú pozíciu ako skupina experimentálna. V tejto časti úlohy dosiahla experimentálna a kontrolná skupina rovnaké skóre.

Naopak, v druhej časti úlohy štyri, ktorej cieľom bolo overiť, či sú študenti schopní vysvetliť použitie idiómu vlastným slovami, dosiahla lepšie skóre v počte bodov 5 kontrolná skupina. Vychádzame z faktu, že tradičný spôsob osvojovania si idiómov a prezentácia ich významu vyučujúcou, zahŕňal nielen samotný význam a situačný dialóg, ale predovšetkým aj jeho podrobnú významovú analýzu.

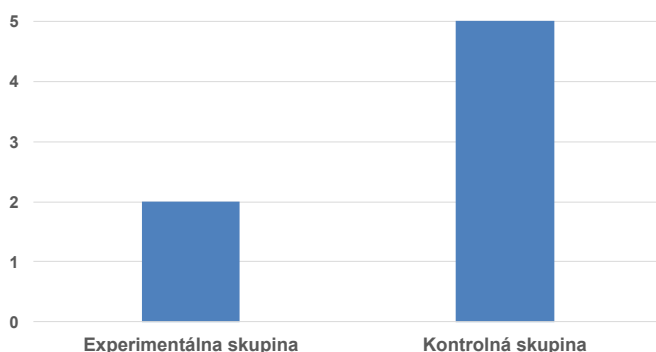


Graf 4: Dosaiahnuté výsledky experimentálnou a kontrolnou skupinou v úlohe č. 4, časť I.



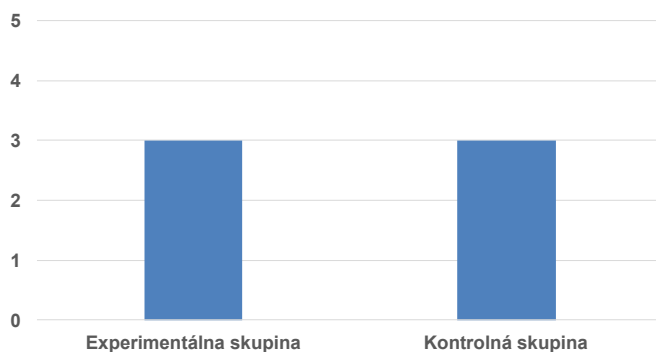
Graf 5: Dosaiahnuté výsledky experimentálnou a kontrolnou skupinou v úlohe č. 4, časť II.

Úloha päť bola orientovaná na osvojené vedomosti študentov, ktoré sa týkali prekladu, resp. správneho idiomatického ekvivalentu v slovenskom jazyku. Nakoľko aplikácia, s ktorou sme počas vyučovacích hodín pracovali so vzorkou študentov patriacich do experimentálnej skupiny, bola monolingválna, predpokladali sme, že experimentálna skupina v tejto úlohe dosiahne horšie skóre. Náš predpoklad sa spracovaním výsledkov testov potvrdil, čo je možné vidieť v grafickom spracovaní nižšie. Uvedomujeme si, že žiadať od študentov z experimentálnej skupiny slovenský ekvivalent anglických idiémov, napriek tomu, že sa s takýmto typom úlohy, ktorý počas vyučovacieho procesu neprecvičovali, nebol najvhodnejší. Avšak naším zámerom bolo zistiť, či sú študenti vysokých škôl schopní samostatne prepojiť vedomosti získané počas monolingválnej výučby anglických idiémov s materinským jazykom, nie testovať ich z niečoho, čo na hodinách nebolo preberané.



Graf 6: Dosiiahnuté výsledky experimentálnou a kontrolnou skupinou v úlohe č. 5

Poslednou úlohou, ktorú sme do testu zaradili, bola úloha orientovaná na spájanie idiomatických výrazov s ich významom. Úloha číslo šesť pozostávala zo siedmych významov, ku ktorým bolo potrebné na základe získaných poznatkov priradiť päť idiomatických výrazov. Obe skupiny dosiahli zhodné skóre, čo pripisujeme obsahu aplikácie a rovnako tak aj obsahovej náplni vyučovacej jednotky pri edukácii kontrolnej skupiny.

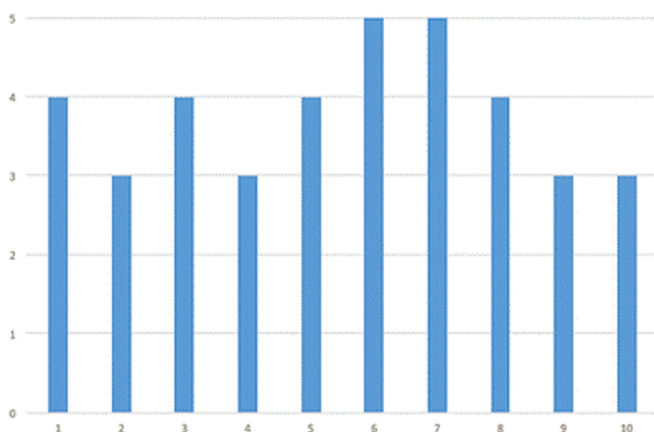


Graf 7: Dosiiahnuté výsledky experimentálnou a kontrolnou skupinou v úlohe č. 6

Druhá etapa prieskumu

Cieľom druhej etapy prieskumu bolo zistiť názory a postoje študentov na implementáciu mobilnej aplikácie do vzdelávacieho procesu a jej vplyv na úroveň osvojenia anglických idiémov. Vzorku tvorilo 20 študentov experimentálnej skupiny, v ktorej sa anglické idiémy vyučovali prostredníctvom mobilnej aplikácie. Na zisťovanie názoru študentov sme použili dotazník pozostávajúci z 10 výrokov, ktorý

sme uskutočnili po realizácii vyučovania s využitím mobilnej aplikácie a záverečnom teste. Pri vyhodnotení dotazníka sme využili Likertovu škálu hodnotenia dotazníka. Dotazník obsahoval výroky, ktoré boli formulované pozitívne aj negatívne, pričom sa študenti mali prikloniť k jednej z piatich možností škály. Jednotlivým stupňom škály sme priradili koeficienty 1 až 5 nasledovne: súhlasím = 5, skôr súhlasím = 4, neviem sa vyjadriť = 3, skôr nesúhlasím = 2, nesúhlasím = 1.



Graf 8: Grafické vyhodnotenie dotazníka pomocou Likertovej škály

Výsledky prieskumu názorov študentov na využívanú mobilnú aplikáciu potvrdili ich pozitívny vzťah k takejto forme výučby. Všetci študenti úplne súhlasili s výrokom, ktorý tvrdil, že využívanie mobilnej aplikácie zvýšilo ich záujem o preberanú tému aj ich samotnú aktivitu na vyučovacej hodine, nakoľko preberané učivo cez mobilnú aplikáciu bolo prehľadné a po obsahovej aj vizuálnej stránke zaujímavé. Súčasne všetci študenti súhlasia, že vyučovanie pomocou mobilných aplikácií má budúcnosť, ak bude takáto výučba správne nastavená. Preto si myslíme, že využívanie mobilnej aplikácie má významné miesto vo vyučovacom procese, pretože ovplyvňuje zapájanie všetkých zmyslov, čím umožňuje akceptáciu viacerých učebných štýlov a zároveň prispieva k vyššej motivácii a aktivite študentov na hodinách.

Záver

Cieľom tohto článku bolo poukázať na skúsenosti s prácou s mobilnou aplikáciou na hodinách anglického jazyka a prezentovať výsledky overenia využitia mobilnej aplikácie vo vyučovaní cudzích jazykov. Výsledky získané prieskumom potvrdzujú význam zaradenia mobilnej aplikácie do vzdelávacieho procesu pre svoju atraktivnosť, ale zároveň aj pre zvýšenie efektívnosti vyučovania.

Prieskum sme rozdelili do dvoch častí, v prvej sme zisťovali vplyv využitia mobilnej aplikácie na úroveň poznatkov študentov z anglických idiómov prostredníctvom testu, kde sme porovnávali experimentálnu s kontrolnou skupinou. Na základe výsledkov testu sa potvrdila hypotéza o vplyve mobilnej aplikácie na úroveň osvojenia poznatkov študentov v pozorovanej oblasti. V druhej fáze prieskumu sme zisťovali názory a postoje študentov na implementáciu mobilnej aplikácie do vzdelávacieho procesu. Na základe vyhodnotenia dotazníka pomocou Likertovej škály môžeme konštatovať, že študenti pozitívne ohodnotili využívanie mobilnej aplikácie pre jej názornosť, interaktívnosť a považujú tento spôsob prijímania informácií za motivujúci a aktivizujúci. Všetci študenti by uprednostnili využívanie mobilných aplikácií tohto typu pred tradičným vyučovaním.

Na základe získaných výsledkov uvádzame odporúčania pre prax:

1. je vhodné implementovať mobilné aplikácie do vzdelávacieho procesu pre ich názornosť a interaktívnosť,
2. použitie mobilnej aplikácie vo vyučovaní priaznivo podporuje aktívne učenie sa študentov,
3. vplýva na úroveň poznatkov,
4. zatriktívňuje vzdelávací proces
5. podporuje viaceré učebné štýly študentov, čo je základom pre ich vnútornú motiváciu k učeniu sa.

Nami vybraná mobilná aplikácia sa ukázala ako prínosná pre vyučovanie a jej využitím sa vyučovací proces stal efektívnejším.

Nárast inovácii v oblasti informačno-komunikačných technológií otvára nové obzory a možnosti pre ich využívanie v edukačnom prostredí. V súčasnej dobe je MALL ako metóda vzdelávania prostredníctvom mobilných zariadení jednou z možností ako proces vzdelávania aktualizovať. Hoci si uvedomujeme, že mobilné vzdelávanie na slovenských školách sa nachádza len v počítačových fázach implementácie, už teraz je možné na základe zahraničných výskumov sledovať jeho prínos pre vzdelávanie. Chceme však zdôrazniť, že v bežnej pedagogickej praxi nedokáže a ani nemôže nahradiť tradičný spôsob vyučovania, môže však významne podporiť osvojovanie si poznatkov. Súčasne si uvedomujeme, že v zmysle perspektív, výhod a možných limitov aplikácií a mobilných zariadení, závisí úspech implementácie a realizácie MALL od podmienok, v ktorých sa má takáto metóda realizovať. V prípade kontextu vzdelávania nesmieme opomenúť ani digitálne zručnosti cieľovej skupiny učiacich sa, nakoľko práve tie sú jedným z dôležitých faktorov úspešnosti MALL v edukačnom prostredí. Napriek všetkému mobilné vzdelávanie vo vyučovaní cudzích jazykov vnímame ako zisk, aj keď nie vždy prináša absolútny zisk.

Literatúra

- CAVUS, N., & IBRAHIM, D. (2009). M-Learning: An experiment in using SMS to support learning new English language words. *British Journal of Educational Technology*, 40(1), 78–91. Retrieved May 13, 2016, from https://www.researchgate.net/publication/227603662_M-Learning_An_experiment_in_using_SMS_to_support_learning_new_English_language_words
- KRESS, G., & PACHLER, N. (2007) Thinking about the 'm' in m-learning. In PACHLER, N. (Ed.) *Mobile learning: towards a research agenda. Occasional papers in work-based learning 1*. WLE Centre for Excellence, London.
- KUKULSKA-HULME, A. & SHIELD, L. (2008) An Overview of Mobile Assisted Language Learning: from content delivery to supported collaboration and interaction. *ReCALL*, 20(3). 249–252. March 6, 2016. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1017/S095834400800013X>
- NAISMITH, L., LONSDALE, P., VAVOULA, G., & SHARPLES, M. (2004). Literature review in mobile technologies and learning. *FutureLab Report*, 11.

Autorky

PhDr. Petra Laktišová, e-mail: petra.laktisova@uniza.sk, Ústav celoživotného vzdelávania, Žilinská univerzita, Slovenská republika.

Autorka pôsobí ako asistentka na Ústave celoživotného vzdelávania – Sekcia cudzích jazykov Žilinskej univerzity. Zaoberá sa informačnými technológiami a ich efektívnou implementáciou do vyučovacieho procesu. Aktívne sa zúčastňuje popularizačných aktivít doma aj v zahraničí (Týždeň vedy, Noc výskumníkov, University Cambridge Day, STEMDiscovery Week a iné.)

Mgr. Daniela Sršníková, Ph.D., e-mail: srsnikova1@uniza.sk, Ústav celoživotného vzdelávania, Žilinská univerzita, Slovenská republika.

Autorka pôsobí ako odborná asistentka na Ústave celoživotného vzdelávania – Sekcia cudzích jazykov Žilinskej univerzity. Venuje sa odborovej didaktike cudzích jazykov. Odborne sa zaoberá výskumom efektivity vyučovacieho procesu. Orientuje sa predovšetkým na akčný výskum. V dizertačnej práci s názvom Vplyv spätnej väzby na komunikatívnu a lingvistickú úroveň zručnosti písania v anglickom jazyku spracovala problematiku hodnotenia a poskytovania spätnej väzby na zručnosť písania v anglickom jazyku. Predstavila hodnotenie a spätnú väzbu ako kvalitatívne faktory vyučovacieho procesu v kontexte špecifik cudzojazyčnej edukácie, ktorej cieľom je predovšetkým rozvoj produktívnych zručností.

Skúsenosti s využívaním e-learningu v jazykovom vzdelávaní policajtov

Practicalities of e-learning language courses developed for police officers

Iveta Nováková

Abstrakt: Štúdia predstavuje čiastkové výsledky medzinárodnej vedeckovýskumnej úlohy „Jazykové moduly pre vybrané služby PZ“, vo forme tzv. e-learningových modulov, ktoré boli spracované za účelom zefektívnenia jazykovej prípravy príslušníkov Policajného zboru predovšetkým v rámci celoživotného vzdelávania.

Kľúčové slová: e-learning, e-modul, príslušník PZ, celoživotné vzdelávanie

Key words: e-learning, e-module, police officer, life-long learning

Úvod

V súvislosti so zavádzaním optimálnych koncepcií výučby je efektívnosť prioritou vzdelávacieho procesu cudzích jazykov. Za efektívne koncepcie a učebné pomôcky považuje dnešná spoločnosť najmä tie, ktoré ponúkajú ľahkú dostupnosť, príležitost' vzdelávať sa samostatne, nízke finančné zaťaženie a možnosť aktualizácie obsahu z dôvodu rýchlo sa meniacej spoločnosti a vznikajúcich nových potrieb edukantov. Odpoveďou na vyšpecifikované atribúty sa javí elektronické vzdelávanie podporované multimediálnymi učebnými pomôckami, ktoré sa stalo trendom moderného vzdelávania tak cudzích jazykov, ako aj iných predmetov. Vedecký príspevok je výstupom z realizovaného medzinárodného výskumu evidovaného pod číslom VÝSK. 165 na Akadémii Policajného zboru v Bratislave pod názvom *Jazykové moduly pre vybrané služby Policajného zboru*, ktorého cieľom je navrhnúť a v praxi overiť e-learningové kurzy odborného jazykového vzdelávania pre príslušníkov policajných služieb dopravnej polície, hraničnej a cudzineckej polície, poriadkovej polície, vyšetrovateľov, pracovníkov v oblasti krízového manažmentu a trestného práva a v anglickom a nemeckom jazyku (Nováková, 2015, s. 7). Doteraz boli spracované štyri tzv. e-learningové moduly: 1. *Nemecký jazyk – Dopravná polícia. Poriadková polícia. Vyšetrovanie*, 2. *Anglický jazyk – Dopravná polícia*, 3. *Anglický jazyk – Hraničná a cudzinecká polícia (námorné a vzdušné sily)*, 4. *Anglický jazyk – Poriadková polícia*. Na tomto výskume sa podieľajú tak znalci odborného kontextu – policajti vo výkone služby, ako aj znalci metodiky vyučovania odborného cudzieho jazyka – pedagógovia odborného cudzieho jazyka z viacerých medzinárodných policajných vzdelávacích inštitúcií. Optimalizované e-learningové moduly (ďalej len e-moduly) boli zostavené na základe analýzy súčasného stavu odborného jazykového vzdelávania príslušníkov Policajného zboru (PZ) v Slovenskej republike (SR), Českej re-

publike (ČR) a Maďarskej republike (MR) a požiadaviek agentúry Frontex¹. Výsledné e-moduly sa opierajú o optimalizované koncepcie výučby, efektívne techniky, prístupy a metódy vo vyučovacom procese vrámci špecializovaného jazykového elektronického vzdelávania príslušníkov PZ, ako aj o aktuálne a reálne potreby jednotlivých služieb.

1 Odborný jazyk na Akadémii Policajného zboru v Bratislave

Odborná cudzojazyčná príprava je na Akadémii Policajného zboru v Bratislave realizovaná pre študentov internej a externej formy štúdia v rámci študijných programov *Bezpečnostnoprávna ochrana osôb a majetku a Bezpečnostnoprávne služby vo verejnej správe* a pre príslušníkov PZ v rámci ďalšieho vzdelávania. Medzi študentmi už niekoľko rokov prevažujú civilní študenti, z ktorých väčšinu tvoria čerství absolventi stredných škôl. Hlavným pozitívom tohto stavu je pomerne vysoká úroveň cudzojazyčných kompetencií študentov, čo prináša vhodnú východiskovú pozíciu na štúdium odborného cudzieho jazyka bezpečnostno-právneho zamerania. Na druhej strane čerstvé maturitné vysvedčenie súvisí s minimálnymi znalosťami zo zvoleného odboru, čo znamená získavanie poznatkov a učenie sa terminológie súčasne v rodnom i cudzom jazyku. V súčasnosti je vyučovanie cudzích jazykov na Akadémii Policajného zboru realizované v troch semestroch povinného predmetu Odborná komunikácia v cudzom jazyku (3. a 4. semester) bakalárskeho štúdia a Špecializovaná jazyková príprava (3. semester) magisterského štúdia. Cudzí jazyk je okrem toho v ponuke povinne voliteľných predmetov v druhom a piatom semestri bakalárskeho štúdia (Úvod do odbornej terminológie, Písomná komunikácia). Predmet je zameraný výhradne na odborný cudzí jazyk v oblasti výkonu policajných činností a verejnej správy. Obsahová a tematická náplň odbornej jazykovej prípravy pre obidve skupiny poslucháčov, či už ide o civilných študentov alebo policajtov, je podobná. Akademická výučba je tematicky zameraná na policajno-právnu problematiku s časovou dotáciou 84 vyučovacích hodín; odborne zamerané jazykové kurzy – napríklad pre uchádzačov o post v mierových misiách a operáciách krízového manažmentu, v zahraničnej jednotke SR² – sa tematicky sústreďujú už priamo na špecifickú problematiku v rozsahu 90 vyučovacích hodín. Jazyková príprava rozvíja všeobecný jazyk doplnený o niektoré jazykové javy charakteristické pre odborný štýl, je zameraná na osvojenie a rozvíjanie širokého registra lexikálnych jednotiek z policajno-právnej oblasti. Neoddeliteľnou súčasťou obsahu tejto jazykovej prípravy je téma ústnej prezentácie odbornej problematiky a spôsoby a jazykové prostriedky vedenia odbornej diskusie. Aktívna písomná ko-

¹ Agentúra pre riadenie operatívnej spolupráce pri vonkajších hraniciach EÚ.

² Jazyková príprava je realizovaná v zmysle Nariadenie ministra vnútra Slovenskej republiky č. 40/2016 o zahraničnej jednotke Policajného zboru a Nariadenia ministra vnútra Slovenskej republiky č. 116/2005 o medzinárodných policajných mierových misiách a operáciách civilného krízového manažmentu v znení neskorších predpisov

munikácia je reprezentovaná písaním profesijného životopisu, správ, hlásení, dožiadaní, varovaní, vyzozumení, vyhlásení, abstraktov, ktoré do výučby pokročilej a odbornej komunikácie na vysokej škole nevyhnutne patria. V rámci odbornej jazykovej prípravy prináleží dôležité miesto i odbornému prekladu. Vo výučbe sa uplatňujú princípy komunikatívneho prístupu a uprednostňuje sa integrovaná výučba jazykových zručností. Ide o to, aby súčasťou procesu edukácie bola zmysluplná a autentická komunikácia. Pedagógovia využívajú prevažne interne zostavené učebné materiály vo forme skrípt či učebníc³. Špecifiká odbornej jazykovej prípravy na Akadémii PZ možno zhrnúť do nasledujúcej tabuľky.

Tab. 1: Špecifiká odbornej jazykovej prípravy na Akadémii PZ v Bratislave

Vonkajšie faktory – potreby praxe	<ul style="list-style-type: none"> ● internacionalizácia vzdelávania ● internacionalizácia pracovísk v rezorte MV SR ● interkultúrna komunikácia (vyslania príslušníkov PZ do zahraničia) ● komunikácia odborníkov
Výučbový a učebný cieľ	<ul style="list-style-type: none"> ● efektívna komunikácia v odbore <i>Bezpečnostnoprávna ochrana osôb a majetku a Bezpečnostnoprávne služby vo verejnej správe</i> ● akademická komunikácia (študijné potreby) ● profesijná interakcia odborníkov rezortu MV SR
Učiteľ a jeho kompetencie	<ul style="list-style-type: none"> ● odborník v jazyku (lingvista) ● odborník v didaktike cudzích jazykov ● odborník v akreditovaných študijných odboroch ● facilitátor učenia, kouč, radca ● tvorca špeciálnych vzdelávacích programov a učebných materiálov
Obsah	<ul style="list-style-type: none"> ● vybrané komponenty z registra odborného (policačno-právneho) cudzieho jazyka ● komunikácia, komunikačné stratégie a zručnosti odborníkov ● odborná lexika, odborný diskurz ● interkultúrne vedomosti, zručnosti a stratégie ● interkultúrna komunikácia ● poznatky odboru v cudzom jazyku
Metodika	<ul style="list-style-type: none"> ● komunikatívny a eklektický prístup ● integrovanie všetkých jazykových zručností a odbornej slovnej zásoby ● interaktívne, aktivizujúce metódy ● kooperatívne učenie ● CLIL/CBLL integrované jazykové a tematické učenie ● podpora autonómie učiaceho sa ● využitie informačných technológií, e-zdrojov, ● motivácia: učebnice, odborné časopisy, online zdroje, jazykové učebne a centrá, návštevy zahraničných prednášajúcich, odborníkov z praxe

³ Napr. Nováková, Ferenčíková, *English for Police* (2012), Ondrejkočičová, *Praktická ruština pre študentov Akadémie PZ v Bratislave* (2015), Ondrejkočičová, Masárová, Miženková, *Deutsch Im Beruf Polizei* (2014).

2 Pozitíva e-learningu v rámci celoživotného vzdelávania príslušníkov PZ

Každý príslušník PZ má mať možnosť zvyšovať alebo dopĺňať svoje vzdelanie s prihliadnutím na meniace sa podmienky výkonu služby a celej spoločnosti. S tým súvisia aj vzdelávacie aktivity v systéme ďalšieho vzdelávania na Akadémii PZ, ktoré sú uplatňované v podmienkach PZ a medzi ktoré zaraďujeme špecializované policajné vzdelávanie, funkčné štúdium, kvalifikačné kurzy, rekvalifikačné kurzy, zdokonaľovanie kurzy, jazykové vzdelávanie, doplňujúce pedagogické štúdium, vedeckú prípravu. Ďalšie odborné vzdelávanie umožňuje príslušníkovi PZ získať, rozširovať, prehľbovať alebo obnovovať si vedomosti a zručnosti, získať spôsobilosti na vykonávanie predpísaných činností alebo získať potrebný stupeň vzdelania na účely splnenia kvalifikačného predpokladu vzdelania na výkon štátnej služby alebo kvalifikačnej požiadavky policajného vzdelania (Pajpachová, 2010, s. 6).

Pri rozhodovaní sa akú formu vzdelávania zvoliť pre odborný jazyk v rámci celoživotného vzdelávania policajtov sme zvažovali technické možnosti, ich dostupnosť a kvalitu, finančnú náročnosť, didaktickú stránku a v neposlednom rade aj záujmy cieľových skupín, ktorým je vzdelávanie určené (Lešková a Švač, 2001, s. 26). E-learning, ktorý využíva individuálny štýl osvojovania si vedomostí a je časovo nenáročný (učiteľ aj študent nemusia byť synchrónni v tom istom čase) sa nám javil ako ideálna forma. Aj preto, že sa rozširuje hlavne vo sfére dištančného vzdelávania a podnikového vzdelávania (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 66). Podľa Frka (2010, s. 109) tvorí e-learning podmnožinu dištančného vzdelávania a predstavuje tú najrozsiahlejšiu, najucelenejšiu a najinteraktívnejšiu podmnožinu. Jeho pozitívom je, že ho môže používať väčšie množstvo užívateľov bez nároku na priestorové zabezpečenie. Okrem nevyhnutného počítačového zabezpečenia je tiež finančne nenáročný. Potenciál e-learningu v rámci celoživotného vzdelávania vidíme najmä pri vzdelávaní geograficky roztrúsených policajtov. Svoje miesto má e-learning samozrejme aj ako doplnková forma akademického jazykového vzdelávania. Je treba poznamenať, že e-learning je atraktívny nielen pre mladú generáciu, ale naše skúsenosti nám potvrdili, že záujem prejavuje i stredná či staršia generácia, ktorá oceňuje získavanie jazykových informácií prostredníctvom počítačových technológií. E-learningové programy uvítali príslušníci PZ ako doplnok pri zaužívanom klasickom vyučovaní jazykov.

E-learningové kurzy je však potrebné kvalitne premyslieť, naplánovať a pripraviť, berúc do úvahy tak odbornú problematiku, ako aj úroveň znalostí cudzích jazykov danej cieľovej skupiny. Ide o náročnú úlohu, keďže ich tvorba pre oblasť cudzích jazykov má interdisciplinárny charakter. Pri tvorbe našich e-learningových materiálov sme mali na zreteli nasledujúce skutočnosti:

- a) užívatelia e-learningových kurzov si volia svoje vlastné tempo i čas na učenie, čo prispieva k individualizácii výučby;

- b) výučba sa zintenzívňuje tým, že užívatelia môžu pracovať i vo svojom voľnom čase;
- c) užívatelia sú vedení k aktivizácii, pretože práca s počítačom eliminuje pasivitu;
- d) cieľ je presne definovaný a má tieto vlastnosti: konzistentnosť, primeranosť, kontrolovateľnosť/merateľnosť;
- e) rešpekt voči niektorým znakom humanisticky orientovaného vzdelávania ako napríklad: zmena roly vzdelávajúceho na mentora, možnosť riadiť sa vlastnou motiváciou, prechod od aktivity vzdelávajúceho k aktivite vzdelávajúceho sa, zvýšenie samostatnosti vzdelávajúcich sa, uprednostňovanie tvorivosti pred memorovaním, odstránenie stresu zo vzdelávacieho procesu, podporovanie sebadôvery vzdelávajúcich sa, akceptovanie ich skúseností, záujmov a potrieb, využitie rôznych zdrojov poznania;
- f) podpora všetkých učebných štýlov typológie VARK (visual – aural – read – kinesthetic)⁴ – ide o kombináciu štruktúrovaného textu, grafických obrázkov, zvukový záznam a interaktívnych ovládacích prvkov, modelov a simulácií; inteligencia je rozvíjaná prostredníctvom textových hier (krížovky, hádanky), odborné pojmy sú kategorizované do zmysluplných logických celkov, zadané úlohy vychádzajú z reálnych situácií (prípadové štúdie);
- g) stručnosť, pútavosť, štruktúrované a rozložené materiály s prihliadnutím na veľkosť zobrazovanej plochy na obrazovke;
- h) jednoduché ovládanie, možnosti spätnej väzby, hodnotiace úlohy a podobne;
- i) priestor na vlastné experimentovanie a rozvoj deduktívneho myslenia.

E-learning v tomto kontexte nepredstavuje formu individuálneho vzdelávania, ale ide o skúsenostné učenie (experiential learning). Podľa Trindadeho (1995, s. 25) je učenie prostredníctvom e-learningu postavené na každodennej skúsenosti jednotlivca, učenie prebieha riešením problémov a riadeným objavovaním (guided discovery learning). Pri učení sa jazykov formou e-learningu určite dôležitú úlohu zohráva aj psychologický efekt a sebamotivácia. Odborná literatúra uvádza celý rad výhod e-learningu v rámci vzdelávania. Pre naše účely, k najvýraznejším pozitívam využitia e-learningu v rámci ďalšieho vzdelávania príslušníkov PZ patria: univerzálnosť, pohodlnosť štúdia, nižšie prevádzkové náklady, prístupnosť, interaktivita, hodnotenie a spätná väzba, štandardizácia vedomostí, flexibilita v mieste, čase a spôsobe a pod.

⁴ Ide o označenie (akronym) jednej z klasifikácie učebných štýlov podľa zmyslových preferencií. Podľa VARK existujú štyri základné učebné štýly: vizuálny, auditívny, vizuálno-verbálny, kinestetický.

3 Špecifiká jazykových e-modulov pre príslušníkov Policajného zboru

V rámci vyššie uvedenej medzinárodnej vedeckovýskumnej úlohy boli doteraz spracované štyri e-moduly:

1. Nemecký jazyk – Dopravná polícia. Poriadková polícia. Vyšetrovanie.
2. Anglický jazyk – Dopravná polícia.
3. Anglický jazyk – Hraničná a cudzinecká polícia (námorné a vzdušné sily).
4. Anglický jazyk – Poriadková polícia.

Prvé tri zatiaľ prešli úspešnou implementáciou na participujúcich rezortných inštitúciách v SR, ČR a Maďarsku⁵. Tretí modul má širší európsky rozmer a bol úspešne implementovaný v 16 členských štátoch EÚ⁶. Naším hlavným cieľom bola skutočnosť, aby takto spracované odborné cudzojazyčné materiály prispeli k zdokonaleniu odborných jazykových zručností policajtov podľa požiadaviek policajnej praxe na základe analýzy potrieb vybraných policajných služieb, ktorá bola realizovaná na vzorke 1319 respondentov. Obsahovo sa e-moduly orientujú na špecifickú terminológiu a cudzojazyčný materiál reflektujúci situácie typické pre príslušnú policajnú službu, vychádzajú z aktuálnych a reálnych potrieb policajtov. Boli sme toho názoru, že takýto vzdelávací materiál posilní schopnosť policajtov používať terminológiu príslušného odboru a zvýši motiváciu policajtov/učiteľov k štúdiu/výučbe odborného cudzieho jazyka.

Overenie fungovania týchto modulov v praxi sa odráža v prednostiach považovaných za kľúčové zo strany zostavovateľov:

- a) Moduly boli spracované medzinárodným riešiteľským tímom, v ktorom boli zastúpení kvalifikovaní jazykóví lektori, ako aj odborníci z praxe, čo prispelo k správnej identifikácii potrieb a rešpektovaniu požiadaviek z praxe.
- b) Moduly zahŕňajú odborné jazykové vedomosti a rozvíjajú jazykové zručnosti nevyhnutné pre policajtov pri výkone ich služby.
- c) Moduly kladú dôraz na primárne operatívne oblasti činností daných policajných služieb. Pri výbere jazykových jednotiek sa zostavovatelia pomôcky zameriavali na tie, ktoré sú v spolupráci so zástupcami uvedených 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.

⁵ Akadémia Policajného zboru v Bratislave (SR), Stredná odborná škola PZ v Bratislave (SR), Vyšší policejný škola a Střední policejní škola Ministerstva vnitra v Prahe (ČR), Národná univerzita pre verejnú službu v Budapešti (MR).

⁶ Estónsko, Fínsko, Francúzsko, Grécko, Litva, Lotyšsko, Maďarsko, Nemecko, Poľsko, Portugalsko, Rakúsko, Rumunsko, Slovensko, Slovinsko, Španielsko, Taliansko.

- d) Moduly sú určené pre dospelých edukantov. Prívlastok „špecifický“ necharakterizuje iba angličtinu/nemčinu v službách špecifických policajných cieľov, ale aj špecifické dôvody edukantov. Ich motiváciou nie je „skúška“, ale ich vlastný záujem o zdokonalenie cudzojazyčných kompetencií a zvládnutie tlaku každodenných služobných povinností.
- e) Používatelia majú možnosť (resp. musia) počúvať rôzne výslovnostné variety rodených hovoriacich i cudzincov čo prispieva k ich schopnosti identifikovať a porozumieť to, čo iní hovoria: t. j. vnímať prízvuk a výslovnosť hovoriacich, chápať gramatiku a slovnú zásobu a pochopiť význam jazykového prejavu.
- f) Moduly sú využiteľné aj pri samoštúdiu, aj ako doplnkový materiál na vyučovaní cudzieho jazyka v rámci rezortných vzdelávacích inštitúcií. Ich využitie ako doplnkového študijného materiálu je opodstatnené, keďže počet vyučovacích hodín cudzieho jazyka bol za posledné roky výrazne zredukovaný.
- g) Modul pre hraničnú a cudzineckú políciu je jednotný pre všetkých príslušníkov služby hraničnej polície – námorné a vzdušné sily v rámci EÚ, čo prispieva k unifikácii odbornej komunikácie a k zvýšeniu schopnosti interoperability týchto príslušníkov.

Obsahom e-modulov je angličtina a nemčina pre špecifické potreby na úrovni A2 až B1 podľa Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky. E-moduly poskytujú typické situácie, s ktorými prichádzajú do styku príslušníci týchto policajných služieb vo výkone. E-moduly majú rovnakú štruktúru, sú rozdelené do hlavnej stránky, inštrukcií a kapitol/lekcii podľa tém relevantných pre jednotlivé policajné služby, ktoré reflektujú požiadavky kladené na výkon každodenných činností. Úvodná stránka (Obr. 1), podobná vo všetkých kapitolách, obsahuje krátku charakteristiku príslušnej kapitoly a vysvetľuje účel jednotlivých úloh a cvičení. Odkazy v stĺpci naľavo presmerujú používateľa na jednotlivé sekcie ako prezentácia slovnej zásoby s audionahrávkami (a prekladom do AJ/NJ) príp. videonahrávkami, prezentácia modelových viet (fráz) s audionahrávkami (a prekladom do AJ/NJ), odborné texty na čítanie s porozumením a interaktívne cvičenia, v ktorých je precvičovaných 95 % prezentovanej slovnej zásoby a modelových viet (Nováková, 2015, s. 62–65).

Slovná zásoba predstavuje glosár vybraných termínov a terminologických spojení. Tieto sú následne inkorporované v rámci ďalších sekcií jednotlivých kapitol/lekcii, napr. v rámci odborných textov, interaktívnych cvičení. Modelové vety (frázy) sú súborom frekventovaných modelových viet typických pre komunikáciu policajta s cudzincom. Všetky vety sú autentické, majú spisovnú formu. Slovná zásoba aj excerpované frázy (Obr. 2) boli pred ich zaradením do vzdelávacej pomôcky prekonzultované s odborníkmi z praxe. Správnu výslovnosť každej lexikálnej jednotky a modelových viet si možno vypočúť po kliknutí na ikonu „prehrať“. Slovnú zásobu



Multimediálny učebný (základný) diel
**ZAJAZOVÉ MODULY PRE VYBRANÉ ŠLUSBY
 POLICAJNÉHO ZBORU**

DOPRAVNÁ POLÍCIA, PORIADKOVÁ POLÍCIA, VYŠETROVANIE
nemecký jazyk

Táto jednotka je iba informačná a nie je záväzná. Informácie sú iba orientačné. Podľa stavu 07.02.2015 a ďalšie zmeny mesačne pre potreby dopravných, poriadkových a zistených.



DOPRAVNÁ POLÍCIA, PORIADKOVÁ POLÍCIA, VYŠETROVANIE
Inštrukcie

Inštrukcie Dopravná polícia Poriadková polícia Vyšetrenie Slovník Kontakt

DOPRAVNÁ POLÍCIA, PORIADKOVÁ POLÍCIA, VYŠETROVANIE
Nemecký jazyk

Informácie a vzdelávacieho úloha

ZAJAZOVÉ MODULY PRE VYBRANÉ ŠLUSBY POLICAJNÉHO ZBORU

Táto multimediálna učebná jednotka je špeciálnym výstupom z medzinárodnej vzdelávacej jednotky úlohy **Zajazové moduly pre vybrané služby PZ** celkovej na katedre jazykov Akadémie Policieho Zboru v Bratislave v spolupráci so Slovenskou a zahraničnými partnermi. Jej cieľom je na základe analýzy učebného obsahu jazykovej vzdelávania príslušníkov Policieho Zboru a zistených aktuálnych i perspektívnych potrieb príslušníkov PZ v oblasti vzdelávacieho vzdelávania vzdelávacie moduly jazykovej vzdelávania pre príslušníkov starších policajných služieb PZ – poriadkovej polície, kriminálnej polície, dopravnej polície, vyšetrenia, krádeže majetku a v oblasti tržného práva v anglickom a nemeckom jazyku.

Tento učebný materiál obsahuje jazykový materiál v nemeckom jazyku reflektujúci situácie typické pre službu dopravnej polície, poriadkovej polície a vyšetrenia a poskytuje používateľovi na výberu a študovaní policajných služieb príležitost na stabilizovanie jazykových zručností a celkové zvýšenie úrovne ich nadobudnutia komunikatívnej kompetencie a zvýšenie informálnych a komunikatívnych technológií. Jazyková kompetencia a nadväzný obsah učebnej jednotky, ktorá a tvorbu učebnej jednotky a. Ramona Arceve.

Na celkovej úrovni sa podľa 25 aspektov z osobitných vzdelávacích informácií Ministerstva vnútra Slovenskej republiky – Akadémie PZ v Bratislave a ŠCJ PZ v Bratislave, ministerstva v Českej republike, Maďarska a

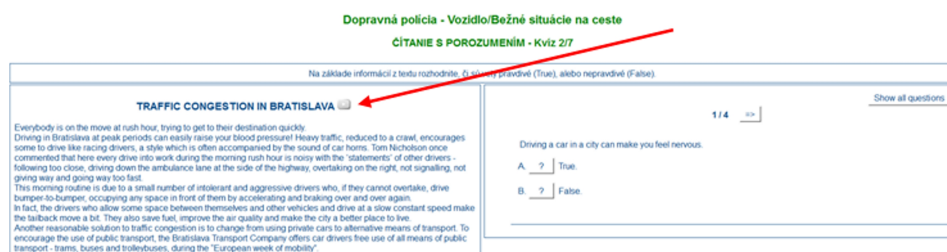
Obr. 1: Hlavná a úvodná stránka e-modulu pre nemecký jazyk

bu, modelové vety a odborné texty nahrali rodení hovoriaci z Nemecka a Veľkej Británie.

Obr. 2: Prezentácia slovnéj zásoby a fráz v e-module Anglický jazyk – Dopravná polícia

Odborné texty sú v e-moduloch zdrojom vedomostí, ponúkajú odborné lexikálne jednotky v kontexte. V prípade dialógov ide o zmysluplnú autentickú komunikáciu v rôznych štýloch, čím používateľom dáva možnosť objavovať, utvrdzovať a aktívne používať novú odbornú slovnú zásobu (Nováková, 2015, s. 80). Texty spracované v moduloch obsahujú terminologicky presné zaužívané výrazy, ktoré sú jazykovo a štylisticky správne. Zahŕňajú problematiku, ktorá vychádza z každodenných reálnych situácií napr. v e-module Anglický jazyk – Hraničná a cudzinecká polícia (námorná a vzdušná sila) ide o komunikáciu medzi pilotmi, námornými dôstojníkmi a pozemným personálom. Správna komunikácia pri vysielaní informácií a po-

kynov je pre bezpečnú a efektívnu prevádzku lietadiel a záchranných člnov veľmi dôležitá. Používanie neštandardnej anglickej frazeológie môže spôsobiť nedorozumenie. Pri použití všeobecne známych fráz a zaužívaných slovných spojení sa minimalizuje priestor na chyby vyplývajúce z neporozumenia odovzdávanej správe. Účelom modulu, ktorého základom sú dokumenty ICAO⁷, IMO⁸, WMO⁹ a ďalšie, je zhrnúť frazeológiu používanú počas monitorovacích, záchranných a pátracích akcií, a tak poskytnúť členom leteckých a námorných tímov ucelený prehľad o používanej frazeológii, ktorá musí byť v čo najväčšej miere jasná a stručná a na úrovni stanovenej v požiadavkách agentúry Frontex na jazykovú znalosť, aby sa predišlo možným nedorozumeniam u osôb používajúcich anglický jazyk, ktorý nie je ich materinským jazykom. V stručnosti ide o zlepšenie odbornej komunikácie v anglickom jazyku pre posádky letky, námorných člnov a lodí členských štátov a asociovaných krajín s cieľom zefektívniť a posilniť bezpečnosť spoločných operácií organizovaných agentúrou Frontex. Texty boli vypracované na základe konzultácií s odborníkmi z praxe, metodického usmernenia a platnej úpravy predmetov dopravná polícia, poriadková polícia, hraničná a cudzinecká polícia a vyšetrovanie, všeobecne záväzných predpisov a interných aktov riadenia.



Obr. 3: Ukážka čítania s overením porozumenia čítaného textu a ikona „počúvanie, e-modul AJ – Dopravná polícia“

Videonahrávky sú pridanou hodnotou e-modulu pre hraničnú a cudzineckú políciu. Ide o krátke 3–5-minútové dialógy a sú nahraté v reálnom prostredí – letisko M. R. Štefánika v Bratislave a letisko Otopeni v Bukurešti, letecká základňa Pratica di Mare (v Ríme) a námorná základňa Nettuno v Taliansku. Videonahrávky sú podporované titulkami, kde je rozhovor zaznamenaný gramaticky správne.

Cvičenia v e-moduloch majú okamžitú spätnú väzbu a slúžia na priebežné testovanie získaných jazykových návykov a zručností. E-moduly dávajú používateľom na výber z niekoľkých typov cvičení a oblastí, ktoré si potrebujú zopakovať a precvičiť. Sú súborom interaktívnych úloh, v ktorých sa precvičuje osvojená odborná

⁷ International Civil Aviation Organization – Medzinárodná organizácia pre civilné letectvo

⁸ International Maritime Organization – Medzinárodná námorná organizácia

⁹ World Meteorological Organization – Svetová meteorologická organizácia

MENU

Boarding and Inspection / Video Scenarios / ...

- » HOME
- » COMMUNICATION
- » EMERGENCY
- » GENERAL INFORMATION
- » SAFETY
- » SURVEILLANCE
 - Vocabulary
 - Phrases
 - Abbreviations
 - Boarding and Inspection
 - Different Scenarios
 - Frontex Documentation
 - Assessment
- » INSTRUCTIONS
- » REFERENCES
- » SEARCH

Language selected
Slovakian

Patrolling activity

Cargo ship KUNEGUNDA. This is patrol boat TIIRA.

Obr. 4: Ukážka videonahrávky v e-module Anglický jazyk – Hraničná a cudzinecká polícia (národné a vzdušné sily)

slovná zásoba a modelové vety praktickou formou, čím sa používateľovi ponúka priestor na aktívne, resp. činnostné učenie sa. Pre prehľadnosť sú cvičenia rozdelené na dve časti: jedna zameraná na slovnú zásobu, druhá na frázy.

Nasledujúca tabuľka (Tab. 2) uvádza obsah e-modulov s uvedením počtu položiek v jednotlivých sekciách.

Tab. 2: Prehľad obsahu v jednotlivých e-moduloch

	AJ: DP*	AJ: HCP	AJ: PP	NJ
Odborná terminológia	645	539	602	540
Odborné frázy	247	469	256	254
Čítanie s porozumením	35	16	26	30
Audionahrávky	12	77	12	11
Videonahrávky		19		
Cvičenia	136	342	133	145

*DP: dopravná polícia, HCP: hraničná a cudzinecká polícia, PP: poriadková polícia.

Po dôkladnom štúdiu napríklad e-modulu so zameraním na dopravnú políciu by mali užívatelia získať jazykové vedomosti v týchto oblastiach: uplatňovanie zákona o cestnej premávke, zákona o pozemných komunikáciách a zákona o podmienkach prevádzky vozidiel v premávke na pozemných komunikáciách, bezpečnosť a plynulosť cestnej premávky, základné úkony pri dopravnej nehode, kontrola dodržiavania zákazu požívania alkoholických nápojov alebo iných návykových látok, prekročenie povolenej rýchlosti, kontrola technického stavu vozidla, kontrola osobných dokladov a dokladov k vozidlu, kontrola motorových vozidiel, dopravné

priestupky a udeľovanie pokút, dopravná nehoda, bezpečnostné opatrenia a prevencia dopravných nehôd, poskytovanie prvej pomoci, bežné zranenia pri dopravnej nehode, vypočúvanie svedkov dopravnej nehody, druhy automobilov a časti osobného motorového vozidla, povinná výbava vozidla, dopravná špička, rôzne dopravné a poveternostné situácie na cestách.

4 Realizácia empirického výskumu

Vypracované e-moduly boli implementované do vzdelávacieho procesu rezortných vzdelávacích inštitúcií v rámci interného a externého štúdia, ako aj v rámci celoži- votného jazykového vzdelávania príslušníkov PZ, a následne hodnotené prostred- níctvom empirického výskumu. Základom empirického výskumu bolo analyzovať a vyhodnotiť aplikáciu zostavených modulov na vnútroštátnych úrovniach, ako aj, v prípade modulu pre HCP, v širšom európskom meradle. Výskum bol realizovaný na vzorke 1 285 respondentov a bol zameraný na obsahovú a technickú analýzu e- modulov. V rámci empirického výskumu bola využitá metóda neriadeneho rozho- voru a metóda dotazníka. Cieľom výstupného dotazníka bolo získať od responden- tov informácie o celkovom používaní e-modulov, o efektívnosti ich konkrétnych zložiek a zistiť, či tieto prispievajú k zvyšovaniu ich schopnosti používať špecifickú terminológiu a záujmu o štúdium odborného jazyka takouto formou. Cieľom teda bolo zhodnotiť kvalitu a efektivitu takéhoto spôsobu odbornej jazykovej prípravy v rámci samovzdelávania. Pri koncipovaní dotazníka riešiteľský tím bral do úvahy tieto základné okruhy problémov:

- a) motivácia k štúdiu prostredníctvom e-modulov;
- b) obsahová a technická analýza e-modulov;
- c) posilnenie schopnosti používať odbornú terminológiu.

Dotazník pozostával z troch relatívne samostatných okruhov. Prvý okruh tvorili demografické otázky a týkali sa údajov súvisiacich so služobným zaradením, štátom/mestom/krajom výkonu služby, vekom a jazykovou úrovňou. Druhý okruh pozostával z 12 uzavretých položiek, kde si respondenti mali možnosť vybrať z 5-miestnej škály odpovedí (Som veľmi spokojný – spokojný – neutrálne – ne- spokojný – veľmi nespokojný / Určite áno – áno – neviem posúdiť – skôr nie – nie). Tretí okruh pozostával z 3 otvorených otázok, v ktorých mohli respondenti vyjadriť svoje názory. Rozhovory boli použité s cieľom konfrontovať výsledky do- tazníkov získané od respondentov. Členovia pracovných skupín viedli rozhovory s respondentmi, pedagógmi, odborníkmi v celožiivotnom vzdelávaní.

Spokojnosť so špecifickým obsahom e-modulov vyslovilo viac ako 86 % respon- dentov, čo potvrdilo odôvodnenosť spolupráce lektorov cudzích jazykov s odbor- níkmi z praxe. Pri hodnotení výberu a množstva odbornej slovnej zásoby poskyt- nutej zostavovateľmi v e-moduloch vyjadriло spokojnosť so spracovanými lexikál-

nymi jednotkami a modelovými vetami 87 % respondentov. Viacerí respondenti vo svojich komentároch ocenili, že „*pri práci s modulom nepotrebujú slovníky, pretože, špecifickú slovnú zásobu majú k dispozícii*“, a zvlášť z toho dôvodu, že „*odbornú policajnú slovnú zásobu v bežných slovníkoch nenájdu*“. Okrem toho v rámci pozitív zostaveného multimediálneho študijného materiálu respondenti vo svojich poznámkach počas rozhovoru vyzdvihli „*relevantnosť slovej zásoby*“, „*širokú odbornú slovnú zásobu*“ a „*ucelený systém preložených slovíčok*“, ktoré prispejú k rozšíreniu ich znalostí terminológie z oblasti výkonu činností policajných služieb. Čo sa týka cvičení, respondenti vyjadrili svoju spokojnosť na 89 %. Používatelia zvlášť vyzdvihli možnosť rozhodnúť sa o poradí riešenia jednotlivých cvičení, pričom v závere každého cvičenia je okamžite vyhodnotená miera ich úspešnosti pri riešení úlohy. Respondenti v rozhovore pozitívne hodnotili účinok poskytovanej spätnej väzby, pretože vo väčšine prípadov ich nesprávna odpoveď „*nútila*“ vrátiť sa k danej úlohe, prípadne si vyhľadať relevantný výraz alebo modelovú vetu v príslušných sekciách konkrétnej lekcie. Rôznorodosť zostavených cvičení na slovnú zásobu a modelové vety v špecifickom kontexte výkonu činností policajných služieb na základe vyjadrení respondentov priniesla „*väčšiu variabilitu*“ do ich študijnej činnosti, možnosť „*riešiť cvičenia vlastným tempom*“, pričom bola zvlášť vyzdvihnutá „*hravá forma precvičovania*“ špecifickej slovej zásoby. Viacerí respondenti zdôraznili, že nemajú príležitosť sústavne precvičovať odbornú slovnú zásobu v cudzom jazyku, bežne dostupné kurzy sa sústreďujú na všeobecný jazyk. Respondenti zdôraznili, že ovládanie všeobecného jazyka „*nestačí na plnenie úloh vo výkone služby*“ a vyslovili sa, že „*takýto učebný materiál vítajú*“. Pri položkách ohľadom grafického spracovania sme zo strany používateľov zaznamenali najpozitívnejšie hodnotenia. Všetkých 100 % respondentov sa vyjadrilo, že grafika je z hľadiska farebných efektov jednoduchá – používanie jemných farieb, ktoré neprevažujú nad obsahom. Na druhej strane sú atraktívne a motivujúce – veľkosť a typ písma, využitie reálnej fotodokumentácie, ľahké preklikávanie v rámci štruktúry modulov, spracovanie „*user-friendly*“ (používateľsky príjemný / optimálny pre používateľa), jednotná štruktúra kapitol, používanie intuitívnych ikoniek, ľahká navigácia. Respondenti vyzdvihli „*prehľadné usporiadanie obsahu*“ študijného materiálu, ktoré umožňuje „*ľahkú orientáciu v module*“. Niektorí mladší respondenti by privítali aj mobilnú verziu modulov. Viac ako 80 % pozitívnych reakcií respondentov na otázku, či ich elektronická forma štúdia motivuje k opakovanému použitiu e-modulu svedčí o pútavosti zvolenej formy študijného materiálu. Respondenti mimoriadne ocenili možnosť použiť tento študijný materiál nielen v prezenčnej forme, ale i v rámci individuálneho štúdia, počas ktorého nie sú závislí od učiteľa, obmedzovaní časom konania jazykového kurzu a tempom práce jeho ostatných účastníkov. Elektronickú formu študijnej pomôcky vítali predovšetkým ako moderný, originálny a inovatívny prvok v cudzojazyčnom vzdelávaní pre potreby polície. Používatelia vysoko vyzdvihli skutočnosť, že táto forma vzdelávania je „*oveľa zábavnejšia než učebnica*“. Mnohí respondenti vyzdvihli skutočnosť, že „*konečne je k dispozícii po-*

môcka na štúdium anglického jazyka pre policajtov“, ktorá im umožní aj „*individuálne vzdelávanie*“ v cudzom jazyku špecifickom pre ich oblasť odbornosti. Mnohí policajti sa vyjadrili, že modul je pre nich akosi „*skrinkou, kde nájdú všetko potrebné náradie na svoju prácu*“. Okrem toho odporučili vytvorenie multimediálnych študijných materiálov z anglického jazyka a nemeckého jazyka aj pre ostatné služby PZ. V odpovediach sme sa stretli s informáciou, že respondenti už „*odporúčali e-moduly známemu/kolegovi z práce*“. Jeden z uvádzaných dôvodov bol aj fakt, že „*neexistuje iný e-learningový program na odborný jazyk pre policajtov*“.

Výskum prebiehal jeden rok a jeho výsledky nám potvrdili predpoklady, že efektívnym uplatnením e-modulov bude u rezortných študentov a príslušníkov PZ dosiahnutá vyššia úroveň terminologickej kompetentnosti, t. j. že v oblasti odbornej slovnej zásoby sa týmto spôsobom prehĺbia a zafixujú nielen už existujúce znalosti, ale slovná zásoba sa doplní a rozšíri aj o nové, dosiaľ neznáme a nepoužívané termíny. Na základe uskutočneného výskumu konštatujeme, že znalosť špecifickej terminológie je pre študentov, z pohľadu ich pracovného uplatnenia, a pre policajtov vo výkone nevyhnutným predpokladom výkonu ich profesie. Ďalej bolo analýzou údajov od respondentov zistené, že e-moduly sú pre študentov a príslušníkov PZ prostriedkom, ktorý vytvára podmienky na dosiahnutie ich vyššieho záujmu o štúdium odborného anglického/nemeckého jazyka. Zaznamenali sme vyšší stupeň ich zaangažovanosti, pričom ich motivácia pramenila z reálnej možnosti využitia odborného cudzieho jazyka v profesionálnej praxi. Možnosť pracovať s online/offline kurzami označili respondenti za podnecujúcu. Zvýšenie motivácie je rozhodujúcim prvkom na dosiahnutie želanej zmeny aj v štúdiu jazykov. Okrem toho výsledok analýzy vyjadrení respondentov tiež naznačuje, že elektronická forma učenia sa odborného anglického/nemeckého jazyka prispieva k rozvoju autonómnosti učiaceho sa, ktorý je týmto spôsobom podporovaný pri preberaní zodpovednosti za svoj pokrok v štúdiu (nielen) odborného cudzieho jazyka.

Záver

E-learning ako inovatívna forma vzdelávania inšpiruje používateľov pokračovať v práci na zdokonaľovaní svojich znalostí a zručností v odbornom cudzom jazyku pre špecifické potreby policajných služieb a vzbudzuje záujem o ďalšie samostatné „bádanie“. Všetky spomenuté fakty nás vedú k myšlienke, že zostavené e-moduly môžu poslúžiť ako inšpirácia nielen pre zostavovanie učebných pomôcok na iných úrovniach jazykovej pokročilosti a štúdium iných cudzích jazykov, ale tiež pre študijné podpory pre iné predmety v rámci celoživotného policajného vzdelávania.

Literatúra

FRK, B. (2010). *E-learning a online vzdelávanie dospelých*. [vid. 23. 5. 2016]. Dostupné na <http://www.casopispedagogika.sk/rocnik-1/cislo-2/E-earningaonlinevzdelavaniemospelych.pdf>

- LEŠKOVÁ, A., ŠVAČ, V. (2001). Nové formy vzdelávania založené na moderných informačných technológiách. *Transfer informácií 2/2001*, s. 26–28.
- NOVÁKOVÁ, I. ET AL. (2015). E-learning a jeho aplikácia v odbornom jazykovom vzdelávaní pre vybrané policajné služby. *Akadémia Policajného zboru v Bratislave*, s. 7, 62–65, 82, 88–90.
- PAJPACHOVÁ, M., HAJKO, R. (2010) Vzdelávanie a rozvoj ľudských zdrojov v policajnej organizácii. In *Manažment – teória, výučba a prax 2010: zborník príspevkov z medzinárodnej vedecko-odbornej konferencie*. Liptovský Mikuláš: Akadémia ozbrojených síl gen. M. R. Štefánika v Liptovskom Mikuláši, 2010, s. 6.
- TRINDADE, A. R. (1995). *Úvod do dištančného vzdelávania*. Národné stredisko pre dištančné vzdelávanie pri STU Bratislava, s. 25.
- ZELENKOVÁ, A. (2015). *Peculiarities of English for Specific Purposes and Development of Intercultural Competence*. [vid. 24. 6. 2016]. Dostupné na http://www.xlinguae.eu/files/xlinguae1_2015_4.pdf

Autorka

Mgr. Iveta Nováková, PhD., e-mail: iveta.novakova2@minv.sk, Akadémia Policajného zboru v Bratislave, Slovenská republika

Autorka pôsobí od roku 2000 na Katedre jazykov Akadémie Policajného zboru v Bratislave, od roku 2006 je vedúcou Katedry jazykov. Jej vedeckovýskumná činnosť je spojená so zavádzaním elektronického vzdelávania do celoživotného cudzojazyčného vzdelávania príslušníkov Policajného zboru. Je zodpovednou riešiteľkou niekoľkých medzinárodných vedeckých výskumov zameraných na štandardizáciu odborného jazykového vzdelávania a vedie medzinárodné jazykové projekty s účasťou členských štátov EÚ pod záštitou agentúry Frontex. Je autorkou a spoluautorkou odborných skrípt, učebníc, slovníkov a monografií so zameraním na hraničnú a cudzineckú políciu, dopravnú políciu, poriadkovú políciu, vyšetrovanie, trestné právo, kriminalistiku, krízový manažment a pod.

Analýza problémových javov v slovenskom jazyku v jazykovom prejave ukrajinských študentov

Analysis of Problematic Phenomena in the Slovak Language in the Linguistic Expression of Ukrainian Students

Slavka Oriňáková

Abstrakt: V štúdiu predkladáme výsledky prieskumu, v ktorom sa bližšie venujeme chybám vo vybraných javoch slovenskej gramatiky resp. slovtvorby. Prieskum vychádza z analýzy písomných prejavov a testov frekventantov predmetu Slovenčina pre zahraničných študentov, pričom porovnávame denných ukrajinských študentov študujúcich slovenčinu na Slovensku a účastníkov jazykovej praxe študujúcich slovenčinu v ukrajinskom prostredí.

Kľúčové slová: slovenčina ako cudzí jazyk, slovenčina pre ukrajinských študentov, analýza chýb

Key words: Slovak as a foreign language, Slovak for Ukrainian students, analysis of mistakes

Úvod

Súčasná medzinárodná situácia na východ od našich hraníc vplýva na rôzne oblasti spoločenského života aj u nás. Pre ukrajinských mladých ľudí sa Slovensko stáva atraktívnou a relatívne dostupnou voľbou pri úvahách a realizovaní svojich študijných snov či cieľov. Jedným z rozhodujúcich faktorov je nepochybne členstvo Slovenska v Európskej únii, k ďalším dôležitým faktorom patrí bezprostredné susedstvo Ukrajiny a Slovenska a genetická a typologická príbuznosť národných jazykov. Nie je teda prekvapením, že univerzity hlavne na východnom Slovensku zaznamenávajú v posledných rokoch zvýšený záujem o štúdium zo strany ukrajinských uchádzačov.

Ako uvádza J. Pekarovičová (2013, s. 30), v procese nadobúdania jazykových kompetencií v slovenskom jazyku treba zohľadňovať nasledujúce relevantné parametre: 1. typologická, genetická a areálová charakteristika cieľového a východiskového jazyka, 2. etnokultúrna a psychosociálna charakteristika študujúcich, 3. miesto a typ vzdelávacej inštitúcie, 4. charakter, zameranie a stupeň jazykového vzdelávania, 5. osobnostný profil učiteľa (lektora). Môžeme konštatovať, že vo vzťahu ukrajina – slovenčina ide o geneticky, typologicky blízke, príbuzné jazyky. Ukrajinským študentom ako študentom zo slovanského prostredia uľahčujú osvojovanie si slovenčiny niektoré spoločné jazykové javy:

- identické zastúpenie gramatických kategórií, ako aj podobná sústava tvarov;
- rovnaký počet pádov, podobné alebo aj totožné princípy skloňovania substantív;

- príbuzné postupy komparácie adjektív a adverbií;
- totožná sústava slovesných časov (Pekarovičová, 2013, s. 31).

Stretáva sa tu stredoeurópsky a východoeurópsky areál s geneticky príbuzným a blízky slovanským kultúrnym pozadím. Rozvíjanie sociokultúrnej a interkultúrnej kompetencie v tomto prípade nerobí vážne ťažkosti.

Viaceré univerzity ponúkajú zahraničným študentom študijné programy/odbory vedené v anglickom jazyku. Pre zahraničných študentov z ukrajinského prostredia je však prijateľnejšie absolvovať štúdium v jazyku príbuznom ich rodnému jazyku než v angličtine (s výnimkou štúdia anglistiky a amerikanistiky). Na úspešné zvládnutie štúdia je potrebná istá úroveň ovládania slovenčiny. Ukrajinskí uchádzači o štúdium na slovenských univerzitách často prichádzajú už s istými jazykovými kompetenciami v slovenskom jazyku, na úrovni od A1 po B2.

Pri príprave kurzov slovenčiny pre ukrajinských študentov zvažujeme fakt, že frekventanti sú študenti 1. ročníka, ktorí v akademickom prostredí v prvom rade vnímajú hovorený slovenský prejav na prednáškach a písaný slovenský text pri samoštúdiu. Produktívne zručnosti realizujú počas štúdia vo forme reprodukovania získaných vedomostí. Slovenský jazyk teda predstavuje prostriedok odbornej komunikácie. Komunikačné kompetencie využívajú v kontakte so zamestnancami univerzít a v súkromí.

Pri ukrajinských študentoch je dobré v rámci kurzov sústrediť pozornosť na javy, ktoré pravidelne spôsobujú problémy v jazykovom prejave tejto skupiny študentov.

Problémom pri osvojovaní slovenčiny sa javia najmä:

- odlišné pádové koncovky;
- odlišné uplatňovanie kategórie životnosti, ktorá sa v niektorých jazykoch (južnoslovanské jazyky) osobitne nevyjadruje, alebo sa vyjadruje inak ako v slovenčine (ruština, poľština);
- odlišný systém predložiek a miera ich využívania;
- rozdiely v tvorení vidových párov a ich uplatňovanie v rečovej praxi a pod. (Pekarovičová, 2013, s. 31).

1 Analýza chýb jazykového prejavu pri osvojovaní slovenčiny na Prešovskej univerzite

Na Prešovskej univerzite v Prešove sa záujem o výberový predmet Slovenčina pre zahraničných študentov stále zvyšuje. Väčšinu frekventantov tvoria práve študenti z Ukrajiny, ktorí po slovensky hovoria na úrovni od A1 po B2 a pociťujú potrebu zlepšiť svoj jazykový prejav. Na tento predmet sa hlásia študenti nefilologic-

kých odborov, študenti neslovanských aj slovanských filológií, zriedkavo študenti prekladateľstva. Predmet nie je určený slovakistom (študentom odboru slovenský jazyk a literatúra či masmediálne štúdiá). Študenti dennej formy štúdia majú k dispozícii dve hodiny týždenne, počet semestrov závisí od ich individuálneho rozhodnutia.

Analýza verbálnych a hlavne písomných prejavov, testov a cvičení umožňuje identifikovať konkrétne problémové javy v slovenskom jazyku, na ktoré môže lektor upriamiť pozornosť, a tak zefektívniť osvojovanie slovenčiny. Práve takéto práce sa stali východiskovým materiálom prieskumu aj tejto štúdie. Všimame si často opakujúce sa chyby a klasifikujeme ich podľa jednotlivých jazykových rovín. Do prieskumu sme ako špecifickú skupinu zaradili aj práce a testy ukrajinských účastníkov dvojtzáďňovej jazykovej praxe, ktorými boli študenti slovakistiky a medzinárodných vzťahov Kyjevskej univerzity. Skúmali sme teda dve skupiny študentov: 1. denní študenti Prešovskej univerzity, Ukrajinci v kontakte so slovenčinou v každodennom živote, 2. študenti študujúci slovenčinu v ukrajinskom prostredí. V rámci oboch skupín zvlášť posudzujeme a navzájom porovnávame študentov, ktorí v diagnostickom teste dosiahli nad 50 %, možno ich zaradiť do úrovne B1–B2. Pre potreby tohto prieskumu ich nazývame „pokročilí“. Študentov s úspešnosťou pod 50 % označujeme ako začiatočníkov (úroveň A1–A2). Výsledky našej analýzy jazykových prejavov korešpondujú s vyššie uvedenými zisteniami Pekarovičovej:

Hlásokoslovie (fonetická a ortografická stránka jazyka)

- dlhé samohlásky – úplná absencia dlhých samohlások, ich nesprávne použitie,
- dvojhásky – pri písaní dochádza k zámene za kombináciu *j + vokál*,
- písanie *i, í/y, ý*,
- výslovnosť a písanie mäkkých konsonantov (diakritika)
- výslovnosť a písanie skupín *di, ti, ni, li, de, te, ne, le*,
- zámena *h/ch* pri písaní aj vo výslovnosti,
- prízvuk.

Tvaroslovie (morfológia)

- pádové prípony substantív aj adjektív,
- interferencia pri slovesných príponách (napr. prípona *-m* v 1. osobe plurálu, ukrajinská prípona *-ut* v 3. osobe plurálu ap.),
- predložkové väzby
- používanie tvorov pomocného slovesa *byť* napríklad v minulom čase
- používanie zvrätneho zámena *sa*,
- rozlišovanie a používanie vidových dvojíc sloviess,

- väzby čísloviek so substantívami.

Lexikológia

- obmedzený rozsah slovnej zásoby,
- absencia odbornej lexiky,
- tvorenie adjektív od substantív.

Syntax

- slovosled,
- postavenie zvratného zámena *sa/si* vo vete,
- postavenie tvarov *byť* vo vete,
- slovosled krátkych tvarov zámen,
- konštrukcia dlhých priradovacích aj podradovacích súvetí.

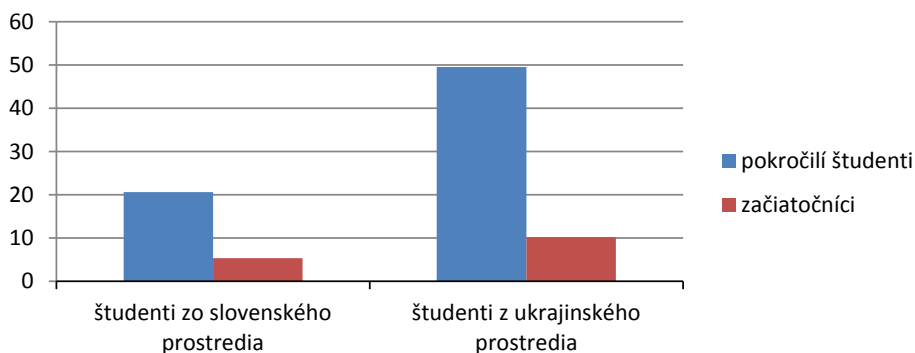
Štylistika

- opakovanie rovnakých slov, slovných spojení, konštrukcií v súvislom texte,
- používanie príliš dlhých neprehľadných súvetí,
- časté používanie častíc *a, ale, tak, takže* a i. na začiatku vety,
- problém využívať synonymiu (súvisí aj s malým rozsahom slovnej zásoby),
- používanie nespisovnej lexiky.

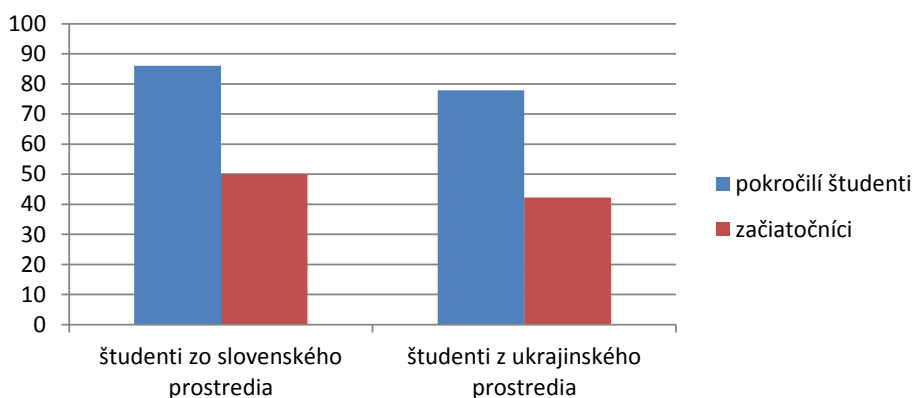
Z vyššie spomínaných javov sa v našom prieskume podrobnejšie venujeme kvantite, požívaniu predložiek, slovesným príponám, požívaniu vidových dvojíc, tvoreniu adjektív od substantív, výberu správnych opozít a vybraným príponám substantív a adjektív.

Za zaujímavé považujeme zistenia z porovnania skúmaných skupín študentov (denní študenti zo slovenského prostredia a študenti z ukrajinského prostredia). Napríklad študenti z ukrajinského prostredia dosiahli v uplatňovaní kvantity v prípade pokročilých 49,5 %, u začiatočníkov 10,2 %. Študenti z autentického, slovenského prostredia dosiahli podstatne horšie výsledky: pokročilí 20,6 %, začiatočníci 5,36 % (graf č. 1). Príklady najčastejších chýb: *nove, slovenskych, vysoke, najstaršich* ap.

Pri používaní predložiek dosiahli pokročilí študenti zo slovenského prostredia úspešnosť 86 %, začiatočníci rovných 50 %. Študenti z ukrajinského prostredia mali úspešnosť nižšiu: pokročilí 77,86 %, začiatočníci 42,27 % (graf č. 2). Možno predpokladať, že študenti študujúci na Slovensku už mali určité predložkové väzby „napočúvané“ z každodenného kontaktu so slovenčinou. Príklady chýb: *odcestujeme do Ukrajinu, z slovenskými študentmi, pôjdeme v galérie* ap.



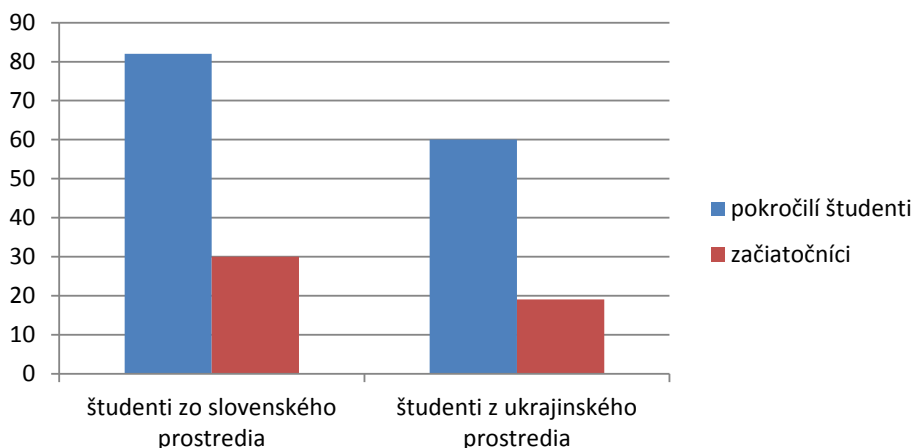
Graf 1: Uplatňovanie kvantita vokálov



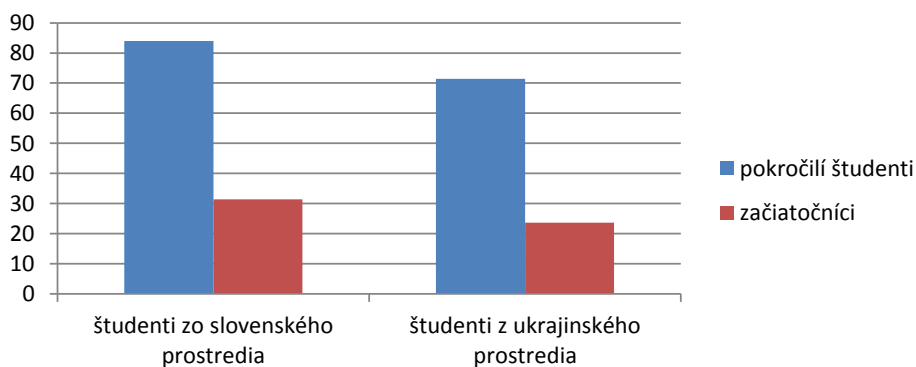
Graf 2: Správnosť používania predložiek

Tvorenie správnych slovesných tvarov robilo menšie problémy študentom zo slovenského prostredia, úspešnosť pokročilých bola v tomto prípade 82 %, začiatočníkov 30 %. Pokročilí z ukrajinského prostredia boli úspešní iba na 60 % a začiatočníci na 19,09 % (graf č. 3). Príklady chýb: škola spolupracovae, zajtra odišli, prelozy text / preložite si, my stretnim sa pred školou ap.

Aj pri identifikácii a používaní vidových dvojíc sloviessú na tom lepšie študenti zo slovenského prostredia: pokročilí 84 %, začiatočníci 31,43 %. Študenti z ukrajinského prostredia dosiahli úspešnosť u pokročilých 71,43 %, u začiatočníkov 23,64 % (graf č. 4). Príklady chýb: Študenti prečítali poviedku doma – Keď ju čítali, diskutujú o nej.



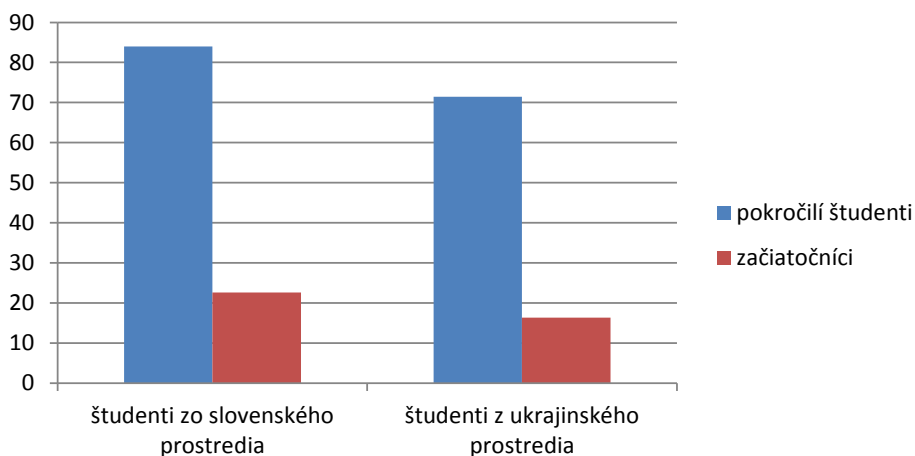
Graf 3: Správne tvorenie slovesných tvarov



Graf 4: Používanie vidových dvojíc slovies

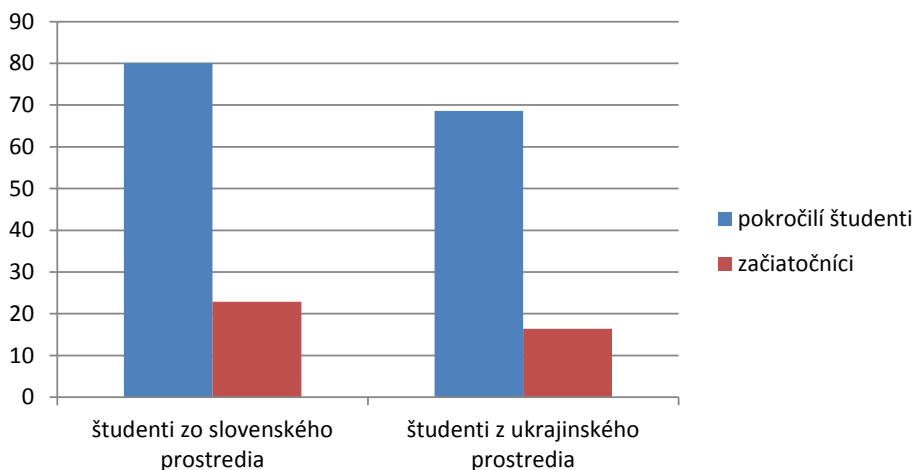
V oblasti slovotvorby, konkrétne v tvorení adjektív od substantív mali pokročilí študenti zo slovenského prostredia rovnaký výsledok – 84 %, začiatocníci tu už mali viac problémov, ich úspešnosť bola 22,64 %. Pokročilí študenti z ukrajinského prostredia tu dosiahli rovnaký výsledok ako pri vidových dvojiciach slovies – 71,43 %, začiatocníci dosiahli iba 16,36 % (graf č. 5). Príklady chýb: výrobovy program / výrobnický program, inegracijny proces ap.

Úspešnosť v úlohe venovanej slovnej zásobe využívanej štylisticky (použitie správneho antonyma) je u pokročilých študentov zo slovenského prostredia 80 %, u začiatocníkov 22,86 %. Študenti z ukrajinského prostredia však už mali výsledky



Graf 5: Tvorenie adjektív od substantív

horšie: pokročilí 68,57 %, začiatočníci 16,36 % (graf č. 6). Príklady chýb: chudobný – veselý/mastný/unavený.



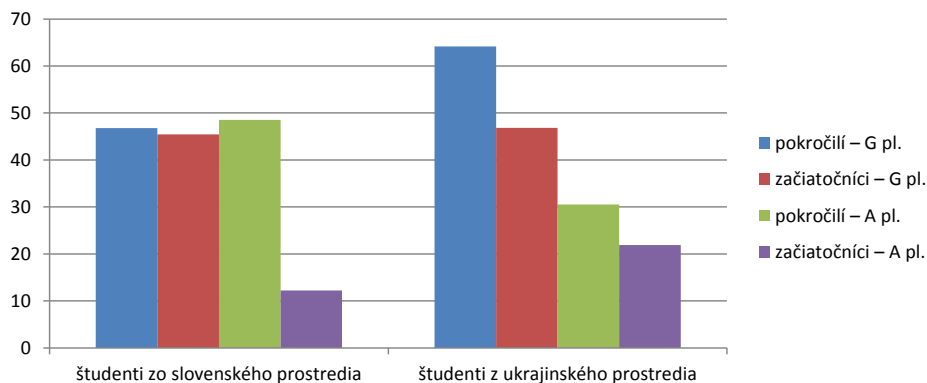
Graf 6: Štylistické využitie antoným

V oboch skúmaných skupinách začiatočníkov učiaci sa po slovensky sme sa v úlohách zameraných na slovotvorbu a štylistiku stretli s nulovou úspešnosťou. U začiatočníkov zo slovenského prostredia úlohu na slovotvorbu nevypracovalo 57 % študentov, u začiatočníkov z ukrajinského prostredia až 72,7 %. Úlo-

hu na štylistiku nevypracovalo 42,86 % začiatočníkov zo slovenského prostredia a 45,5 % začiatočníkov z ukrajinského prostredia. Domnievame sa, že dôvodom by mohli byť chýbajúce vedomosti a zručnosti v tejto oblasti.

Môžeme zhrnúť, že študenti študujúci slovenčinu v autentickom prostredí dosahujú lepšie výsledky pri používaní predložiek, správnom časovaní slovies a používaní vidových dvojíc slovies, tiež pri vybraných slovotvorných a štylistických javoch.

Pokiaľ sa však pozrieme na tvorenie vybraných pádových foriem substantív a adjektív, ukážu sa zaujímavé rozdiely. V tvorení genitívu plurálu sa u pokročilých študentov zo slovenského prostredia objavuje výsledok 46,8 %, u začiatočníkov len nepatrne nižší – 45,43 %. Študenti z ukrajinského prostredia boli úspešnejší, pokročilí zvládli tvorenie genitívu plurálu na 64,14 %, začiatočníci 46,81 %. Tvorenie akuzatívu plurálu robilo problémy všetkým skúmaným skupinám študentov. Pokročilí zo slovenského prostredia dosiahli 48,52 %, začiatočníci iba 12,2 %, pokročilí z ukrajinského prostredia 30,54 %, začiatočníci 21,9 % (graf č. 7). Príklady chýb: naučili sme sa piesni a tanci / piesnoch a tancov, mnoho zaujimave miesta ap.



Graf 7: Tvorenie vybraných pádov

2 Chyba v jazykovom vzdelávaní a význam analýzy chýb

Za chybu sa vo všeobecnosti považuje výkon žiaka, ktorý sa odlišuje od požadovaného cieľového výsledku alebo vzorového priebehu riešenia situácie. V súčasnej lingvodidaktike sa postoj voči chybe v jazykovom vzdelávaní posúva od negativistického prístupu k chápaniu chyby ako prirodzenej súčasť procesu učenia. Chyba slúži jednak pedagógovi jednak učiacemu sa, je to ukazovateľ slabých miest študentových kompetencií, odhaľuje medzery a problémy, signalizuje, čomu treba v procese učenia venovať zvýšenú pozornosť, čo treba opakovať, precvičovať.

Učiteľovou úlohou je naučiť študenta, aby sa učil aj zo svojich chýb a aby nevnímal chybu ako niečo, za čo bude určitým spôsobom potrestaný. Na oboch stranách (učiteľ – študent) je potrebné chápanie chyby ako významného zdroja poznania. Je však nevyhnutné efektívne s chybou pracovať. Práca s chybou pozostáva zo štyroch základných fáz. Prvá fáza je určená aj učiteľovi aj študentovi, ide o vyhľadanie chyby. Je žiaduce, aby chybu vedel nájsť nielen vyučujúci, ale aj sám učiaci sa. V ďalších dvoch fázach má riadiacu úlohu učiteľ: určenie typu chyby, vysvetlenie príčiny chyby. V poslednej fáze, opravenie chyby, je opäť potrebná aktivita oboch strán vyučovacieho procesu.

Hlavný význam analýzy chýb v našom prieskume spočíva v identifikácii zdrojov chýb. Vo všeobecnosti sa za najčastejší zdroj chýb pri osvojovaní si cudzieho jazyka považuje negatívny transfer, interferencia, t. j. vplyv materinského jazyka. Táto príčina chýb dominuje aj v skúmaných skupinách ukrajinských študentov.

Z ďalších zdrojov chýb možno predpokladať:

- nevhodné aplikácie lingvodidaktických poučiek, ktoré môžu pochádzať napríklad z chýbajúcich či zjednodušených vysvetlení jazykových javov, vytváranie chybných analógií;
- náročnosť niektorých gramatických kategórií a javov;
- nedostatočný nácvik naučených vedomostí;
- psychosomatické faktory: únava, stres, nesústredenosť, časová tieseň atď. (por. Hrdlička, 2012, s. 103–104).

V modernej lingvodidaktike sa kladie dôraz na kognitívny aspekt prístupu k chybe, na rozlišovanie komunikačnej závažnosti chyby aj na adekvátnu prácu s ňou. Chyba má byť nielen opravená, ale hovoriacemu má byť jasné, v čom a prečo chybu urobil (Hrdlička, 2012, s. 106). Rozbor chyby sa pre obidve strany vyučovacieho procesu, vyučujúceho aj študujúceho, stáva cennou spätnou väzbou a nenahradiiteľným zdrojom relevantných informácií. K chybe teda nepristupujeme negatívne, ide predsa o prirodzený jav, ktorý je nevyhnutnou súčasťou procesu osvojovania si cudzojazyčného kódu (Hrdlička, 2012, s. 101).

Záver

Pri porovnávaní pokročilých študentov oboch skúmaných skupín zisťujeme, že najviac sa darilo pokročilým zo slovenského prostredia. Dosiahli najlepšie výsledky vo väčšine úloh (predložky, tvorenie slovesných tvarov a vidových dvojíc sloves, slovotvorba, štylistika). Pokročilí z ukrajinského prostredia boli lepší iba v dodržiavaní kvantity a tvorbe niektorých pádov. U začiatočníkov je situácia rovnaká, no rozdiely medzi skúmanými skupinami nie sú veľmi výrazné, rozdiel

s pohybuje približne medzi 6 % a 11 %, zatiaľ čo u pokročilých sú rozdiely markantnejšie (cca 11 %–30 %).

Predpokladáme, že lepšie výsledky v uplatňovaní určitých gramatických pravidiel a foriem u študentov študujúcich slovenčinu v ukrajinskom prostredí súvisia s metódami štúdia zameranými na normatívnu gramatiku jazyka, pričom kontakt s autentickým jazykom je obmedzený. Naučené gramatické formy tak títo študenti izolovane dopĺňajú spoľahlivejšie ako študenti slovenčiny zo slovenského prostredia. Študenti v slovenskom prostredí sa už zvyknú sústreďovať na zrozumiteľnosť komunikácie ako celku. Niektoré gramatické formy podvedome vyhodnocujú ako formy, ktorých nesprávne použitie či absencia nespôsobujú vážne komunikačné problémy, ich správnosť akoby ustupovala do úzadia (napr. dodržiavanie kvantity vokálov, niektoré pádové formy ap.)

Na základe nášho prieskumu konštatujeme, že študenti, ktorí si osvojovali slovenský jazyk v ukrajinskom prostredí, majú niektoré vedomosti a zručnosti v gramatike slovenčiny lepšie. Ukrajinskí študenti, ktorí sa učili slovenčinu v slovenskom prostredí síce zaostávajú v dodržiavaní niektorých gramatických noriem, no v komunikačnej oblasti sa títo študenti presadzujú intenzívnejšie.

Pri štúdiu ukrajinských študentov na slovenských univerzitách je teda dôležité viesť ich na hodinách ku gramaticky čistejšiemu jazykovému prejavu, v rovnakej miere sa venovať normatívnej gramatike aj nácviku používania prebraných gramatických javov v bežnej aj odbornej komunikácii.

Literatúra

- HRDLIČKA, M. (2012). Jazyková chyba a práce s ní v jazykovom vyučovaní. In ŠEBESTA, K., ŠKODOVÁ, S. a kol. *Čeština – cílový jazyk a korpusy*. Liberec. S. 89–108.
- OHNEISER, I., SOKOLOVÁ, M. (2006). *Základy slovenskej gramatiky s textami a cvičeniami*. Kompendium určené jazykovým kurzom a na samostatné štúdium. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove.
- PEKAROVIČOVÁ, J. (2004). *Slovenčina ako cudzí jazyk, predmet aplikovanej lingvistiky*. Bratislava: STIMUL.
- PEKAROVIČOVÁ, J. (2013). Slovenčina ako cudzí jazyk v teórii a praxi. In *Slovenčina vo svete – súčasný stav a perspektívy*. Zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie konanej 22.–25. októbra 2013 v Bratislave. S. 28–36.
- TIBENSKÁ, E. (2013). Slovenčina pre Slovanov. In *Zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie konanej 22.–25. októbra 2013 v Bratislave*. S. 37–42.
- ZEBEGNIEVOVÁ, A., PUZDEROVÁ, A., & BAKOVÁ, B. (2007). *Hovorme po slovensky, A, slovenčina ako cudzí jazyk*. Bratislava: Univerzita Komenského ÚJOP ČD.V.

Autorka

Mgr. Slavka Oriňáková, PhD., e-mail: orinakova.slavka@centrum.sk, Ústav jazykových kompetencií Centra celoživotného a kompetenčného vzdelávania Prešovskej univerzity v Prešove, Slovenská republika

Vysokoškolské vzdelanie nadobudla autorka v odboroch slovenský jazyk a literatúra – latinský jazyk. Pôsobí na Ústave jazykových kompetencií CCKV PU ako odborná asistentka. Pracuje a publikuje v oblasti aplikovanej lingvistiky so zameraním na výskum latinskej morfológie, venuje sa aj didaktike odborného latinského jazyka a výučbe slovenčiny pre cudzincov.

Visualizing literary texts in university language courses

Vizualizace literárních textů v jazykových kurzech na univerzitě

Martina Šindelářová Skupeňová

Abstract: The article introduces benefits that using literature in university language classes brings to both students and teachers. Among those benefits, possibilities to enhance the language learning process with a visual dimension are emphasized. Concrete examples of activities based on visual materials and on visualizing techniques are demonstrated and evaluated.

Key words: visualizing, literary texts, imagination, critical thinking, creativity

Introduction

The observations described in this article arise from including literature based activities into university English language courses. Working with literary texts has been identified as a useful preparation for reading other types of complex texts, such as academic articles. Besides, the imaginative and subjective nature of literary texts allows students to get engaged with foreign language in a highly personal and engaging way. This personal engagement provides teachers with a possibility to strengthen students' confidence and motivation for language learning, as well as with a chance to promote authentic communication and students' creativity in language classes.

When preparing the literature based activities, both theoretical and practical ways were sought to make literary texts approachable for students who need to be able to read complex texts, but whose reading skills are not corresponding to those challenges yet. In this text, it will be shown that by focusing on students' visual capacities, they can not only work with complex texts and language in a more efficient way, but they also develop their analytical skills and critical thinking. Therefore, visualizing literary texts is a very inspiring way of teaching a foreign language in academic context.

The first section of this text will argue that visual materials should not be overlooked at university level, as students benefit from including visual aspects of their learning capacities when they study English in academic context. The next section will introduce benefits of adding visuals in university study materials. Furthermore, it will be suggested that university students can take on a more active role in choosing and creating their visual materials. The benefits of training students in imagery work and visualization will be emphasized. The following sections of the text will present four arguments for including visualizing activities

based on literary texts in university language courses. First, those activities will be described as a significant contribution to personalizing the learning process. Second, visualizing activities will be identified as authentic communication and cooperation stimuli. Third, links between imagery work with literary texts and students creative language production will be described. Finally, the article will show that training visualizing can be connected to practicing study and employability skills.

1 Visuals in university study materials

1.1 Comparison to secondary education

It can be easily proven that, in terms of visual support, there is a huge difference between study materials used in secondary education context and in university context. Whereas secondary school textbooks are full of photos, images and maps, the university study materials consist of mostly black and white text-dominated pages, using little graphic effects and only images with high informative value. This difference has been also identified in English language textbooks, e.g. by comparing Headway series widely used at secondary schools in the Czech republic with Headway Academic Skills¹ aiming at university students. The typical Headway layout consisting of picture groups, text framing, labelling, pictograms and colour-coding is not fully applied in the Academic Skills textbook. See Fig. 1 for comparison. There seems to exist a prevailing assumption that academic study materials do not need to be visually attractive, as their main purpose is to communicate the content. However, this article would like to suggest that integrating visual input within the language activities will result in more effective content communication.

1.2 Students' needs

There is no reason to assume that students' study support needs and learning styles change immediately after they enter a university. Adults as well as more advanced learners still benefit from exploiting their visual intelligence for language learning. It should be considered that not just students with a predominant visual intelligence are used to different types of visual tools. Therefore, the reduction of visual support given to students in university courses is a very drastic move, especially because it happens without compensation or without training students to provide for the visual dimension themselves.

The following text will present accessible ways to include the visual aspect in the language learning process. It will try to inspire teachers to build connections

¹ Philpot, S., Soars, J., Soars, L. (2006). *New Headway Academic Skills: Level 2: Reading, Writing, and Study Skills: Student's Book*. Oxford: Oxford University Press.

between texts and visual materials when teaching reading and speaking. The focus will be on activities which make students themselves choose, adapt or create visual materials. Situations when students' imagination gets engaged in visualizing their learning will be recommended. Allowing students to think in visual terms makes them change their typical ways of learning and handling a foreign language, which is an enriching experience.

2 More visuals for more reality

2.1 Adding visuals

The realization that the visual dimension of study materials is neglected in university language courses naturally leads to include additional images in the materials, developing PowerPoint presentations for class use, finding interesting video samples for listening tasks, etc. A teacher wanting to add visuals to popular topics such as Shakespearean drama would find many possible sources. For example, a literary text by Shakespeare in the students' materials could be supplemented by a series of illustrative images of Elizabethan times on the teacher's PowerPoint slide for a pre-reading speaking activity and followed by a video listening task based on a recent film adaptation. These additions could definitely provide the lesson with more variety, allow the teacher to use different media formats and, apart from reading, practice other skills too. The teacher's Power-point presentation can be furthermore used to supplement the visual element to vocabulary or grammar presentations, to make instructing or checking procedures more effective, to support weaker students, etc.

The benefits of visuals for teachers have been listed by many language textbook writers, Gerngross, Puchta and Rinvolutri (2007: 42) offer the following explanation:

Visuals have the advantage of being inexpensive, of being available in most situations, of being personal, that is, they are selected by the teacher, which leads to an automatic sympathy between teacher and materials and consequent enthusiastic use and of bringing images of reality into the unnatural world of language classroom.

It is the possibility to include the outside world in the language activities that usually serves as the biggest motivation for using visuals. Even if pictures or photos are still only representations of the real phenomena, they bring more reality into the classroom. As a result, students react to the use of visuals by more active response. For example, it has been observed that after seeing Elizabethan portraits and genre pictures students can read and interpret a corresponding scene in Shakespeare's play more readily and swiftly than students who have not seen the visual materials. Similarly, when comparing two groups working with the same

text, the group who has been working with a video sample and a corresponding text together produced more lively discussions, more detailed explanations and, generally speaking, more enthusiastic responses.

As I have mentioned, the use of additional pictures, videos and PowerPoint presentations in language classes usually leads to students' closer engagement with study texts. However, when it is the teachers who add more visuals, they cannot always ensure that the materials will be handled with above mentioned sympathy and enthusiasm.

2.2 Activating students

Choosing appropriate study materials has traditionally been a part of teaching responsibilities. Therefore, it is also typical that teachers choose additional visual materials for their classes. The relation between the students and the visuals selected by the teacher is a relatively passive one. Even if visuals can help to activate students, they are mainly responding to impulses provided by the teacher. Thus, the potential of visual phenomena to provide for a more personalized language learning is not fully realized.

Recently, many authors have observed that students have become more indifferent to images pre-selected by their teachers since they are overloaded with visual input in their everyday lives. Arnold, Puchta and Rinvoluceri (2007: 10) suggest replacing the real images used for language activities by mental images produced by students: "Imagery work in the classroom can be used first as a way to connect with students who have become accustomed to the external visual exposure and then to give them a chance to go inside, to extend their attention span and to become more centered and clear-thinking." This statement introduces the idea that visualizing activities contribute to a more personal learning and at the same time develop other than language skills. The statement also points out that it may be necessary to prepare students for those activities. As it will be shown later, it is useful to introduce imagery work in class step by step. Starting from simple drawing activities, to introducing more complex creative projects, tasks that activate students' imagination are beneficial for both language progress and personal development. It is not surprising that literary texts can be considered as ideal source for these tasks.

3 Visualizing activities for personalized language teaching

3.1 Literature and personalized teaching

According to some theoreticians, literature is a great source of reading materials since it enables a more personalized and engaging approach to language teaching. Duff and Maley (1990: 17) assume that literature based activities should

arise from students' personal involvement: "The student is an active agent not a passive recipient. It is vital for us that the activities provoke a genuine interaction between the reader and the text, and between the readers themselves – including the teacher!" The understanding that perception of literary works is always individual and subjective has been identified as a crucial reason for including literature in language courses. This understanding offers opportunities to create situations which do not just aim at improving comprehension, but rather emphasize the importance of students learning experience and critical thinking. This paper suggests using visualization activities based on literary texts to clearly demonstrate some principles of critical thinking and personalized learning.

For many reasons, opening lines or paragraphs work as an ideal starting point for working with literary texts. Students approach these excerpts in a way that is very similar to their actual reading habits. It is authentic for a reader to elaborate on opening lines, to predict the plot, to create a mental image of the time setting, place or characters. All those natural reading tendencies can be easily employed in language activities. Students can be asked to match the opening lines with book titles, to identify book genres according to the style or vocabulary used in the opening lines, to produce or analyze opening lines translations, etc. With regard to the attempt to use literature for a consciously more personal approach to language learning, a visualizing activity based on the opening lines can be introduced.

A simple task of producing an illustration to the opening line can become the first step for training students in imagery work. Opening lines which are very easy to understand and which therefore do not discourage students from materializing their own mental images on paper, have proved to be ideal. A simple sentence like: "This is me when I was ten years old."² Can lead to a surprising diversity of student's drawings. The more variety of responses the text offers, the easier it is for students to reflect on their different experience, background, personalities, or just moods. See Fig. 2. By sharing the drawings and discussing them in pairs or groups, this task actually makes students see that they interpret the same sentence in numerous ways and it helps them to accept the individual character of their reading process. When this subjective aspect of reading and interpreting texts is acknowledged both by students and the teacher, it can increase students' motivation and confidence. This activity enables the plurality of class perspectives to become clear and visible. Students' confident feeling in class can be further developed by referring to the existing original, author's visualization of the text, such as panels in graphic novels. It is beneficial to introduce the original visual material as one of the possible interpretations which is equivalent to the students' images. Giving students' interpretations this relevance and respectful treatment has been appreciated in their feedback to literature based activities and has also

² Satrapi, M. (2008). *Persepolis: [the story of a childhood and the story of a return]*. London: Vintage Books.

contributed to a more confident way of presenting their ideas in a foreign language.

3.2 Literature and intercultural awareness

Comparing and contrasting the various interpretations of individual students and the author allows students to develop their critical thinking and very often intercultural awareness too. Lazar (1993: 62) highlights the benefits of working with texts embedded in different cultures: "There is strong argument for saying that exposing students to literature from other cultures is an enriching and exciting way of increasing their awareness of different values, beliefs, social structures and so on." The above mentioned opening line visualized by Czech students and contrasted to the original image by the Iranian author, provided a great source for class reflection on gender and cultural stereotypes. Thanks to critical reflections on both cultural differences and stereotypes, students became aware of limitations that are included in personal interpretations as defined by Brumfit and Carter (1991: 21): "The process of reading is a process of meaning-creation by integrating one's own needs, understanding, and expectations with a written text." The integral character of the reading process could be illustrated by identifying individual meaning elements included in the visualizations of the text, but not necessarily in the text itself (football, smile, muscles, veil, etc.). See Fig. 3. This simple activity shows that discussing interpretations of literary texts through their visualizations provides teachers with accessible possibilities to personalize language teaching and promote critical reading.

Nevertheless, such highly personalized activities can only be conducted within well-prepared and established conditions. It is extremely important to ensure the students that they can express their ideas openly and without being judged. As Wright (2007: 106) states: "Very often we wish to give our students an opportunity to do something in a context full of encouragement and free from stress. In such cases, the role of the teacher is to provide a broad suggestion, a gentle stimuli and a helping hand." The teacher's responsibility when creating this opportunity for individualized language learning also includes emphasizing the importance of respectful communication, sharing and cooperation among students. Only safe class atmosphere allows teachers to enjoy the benefits of imagery work with their students.

4 Visualizing and communication

4.1 Authentic communication

The fact that readers react to literary texts in different personal ways allows many applications for communicative language activities. Wright (1990: 35) classifies communication activities as built on an "information gap", "opinion gap" or "per-

ception gap” and finds them very useful for activities with visuals. Similarly, the concepts, especially the last two, can be applied to personalized literature based activities. However, Wright also (1990: 36) highlights the importance of gap tasks’ relevance:

I would like to argue that there are many gaps which we do not bother to try to cross. We do not choose to talk to everyone about everything just because they might know something we do not know or have an opinion on something we view. In normal life we must want to cross a gap in order to bother to communicate. In other words, there must be a reason we care about.

The next section discusses tasks that aim at fulfilling Wright’s communicative relevance criteria by using imagery work.

When teaching literature-based language classes or courses, the phenomenon of visual representation of a text can quite naturally become a topic for discussion or analysis. Various aspects of adapting a text for stage or screen, illustrating it by or transforming it into images can be discussed with language students. As it will be shown later, by focusing on its visual representation, students work even with a complex text in a very natural way, quite easily overcoming possible comprehension problems since they rely on their background knowledge, previous experience and imagination.

Literary excerpts adding new characters to a story have been often used for language teaching purposes, usually with a focus on vocabulary. Students are asked to read descriptions of new characters, their personalities or habits and describe them with corresponding adjectives. This traditional, descriptive activity can be enriched by adding imagery work in two succeeding steps. First, the visual aspect of the original linking activity is emphasized and students are encouraged to create their own detailed mental images of the new characters, their faces, gestures, clothes, etc. Second, students are given a group “casting” task, they have to choose actors who would play the roles described in the text.

Discussing the choice of actors is a very natural and authentic activity, since it corresponds to the first language communication. Readers tend to compare their mental images of the literary characters with other readers and with their visual adaptations. The attractiveness of this activity can be confirmed by Wright’s (1990: 98) challenge principle:

Because students may see aspects of the picture in different ways, they have a reason for speaking and for listening to other students. This simple principle of introducing a challenge can infuse all kinds of activities, making the foreign language a living and vibrant element.

Since literary works often serve as a source for theatre or film adaptations, the teacher might ideally be able to find an adaptation of a literary work that has been recently presented or discussed. The task can then be introduced by an up-to-date news or blog article like the following one:

A film contract for *The Glass Room* has just been signed with Rudolf Biermann's production company IN FILM Praha. That's just the beginning of the beginning. The next step will be getting a screenplay done.³

It has been found beneficial to employ authentic communicative situations for language practice. In this activity, it is the authenticity of linking the reading, visualization and speaking parts together that promotes natural communication among students.

4.2 Cooperative communication

Furthermore, combining various language skills and imagery work in one group activity can help to balance groups with different language levels. When given the right group challenge, weaker and stronger students work together well. In the "casting" task, good readers can find and understand detailed character descriptions in the text, good speakers can rephrase and paraphrase those excerpts and even students with poor language skills, but good visualizing skills can come up with successful solutions. Gerngross, Puchta and Rinvoluceri (2007: 10) describe this imagery element of comprehension as very significant: "Language comprehension will not only depend on learners' good decoding or vocabulary skills but also in part on their ability to create and use mental images which will enable them to understand texts in the foreign language better." In this context, *to understand texts better* does not refer to comparing or evaluating students' comprehension. It describes the comprehension from students' own perspective, linking better understanding to positive personal feelings and confidence. Therefore, each solution which is a result of students' communication and negotiation is a valid one.

Following this principle, the teacher appreciates all casting choices for the previously described activity in the same way. Even if choosing the Marta Issová for the role of a Jewish woman is objectively more appropriate than choosing Nicole Kidman, both choices are given the same value in class. For Wright (1990: 142), this approach becomes the second important aspect of literature based activities which he calls opportunity principle and defines as: "Students are encouraged to express feelings and ideas and to exchange experiences, while little or no emphasis is placed on whether these are right or wrong." This principle is in accordance with the earlier mentioned necessity to establish a safe atmosphere for imagery

³ Mawer, S. (2010, May 8). *What's new...* Retrieved May 28, 2016 from <http://www.simonmawer.com/news.htm>

work which should naturally be apply to weaker or less confident students in particular.

5 Visualizing and creativity

5.1 *Imaginative potential*

The imaginative character of literary texts is seen as the key to students' creative involvement in language production. Creating personal versions of literary texts which, apart from the already listed benefits, leads to deeper involvement in the language and its longer lasting impact. Duff and Maley (1990:6) claim that:

Literature involves affect and emotion. In order to process them we have to embark on a process of making imaginative interpretations of the reality they represent. Interaction with a literary text usually involves a deeper level of mental processing, a greater personal involvement and response, and hence a greater chance of leaving traces in the memory.

Those reading processes can be successfully developed into foreign language activities. Readers typically use their imagination as they try to visualize the people, objects and places represented in the text, as they try to predict future actions or development or they even try to think about alterations to the text. Following the previously mentioned principles, teachers can design creative language tasks which have enough authenticity, and most importantly, no wrong answers. Based on experience, a short creative task can be handled by all students, once they feel relaxed about its outcome.

5.2 *Literature as prestigious texts*

Among the reasons why literary texts are especially useful sources for language teaching, their prestigious character should be mentioned. It has been proven that being able to read literary works, or at least achieve partial comprehension of literary excerpts, gives students a strong feeling of self-confidence about their language competence. Brumfit and Carter (1991: 190) use the term *classic status* and explain that: "The desire to read Dickens or Shakespeare may enable students to overcome difficulties which would be significant in terms of other criteria." In this context, it can be suggested that works by famous writers have bigger potential for creative visualizing activities too. Students especially like visualizing texts by famous writers; they find it extremely enjoyable to be able to imagine reality created by them. The prestige of famous writers serves as a strong motivation for their own language production, in short speaking activities students like to become co-authors, translators or illustrators of the excerpts by respected authors like Jane Austen or Salman Rushdie.

The imaginative potential of literature and its prestige can be utilized in writing tasks too. The following activity has been found a good starting point for training students in creative writing. It is a visualizing activity based on Kafka's *The Castle* and its recent adaptation into a graphic novel⁴. After reading sections from the novel, students shared their mental images of those sections by describing or drawing them. Then, they compared their images with the relevant parts of the graphic novel and rewrote the original text into dialogue bubbles and panel descriptions. The enormous potential of graphic novels for language learning has been discovered by many authors. This text points out that when paralleling two different formats, e.g. a novel and a graphic novel, students need to simultaneously apply their language skills and critical thinking in a very natural, yet challenging way. By focusing mainly on visual representation of the text, even the students whose reading skills are below B2 level were able to tackle Kafka's text written in his specific style.

Based on similar positive experience, students can be encouraged to approach other complex texts, such as academic articles, and to use visualization techniques and visual tools for improving reading comprehension. Simple, complementary visualizing tasks, opportunities to express ideas in visual terms can follow any reading activity, both of literary and non-literary texts. Groups of students can be asked to search for, choose or create appropriate illustrations, graphs or schemes to enhance the text. Even if students may prefer relying on already existing visuals to creating their own, the process of selecting, comparing, discussing and rearranging the materials will make this activity communicative and creative.

Among literary genres which can produce strong mental images and be therefore used for creative activities, poetry should be mentioned as well. Students often approach poetry with distance even in their native languages, well-chosen language activities can establish a closer relation to poems, or more generally speaking highly sophisticated texts. With some encouragement and a good source of inspiration, students are even able to write poetry in a foreign language, as the following example shows:

⁴ Kafka, F. (2008) *The Castle*. Prague: Vitalis. Kafka, F., Mairowitz, D. Z. (2013) *The Castle*. Prague: Labyrinth.

Waking up in the morning
All alone in a huge house
Walking around
Everything being light,
Everything being bright,
Everything being easier
Than the night before.

For this creative writing activity, the students were inspired by the famous villa Tugendhat, the UNESCO protected masterpiece of modern architecture in Brno, as well as by its description in Simon Mawer's novel *The Glass Room* (2010). First, excerpts from the book were discussed in class and students created and described their mental images of the house. Then they took a virtual video tour through the real villa. Finally, the students were asked to express their impressions in short poetical texts. Based on piloting this project both with and without the focus on visualizing the house, it can be argued that it was the visual aspect of the pre-writing activities that helped students to use the foreign language in a more creative and imaginative way.

6 Visualizing and training skills

6.1 Employability skills

It has been already suggested that it is not just language skills that benefit from visualizing activities in university language courses. This section will suggest that teaching students to create their own mental images can be connected with teaching study skills and employability skills. University language courses typically include teaching some employability skills – CV writing, job interview, etc. Visualizing activities can be introduced in teaching those skills and they can even incorporate literary texts. Similarly to the previously described “casting” task, students can be asked to visualize a literary character as a possible job candidate, they can write the character's CV or try to imagine the character's performance at a job interview. In contrast to traditional role plays and simulations, it has been observed that the involvement of a fictional character provides students with more security. Even in this context, using imagery work with literary texts can lead to more language production and more efficient skills practice.

6.2 Communication skills

Both visualization techniques and literary texts are widely used by soft-skills coaches in business context. Companies like *Olivier Mythodrama*⁵ or *Shakespeare in Business*⁶ organize workshops where participants are trained e.g. to present, negotiate or persuade the audience with the help of excerpts from Shakespeare. By reading selected scenes from his dramas and visualizing their key aspects, participants should acquire new communication skills. In academic context, formal communication could be trained in a similar way, as this is the area which students have often problems with. Making students to visualize the addressees of their email or personal communication, to foresee their possible reaction and to choose adequate language means would be an effective language activity.

6.3 Analytical skills

When working with literary texts, interpreting and discussing them in a foreign language, students' develop their language skills together with analytical skills. This is especially true for activities dealing with text structure, genre or form. It has been proven very useful to encourage students to use visual aids for making various formal aspects of the text visible. The simplest example would be highlighting key words, others could include using different symbols or colours to distinguish individual characters, perspectives, or styles in the text. Students can be also involved in creating schemes explaining relations among the characters or sequence of events, they can analyze themes and concepts by mind mapping, etc. Those more sophisticated visualization techniques have great relevance for learning to read academic texts as well. For example, colour coding can become a visual tool to make students distinguish between facts or opinions, cohesive devices can be expressed visually to emphasize the relations between individual sections. Besides fostering critical reading, visualizing texts also leads to better remembering them, as Wright (1990: 45) assumes: "Things we see play an enormous part in affecting us and in giving us information. We predict, deduce and infer, not only from what we hear and read but from we see around us and from what we remember having seen." In this respect, training students to use visual tools has a far more reaching effect than just developing their reading skills.

So far, the possibility to work with literary texts and academic texts in a parallel way has not been mentioned, but it is a logical choice in university context. Comparing and contrasting excerpts of different genres and styles can result in very productive activities, in terms of language practice, critical thinking and analytical skills development. Among analyzing activities, those having a visual aspect

⁵ www.oliviermythodrama.com

⁶ www.shakespeareinbusiness.com

will be recommended again. For example, students can be asked to identify and highlight poetic use of language in the following text:

Shining
Steel will be as translucent as water
Light will be as solid as walls
And walls as transparent as air
I conceive of a house
That will be unlike any other
Living space that merges seamlessly
A place that is at once of nature
And quite aside from nature⁷

The activity is based on a perspective twist. In the second step, the original form of the text is revealed, it is an excerpt written in prose:

Shining steel will be as translucent as water, light will be as solid as walls and walls as transparent as air. I conceive of a house that will be unlike any other living space that merges seamlessly. A place that is at once of nature and quite aside from nature.

The aim of this activity is to clearly show the existence of genre expectations and relating language conventions. The teachers can adopt this activity for specific needs of their students, encouraging them to create mental images of typical text formats from their fields and use them as writing samples. Due to the fact that both language and structural aspects of the texts are visualized, the activity contributes to a more general development of students' skills.

Conclusion

The purpose of this paper was to share beliefs about using literary texts and visualizing activities in university language courses. The paper has attempted to demonstrate that activities visualizing literature have enormous potential as they enable students to support their language skills by activating their imagination, they provoke them to express their personal views and make students share their ideas with others. Exploiting this imaginative and communicative potential of literary texts contributes to a more personalized, engaging and creative approach to language teaching. Referring to the existing theoretical framework and based on

⁷ Mawer, S. (2010). *The Glass Room*. London: Abacus, 2010.

piloting, the paper introduced some concrete activities working with literary excerpts. The selected tasks illustrated the main benefits that visualizing of literary texts brings to university language courses.

Since literary texts are open to various interpretations, they can serve as a great source for individualized language learning. It has been found beneficial to make students aware of the subconscious and subjective processes that influence their learning and comprehension. By asking students to visualize, share and compare their personal perceptions of literary texts, their critical thinking is developed and intercultural awareness supported. The necessary precondition of creating safe atmosphere and promoting fair cooperation in personalized language activities was emphasized. It was explained that when students can rely on their personal experience and individuality being acknowledged, they become more confident about learning and using a foreign language. Furthermore, it was suggested that students should get involved in activities that resemble their actual reading and visualizing practices and thus are relevant for students' involvement and communication.

Among the benefits for teachers, the fact that visualizing activities can help them to balance groups with different levels and backgrounds has been listed. It was shown that group visualizing tasks can promote both authentic and cooperative communication. Focusing on visual representation of a text allows even weaker students to apply their language skills in a very natural way and, consequently, enables them to tackle even complex texts or tasks. Encouraged by this new experience, students learn to approach advanced texts and genres by utilizing visualization techniques which can be a very useful way of dealing with academic texts.

The text argues that visualizing types of activities activate students' minds in less usual, very enriching ways and bring concrete outcomes into the language classrooms. The potential for creative tasks was identified both in using literary texts and in comparing them to other genres or academic texts. The visual dimension of study materials is usually quite neglected in university courses. Nevertheless, including visual capacities in learning enables students to become more confident and creative in their language production. Rather than just adding visual materials of their choice, this text recommends teachers to design activities that would give students a more active role in visualizing their learning. Creative tasks requiring students to develop their own visual materials or activities based on imagery work were found especially beneficial for university students.

Literature

ARTCHISON, J. (2003). *Words in the Mind*. Malden: Blackwell Publishing.

ARNOLD, J., PUCHTA, H., & RINVOLUCRI, M. (2007). *Imagine That! Mental Imagery in the EFL Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

- BRUMFIT, C. J., & CARTER, R. A. (1991). *Literature and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- CARTER, R. A., & LONG, M. N. (1987). *The Web of Words*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CLARKE, D. F. (1989). *Talk about Literature*. Hodder and Stoughton Limited.
- DELLER, S., & PRICE, C. (2007). *Teaching other Subjects through English*. Oxford: Oxford University Press.
- DUFF, A., & MALEY, A. (1991). *Literature, Resource Books for Teachers*. Oxford: Oxford University Press.
- DUFF, A., MALEY, A., & GRELLET, F. (1990). *The Mind's Eye: Using Pictures Creatively in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GERNGROSS, G., & PUCHTA, H. (1992). *Pictures in action*. Hemel Hempstead: Prentice Hall.
- LAZAR, G. (1993). *Literature and Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SHORT, M. (1992). *Reading, Analyzing and Teaching Literature*. London: Longman House.
- WRIGHT, A. (1990). *Pictures for Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Appendix

have to You describe your school.

1 Look at the photo and read the text. What does the photo show?

2 Read the text and answer the questions. Write a short paragraph about your school.

3 Complete the sentences with the correct form of *have to*, *should* or *must*.

4 Write a short paragraph about your school. Use the words in the box.

5 Write a short paragraph about your school. Use the words in the box.

6 Write a short paragraph about your school. Use the words in the box.

7 Write a short paragraph about your school. Use the words in the box.

8 Write a short paragraph about your school. Use the words in the box.

9 Write a short paragraph about your school. Use the words in the box.

10 Write a short paragraph about your school. Use the words in the box.

11 Write a short paragraph about your school. Use the words in the box.

12 Write a short paragraph about your school. Use the words in the box.

13 Write a short paragraph about your school. Use the words in the box.

14 Write a short paragraph about your school. Use the words in the box.

15 Write a short paragraph about your school. Use the words in the box.

16 Write a short paragraph about your school. Use the words in the box.

17 Write a short paragraph about your school. Use the words in the box.

18 Write a short paragraph about your school. Use the words in the box.

19 Write a short paragraph about your school. Use the words in the box.

20 Write a short paragraph about your school. Use the words in the box.

21 Write a short paragraph about your school. Use the words in the box.

22 Write a short paragraph about your school. Use the words in the box.

23 Write a short paragraph about your school. Use the words in the box.

24 Write a short paragraph about your school. Use the words in the box.

25 Write a short paragraph about your school. Use the words in the box.

26 Write a short paragraph about your school. Use the words in the box.

27 Write a short paragraph about your school. Use the words in the box.

28 Write a short paragraph about your school. Use the words in the box.

29 Write a short paragraph about your school. Use the words in the box.

30 Write a short paragraph about your school. Use the words in the box.

31 Write a short paragraph about your school. Use the words in the box.

32 Write a short paragraph about your school. Use the words in the box.

33 Write a short paragraph about your school. Use the words in the box.

34 Write a short paragraph about your school. Use the words in the box.

35 Write a short paragraph about your school. Use the words in the box.

36 Write a short paragraph about your school. Use the words in the box.

37 Write a short paragraph about your school. Use the words in the box.

38 Write a short paragraph about your school. Use the words in the box.

39 Write a short paragraph about your school. Use the words in the box.

40 Write a short paragraph about your school. Use the words in the box.

41 Write a short paragraph about your school. Use the words in the box.

42 Write a short paragraph about your school. Use the words in the box.

43 Write a short paragraph about your school. Use the words in the box.

44 Write a short paragraph about your school. Use the words in the box.

45 Write a short paragraph about your school. Use the words in the box.

46 Write a short paragraph about your school. Use the words in the box.

47 Write a short paragraph about your school. Use the words in the box.

48 Write a short paragraph about your school. Use the words in the box.

49 Write a short paragraph about your school. Use the words in the box.

50 Write a short paragraph about your school. Use the words in the box.

51 Write a short paragraph about your school. Use the words in the box.

52 Write a short paragraph about your school. Use the words in the box.

53 Write a short paragraph about your school. Use the words in the box.

54 Write a short paragraph about your school. Use the words in the box.

55 Write a short paragraph about your school. Use the words in the box.

56 Write a short paragraph about your school. Use the words in the box.

57 Write a short paragraph about your school. Use the words in the box.

58 Write a short paragraph about your school. Use the words in the box.

59 Write a short paragraph about your school. Use the words in the box.

60 Write a short paragraph about your school. Use the words in the box.

61 Write a short paragraph about your school. Use the words in the box.

62 Write a short paragraph about your school. Use the words in the box.

63 Write a short paragraph about your school. Use the words in the box.

64 Write a short paragraph about your school. Use the words in the box.

65 Write a short paragraph about your school. Use the words in the box.

66 Write a short paragraph about your school. Use the words in the box.

67 Write a short paragraph about your school. Use the words in the box.

68 Write a short paragraph about your school. Use the words in the box.

69 Write a short paragraph about your school. Use the words in the box.

70 Write a short paragraph about your school. Use the words in the box.

71 Write a short paragraph about your school. Use the words in the box.

72 Write a short paragraph about your school. Use the words in the box.

73 Write a short paragraph about your school. Use the words in the box.

74 Write a short paragraph about your school. Use the words in the box.

75 Write a short paragraph about your school. Use the words in the box.

76 Write a short paragraph about your school. Use the words in the box.

77 Write a short paragraph about your school. Use the words in the box.

78 Write a short paragraph about your school. Use the words in the box.

79 Write a short paragraph about your school. Use the words in the box.

80 Write a short paragraph about your school. Use the words in the box.

81 Write a short paragraph about your school. Use the words in the box.

82 Write a short paragraph about your school. Use the words in the box.

83 Write a short paragraph about your school. Use the words in the box.

84 Write a short paragraph about your school. Use the words in the box.

85 Write a short paragraph about your school. Use the words in the box.

86 Write a short paragraph about your school. Use the words in the box.

87 Write a short paragraph about your school. Use the words in the box.

88 Write a short paragraph about your school. Use the words in the box.

89 Write a short paragraph about your school. Use the words in the box.

90 Write a short paragraph about your school. Use the words in the box.

91 Write a short paragraph about your school. Use the words in the box.

92 Write a short paragraph about your school. Use the words in the box.

93 Write a short paragraph about your school. Use the words in the box.

94 Write a short paragraph about your school. Use the words in the box.

95 Write a short paragraph about your school. Use the words in the box.

96 Write a short paragraph about your school. Use the words in the box.

97 Write a short paragraph about your school. Use the words in the box.

98 Write a short paragraph about your school. Use the words in the box.

99 Write a short paragraph about your school. Use the words in the box.

100 Write a short paragraph about your school. Use the words in the box.

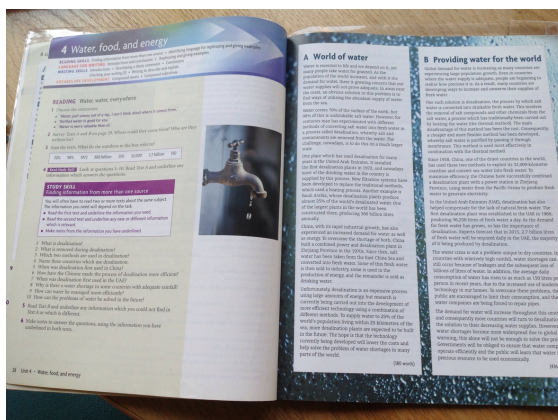


Fig. 1: Comparing Headway Series used in secondary schools with Headway Academic Skills

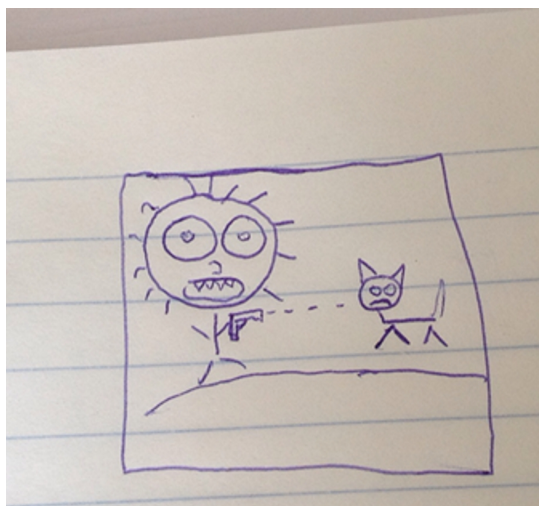
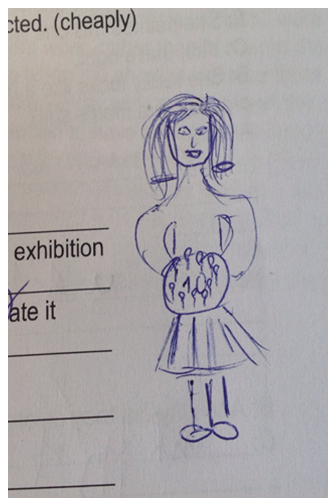


Fig. 2: Examples of students' visualizations based on Satrapi's first line



Fig. 3: Contrasting student's and the original visual representation of the same opening line (Satrapi, p. 1)

Author

Mgr. Martina Šindelářová Skupeňová, e-mail: skupenova@phil.muni.cz, Masaryk University Language Centre.

Martina is an English language lecturer at the Masaryk University Language Centre, she works for its unit at Faculty of Arts. She is interested in visual arts, architecture and literature and she has been trying to include those in language education as much as possible. She contributed to the Global Issues in the ELT Classroom resource book.

Kvantitativní analýza písemného projevu pokročilých vysokoškolských studentů angličtiny

Quantitative analysis of advanced Czech university students' writing in English

Silvie Válková a Jana Kořínková

Abstrakt: Ve svém příspěvku představujeme výsledky kvantitativního výzkumu zaměřeného na problematické aspekty písemného projevu českých vysokoškolských studentů v angličtině na pokročilé úrovni. V jejich písemných pracích zkoumáme vybrané lingvistické jevy, jejichž frekvenci výskytu porovnáváme s frekvencí výskytu ve srovnatelných textech psaných rodilými mluvčími.

Klíčová slova: kvantitativní analýza, písemný projev, pokročilí mluvčí angličtiny

Key words: quantitative analysis, writing, advanced English learners

Úvod

Jak se uvádí ve Společném evropském referenčním rámci pro jazyky (dále jen SERR, 2002), jazyková příprava studenta (nejen v terciární sféře) by měla rovnoměrně rozvíjet všechny komponenty komunikativní jazykové kompetence, tj. kompetenci lingvistickou, sociolingvistickou a pragmatickou. Dle výše uvedeného dokumentu je rozvoj lingvistických kompetencí studenta „ústředním a nezastupitelným aspektem učení se jazyku“ (Rada Evropy, s. 152). V praxi se však běžně setkáváme s tím, že na nabývání lingvistických znalostí a dovedností (fonologických, gramatických, lexikálních) se klade důraz především na nižších úrovních pokročilosti studentů. Na vyšších úrovních pokročilosti (C1, C2) bývají zpravidla ve větší míře rozvíjeny sociolingvistické a pragmatické komponenty, přičemž další cílený a systematický rozvoj lingvistické kompetence ustupuje do pozadí.

Pokročilí studenti (dle SERR zkušení uživatelé) jazyka již ovládají dostatečně široký repertoár lexikálních a gramatických jazykových prostředků, který jim umožňuje uspokojivě komunikovat v naprosté většině běžných situací, a nejsou tedy tolik motivováni svou lingvistickou kompetencí dále obohacovat a tříbit. Jejich pokrok v tomto směru proto bývá pomalý a těžko měřitelný, čehož jsou si vědomi nejen učitelé, ale i sami autoři jazykových učebnic zaměřených na tyto studenty (např. Soars, Soars, and Sayer, 2009, s. 4). Zkušení uživatelé angličtiny se zpravidla soustřeďují na to, aby se nedopouštěli kvalitativních (gramatických, lexikálních a pragmatických) chyb, ale zřídka kdy si uvědomují, že jejich jazykový projev obsahuje systémové kvantitativní chyby, a to zejména na syntaktické úrovni. Kvantitativní chybu chápeme jako používání určitých jazykových prostředků s výrazně jinou frekvencí, než je obvyklé u rodilých uživatelů jazyka (Kufnerová, 2003).

Systémovou chybu definuje SERR jako chybu, která se „připisuje interjazyku, tedy zjednodušené a deformované reprezentaci cílové kompetence“ (SERR, s. 157). V praxi se systémové kvantitativní chyby projevují tak, že studenti mají tendenci nadužívat jazykové struktury, které jsou jednodušší a/nebo mají ekvivalent v jejich mateřštině, a naopak se vyhýbají komplexnějším strukturám a strukturám, u nichž ekvivalent v mateřském jazyce neexistuje. Jsme přesvědčeni, že identifikace systémových kvantitativních chyb může výrazně přispět nejen ke zkvalitnění výuky, ale i k tvorbě nových, cíleně zaměřených učebních materiálů.

Ve svém příspěvku představujeme výsledky několika dílčích analýz, jež byly provedeny v rámci několikaletého kvantitativního výzkumu zaměřeného na vybrané aspekty písemného projevu českých vysokoškolských studentů v angličtině na úrovni C1. Výzkum probíhá od roku 2012 na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci, zkoumanou skupinou jsou studenti bakalářského studijního programu Anglický jazyk se zaměřením na vzdělávání, kteří v angličtině na konci studia dosahují právě úrovně C1. V jejich písemných pracích neutrálního až formálního stylu zkoumáme vybrané lingvistické jevy, jejichž frekvenci výskytu porovnáváme s frekvencí výskytu ve srovnatelných textech psaných rodilými mluvčími.

Naše práce spočívala zpočátku především v budování korpusu studentských textů (dále CES – Czech English speakers) a shromažďování odpovídajících textů psaných rodilými mluvčími (dále NES – native English speakers). Jako zdroje autentických anglických textů nám posloužily jednak různé učebnice angličtiny pro pokročilé mluvčí, v nichž jsou uvedeny vzorové příklady vybraných textových žánrů, jednak vhodné internetové stránky s relevantním obsahem. Ve vybraných textech neutrálního až formálního charakteru jsme poté ručně a v další fázi pomocí počítačového nástroje Coh-metrix zkoumaly četnost vybraných lingvistických jevů. Mezi dosud zkoumané lingvistické jevy patřila frekvence výskytu syntaktických celků různé úrovně a složitosti (věta jednoduchá, souvětí souřadné a podřadné, různé typy vedlejších vět), frekvence užívání určitých a neurčitých slovesných tvarů (zvláště infinitivu a participií), četnost výskytu a struktura jmenné fráze, výskyt vybraných typů zájmen a efektivní používání interpunkce (zvláště psaní čárky).

1 Analýza syntaktických struktur

Zkoumání frekvence výskytu různých typů syntaktických struktur v písemném projevu pokročilých studentů angličtiny proběhlo ve dvou různých fázích. V první fázi jsme manuálně analyzovaly korpus esejí a formálních dopisů, ve druhé fázi jsme analyzovaly korpus knižních a filmových recenzí prostřednictvím softwaru Coh-metrix (jedná se o volně přístupný počítačový nástroj vyvinutý lingvisty na americké University of Memphis, jehož aktuální verze Coh-metrix 3.0 je schopna

zpracovat 108 různých parametrů textu včetně zjišťování četnosti výskytu jazykových struktur různého typu a řádu).

Prvním zjišťovaným parametrem byla průměrná délka větných celků v jednotlivých textech a celkově v CES a NES. Zde se ukázalo, že se jedná o parametr natolik variabilní a závislý nejen na žánru textu, ale i na osobním stylu pisatele, že v této oblasti lze jen těžko vyvozovat obecné závěry o rozdílech mezi písemným projevem rodilých a nerodilých mluvčích. U ručně analyzovaných textů se průměrný rozsah délky větných celků v jednotlivých textech pohyboval mezi 10,9 a 23,5 slovy u NES a 11,5 a 32,5 slovy u CES (Kořínková, Válková, 2013), což by napovídalo, že čeští uživatelé angličtiny mají sklon k používání delších větných celků. Ve skutečnosti se však velmi dlouhé větné celky složené ze 7–9 vedlejších vět u CES vyskytly jen u několika málo pisatelů, u nichž svou rozvlácností vyloženě narušovaly srozumitelnost textu. U počítačové analýzy druhé skupiny textů (recenzí) byl rozsah délky vět u CES velice podobný (10,6–32,8 slov), zatímco u NES byl daleko širší (10,5–38,6 slov), což mohlo být výsledkem méně formálního žánru zkoumaných textů (Válková, Kořínková, 2015).

Dále jsme zkoumaly četnost výskytu jednotlivých typů větných celků. Zatímco u CES bylo zjištěno 28 % vět jednoduchých a 14 % souvětí tvořila souřadná, u NES bylo zjištěno 33 % vět jednoduchých a pouze 9 % souřadných souvětí. Nejčastějším typem větného celku je u NES i CES podřadné souvětí skládající se z jedné věty hlavní a jedné věty vedlejší. Vedlejší věty příslovečné se vyskytují v obou korpusech přibližně stejně často (33 % v NES a 32 % v CES). Četnost vedlejších vět nominálních byla o 4 % vyšší u CES, četnost vedlejších vět vztahných byla o 3 % vyšší u NES. Mnohem patrnější rozdíl byl ovšem zaznamenán ve struktuře vedlejších vět, tj. v poměru vět určitých a neurčitých, přičemž věty tvořené neurčitým slovesným tvarem byly výrazně četnější u NES (u vět příslovečných o 15 %, u vět nominálních o 12 % a u vět vztahných dokonce o 33 %).

Zajímavými syntaktickými parametry, které je možné v textech měřit prostřednictvím Coh-metrixu, jsou syntaktická jednoduchost textu (parametr kalkulující s délkou věty a zároveň se složitostí a variabilitou syntaktických struktur v textu) a parametry podobnosti syntaktických struktur v po sobě jdoucích větách a v celém textu (Coh-metrix 3.0, 2014). Hodnota parametru syntaktické jednoduchosti v CES byla o 123 % vyšší než v NES, což byl celkově nejvyšší rozdíl mezi hodnotami jednotlivých parametrů v naší počítačové analýze. Hodnota parametrů podobnosti syntaktických struktur byla u textů CES vyšší v průměru o více než 20 %.

Se syntaktickou strukturou textu úzce souvisí používání různých souřadících a podřadících spojovacích výrazů. Ve fázi manuální analýzy byla zjištěna až o 30 % vyšší četnost souřadících spojky *and* v CES, přičemž souřadících spojky *but* a *or* se vyskytovaly přibližně stejně často. Výskyt asyndetického spojení vět hlavních byl v textech CES vyšší o 21 %. Také výskyt podřadících spojek byl zaznamenán v CES

mírně častěji, spektrum použitých spojek však bylo méně variabilní (např. oproti 6 typům časových spojek v NES jsme zaznamenaly jen 2 různé typy u CES). Zdá se, že čeští studenti i na pokročilé úrovni ovládnutí anglického jazyka spoléhají především na základní spojovací výrazy *and*, *but*, *if*, *when* a *because*, další variantní prostředky používají jen sporadicky. Výsledky počítačové analýzy pomocí Coh-metrixu byly v tomto směru méně vypovídající. Software sice počítá výskyt tzv. *logických operátorů* a dalších slučovacích, odporovacích, kauzálních a temporálních spojovacích výrazů, v manuálu však nikde nelze dohledat, které spojovací prostředky do těchto kategorií při analýze spadají. Lze tedy pouze obecně uvést, že v textech CES byl zaznamenán vyšší výskyt spojovacích prostředků všech zmínovaných kategorií kromě temporálních (Válková, Kořínková, 2015).

Analýza syntaktických struktur v textech českých pokročilých studentů angličtiny dle našeho očekávání jasně doložila, že se studenti v písemném projevu vyjadřují za pomoci méně složitých a méně variabilních syntaktických prostředků, než je přirozené pro rodilé mluvčí anglického jazyka, přičemž požadavek přirozeného stylu psaní je součástí deskriptoru SERR pro samostatný písemný projev na úrovni C1 (SERR, s. 64).

2 Analýza výskytu a struktury jmenné fráze

Jedním z východisek pro zkoumání četnosti výskytu a složitosti jmenné fráze byl fakt, že při porovnávání textů psaných v angličtině s jejich českými protějšky si lze povšimnout poměrně častého jevu, kdy má angličtina tendenci popisovat vnější realitu pomocí nominálních vazeb. Pro češtinu jsou oproti tomu typické spíše verbální konstrukce charakterizované užitím určitých slovesných tvarů. Obecně lze tedy konstatovat, že angličtina je ve vyjadřování nominálnější než čeština (např. Vachek, 1976, s. 314). Dalším východiskem pro nás bylo zjištění z předchozího výzkumu, že čeští studenti používají obecně méně infinitivních slovesných tvarů, a nejmarkantněji se tento rozdíl projevuje právě v postmodifikaci jmenné fráze, tj. u vedlejších vět vztahných.

Při manuální analýze se větší nominálnost anglických textů jasně potvrdila (Válková, Kořínková 2015). Četnost výskytu jmenné fráze se pohybovala v NES v rozmezí 122–272 jmenných frází na 1000 slov textu, zatímco v CES pouze mezi 119–230 jmennými frázemi na 1000 slov textu. Také index Coh-metrixu počítající četnost substantiva jako základu jmenné fráze byl v NES vyhodnocen jako o 6 % vyšší než v CES.

Porovnávaly jsme také průměrnou délku jmenné fráze. Nejčastěji se v obou souborech vyskytly jednoduché fráze sestávající pouze ze substantiva s případnou determinací. Četnost tohoto typu jmenné fráze byla o 16 % vyšší v textech CES, v nichž byla také čtenější jmenná fráze sestávající ze dvou slov, a to o 15 %. Tříslovné a delší jmenné fráze se v průměru častěji vyskytovaly vždy v textech

NES. Tomuto zjištění také odpovídá výpočet parametru Coh-metrixu zjišťujícího průměrný počet modifikátorů na jmennou frázi, jehož hodnota byla o 16 % nižší u CES než u NES.

Zajímavé výsledky jsme získaly při zaznamenávání četností různých typů modifikace jmenné fráze. V obou souborech, jak už bylo řečeno, se nejčastěji vyskytovala jmenná fráze bez modifikace. Jmenná fráze s premodifikací byla o 9 % četnější v CES, kde se naopak mnohem méně často vyskytovaly jmenné fráze s posmodifikací (o 30 % nižší výskyt) a jmenné fráze s premodifikací i postmodifikací (o 16 % nižší výskyt). Premodifikace se v textech CES i NES realizuje především prostřednictvím jediného adjektiva. Premodifikace dvěma adjektivy byla v CES o 28 % častější, premodifikace více adjektivy se v obou souborech vyskytla pouze řídce. V NES se častěji v premodifikaci vyskytly následující tvary: substantivum (o 46 %), adverbium (o 59 %), příděstí přítomné (o 46 %) a příděstí minulé (o 53 %). V postmodifikaci se v obou souborech textů nejčastěji objevuje předložková fráze, která je však v NES o 45 % četnější. V textech NES se v postmodifikaci také mnohem častěji setkáváme s infinitivem (o 90 % vyšší výskyt) a přístavkem či přístavkovou větou (o 79 % vyšší výskyt). V CES je naopak o 59 % pravděpodobnější výskyt určité vztažné věty a minulého či přítomného příděstí (o 44 %), které se však objevují v obou souborech jen řídce.

Obecně lze tedy říci, že čeští studenti angličtiny používají ve svém písemném projevu jmennou frázi méně často a preferují u ní kratší a méně komplexní formu. Jejich jmenné fráze jsou častěji premodifikované než postmodifikované a také četnost jazykových prostředků používaných v premodifikaci a postmodifikaci se poměrně výrazně liší.

3 Četnost výskytu osobních zájmen

Na frekvenci výskytu vybraných druhů zájmen jsme se zaměřily poté, kdy jsme při předchozích analýzách textů prostřednictvím Coh-metrixu zjistily, že hodnoty parametru četnosti osobních zájmen patří v souborech NES a CES mezi deset nejrozdílnějších. Tento pro nás překvapivý výsledek vedl k rozhodnutí analyzovat výskyt osobních zájmen v textech českých studentů angličtiny a rodilých mluvčích podrobněji. Biber a kol. (1999, s. 333) uvádějí, že četnost osobních zájmen se v různých textech liší v závislosti na žánru textu, přičemž nejvyšší bývá v literárních textech (okolo 90 osobních zájmen na 1000 slov), nižší pak ve zpravodajských a akademických textech (okolo 30 a 20 osobních zájmen na 1000 slov). Abychom obdržely srovnatelné výsledky u NES a CES, bylo nutné analyzovat texty stejného žánru (z praktických důvodů jsme zvolily žánr filmová/knižní recenze).

Četnost osobních zájmen v jednotlivých textech souboru CES se pohybovala v rozmezí 20,5–102,3 zájmen na 1000 slov, zatímco u NES v rozmezí 7,6–76,2 zájmen na 1000 slov. Na vyšší frekvenci osobních zájmen v CES se podílela především zá-

jmena 3. osoby *he, she, it athey* ve funkci anaforického odkazování na osoby a skutečnosti zmíněné v předchozím textu, kde byl jejich výskyt až o 45 % častější než u NES. Zájmena 1. a 2. osoby, jejichž výskyt se při psaní recenze odvíjí především od míry osobního přístupu (vyjadřování názorů v 1. osobě, přímé obracení se na čtenáře) vykazovala v CES pouze mírně vyšší četnost.

Na vyšší frekvenci osobních zájmen v textech českých studentů se podílí několik faktorů, z nichž nejvýznamnější se jeví rozdíl mezi stylistickými normami při psaní v angličtině a češtině. Zatímco v češtině není žádoucí, aby se tentýž lexikální výraz v textu častěji opakoval, například ve dvou po sobě jdoucích větách, v angličtině podobně striktní požadavek neexistuje (Lukeš, 2004). Rodilým mluvčím se naopak někdy přímo doporučuje opakovat stejná podstatná jména z důvodů explicitní koheze textu. Dochází tedy k situacím, že tam, kde rodilý mluvčí opakovaně užije např. klíčové podstatné jméno, český uživatel angličtiny intuitivně volí synonymní výraz či alespoň zájmeno. Můžeme spekulovat, že čím méně rozsáhlou slovní zásobu student ovládá, tím více bude tihnout k užívání zástupných osobních zájmen.

Kromě stylistických faktorů spatřujeme příčinu vyšší četnosti osobních zájmen v CES v rozdílné preferenci užívání některých syntaktických struktur, zejména neurčitých (tedy bezpodmětných) vedlejších vět, jejichž výrazně nižší frekvenci v CES jsme popsaly již výše. Další příčinou je méně častá realizace elipsy podmětu v souřadném souvětí, v němž hlavní věty sdílejí tentýž zájmenný podmět. V takovémto typu souvětí volili rodilí mluvčí elipsu podmětu v 85 % případů, čeští studenti angličtiny pouze v 53 % případů.

Závěrem je nutné dodat, že vyšší frekvence osobních zájmen v CES provází také vyšší frekvence zájmen přivlastňovacích. Ta se v jednotlivých textech českých studentů vyskytovala v rozmezí 4–47,2 zájmena na 1000 slov textu, zatímco u NES pouze v rozmezí 0–34,3 zájmena na 1000 slov textu. Příčinu opět spatřujeme ve snaze neopakovat již použité substantivum, protože přivlastňovací zájmena v determinační funkci korespondují s použitím přivlastňovacího tvaru podstatných jmen (Quirk 1995, s. 336). Substantivum v přivlastňovacím tvaru se v NES vyskytlo celkem 54 krát, zatímco v CES pouze dvakrát.

4 Psaní čárky

Deskriptor SERR pro ovládnání ortografie studenty cizího jazyka na úrovni C1 stanoví, že „úprava textu, výstavba odstavců a interpunkce jsou důsledné a napomáhají porozumění textu“. (SERR, s. 120) Z tohoto požadavku jednoznačně vyplývá, že pokročilí studenti angličtiny by měli efektivně ovládat používání nejvariabilnější se vyskytujícího anglického interpunkčního znaménka, čárky. Používání čárky bývá pro české studenty problematické ze dvou důvodů. Prvním je skutečnost, že v českém jazyce je psaní čárky normováno striktními mluvnickými pravidly, zatímco v angličtině existuje pouze několik závazných pravidel a řada doporučení,

jež pisatel může či nemusí následovat například v závislosti na stylu vytvářeného textu či dokonce dle vlastních preferencí. Druhým důvodem, proč čeští studenti používají čárku v angličtině jinde a jinak často než rodilí mluvčí, je skutečnost, že se psaní čárky na základních a středních školách nevyučuje jako ucelené téma a studenti se mají možnost setkat pouze s dílčími pravidly, např. týkajícími se psaní čárky ve vztažných větách. Je proto přirozené, že ve svých textech používají čárku spíše intuitivně a více ve shodě s pravidly českého než anglického jazyka.

Naše analýza psaní čárky (Kořínková, 2011) se soustředila na tři různé oblasti – psaní čárky mezi hlavními větami spojenými spojkami *and* a *but*, psaní čárky oddělující v souvětí větu hlavní a větu vedlejší a psaní čárky za příslovečným výrazem uvozujícím větu.

V první oblasti se potvrdilo naše očekávání, že studenti nebudou využívat možnosti oddělit čárkou hlavní věty spojené spojkou *and*, a to ani v případech, kdy jsou věty značně dlouhé nebo kdy *and* není použito ve slučovacím poměru. Čárka před *and* se vyskytla pouze v 1 % případů. U souvětí spojených spojkou *but* odpovídalo použití čárky v 60 % zhruba anglickému úzu (Quirk a kol., 1991, s. 1616–1617).

Také v použití čárky mezi větou hlavní a vedlejší se studenti od anglických pravidel a doporučení dosti odchyľují. V českém jazyce se před každým spojovacím výrazem uvozujícím větu vedlejší píše čárka, zatímco v anglickém jazyce větu vedlejší následující po větě hlavní zpravidla čárkou neoddělujeme (např. Carter, Mc Carthy, 2006; Quirk a kol., 1991). Tímto doporučením se však řídilo pouze 76 % studentů. Je-li pořadí hlavní a vedlejší věty opačné, je v angličtině zvykem uvozující vedlejší větu čárkou oddělit, zejména jedná-li se navíc o větu neurčitou. Tímto pravidlem se řídilo jen 55 %, respektive 75 % studentů. Striktní pravidla stanovující oddělení nerestriktivní vedlejší věty vztažné a naopak nepoužití čárky před vztažnou větou restriktivní dodrželo 62 %, respektive 76 % studentů.

V poslední sledované oblasti jsme zjistily, že za volně připojenými příslovečnými výrazy typu *disjunct* a *conjunct* napíšou čeští studenti čárku ve shodě s doporučením anglických mluvnic (např. Carter, Mc Carthy, 2006, Quirk a kol., 1991) v 96 % případů. Kratší příslovečná určení místa a času na začátku věty byla oddělena čárkou v 48 % případů, tříslavná a delší pak v 76 % případů. Zatímco v předchozích dvou oblastech odpovídá používání čárky u českých studentů anglickému úzu jen přibližně, v této oblasti se anglickým zvyklostem přibližuje.

Protože systém anglické interpunkce je mnohem variabilnější a stojí zčásti na jiných zásadách než systém český, nenabízí vždy jednoduché a jediné možné řešení. Stává se tak, že i u studentů, jejichž používání čárky se v jednotlivých větách od úzu příliš neodchyluje, se v rámci jednoho textu objevuje v používání čárky určitá míra nekonzistence (v identickém kontextu někdy čárku použijí a jindy ne).

Nekonzistence v používání čárky byla patrná ve 40 % textů, což svědčí o tom, že i pokročilí studenti angličtiny používají čárku více intuitivně než vědomě.

Závěr

Jak vyplývá z dosavadního výzkumu všech výše uvedených lingvistických jevů, čeští pokročilí studenti se v menší či větší míře ve svém písemném projevu dopouštějí kvantitativních chyb. V další fázi tohoto dlouhodobého výzkumu plánujeme rozšířit korpus prací českých studentů angličtiny i rodilých mluvčích jak o vyšší počet prací, tak o další žánry formálního i neformálního stylu. Kromě toho bychom chtěly zkoumat i další lingvistické jevy, které se v počítačovém zpracování pomocí nástroje Coh-metrix jeví jako kvantitativně nejodlišnější (např. pasívum, vyjadřování negace, výskyt adverbálních struktur). Ačkoli výše zmíněné výsledky nelze považovat za objektivní a konečné, mohou naznačovat tendence, v nichž se písemný projev českých pokročilých studentů angličtiny liší z lingvistického hlediska od písemného projevu rodilých mluvčích. Cílem naší dlouhodobé série analýz je identifikovat potřeby vysokoškolských pokročilých studentů v anglickém jazyce na pokročilé úrovni tak, aby jejich další výuka mohla být koncipována efektivněji a cíleněji. K tomu by měla přispět plánovaná cvičebnice obsahující sadu specifických úloh zaměřených na jazykové oblasti, v nichž se mezi texty českých a rodilých uživatelů angličtiny vyskytují největší kvantitativní rozdíly. Tato cvičebnice pokročilým vysokoškolským studentům pomůže v dalším cíleném rozvoji jejich lingvistické kompetence.

Literatura

- BIBER ET AL. (1999). *Longman Grammar of Spoken and Written English*. Harlow: Longman.
- CARTER, R., & MCCARTHY, M. (2006). *Cambridge Grammar of English. A Comprehensive Guide*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KOŘÍNKOVÁ, J. (2011). Čeští studenti angličtiny a čárka v anglické větě. In *New Trends in Educating Future Teachers of English*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- KOŘÍNKOVÁ, J., & VÁLKOVÁ, S. (2013). Syntactic Complexity in Advanced Students' Writing. *Journal of Interdisciplinary Philology*, 4, s. 45–52.
- KUFNEROVÁ, Z. ET AL. (2003). *Překládání a čeština*. Jinočany: H&H.
- LUKEŠ, D. (2004). Overview of Cohesive Devices in Czech and English. In *Archive of Bohemica from March 2001 to July 2007*. Retrieved October 11, 2007, from <http://old.bohemica.com>
- McNAMARA, D., LOUWERSE, M. M., CAI, Z., & GRAESSER, A. (2005, January 1). *Coh-Metrix version 3.0*. Retrieved 2015, January 27 from <http://cohmetrix.memphis.edu>.
- QUIRK, R. ET AL. (1995). *A Comprehensive Grammar of the English Language*. Harlow: Longman.
- QUIRK, R., GREENBAUM, S., LEECH, G., & SVARTVIK, J. (1991). *A Comprehensive Grammar of the English Language*. Harlow: Longman.
- SOARS, J., SOARS, L., & SAYER, M. (2009). *New Headway. Advanced Teacher's Book*. Oxford: Oxford University Press.

Společný evropský referenční rámec pro jazyky. Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme. (2002). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

VACHEK, J. (1976). *Selected Writing in English and General Linguistics*. Praha: Academia.

VÁLKOVÁ, S., & KOŘÍNKOVÁ, J. (2015). The complex noun phrase in advanced students' writing. *From Theory to Practice 2014: Proceedings of the Sixth International Conference on Anglophone Studies*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, s. 77–86.

Autorky

Mgr. Silvie Válková, Ph.D., e-mail: silvie.valkova@upol.cz, Centrum jazykového vzdělávání Filozofické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci.

Autorka působí jako odborná asistentka v Centru jazykového vzdělávání Filozofické fakulty Univerzity Palackého. Ve výuce se specializuje na obecnou, akademickou a odbornou angličtinu a kurzy gramatiky. Ve své výzkumné činnosti se zabývá pragmatikou a sociolingvistikou (oblast zdvořilosti) a také oblastí jazykového vzdělávání, zejména efektivní výukou pokročilých studentů. Je autorkou dvou monografií: *Politeness as a Communicative Strategy and Language Manifestation a Regulating Discourse: Compliments and Discourse Signposts (English-Czech Interface)*.

Mgr. Jana Kořínková, Ph.D., e-mail: jana.korinkova@upol.cz, Ústav cizích jazyků Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci.

Autorka vyučuje na anglické sekci Ústavu cizích jazyků Pedagogické fakulty Univerzity Palackého vybrané lingvistické disciplíny (fonetiku a fonologii, úvod do studia anglického jazyka) a praktické jazykové dovednosti (ústní a písemný jazykový projev, procvičování výslovnosti). Ve svém výzkumu se zabývá především projekty zaměřenými na vyšší efektivitu výuky pokročilých mluvčích angličtiny.



Informativní články

Exploratory Articles

Zajištění dalšího vzdělávání pedagogů CJV MU

Alena Hradilová

1 Organizační struktura CJV

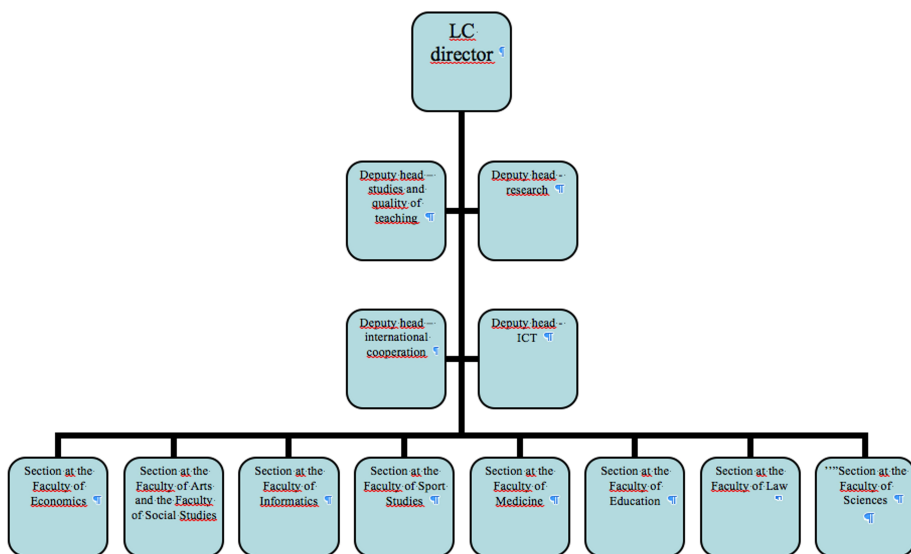
Centrum jazykového vzdělávání (CJV) Masarykovy univerzity zažilo v posledních letech velký rozmach a se vzrůstajícím počtem studentů, kterých bývá přes devět tisíc ročně, a učitelů se stalo největším univerzitním jazykovým centrem v zemi. CJV zajišťuje výuku jazyků pro specifické (akademické a odborné) účely pro celou Masarykovou univerzitu (MU) a poskytuje výuku angličtiny, němčiny, francouzštiny, španělštiny, latiny, ruštiny, češtiny pro cizince a nově také čínštiny a arabštiny na všech osmi fakultách MU. Hlavním úkolem CJV je poskytovat jazykovou výuku pro nefilology tak, jak uvádí Byrne (2014): na jedné straně se jedná o poskytování jazykového vzdělávání pro studenty, kteří nestudují jazyk jako obor; na straně druhé zahrnuje celou škálu kurzů, které se vztahují k oficiální univerzitní politice v oblasti zaměstnanosti, mobility, internacionalizace a generace s rovnými podmínkami ve vztahu k příjmům [vlastní překlad].

V této oblasti ctí i CJV dlouhodobý plán MU, který zdůrazňuje kromě jiného důležitost jazykového vzdělávání v bakalářském, magisterském a doktorském studiu a stanovuje úroveň povinného jazykového vzdělávání od B1 až po C1 dle Společného evropského referenčního rámce (CEFR). O takto vysoké úrovni jazykového vzdělávání rozhodlo kolegium rektora společně s jazykovými experty MU a tímto rozhodnutím došlo k výše zmíněné expanzi celého centra.

To s sebou přirozeně přineslo nutnost přizpůsobit organizační strukturu CJV takovým způsobem, aby mohl být zajištěn rozvoj kvality a spolupráce skrze vylepšení komunikace mezi jednotlivými úrovněmi jeho struktury. Základními cíli bylo zjednodušení řízení centra, zajištění plného využití vlastní pedagogické expertízy a zajištění vysoké kvality jazykového vzdělávání.

Původně bylo CJV strukturováno tradičním pyramidovým způsobem, kde na vrcholu pyramidy stál ředitel CJV, kterému podléhali vedoucí oddělení na jednotlivých fakultách a těm potom jednotliví vyučující. Později byly do pyramidového systému přidány také pozice zástupců ředitele.

S postupným nabytím větší subjektivity CJV a navýšením vlastní zodpovědnosti v oblastech lidských zdrojů, financování, projektové činnosti, vědy a výzkumu a kvality vzdělávání vyšlo najevo, že pyramidová struktura není příliš flexibilní a neposkytuje CJV dostatečné možnosti vlastního rozvoje. Centrum v té době potřebovalo především dynamickou spolupráci svých jednotlivých složek a postrádalo nástroje k vyhledávání skrytých talentů mezi vlastními zaměstnanci, sdílení



Obr. 1: Původní pyramidová struktura CJV

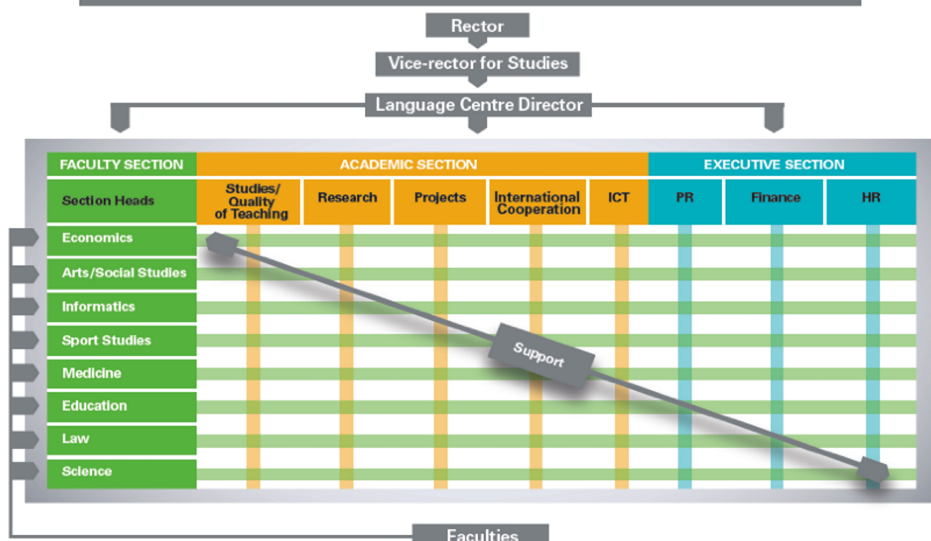
zkušeností a vzájemné proškolení, a to do velké míry souviselo s potřebou flexibilní možnosti komunikovat napříč CJV. Vzhledem k tomu, že byla jednotlivá oddělení izolovaná na svých fakultách, nebyla taková komunikace a tím ani spolupráce dost možná. Členové jednotlivých oddělení se mnohdy ani navzájem neznali.

Vedení CJV se tedy rozhodlo analyzovat situaci a podle zásad action research (Burns 1999 a 2005) zahájili práci směrem restrukturalizaci CJV.

Po mnoha schůzkách a seminářích s experty na řízení nad odbornou literaturou (Baldrige et al. 1977, Birnbaum 1988, File et al. 2006, Šebková (ed) 2006 and Sporn 1996) byla právě změna struktury CJV označena jako zásadní pro nastolení nových forem řízení a komunikace napříč CJV. Tým vedení CJV zvážil spolu s přizvanými experty různé modely řízení organizace a po vyloučení existujícího lineárního (nebo také pyramidového systému), který byl již jasně nefunkční, vyhodnotil jako nejlepší funkční řešení systém maticový (viz Obrázek 2).

Tento strukturální model skýtá možnost komunikace napříč jednotlivými úrovněmi a složkami CJV tak, aby bylo zajištěno, že informace vždy zastihnou svého adresáta, a to alespoň jednou z cestiček, z jednoho či více směrů přicházejících z různých míst matice. Tímto způsobem se velmi zjednodušuje možnost spolupráce mezi jednotlivými pracovníky CJV. Jde především o to, že je struktura nadřizovaných a podřizovaných lépe a rovnoměrněji rozvrstvena a tím je komunikace uvnitř i navenek z CJV efektivnější. Jednotlivá fakultní oddělení (horizontální složka ma-

Organizational structure of MU Language Centre



Obr. 2: Maticová struktura CJV

tice na obrázku 2 vyjádřena zelenými čarami) stabilizuje a zajišťuje systém a kvalitu jazykového vzdělávání CJV, zatímco jednotlivé akademické a speciální sekce CJV (vertikální část matice na obrázku 2 vyjádřena žlutými a modrými čarami) zajišťují flexibilitu a dynamičnost CJV podle trendů v jazykovém vzdělávání.

Hlavní okruhy činnosti učitelů byly stanoveny následujícím způsobem: zodpovědnost za fakultní oddělení svěřená vedoucím oddělení, což je první sloupec v Obrázku 2, a zodpovědnost za speciální oblasti matice, jako je kvalita vzdělávání a pedagogická činnost, věda a výzkum, mezinárodní spolupráce, ICT, projektová činnost, PR, finance a personální oblast. Napříč pak vede oblast všeobecné podpory (Katrňáková 2012: 9).

Pro činnost CJV jsou zásadní především informační a komunikační uzly, které vznikají na všech úrovních matice a na obrázku 2 je znázorňují průsečky zelených, žlutých a modrých čar. Struktura tak umožňuje tok informací různými kanály, čímž zjednodušuje a umožňuje spolupráci různých pracovníků CJV. Pracovníci z různých oddělení na různých fakultách mohou tak například snáze spolupracovat v oblasti vědy a výzkumu, a to v rámci sekce, která vertikálně protíná horizontální část struktury pracoviště. Různé kreativní týmy pak mohou snadno najít partnery pro psaní projektů. Netřeba snad ani dodávat, jak velkým je tato organizační změna posunem v oblasti možností sdílení pedagogické expertízy a dalšího interního

vzdělávání pedagogů. Struktura je používána od roku 2012 a od té doby zaznamenává různých kosmetických úprav dle potřeb a trendů na CJV.

2 Další vzdělávání pedagogů CJV

2.1 Skupiny CJV

Jednou z takovýchto úprav je další dělení velké oblasti kvality vzdělávání a pedagogické činnosti tak, aby bylo možné na CJV rozvíjet dalším vzděláváním naše pracovníky a tím zajišťovat stále vyšší kvalitu jazykového vzdělávání, které MU poskytujeme. Jako první krok byly za tímto účelem zřízeny v rámci pedagogické oblasti CJV zájmové skupiny, takzvané skupiny CJV – naše interní sociální síť (viz Web CJV, sekce Pro učitele). Tento systém napomáhá našim pedagogům nalézt spolupracovníky pro setkávání, sdílení, plánování seminářů, workshopů s místními i zvanými experty a diskuzí, a to nejen tradičním způsobem podle specializace v jazyce, který učí, ale také podle jejich preferovaných výukových metod, zájmů, projektových činností a potřeb v oblasti vědy a výzkumu. Tato platforma nabízí učitelům a kolegům, kteří sdílejí podobné zájmy, zahájit spolupráci, nebo se jednoduše přidat k již existující funkční skupině, a to buď aktivně, či jako prozatímní pozorovatel.

Během prvních dvou let byla nejviditelnější skupina testování, která zajišťuje standardizaci testování v rámci CJV v souladu s CEFR a European Association for Quality Assurance (ENQA) 2005. Za podpory Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy a evropských fondů byli pedagogové CJV v této oblasti extenzivně proškoleni, byly vytvořeny testové specifikace a sady testů pro jednotlivé jazyky a specializace na fakultách MU. Této činnosti se CJV samozřejmě i nadále pečlivě věnuje. Další skupiny CJV potom pokrývají metodiky výuky různých měkkých dovedností (skupina prezentací, interkulturality či akademického psaní), autonomní učení, sekce (dle počtu studentů) malých jazyků a další zájmové skupiny, kterých je v době psaní tohoto článku celkem šestnáct.

Některé tyto skupiny vyplynuly z již existujících neformálních spoluprací, jiné byly vytvořeny na základě brainstormingu našich potřeb a na základě rozhovorů s pedagogy CJV. Další pak byly a stále jsou doplňovány aktivními učiteli dle momentálních potřeb. Seznam členů je neustále aktualizován, protože učitelé mohou do jednotlivých skupin svobodně vstupovat a zase z nich vystupovat, nechat si zasílat informace o dění ve skupině na e-mail a tím rozhodovat o relevanci vlastního členství či aktivní práce ve skupině. Systém je tak velmi flexibilní a efektivní.

2.2 Typologie pedagogů CJV

Na začátku roku 2014 vedení CJV vytvořilo dotazník na téma spokojenosti pedagogů CJV s tímto novým systémem řízení. Vzhledem k tomu, že jsme se rozhodli pro

kvalitativní výzkum, ve kterém by ale odpovědi mohly být poskytnuty v anonymní formě, obsahoval dotazník otázky pro volné odpovědi. Níže jsou pro ilustraci souhrnně prezentovány odpovědi k otázkám relevantním pro další vzdělávání učitelů na CJV.

Dotazník byl rozeslán všem pedagogům CJV, a to interním i externím pracovníkům, kterých bylo v roce 2014 na CJV 75. Návratnost činila 46 vyplněných dotazníků, což je 61 %. Většina reakcí byla pozitivních. Tabulka 1 uvádí příklady tří, vzhledem k tématu dalšího vzdělávání učitelů nejrelevantnějších, otázek a odpovědí.

Tab. 1: Vzorek z dotazníkového šetření mezi pedagogy CJV

Otázka	Podíly v odpovědích	Příklady odpovědí
Považujete počet a obsah schůzek, seminářů a workshopů ve vaší oblasti zájmu za adekvátní?	36 pozitivních komentářů, 7 pozitivních s návrhy na zlepšení, 3 nevěděli o žádných událostech ve své oblasti	Cením si jich; neskutečné množství akcí; je nemožné vše stihnout; mělo by být více seminářů, schůzek, neformálního setkávání; více metodiky, méně testování; vše hodně zaměřené na angličtinu
Jak vnímáte zavedení Skupin CJV v pedagogické oblasti?	34 pozitivních odpovědí, 6 naznačovalo rezervovanost a jeden názor byl negativní	18 respondentů si myslí, že to byl výborný nápad, 10 vyjadřuje názor, že to byl již nezbytné, další odpovídají, že teprve čas ukáže a jeden si myslí, že systém nebude fungovat
Můžete pojmenovat některé výhody zavedení maticového systému?	39 pozitivních komentářů, 2 negativní, ostatní bez komentáře	Setkávání se a sdílení; dostávám informace, které potřebuji; rozvíjím se; neztrácím čas věcmi, které mě nezajímají; vím, kam se obrátit, když něco potřebuji; získávám inspiraci; necítím se izolován; koordinace; strategické plánování; semináře; vede to jen k pomluvám a špatným vztahům

Jednotlivé dotazníky byly potom rozděleny do skupin dle celkového vyznění reakcí respondentů a na jejich základě byla vytvořena typologie pedagogů CJV. Každém identifikovanému typu pracovníka bylo vymyšleno jméno, které vystihuje typický přístup a postoj takového pracovníka k dění na CJV a naše kolegyně a výtvarnice Barbora Chovancová nakreslila jejich ilustrace (viz Obrázek 3). Tato typologie byla posléze prezentována učitelům CJV a ti byli požádáni o vlastní (anonymní) identifikaci s jednotlivými typy. Níže poskytujeme zevrubné popisy jednotlivých typů a jejich procentuální zastoupení na CJV dle dotazníků a dle následné sebereflexe učitelů.

Dobromila Kritiková je obecně velmi spokojená. Je však schopna vypíchnout určitá problematická místa, která by se mohla zlepšit. Dle dotazníků je zastoupena 24 %, dle sebereflexy 28,5 %. Hněva Znechucená je nespokojená s funkčností organizace a cítí se zklamaná. V dotaznících jsme identifikovali 8,5 %, v následné sebereflexi se k tomuto typu nikdo nepřihlásil. Radmila Nečasová je celkem spokojená, ráda by se všeho účastnila, ale nemá čas. Takových pedagogů jsme v dotaznících iden-



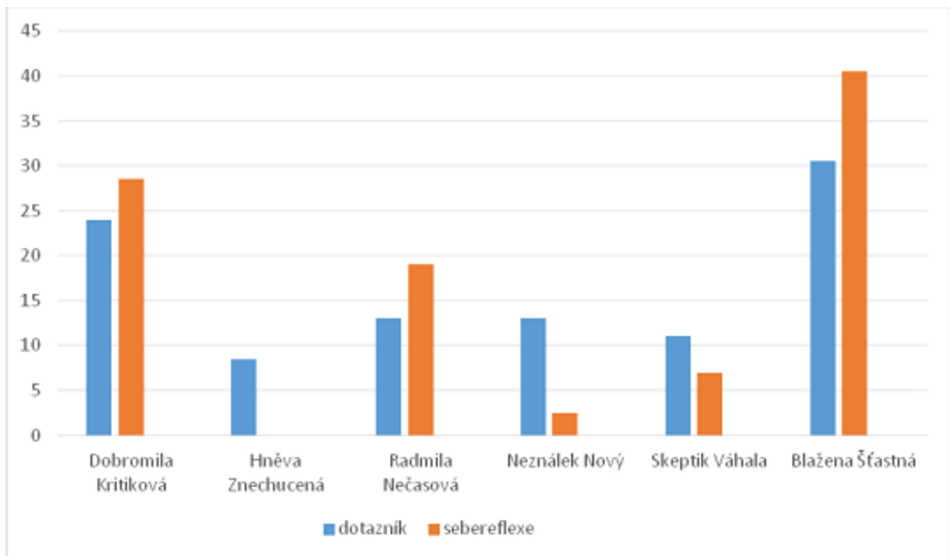
Obr. 3: Typologie CJV: Dobromila Kritiková, Hněva Znechucená, Radmila Nečasová, Neználek Nový, Tomáš Fuk, Skeptik Váhala, Blažena Šťastná

tifikovali 13 %, po sebereflexi 19 %. Neználek Nový je na CJV poměrně krátkou dobu a zatím si netroufne soudit. Takových pedagogů bylo v dotaznících 13 %, po sebereflexi již pouhá 2,5 %. Tomáš Fuk byl do typologie doplněn za kolegy, kteří dotazníky nevyplnili, jedná se tedy o 39 % našich pedagogů. Jde o kategorii uměle dodanou a nevyplývající přímo z dotazníku. Skeptik Váhala si zatím není jistý, co si má myslet, teprve čas ukáže, zda bude vše fungovat, nebo nebude. Jedná se o 11 % pedagogů v dotazníkovém šetření a 7 % po sebereflexi. Blažena Šťastná je potom jednoduše naprosto spokojena. V dotaznících byla zastoupena 30,5 % a po sebereflexi dokonce 40,5 % našich pedagogů. Je nutno poznamenat, že kategorie se vzájemně překrývají, protože se mnozí kolegové považují za kombinaci daných typů.

Lze tedy říci, že se naši pedagogové po sebereflexi posunuli početně spíše do pozitivněji smýšlejících kategorií. Toto je názorně vyjádřeno v Obrázku 4, který poskytuje grafické zobrazení procentuálních zastoupení jednotlivých kategorií. Uměle dodaná kategorie typu Tomáš Fuk není záměrně z pochopitelných důvodů zastoupena.

2.3 Nové formy dalšího vzdělávání pedagogů CJV

Výsledky tohoto šetření nás dále vedly k lepšímu propracování systému dalšího vzdělávání učitelů CJV tak, abychom nadále snižovali počty učitelů v kategoriích Hněva Znechucená, Skeptik Váhala, Neználek Nový a Radmila Nečasová. Za tímto účelem byly například ustanoveny takzvané Čtvrťky CJV (viz Web CJV, sekce Pro učitele). Zde nám bylo velkou inspirací jazykové centrum na univerzitě v Helsinkách, kde podobný systém již několik let zdárně funguje. Jedná se o to, že jsou čtvrteční odpoledne věnována dalšímu vzdělávání našich pedagogů. V této době nemají mít učitelé CJV žádnou výuku a nemají si plánovat ani jiné aktivity jakéhokoliv rázu, aby měli příležitost účastnit se akcí CJV v potřebném rozsahu. Tím se nám daří mírně eliminovat typ Radmily Nečasové. Čtvrťky CJV budou také každoročně doplňovány i Týdnem CJV, organizovaným pro potřeby dalšího vzdělávání



Obr. 4: Procentuální zastoupení typů pedagogů CJV dle dotazníku a po sebereflexi

v průběhu zimního zkušového období. První ročník Týdne CJV byl organizován v roce 2016.

Dále je nutné více spolupracovat s novými členy CJV, poskytovat jim podporu a konzultace a nabízet jim sdílení se svými novými kolegy. Z této činnosti vyplynula další velká oblast interního vzdělávání učitelů, a to náslechy v hodinách kolegů. Pedagogové CJV mají nově každý semestr povinnost dvou náslechů u svých kolegů, přičemž jeden z náslechů má být vykonán na vlastním oddělení, druhý pak na jiném oddělení CJV. Cílem náslechů je kromě zajištění kvality vzdělávání také osobní růst naslouchajícího, který může získat inspiraci a vhled do práce svého kolegy, a samozřejmě také zpětná vazba pro učitele, u něž je náslech proveden.

Šetření u pedagogů CJV vyjevilo, že kolegové velmi oceňují přínos zpětné vazby a možnost navštívit jiná oddělení. Mnozí pedagogové potom upozornili na nutnost vnímání faktoru subjektivity při těchto aktivitách a někteří vyjádřili svou nejistotu nad cíli a funkcí náslechů. Další poukázali na nutnost proškolení v oblasti náslechů a podávání zpětné vazby. Těmto žádostem věnovalo CJV okamžitou pozornost a v průběhu jarního semestru 2016 uspořádalo pro své pedagogy v rámci Čtvrtků CJV dva navazující semináře na tato provázaná témata.

Závěr

Vedení CJV považuje za zásadní neustávat v systémové práci vedoucí k lepší komunikaci napříč CJV, která má, dle výsledků našeho interního šetření, nemalý podíl na zvyšování kvalifikace pedagogů, jejich motivaci a tím i na zvyšování kvality výuky jazyků na našem pracovišti. Tento systém je třeba neustále vylepšovat za pomoci postřehů a námětů vyplývajících ze zpětné vazby, které se vedení CJV od svých zaměstnanců dostává. Pedagogové jsou proto neustále podporováni ve svých aktivitách, které k podobným cílům vedou tak, aby co nejlépe využili možností, které systém v tom kterém okamžiku poskytuje.

CJV je živoucí organismus a jeho struktura a jeho struktura se bude pravděpodobně nadále měnit a vyvíjet, pokud možno v rámci velmi volných mezí, které maticová struktura poskytuje. CJV si proto klade za cíl neustávat ve svých aktivitách, nadále jakékoliv formy dalšího vzdělávání vlastních pracovníků podporovat a žádat zpětnou vazbu svých pracovníků za účelem zajištění pracovních podmínek podle zásad dobré praxe. CJV se v tomto směru také otevírá zájemcům z jiných jazykových center v zemi i ve světě a sdílí své zkušenosti z důvodu přenosu dobré praxe a získání vždy tak zásadního pohledu a názoru zvenčí. K tomu je nutná dobrá spolupráce mezi učiteli jazykového centra i jednotlivými složkami vedení CJV, pěstování pocitu loajality k vlastnímu pracovišti, a neustálá motivace pedagogů skrze budování důvěry, naslouchání a podporu.

Literatura

- BALDRIDGE, J. V. ET AL. (1977). *Alternative Models of Governance in Higher Education*. Research and development memorandum. Stanford Center for Research and Development in Teaching, School of Education, Stanford University.
- BIRNBAUM, R. (1988). *How Colleges Work: The Cybernetics of Academic Organization and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- BURNS, A. (1999). *Collaborative Action Research for English Language Teachers*. Cambridge: CUP.
- BURNS, A. (2005). Action research: An evolving paradigm? Retrieved May 20, 2016 from <http://www.slideshare.net/cherryenglish/burns2005>
- BYRNE, N. (2014). Good news for universities? *The Linguist*, vol. 53, no. 2: 14–15.
- ENQA. (2005). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Helsinki: ENQA.
- FILE, J. ET AL. (2006). Thematic review of tertiary education, Czech Republic. *Tertiary Review*. OECD, Directorate for Education.
- KATRŇÁKOVÁ, H. (2012). From a pyramid to a matrix. Presentation at the *12th Cercles Conference*, London.
- ŠEBKOVÁ, H. (Ed.) (2006). *Tertiary Education in the Czech Republic*. Prague: Centre for Higher Education Studies.
- SPORN, B. (1996). Managing university culture: An analysis of the relationship between institutional culture and management approaches. *Higher Education* 32: 41–61.
- <https://www.cjv.muni.cz/cs/>

Autorka

Alena Hradilová, Ph.D., e-mail: alena.hradilova@cjv.muni.cz, Centrum jazykového vzdělávání MU, Brno, Česká republika

Autorka je zástupkyní ředitele CJV MU pro pedagogickou činnost a kvalitu výuky. Součástí její práce je kromě výuky akademického psaní a angličtiny pro právníky 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.

Language needs analysis of future non-linguistic teachers

Linda Chmelařová

Introduction

When considering the demands of modern society, there is no doubt about the importance of acquiring a foreign language for personal and work life. Foreign languages are taught at all levels of formal education, from primary schools to universities. This article is aimed at analysing and describing foreign language (specifically English) teaching at the tertiary level, specifically at the faculties of education.

After gathering the information about the particular language centres responsible for preparing non-linguistic students in the Faculties of Education in the Czech Republic, I have found out that most students being prepared at present for the career of future teachers are obliged to study a foreign language within their curriculum at their faculty of education. Those students who do not major in any foreign language can be called non-linguists. In the Faculty of Education of Palacky University the majority of them choose English (as it is considered the lingua franca of the modern world) over other foreign languages and the lessons typically cover general English.

Although the non-linguists are specialized in other subjects, they are supposed to teach in their future professions and it is probable that they will need the English language as part of their working duties. The first crucial question is: what are the students' expectations concerning their use of English for their profession and do these expectations correspond with the genuine needs of teachers at lower secondary schools?

1 General English versus ESP

In order to cover the topic and answer the question more precisely we need to define "the kinds" of English that need to be taken into consideration. From the content and syllabus point of view, one can differentiate between general English and English for specific purposes (ESP). While general English is included in the curriculum of most faculties, ESP has its specific features. As Day and Krzanowski point out "for teachers of general English, a key question is finding materials and methodologies which are effective for a particular class (e.g. 'Is the approach or method I'm using appropriate for learners of this age, culture, level, first language(s) etc.?'). This question is also relevant for ESP and one other factor

should also be considered: the subject specific knowledge (of legal procedures, of engineering methods, of software programming, etc.).” (Day&Krzanowski, 2011, p. 7). When asking what the difference between general English and ESP is, Tom Hutchinson, who has dealt with this issue for a long time, answers briefly but reasonably – “in theory nothing, in practice a great deal” (Hutchinson&Waters, 1987, p. 53).

By means of this sentence the author denies the assertion that the needs of general English learners are not specifiable. It is always possible to identify a need of some sort, even if it is only the need to pass an exam at the end of the academic year. “What distinguishes ESP from general English is not the existence of a need as such but rather an awareness of the need” (Hutchinson&Waters, 1987, p. 53). It would therefore seem to be inevitable to implement a needs analysis which specifies the language requirements for particular job-related functions and students’ awareness of these requirements. Before a more detailed study of this partial issue is carried out, it is reasonable to define or determine the features of those ESP is intended for.

Schleppegrell and Bowman (1986) emphasize that ESP students are mostly “adults who already have some familiarity with English and are learning the language in order to communicate a set of professional skills and to perform particular job-related functions” (Schleppegrell&Bowman, 1986). As mentioned above, the sample group analysed are students at the Faculty of Education who are preparing for the profession of future teachers at lower secondary schools with specific skills and functions of their professional duties. All of them have already had some experience with learning English at previous years of schooling. Their characteristics consequently match the characteristics of ESP students. Returning to the needs analysis, however, there is still a need to determine what specific areas or functions of the English language are needed and useful for teachers at lower secondary schools.

2 ESP for future lower secondary school teachers

Since the beginning of ESP as a relevant part of English as a second language methodology in the 1960s, there have been many areas which ESP syllabi have been designed for (e.g. business, medicine, tourism, IT, engineering, etc.). After examining available sources, there are in fact not many of them (if any) dealing with ESP for future teachers or education a. Due to a lack of theoretical information, 3 areas have been defined which can be relevant for future lower secondary teachers:

1. English for information technology
2. Teaching terminology in English

3. Subject-specific English

These areas have been chosen on purpose to reflect teachers' work and its specifics. In the following paragraphs there will be an attempt to explain the reasons for this choice.

Information technology is an unavoidable part of almost all professions. Not only is the Internet an infinite source of information and teaching materials, there are more and more new applications for education and teaching tools which may help teachers prepare lessons in a more effective and interesting way. Since English has become a means of communication and the language of IT, one should assume that knowledge of it is significant for using information technology in teaching.

Regardless of what subjects the teachers are qualified to teach, they all need the up-to-date knowledge of pedagogical trends, methods and approaches. Although Czech or Slovak pedagogical sources reflect the latest knowledge and information, it is still incomparable to the amount of foreign ones and their theoretical relevancy. Thus, those teachers who are able to read and understand them are more advanced than those who do not have these skills.

Last but not least, the fact that all teachers are specialized in certain subjects which they teach cannot be avoided. To find information in a specific field demands a certain level of language skills and a specific range of vocabulary. As for the previous two areas, it is also true for this one that information sources are much more comprehensive when searching among originally English written ones.

It is understandably incorrect to state without a doubt that only these areas cover all possible needs and that no other can be taken into consideration. This paper attempts to define the content and language framework that may improve and better target lower secondary teachers' needs for English profession-oriented use.

The above-mentioned information provides the theoretical background for an analysis of students' language needs and required competences. As stated at the beginning, after making a survey of language centres in the Faculties of education, most faculties preparing future teachers involve a foreign language as a compulsory subject in their curriculum.

3 English for non-linguists at the Faculty of Education, UP

The following part will attempt to describe the situation concerning English for non-linguists in a particular faculty, this being the Faculty of Education at Palacky University in Olomouc. This will be followed by a presentation of the idea of a research project that aims at specifying students' language and some results from its first phase.

All undergraduate students are obliged to choose from three foreign languages (English, German or Russian). Approximately 80% of the students decide for English. The content of the lessons primarily covers general English with an emphasis on practising basic language skills. The particular topics of the basic course-books also reflect everyday situations and are not professionally oriented. The final test is also designed to assess knowledge of grammar, vocabulary and reading comprehension; speaking or listening skills are not included.

As stated before in this article, a project proposal will also be presented which may help improve and better target English courses for student needs concerning their future professions.

4 The idea of the proposed project

The first phase is designed to determine student opinions of the language competencies they may need as future lower secondary school teachers. The assumed research method in this first phase is a standardized questionnaire (which means it respects the standards of pedagogical research) and the descriptive statistics in which I've attempted to summarize the data gained from the obtained information. It aims at collecting students' opinions on the demands of English, they think they will have to meet in their future profession. There is a focus on their preference for general English or English for Specific Purposes. The "kinds" of ESP, taken into consideration, have been specified in the previous paragraphs. The graphs are designed in Excel application and include the proportion of students' responses to particular questions.

The second phase compares students' opinions with the opinions and experience of practicing teachers and answer the question: What is the difference between the expectations of the students at the faculty of education and the experience of practicing teachers?

The last phase is based on the previous language needs analysis and recommends relevant study material (course book, set of handouts. etc.) which may help to target and modify the curriculum of the English language courses for non-linguists in order to better fulfil student needs in their future jobs.

5 Questionnaire - partial results

As mentioned above, the first phase includes a standardized questionnaire distributed among the first year students at the Faculty of Education, Palacky University in Olomouc. All of them prepare for the profession of future lower secondary school teachers studying various combinations of subjects excluding a foreign language, and all of them attend an English language course for non-linguists as a B-subject. The respondents (in total 92) were asked to answer the items

dealing with the analysed topic. We have chosen the items considered crucial in this phase:

Item n. 7

Knowledge of English language is important for my future profession as a lower secondary school teacher. Do you agree with this statement?

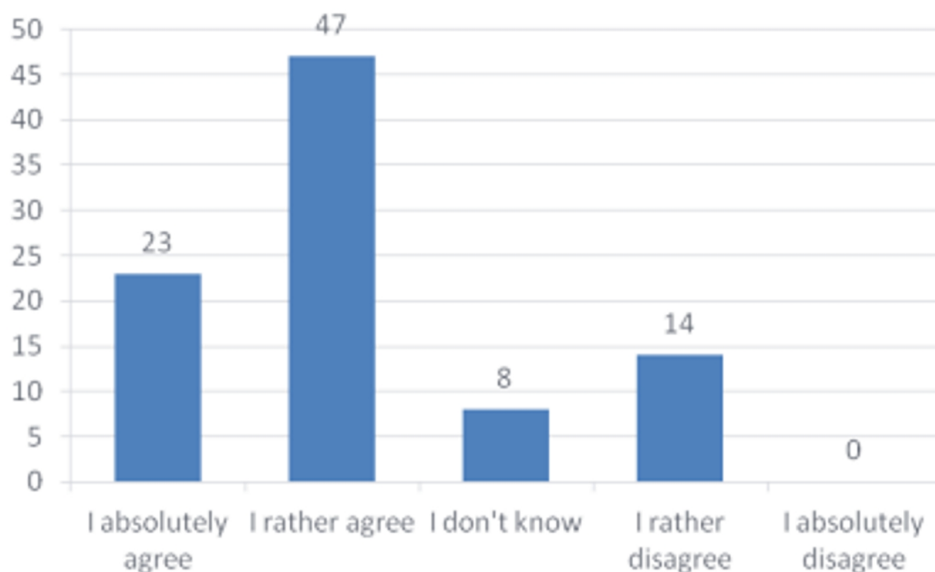


Fig. 1: Item 7 – Importance of EL

It is apparent that most students consider English an important part of their knowledge in order to be well prepared for their future job even though they do not teach it. Approximately of all respondents absolutely agree or rather agree with the statement. This result is quite predictable as foreign language competencies are required in all qualified professions these days.

Item. n. 12

English lessons at the faculty of education should cover ESP. Do you agree with this statement?

Yes – No

As mentioned above, teaching English for non-linguists only deals with general English. This item explores if students consider this model sufficient for their fu-

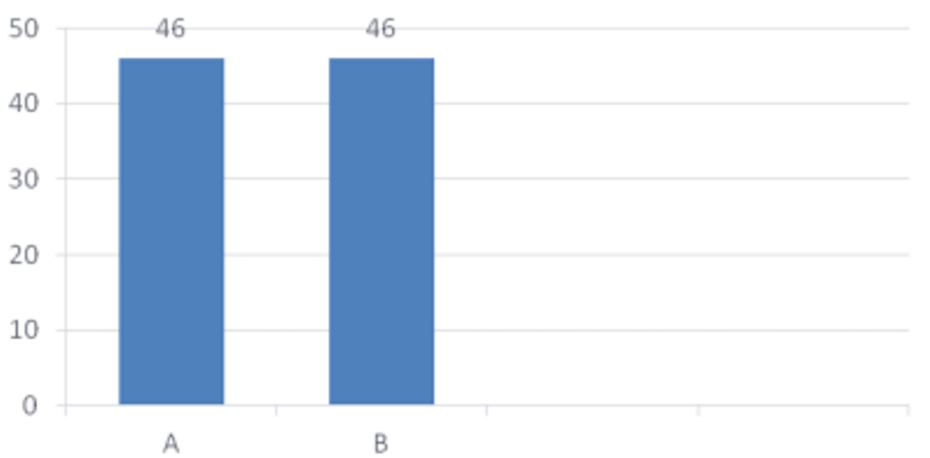


Fig. 2: Item 12 – ESP in EL courses

ture profession. As seen from the graph, 50% of the respondents would appreciate ESP within their curriculum. Even though the result is not definite in this case, it demonstrates that not all students are completely satisfied with the content of their lessons and that considerations should be made concerning modifying the teaching of English in faculties of education.

Item n. 8

Which of these statements do you agree with? Tick only one.

- a) For my future profession as a lower secondary teacher I only need knowledge of general English.
- b) For my future profession as a lower secondary teacher I only need knowledge of English for specific purposes.
- c) For my future profession as a lower secondary teacher I need knowledge of general English and English for specific purposes.

The results depicted in this graph relate to the previous one in which half of the students state that English lessons at their Faculty of Education should cover ESP. In this item about 48% of the respondents find knowledge of ESP an important and useful job-related skill. Both graphs indicate that students are in their opinions divided into two proportionally similar groups.

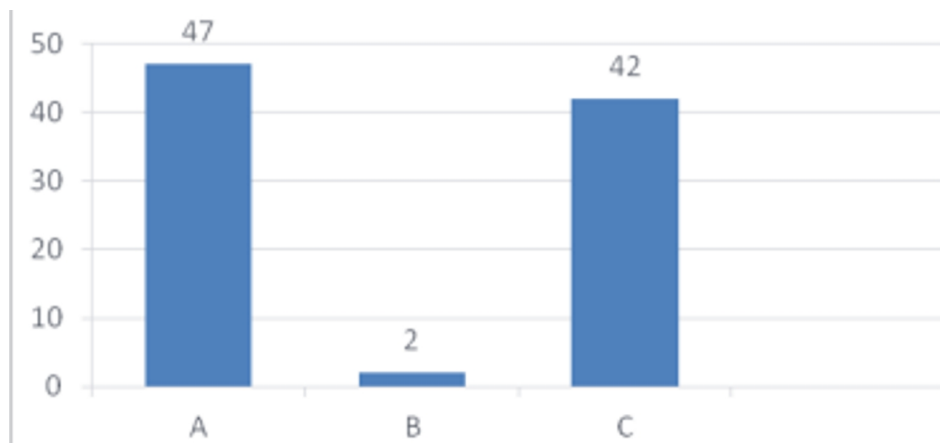


Fig. 3: Item 8 – General English versus ESP

Item n. 9

If you ticked B or C, which specific knowledge do you need in ESP? Tick one or more options.

- a) information technologies
- b) teaching terminology in English
- c) subject-specific English
- d) other _____

This item aimed at specifying more concretely which area or areas of ESP respondents regard as crucial within their EL competencies. Most students have chosen IT as relevant followed by subject-specific English and teaching terminology in English. The predominance of IT is quite obvious since this competency is currently necessary in all fields and it is closely related to the use of the English language.

Conclusion

After examining literary and online sources, it is obvious that language needs and competencies for non-linguists is an area which has not been properly analysed in available sources and literature. Due to the novelty of this issue, there seems to be a need to carry out certain steps in order to determine its specifics and enhance language teaching for this target group. As the results show, majority of the respondents realize the importance of the English language no matter what their specialization is. On the other hand, the students included in the survey do not reach an agreement what the curriculum of English language course should

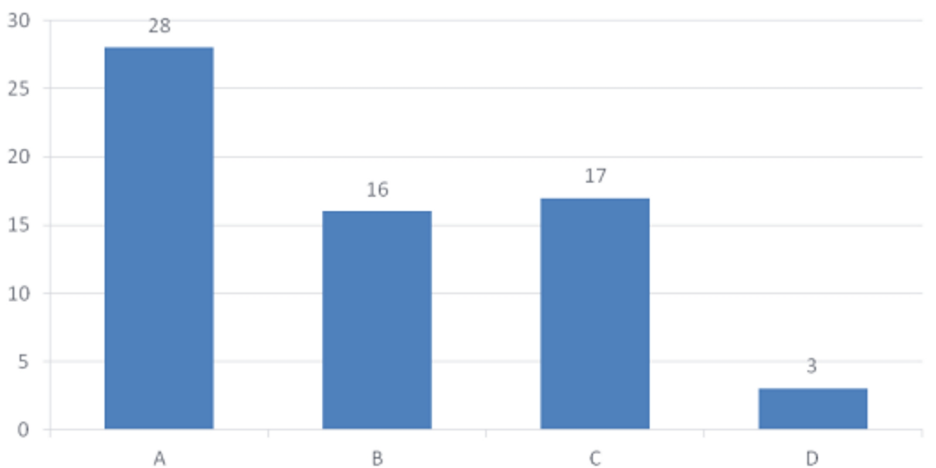


Fig. 4: Item 9 – ESP focus

focus on and if ESP is needed to be covered by the course, therefore they will use the specific knowledge within their future professional duties. Nevertheless, most respondents consider IT related ESP as the most relevant one followed by subject-specific English and teaching terminology in English.

Although the first step has been carried out, more groups need to be included in order to obtain truly reliable results. The following tasks will include analysing the language needs of practising teachers in order to determine where they share the same opinions with students and where they differ with one other. Only after this detailed analysis can one suggest or plan possible changes in teaching plans or design material which would better satisfy the actual needs of future lower secondary school teachers and improve their qualifications in this area.

References

- DAY, J. & KRZANOWSKI, M. (2011). *Teaching English for Specific Purposes: an Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- FIŠER, J. (1965). *Z typologie osobnosti učitele*. 1. vyd. Praha: Ústav učitelského vzdělání na Univerzitě Karlově.
- GRECMANOVÁ, H., HOLOUŠOVÁ, D. & URBANOVSKÁ, E. (1999). *Obecná pedagogika I*. Olomouc: Hanex.
- HUTCHINSON, T. & WATERS, A. (1987). *English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ISLAM, M. *The Differences and Similarities between English for Specific Purposes(ESP) and English for General Purposes(EGP) Teachers*. Retrieved from: <http://pu.edu.pk/images/journal/english/PDF/4.%20ESP%20vs%20EGP%20Teacher%20Article%20after%20revision%2013-12-14.pdf>
- KALHOUS, Z., OBST, O. ET AL. (2002). *Školní didaktika*. Praha: Portál.

- KYRIACOU, C. *Essential teaching skills*. Retrieved from: http://elib.tic.edu.vn:8080/dspace/bitstream/123456789/3665/1/essential_teaching_skills_pdf
- KYRIACOU, C. (2012). *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. 3. vyd. Praha: Portál.
- NELEŠOVSKÁ, A. (2002). *Pedagogická komunikace*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- PETTY, G. (1996). *Moderní vyučování*. Praha: Portál.
- PRŮCHA, J. (1997). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- ROTHERHAM, A. J. & WILLINGHAM, D. T. (2010). 21st-Century Skills Not New, but a Worthy Challenge. Retrieved from: <http://www.aft.org/sites/default/files/periodicals/RotherhamWillingham.pdf>
- SAK, P. ET AL. (2007). *Člověk a vzdělání v informační společnosti*. Praha: Portál.
- SCHLEPPEGRELL, M. & BOWMAN, B. (1986). *ESP: Teaching for specific purposes*. Retrieved from: <https://pclive.peacecorps.gov/pclive/index.php/pclive-resources/resource-library/30-m0031-esp-teaching-english-for-specific-purposes/file>
- YEOMANS, J. & ARNOLD, C. (2006). *Teaching, Learning and psychology*. London: David Fulton Publishers.

Author

Mgr. Linda Chmelařová, Ph.D., e-mail: linda.chmelarova@upol.cz, Institute of Foreign Languages, Faculty of Education, Palacky University in Olomouc, Czech Republic

Author primarily deals with organizing English language courses for non-linguists in the Faculty of Education, i.e. students not majoring in Teaching English as a foreign language. Her research focuses on improving future lower secondary teachers' language competencies and their language needs analysis. She also teaches Language practice for primary students.

Reflections on UNICERT® and new accreditation conditions at STU MTF Trnava

Gabriela Chmelíková a Ľudmila Hurajová

Introduction

Current situation in the field of English for Specific Purposes at tertiary institutions is not encouraging as many universities or other tertiary institutions – due to “financial reasons” – are closing their language centres or departments or decreased the load of English lessons despite the quality elaborated syllabus, remarkable experience of English language practitioners or excellent implementation of students with good study results and English language certificate – UNICert®.

In 2008/09 academic year a successful syllabus model of language teaching had to be adjusted to the new situation as the Faculty Management decided that English would be the only foreign language taught at STU MTF. That meant, all students who studied other languages (German, French, Russian) at their secondary schools had to start studying new language – English at the Faculty. Obviously, the step was quite unfriendly and represented a shock for them, for those German speaking in particular, as there are quite a lot successful German and French companies in the region. Not only was the decision unfriendly, it also brought a lot of extra work, e.g. the new PhD. students who studied German within their study programme had to start to study the English language at the doctoral study (some of them from the very beginning). It was a very unpleasant situation as many of them were good experts in their subject-specific field, however, their obligatory outcomes in English were not as good as they might be if they were allowed to prepare them in German.

However, the situation gradually calmed down and the certification system of UNICert® represented here a great help. The STU MTF graduates practically do not have any troubles to find a good job, we can even say that some of them who are technologically or IT excellent are headhunted. Still, the certification of their language competence increased the graduates’ marketability. For six years we provided our students with the possibility to obtain a UNICert® certificate.

But in 2015/16 academic year the situation got even worse – within the new accreditation of Slovak universities the load of English language lessons was reduced by a half. This means that the total number of English lessons (within two semesters) decreased to 52, and therefore we are no more entitled to apply for the UNICert® accreditation as the essential requirement for being granted it is 120 of contact lessons in the target language.

1 Dealing with new situation

Language Department at STU MTF in Trnava is now facing difficult conditions: how to struggle with language competence improvement within two semesters and how to possibly bridge the gap between the obligatory English language study at bachelor degree (in second year) and doctoral degree (second and third year) as regarding the new accreditation the master study has no language courses which means there is a three year gap for those students who enter the job market or apply for PhD. study.

The EST concept taught at STU MTF was developed in the early 90s based on the thorough needs analysis of the Faculty students' needs, wants and lacks in English language knowledge on one hand, and the requirements from industrial practice on the other hand.

This concept is regularly updated regarding the ongoing discussions and feedback reflecting the current development and innovations, therefore, the language teaching goes here hand in hand with subject-specific teaching. Nevertheless, language is also a socio-cultural phenomenon, so focus on culture is an integral part of the EST course as well. STU MTF students regularly participate in mobility in foreign universities, where the awareness of cultural differences and tolerance are the prerequisites for mastering the university study abroad, and later on also for performance in the companies with different corporate cultures.

Soft skills such as self-motivation, time management and learner autonomy, flexibility, willingness to learn, self-organisation developed in the EST classes along with the language skills can be further enhanced via involving the undergraduate or postgraduate students into various projects and thus increase their chances in the global job market.

This means that the STU MTF English course not only covers the necessary terminology and topics according to the syllabi, the students also get familiar also with intercultural issues and are challenged to elaborate their own projects which can be then presented at the Faculty competition – Student Research Conference.

2 Possible solutions to the situation at STU MTF

How did we try to deal with the new situation? First, the language practitioners did they best to understand the subject matter related to the subject-specific departments and asked their fellow workers to show them round their workplaces and laboratories and describe as well as explain the functions of related equipment, basic operations and technology procedure. This visit was very useful for both sides and confirmed us that we can refer to real facts in teaching EST. Therefore, one of the possible solutions is to involve students, either under or postgraduates into real interdisciplinary projects, and/or enhance the English for

Science and Technology course by gamification and integrate more technology in learning.

2.1 Involving students in current projects

The new possibilities can be found in enhanced interdisciplinary cooperation with subject-specific departments. Such a cooperation can be represented by projects in which the representatives of language teachers and specialists are involved.

A good example can be seen in the APVV project titled *Student online conferences of STU MTF (Slovakia) and University of Niš, Faculty of Electrical Engineering (Serbia) for the purposes of specific English language and other skills development* which brought together English teachers, PhD. students and young researchers starting thus the perspective collaboration of the students majoring in the doctoral or master IT study programmes with similar syllabi, using English for Science and Technology (EST) as a means of communication. Regarding the situation in several Central European countries, such as Poland, Hungary, Germany, Croatia or Austria (personal experience due to Doctoral seminars organised by STU MTF) does not really allow spending much money on doctoral students' skills development whether they are language or ICT skills. The financial sources of educational institutions are often limited, and so the chances of the PhD students or young researchers to attend prestigious international scientific events are limited as well. In our current project we focus on providing them with an inexpensive platform to train communication and conferencing skills at minimum expenses.

Besides, within the project the doctoral students can exchange their professional knowledge and enrich their international experience before they start regular cooperation in person. As a benefit, the involved students will improve their language and communication skills using information technologies (computer with an in-built web cam, data projector), strengthen their presentation skills, social and specific technical skills. Such an experience could be also considered as a pre-experience for student mobility. During the project course the students improve their language and communication skills using ICT, strengthen their presentation skills as they also chair the individual on-line meetings, they will also enhance their social and specific technical skills which could be considered as a prerequisite for possible student mobility. It is also necessary to mention that within this project, the involved doctoral students had the real opportunity to present at a real ESP conference in Niš, Serbia. The other possibilities can be represented by the dissemination of good experience of these doctoral students involved in the project.

Our students are also involved in another KEGA project titled *Development of educational application for STU MTF students to enhance the competence of their technical English within managed/controlled self-study focused on Applied informatics and au-*

tomation in Industry study programme which is based on preparing the materials for self-access in English and is described below in paragraph 2.3.

The common cooperation with subject-specific departments is also represented by common output. It comprises:

- A. University textbooks: (e.g.: M. Marônek, E. Mironovová: Diploma project. Work with the English terminology in the field of welding),
- B. Assistance with translations (e.g. University textbook “Theory of Forming”, by Assoc. Professors R. Moravčík and M. Hazlinger),
- C. Translations of more than 30 scientific monographs translated by the EST teachers.

Discussing the subject-specific issues while writing or translating the textbooks or monographs the English practitioners get a deep insight into the specific terminology and content of the subject. This common discussions are then utilised in elaborating the common projects proposals (KEGA, APVV) or papers for related conferences.

2.2 *Looking for new approaches to English language study*

Finally, one of the possibility is also to try a new way – currently the Language Department is involved in ERASMUS+ project titled *Transnational Exchange of good CLIL practice among European Educational Institutions* in which five countries are involved. CLIL (Content and Language Integrated Learning) method could be the way how to improve the status of the Language department at STU MTF in Trnava.

Situation on global labour market makes Higher Education Institutions internationalise education system at Universities, colleges. Foreign Languages, majorly English, are integrated into university courses. Some world-recognized universities provide even study branches in English. Providing international university education system is not only about the courses, the study branches taught in English, this naturally set international environment is done also by students – foreigners. Therefore, have a clear target what and how the English language could be integrated into individual study programmes is a must for the nearest few years at STU MTF as it seems to be “a vicious circle”, without the option to study at the university/faculty in English, there will not be any increase of foreign students. Implementing English into education at STU MTF is the priority also due to another reason: it allows the students as well as the researchers to express and present their ideas, proposals, designs and research results in an international environment.

Using the results of the aforementioned ERASMUS+ project, we are planning to map, identify the students’ needs and requirements and teachers’ preparedness

for content and language integrated learning (CLIL) at STU MTF. In other words, to define which and how many courses will be taught by implementing CLIL principles. Our ESP experts are preparing a manual for teachers how to apply CLIL into their courses and it will be spread via a web platform, which will be used as a self-learning environment for STU MTF teachers. 13 Our ESP experts and some subject-specific teachers within the dissemination activities of the mentioned ERASMUS+ project are working on a project proposal concerning cooperation with universities around Europe and other continents to work on enhancing University Teacher competences for teaching in foreign languages. Working in international teams on project issues always deploys ICT to process all project activities. In addition, this methodology could open new horizons for the tertiary education in the field of foreign language acquisition.

2.3 Other possibilities: game, self-learning and technology integrated learning

As aforementioned, the other possibility is represented by enhancing the EST teaching by gamification. It is known that PC games can scaffold learning while keeping the players involved in continued interest in the game for hours, weeks, and even years. At the same time, students/players train their skills and build their knowledge as long as they continue to play. Gamification is not based on entertainment, although it uses entertaining features, it simultaneously provides attractive learning environment and combine the concentration demanded by challenging activities and the enjoyment which can be called as “serious play” or “playful work”.

The English practitioners integrated gamification, self-learning, content and technology into one of the aforementioned projects while still applying a holistic approach. This project is oriented on designing and education application for STU MTF students so that their competence in professional English could be naturally enhanced. The idea came from three students majoring in Applied Informatics and Automation in Industry who delivered a project at the Students Research Conference – they decided to design an application for learning professional English. By the way, they were awarded the second place in the Faculty competition of Student Research Conference. Afterwards, an interdisciplinary team, consisting of teachers both ESP and Informatics teachers and students, was established to help and start sorting out the project issues. The team members aim at designing an application which will fully support students’ self-learning for enhancing professional English competence. The project team students are supposed to design the education application by themselves and the projects processes are meant to be an educational environment. They are supposed to program such an application which will integrate game features and language content in one whole while being supervised by the teachers. Within this extra-curricular learning the students learn to:

- a) identify English content for the application using Text Mining,
- b) design draft structure of the application,
- c) program the structure and its basic functions,
- d) distinguish entertaining game and game-based education,
- e) face and overcome obstacles.

At present, the students are learning the programming language so that they manage building the application with gaming features working in various devices. A fully operating application should be piloted in 2017 when the pilot version will be provided to selected STU MTF students, and the team members will get the feedback to the application and its functions so that the necessary adjustments or modifications could be applied before the application will be provided to all students.

3 Language course accreditation – meeting the requirements for quality assessment

The teachers at the Slovak universities focused on non-philological language study (e.g. engineering, medical, economic, etc.) are trying to harmonize, unify and standardize their language study syllabi within the European context and also in accordance with Common European Framework of reference for Languages so that they meet also the quality requirements stated by UNICert® LUCE (Language Accreditation Unit for Universities of Central and Eastern Europe). Currently, UNICert® is the only system of the kind reflecting the specific needs, objectives and methodology typical of students at individual academic institutions. It is the language programme and certification system considering higher educational conditions and the final document in the UNICert® system is a certificate that can only be issued by the universities which are members of the UNICert® Network while respecting its regulations. The advantage is represented by the fact that this system is open to the modifications stemming from national and/or individual differences among universities within countries. This also means that the accredited workplace providing second language teaching within the system is then assured by and international accreditation committee and the students can graduate from their language course with a credible certificate.

Our Faculty Department of Languages was successful in gaining the accreditation and afterwards also a reaccreditation for the UNICert® II and III levels in English for engineering and examined the first students in February 2010. Altogether, in six years approximately 100 students graduated either with UNICert® II or UNICert® III certificates. Unfortunately, in 2015 after the new accreditation when the load of English lessons was limited to just two semesters the Language Department is no more eligible to apply for new accreditation. For the students

interested in gaining a language certificate we will try to find a way how to obtain it, however, obviously this will be more expensive as for many certificates a preparatory course is required.

Conclusion

The ability to communicate in a foreign language is one of the essential competences necessary for living in EU countries and it is important not only for the mobility, but it enhances the employability of STU MTF graduates in labour market. To conclude, whether we admit it or not, the language education at the Slovak technical universities is changing; it is no more understood only as a mastery of one or two languages. Instead, the aim has become the development of such a language register, where all the language skills find their place and meaning (Kováčiková, 2010, p. 70).

References

- CSIKSZENTMIHALYI, M., & SCHNEIDER, B. (2000). *Becoming an adult: How teenagers prepare for the world of work*. New York: Basic Books.
- DAHESTANI, R., & STOJKOVIČ, N. (2015). The Use of Technology in English for Specific Purposes (ESP) Instructions: A Literature Review. *The Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*, Vol. 3, No. 3. <http://espeap.junis.ni.ac.rs/index.php/espeap/article/view/304/199>.
- HAMARI, J., SHERNOFF, D. J., ROWE, E., COLLER, B., ASBELL-CLARKE, J., & EDWARDS, T. (2016). Challenging games help students learn: An empirical study on engagement, flow and immersion in game-based learning. *Computers in Human Behavior*, Vol. 54, 170–179.
- HURAJOVÁ, L. (2015). Content and Language – how to integrate them on tertiary level. *R&E source. Special issue 4*, 105–108. <http://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/255/294>.
- HURAJOVÁ, L. (2015). Tertiary CLIL. In POKRIVČÁKOVÁ, S. ET AL *CLIL in Foreign Language Education: e-textbook for foreign language teachers*. Nitra.
- HURAJOVÁ L., & LUPRICHOVÁ, J. (2015). Being a CLIL teacher. In POKRIVČÁKOVÁ, S. ET AL *CLIL in Foreign Language Education: e-textbook for foreign language teachers*. Nitra.
- CHMELÍKOVÁ, G. (2015). Doctoral students and necessary academic skills. *R&E source. Special issue 4*, 28 to 31, <http://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/241/280>.
- CHMELÍKOVÁ, G., & BOŽEK, P. (2013). Utilization of computer-aided teaching and learning of English and other subjects at STU MTF in Trnava. In *Proc. IAC-ETeL 2013 [electronic]: International Conference on Education, Teaching and E-learning*, CD-ROM. Prague, p. 4.
- KOVÁČIKOVÁ, E. (2012). CLIL methodology through project work within the environment of English for specific Purposes. In HORVÁTHOVÁ B. ET AL. *New directions in teaching foreign languages*. Brno: Masaryk University.
- MIŠTINA, J. (2012). English for academic purposes course design for natural science doctoral candidates. In HORVÁTHOVÁ ET AL. *New directions in teaching foreign languages*. Brno: Masaryk University.
- TAYLOR, K. (2001). International Collaborations: Barrier and Benefits. In *Proc. Co-Mat-Tech 2001*, pp. 630 to 635.
- VYGOTSKY, L. S. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Authors

Mgr. Gabriela Chmelíková, PhD., e-mail: gabriela.chmelikova@stuba.sk, Faculty of Materials Science and Technology, Slovak University of Technology, Trnava, Slovak Republic

Author is a senior assistant teaching English for Science and Technology, and the Head of the Department of Languages and Humanities at STU MTF. In cooperation with colleagues from other departments, she annually organizes Student Research Conference. She also cooperated on the accreditation file elaboration for UNICert® II and III levels in English for engineering study branches in the UNICert® examination system. Her professional interests include language skills, reading in particular, use of multimedia in teaching mainly for presentation techniques.

Mgr. Ludmila Hurajová, PhD., e-mail: ludmila.hurajova@stuba.sk, Faculty of Materials Science and Technology, Slovak University of Technology, Trnava, Slovak Republic

Author is a senior assistant teaching English for Science and Technology and Entrepreneurship at STU MTF. She participates in organizing Student Research Conference. She is a principal investigator and coordinator of the ERASMUS+ project *Transnational exchange of good CLIL practice among European Educational Institution's* (2015–2017) at STU MTF. She works on other projects as a member of the investigation team. She deals with CLIL methodology, its application on Tertiary level of education, integrated learning approaches, competence and personal development.

Excursions as an Innovative and Motivating Tool in Teaching and Learning Foreign Languages

Mária Igazová

Introduction

Innovation seems to be one of the most discussed topics of our century, the century when the world is facing the challenge to solve problems connected with multiple economic, environmental and social changes. The term has its origin in a Latin word “innovare” and means “to renew something or to introduce something new”. Many attempts have been done to define the term “innovation”, however, so far the authors have not come to agreement with a universal working definition of the term. The term “innovation” can be defined as a change in behaviour, attitudes. Other authors explain the term as a progress. The authors Green, Howells, Miles in their study on innovation in services in the EU countries mean innovation as “a process”, in which organisations are doing something new, i.e., introducing a new practice or process, and creating new methods of delivery for goods and services. “Innovation is not merely synonymous product (goods or service), or adopting a new pattern of intra-or inter-organisational relations with ‘change’. Ongoing change is a common feature within most businesses. But this may only be described as Innovation where particular qualities are displayed” (Green – Howells – Miles, 2001, p. 8). Other authors such as Delano, Riley, Crookes emphasize the fact that innovation needs to be perceived as a dynamic process and dynamic processes are needed in teaching and learning foreign languages. Delano, Riley and Crookes’ definition considers the impact on how learning and teaching are perceived: “An innovation in a second language teaching program is an informed change in an underlying philosophy of language teaching/learning, brought about by direct experience, research findings, or other means, resulting in an adaptation of pedagogic practices such that instruction is better able to promote language learning as it has come to be understood” (Delano, L., Riley, L. and G. Crookes, G. p. 489).

Our paper investigates the impact of innovation in English language teaching (ELT) especially impact of simulated environment on students’ motivation and their performance in a classroom.

1 Innovation

The term “innovation” means to do something in a more attractive and new way. According to Delano, L., Riley, L. and Crookes, G. it is:

- an improvement or a change;

- something new;
- something that did not exist before;
- something that is new in a specific context;
- all of the above combined;
- any of the above, but only when successfully implemented.

Innovation and motivation in foreign language teaching and learning has become a very appealing topic. At the beginning, the method of a computer aided/assisted language learning (CALL) offered materials available on the computer such as electronic versions of activities from books and teachers used them. New technologies have begun to change the way that English is learned in the classroom as a lot of materials are available on the computer such as electronic versions of various book activities. Times have changed and overhead projectors, interactive whiteboard, laptop computers and wireless Internet have opened up the classroom to the outside world. A mock event or simulated environment of an actual professional conference can create a motivating atmosphere and improve students' performance in classes. Excursions, power point presentations, participating in conference can break the traditional routine of classroom teaching and are of a great educational value as in the university courses students are offered a chance to prove and practice their communication skills and to prove what they learn in their language classes. Excursions as motivating elements in teaching and learning foreign languages can improve students' performance and creativity. Creating simulated environment, organizing excursions and field trips can result in better language competence, enhancing knowledge and gaining new impressions and experience based on observing subjects, situations that cannot be observed at school, university. They all – simulated environment, excursions and field trips – are a different methodology altogether but can encourage and motivate students in the process of learning a language. For my experiment I have opted for the term excursion into something as a short involvement in a new activity (Cambridge Advanced Learner's Dictionary, 2013). Students' participation in a students' conference is considered to be an excursion. Except for a didactic value excursions always improve cognitive properties of students and represent a great educational value through respecting values and standards. They improve tolerance and understanding the other people's behaviour and improve human relations.

1.1 Excursion into a conference

According to Petlak (2004) excursions are employed in teaching and learning processes and enhance students' knowledge. Before I decided to find a match between theory and practice, between learning, drilling grammatical forms and the use of authentic language, one main problem in class was to motivate students to talk. Except for this fact, one must admit, that most Slovak university students

have never been asked to express their own opinion on some events or affairs. Participation in a conference gives students opportunity to become aware of importance of knowledge of foreign languages. Very often students do not realise that the level of language skills which they reached, including fluency, correctness of grammar, vocabulary and pronunciation is not sufficient and does not meet criteria seen in the world of today. Before taking part in the conference students studied and learned how to prepare a good presentation. During the conference they had opportunity to see and hear real conference presentations. Then they discussed presentations including the language proficiency and body language of the presenters. When preparing and rehearsing their own presentations, students were encouraged to utilize new findings. They were advised to focus on the topic, on factual information, on correctness of the vocabulary and grammar and on the correct body language.

The objectives, set for the educational process in the classroom, were to motivate students to be active, to try to present the topic as a real presenter, to improve the knowledge of the language, and to obtain higher degree of communication competence.

As pointed out by many authors, students' participation in a conference shall improve the key competences. I decided to take my students to a conference, to a simulated environment of an actual professional conference, so that they could see their peers' presentations on some specialised topics. Before the conference was held, my group of students was instructed how to prepare a good presentation, what phrases are recommended to be used, how to control the presenter's body language. PowerPoint presentations and presentation skills are a good example how to prepare students to communicate out of their educational environment. When any excursions are completed, students can exchange their opinions on presentations and can assess the other students' performances, they can assess their peers' presentation skills including correct use of English, ease of using technology, body language, etc. Before the conference started, I had instructed my students to focus their attention on the presentations as a whole, on the topic, on the correctness of the vocabulary and on the implementation of the rules of English grammar. Practising presentation skills can improve language levels. By using current technology the presentations can achieve or aspire to a professional level thereby also affecting students' competencies in a positive manner as well as preparing them for skills required in their respective professions or careers. Students are often not aware of the importance of speaking a foreign language and being viewers in a students' conference is a good chance to prove their proficiency level. An actual atmosphere in the conference should help students as the audience, to recognise good and poor performance, to recognise the correctness of the language, the correctness of the language morphology and syntax. Students reaching a certain level of communication competence are often content with the

knowledge they have gained and with their language skills, so it is difficult for teachers to push them forward.

I have set up the objective to motivate students to be more active in their English classes. I had my students attend an actual event to see how PowerPoint presentations work in a real environment. After that I and my students created a mock experience. We held a mock conference in our English classes. Students presented the topics that are enlisted in the faculty curriculum for their degree programme. In reality, my educational activity is not a conference at all but rather just simulation. So we simulated a conference in which following key competences were expected to be improved:

- Information competence: Students learn how to find the right information they need, can assess the information, they can communicate the information to the others by means of information technology.
- Cognitive competence: Students can compare similarities and differences between two or more phenomena, aspects, they are open to new ideas, they learn how to analyse, synthesise, induce, deduce, compare and generalise.
- Communication competence: Students learn how to communicate in a foreign language, they can select and opt for the effective way of communication.
- Interpersonal competence: Students learn how to express their own opinion, describe their attitudes and experience. They are trained for a teamwork, they learn how to offer and accept advice, how to assist the others. They also learn how to be tolerant and respectful towards the others (Bajtoš 2003, Petlák 2004, Turek 2010).

In the course of my career as a university teacher I have gained experience with teaching English for Specific Purposes (ESP). ESP requires the acquisition of highly specialised terminology and the ability to explain formal processes as students prepare for the high-level competence they will have to demonstrate in their chosen careers. These facts encouraged me to execute the experiment with an actual and a mock conference. I started the experiment with a group of first year university students with mixed abilities who signed up for the programme "Public Administration", at the Faculty of Social Sciences, St. Cyril and Methodius University in Trnava. The group consists of twenty students and firstly the students participated in a conference held by another faculty in the same city. When the conference and also the mock conference concluded, they were presented with a questionnaire. The results gained in the experiment have proved that taking part in a real conference although as an audience provides a good platform for being active in presenting specific purposes topics and being active in communication in English. I must be careful drawing conclusions from only the data from twenty students. Perhaps if I did this mock exercise twenty times with twenty student each time, then I can make conclusions on data. My professional assessment from

having taught at a university for fourteen years and through the advent of technology in the classroom students can improve their language level competencies. I am encouraged by the results of the questionnaire to infer that students can or will improve with this type of activity in their language courses.

2 Innovation in English for Specific Purposes

The aim of my paper is sharing my experience with other teachers of English and illustrating how useful and motivating for students can be when they are taken out of their educational environment. Preparation of presentations is not a new topic, innovative may be the way of introducing the students to presentations – an excursion into a real conference. As mentioned above, for our experiment we have appointed a group of first-year students who have signed up for the university bachelor programme of Public Administration. Teaching and learning English for Specific Purpose aims at creativity, activity, presenting topics in PowerPoint presentations. According to Chmelikova “presentation skills are an inevitable part of speaking skills. Presentation skills are particularly trained to support the scientific paper or poster presented at the domestic or international forums” (Chmelikova, 2015, p. 30). Students in Public Administration Programme follow and discuss curriculum-based topics in English in the bachelor course. The content of topics cover the study programme and in the first semester English classes include general topics such as Slovak Educational System, University Education, Interview, Jobs and Unemployment, European Union, European Educational Programmes, Presentations, etc. “How to make a good presentation” is usually the first topic students and the teacher in the group deal with. In the academic year 2015/2016 there was an opportunity to participate as the audience in a students’ conference held at a faculty and only then after the students had viewed the students’ presentations in the conference, they prepared their own presentations on the topics they opted for. The students’ performance in English classes, who took part in a conference seemed to be improved if compared to the previous groups of students who did not have an opportunity to participate in any conferences. Students worked on their presentations and prepared them without the assistance of their teacher. Only some students ask for some advice about the contents and the organisation of their presentations.

Although the study group was only twenty students, the results of the evaluation imply that by providing good examples of correct communication through such an activity as a mock conference presentation can prove valuable and affect a student’s competency level. Students are good at PowerPoint presentations; they are technically very skillful what helps them build up their language proficiency and confidence. It has been proven that technology plays an increasing role in the area of ELT and in academic life in general.

The next part of the paper is concerned with the assessment of my experiment. Interviews with students and a questionnaire are employed as the methodology.

3 The Experiment

We started with theoretical instructions. Students learned phrases on how to begin and complete a PowerPoint presentation, what phrases are used to initiate questions asked by the audience, how to avoid answering questions at the end of the presentation, how to agree and disagree, interrupt, ask for repetition and clarification, change the subject or to emphasise it, etc. At this stage students also learn some basics of the effect of body language. Working on the presentation, students had to set up goals and define means to achieve the goals. After having viewed their peers' presentations in a conference, after presenting a topic in a simulated environment of an actual professional conference, my students were presented with a questionnaire. The questions focused on the impact of actual and mock conferences. The answers to the questions are processed in Fig. 1 below. I am encouraged by the results of the questionnaire to infer that students can improve with this type of activity in their language courses. Preparing own presentations can be inspirational for some teachers

Some of the questions in the questionnaire and the answers to them:

- Am I prepared for watching and preparing presentations?
- Participation in the conference has changed my attitude towards the English language (language learning).
- The effectiveness of my presentation has been improved.
- Every presenter (in a pair of presenters) shall be assessed, evaluated

It is necessary to say that technology is another area having a direct impact on language learning and teaching. Except for PowerPoint presentations also YouTube, website, Moodle, blog, e-mail, and virtual conferencing can be employed in English learning and teaching processes. Students can be positively motivated by employing the technology they are familiar with.

Conclusion

Deploying presentations in ESP classes has really helped encourage my students to communicate in English and made my lessons livelier. Participating in a conference is a match between theory and practice and it seemed to be very attractive for my students.

Information communication technology was effectively employed in the conference and in the mock event I created with my students. Students were motivated

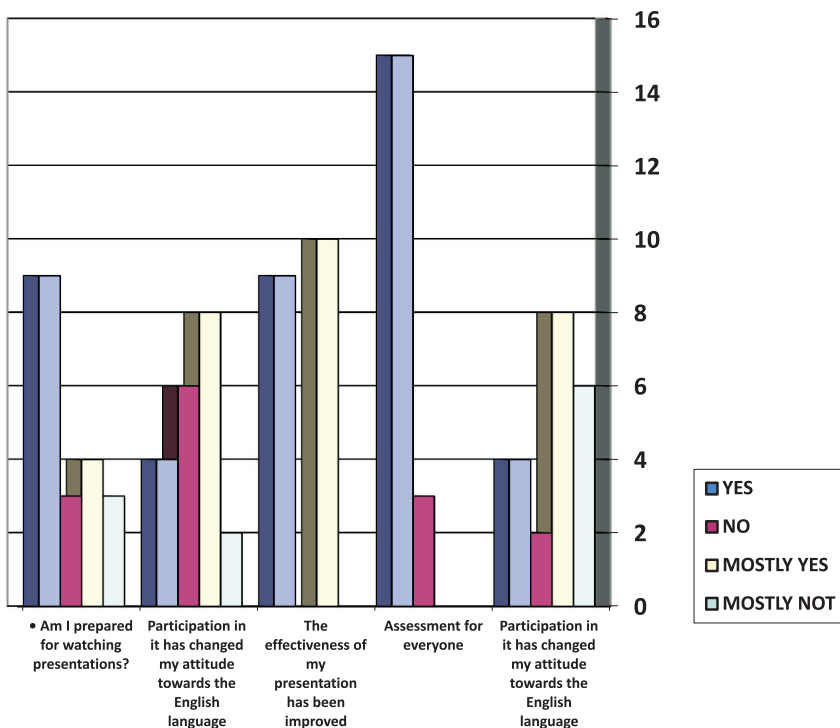


Fig. 1: Students' opinions
The source: author's evaluation

to make good presentations in their own language lessons when we simulated environment of an actual conference.

Prior to the actual conference my students were not motivated to speak and they did not have any expectations. The presentations students could view and hear in a real conference were a good inspiration for them. In our mock conference they put all their effort to prepare similarly good presentations like they watched in the conference.

Also students with weak communication competence can participate, as they can also play their part in presentations.

Students learn how to evaluate their peers' performance.

In the process of preparing presentations students are sometimes overwhelmed by a lot of information due to an easy access to all the information. They sometime feel lost in the sea of information and cannot select the relevant information. On

the other hand some students are very brilliant in processing the topic they opt for and they really process the topic in an interesting way, applying their own point of view.

PowerPoint presentations included in the lessons plan can be considered useful and motivating. Taking students out of the education environment and let their communication competence live can support English teaching and learning.

References

- BAJTOS, J. (2003). *Teória a prax didaktiky. [Theory and Didactic Practice]*. Žilina: Žilinská univerzita – EDIS vydavateľstvo ŽU, 2003.
- Cambridge Advanced Learner's Dictionary* (4th ed.). (2013) Cambridge University Press.
- CHMELIKOVA, G. (2015). Doctoral Students and Necessary Academic Skills. *R&E-Source Open Online Journal for Research and Education, Special Issue 4*, December 2015.
- DELANO, L., RILEY, L., & G. CROOKES (1994). *The meaning of innovation for ESL teachers*. *System* 22(4), 487 to 496. Retrieved April 6 2016, from <http://www.cambridge.org/.../innovation-language-teaching-look-like-practice>.
- DORNYEI, Z. (2013). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge University Press.
- GREEN, L., HOWELLS, J. & MILES, I. (2001). *Services and Innovation: Dynamics of Service Innovation in the European Union*. Prest/Cric: University of Manchester&UMIST.
- HALL, D., & HEWINGS, A. (2005). *Innovation in English Language Teaching*. London, New York.
- KOTRBA, T. & LACINA, L. (2007). *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce (Practical Use of Activating Methods in Teaching)*. 1. vydanie. Brno: Společnost pro odbornou literaturu.
- LOJOVA, G. & VLCKOVA, K. (2011). *Styly a strategie učení vo výuce cizích jazyků.(Styles and Teaching Strategy for Foreign Languages)*. 1. vydanie. Praha: Portál.
- MOTTERAM, G. (2013). *Innovations in Learning Technologies for English Language Teaching*. British Council.
- PETLLAK, E. (2004). *Všeobecná didaktika (Didactics Generally)*. 2. vydanie. Bratislava: IRIS, 2004.
- REINDERS, H. (April 6, 2016) *Methodology, Technology*. Retrieved June 2016 from <http://www.cambridge.org/.../innovation-language-teaching-look-like-practice>
- STARONOVA, K. ET AL. (2012). *Inovácie vo verejnom sektore Slovenska (Innovations in the Slovak Public Sector)*. Agentúra Ministerstva školstva, vedy výskumu a športu v SR.
- TUREK, I. (2010). *Didaktika (Didactics)*. 2nd ed. Bratislava: Iura Edition.
- VALISOVA, A.& KASAKOVA, H. (2010). *Pedagogika pro učitele (Pedagogy for Teachers)*. 2. vydanie. Havlíčkův Brod: Grada Publishing.
- ZITA, A. (2016). Reflections on ICT Innovations of an Online Literature Course. *CASALC REVIEW*, 2015/2016, Volume 5, Issue No. 2, pp. 62–72.

Author

PhDr. Mária Igazova, PhD., e-mail: maria.igazova@ucm.sk, Fakulta sociálnych vied, Univerzita sv. Cyrila a Metóda v Trnave, Slovenská republika

Author teaches English for specific purpose at the Faculty of Social Sciences, St. Cyril and Methodius University in Trnava. She focuses on public administration and social policy and services. At the faculty she worked as a vice-dean and the head of the Language Centre.

Výuka cizích jazyků v procesu přípravy na právnická povolání na Právnické fakultě Univerzity Karlovy

Jana Tomaščinová

Úvod

Studium cizího jazyka je nedílnou součástí studijního programu Právnické fakulty Univerzity Karlovy již od padesátých let dvacátého století. V průběhu let se však měnila její obsahová koncepce, která odrážela změny ve společnosti a z nich plynoucí požadavky na vzdělávání budoucích právníků i v jazykové oblasti.

1 Právnická fakulta UK

PF UK patří mezi nejstarší vysoká učení v České republice. Je totiž jednou ze čtyř fakult, které tvořily dnešní Univerzitu Karlovu při jejím založení v letech 1347/1348. Dnes s více jak čtyřmi tisíci studenty v magisterském a doktorském studiu patří mezi největší právnické školy v Evropě.

1.1 Studium na PF UK

Studium jediného oboru *Právo a právní věda* trvá pět let a je možné jej absolvovat pouze jako magisterské. Všichni posluchači bez rozdílu musí složit zkoušky z povinných předmětů, jako je *Římské právo, Ústavní právo, Občanské právo hmotné, Trestní právo, Obchodní právo, Správní právo, Pracovní právo, Mezinárodní právo veřejné* aj. Specializovat se mohou podle svých osobních preferencí prostřednictvím široké nabídky předmětů povinně volitelných (*Právo duševního vlastnictví, Kriminologie, Právo cenných papírů, Správní trestání* aj.) a volitelných (např. *Politický kontext soudní moci, Mořské právo, Domácí násilí, Sportovní právo*).

Absolventi PF UK se uplatňují v nejrůznějších oborech. Nejvíce jich pracuje v tradičních právnických povoláních soudce, státního zástupce, advokáta, notáře či exekutora. Uplatnění nacházejí též v korporátní a akademické sféře, další pracují na různých pozicích ve veřejné správě a v institucích Evropské unie či v jiných mezinárodních orgánech.

1.2 Mezinárodní spolupráce

PF UK spolupracuje s desítkami zahraničních právnických fakult po celém světě jak ve výměnách studentů a profesorů, tak v oblasti vědy a akademického bádání.

V rámci programu Erasmus vyjíždí každoročně na zahraniční fakulty přibližně sto padesát posluchačů, z nichž přibližně tři pětiny studují v anglických programech

nejen ve Velké Británii a Irsku, ale také v Nizozemí, ve Švédsku, Finsku, případně v jiných zemích Evropské unie, jedna pětina volí studijní programy v němčině, a to jak v Německu, tak v jiných zemích (Lucembursko, Švýcarsko). Zbývající pětina směřuje na různé evropské univerzity. Dvacítka posluchačů studuje programy ve francouzštině ve Francii, Lucembursku a Švýcarsku, desítky studentů odjíždí do Španělska, tři až šest posluchačů studuje v Itálii.

V rámci meziuniverzitních dohod každoročně desítky posluchačů studuje v Kanadě, Austrálii, USA, Číně či v Japonsku.

Posluchači se rovněž účastní různých mezinárodních soutěží, např. simulovaného soudního řízení Moot Court. (Kuklík & Damohorský, 2008, s. 65–67, 88–89)

2 Výuka cizího jazyka jako součást studijního programu: retrospektiva

Povinná výuka cizího jazyka byla zavedena do studijních plánů PF UK od akademického roku 1950/1951. Z politických důvodů se samozřejmě jednalo o výuku ruštiny, která představovala nedílnou součást studijního programu až do listopadu 1989. V akademickém roce 1956/1957 byla zavedena povinná dvousemestrální výuka dalšího cizího jazyka, kdy posluchači mohli volit mezi angličtinou, němčinou a francouzštinou. V padesátých letech byla povinným předmětem latina, která však v polovině let šedesátých byla přesunuta mezi předměty nepovinné.

Události listopadu 1989 měly vliv nejen na společenské uspořádání v Československu, ale také na obsahovou koncepci výuky jazyka na PF UK. Došlo k redukci počtu povinných cizích jazyků ze dvou, tj. ruština a neslovanský jazyk, na jeden. Rozšířila se však doba studia ze dvou semestrů na čtyři. Posluchači mohli volit mezi angličtinou, němčinou, francouzštinou, ruštinou a španělštinou, později též italštinou. Dále se upustilo od výuky běžného jazyka a studijní program je až na výjimky orientován pouze na odborný právní jazyk.

Před rokem 1990 byla součástí přijímacího řízení na PF UK písemná zkouška z ruštiny. Po roce 1990 si uchazeči mohli zvolit jeden z pěti nejčastěji vyučovaných jazyků na středních školách v České republice (angličtina, němčina, francouzština, ruština, španělština) a absolvovat písemný test, jehož úspěšné zvládnutí tvořilo přibližně 15–18 % celkového bodového zisku uchazeče.

Od roku 1999 došlo k podstatným organizačním i obsahovým změnám v přijímacím řízení a zkouška z cizího jazyka již není součástí testování uchazečů o studium. Fakulta si však uvědomuje, že znalost cizího jazyka je pro budoucího právníka nezbytná a oceňuje uchazeče, kteří předloží mezinárodní certifikát či vysvědčení o všeobecné státní jazykové zkoušce, udělením bonifikace 5 bodů za každý certifikát, přičemž je možné předložit maximálně dvě standardizovaná osvědčení z různých jazyků, které se na fakultě vyučují. (Chromá, 2008, s. 57–59)

3 Výuka cizích jazyků na PF UK: současnost

Jak již bylo dříve řečeno, výuka se zaměřuje především na odborný jazyk. Oproti dřívějšímu stavu totiž neustále roste tlak na to, aby právníci se pokud možno obešli bez služeb tlumočnicků a překladatelů a byli schopni vést jednání sami, případně požadované listiny sami sepsat v příslušném jazyce. Dále se po nich žádá schopnost velmi dobré orientace v právních systémech daných zemí.

Studijní rámec výuky právních cizích jazyků na PF UK je od akademického roku 2010/2011 dán její novou akreditací. Jak již bylo uvedeno, magisterský studijní program rozeznává pro účely studijního plánu povinné předměty společného základu, předměty povinně volitelné a předměty volitelné.

3.1 Odborný cizí jazyk jako povinný předmět společného základu magisterského programu

Předmětem společného základu je tzv. *Cizí jazyk*, což je souhrnné označení pro právní angličtinu, němčinu, francouzštinu, španělštinu, italštinu a ruštinu. Posluchači si musí povinně zvolit jeden z těchto jazyků, jehož výuka trvá čtyři semestry (přibližně 104 výukových hodin) a je orientována výlučně na rozvoj odborných receptivních a produktivních dovedností v právní komunikaci.

Výuka právního cizího jazyka začíná až ve druhém ročníku, kdy se posluchači již seznámili s obecnou teorií práva a s římským právem, které slouží především jako průprava ke studiu soukromoprávních disciplín. V té době rovněž studují jednotlivé obory platného práva, a je tak možné na tyto poznatky ve výuce jazyka odkazovat, neboť posluchači jsou již schopni komparativního pohledu na obsahovou stránku věci.

Učebnice, případně jiné studijní materiály, jsou tematicky koncipovány tak, aby se posluchači měli možnost seznámit s jazykovou problematikou základních právních odvětví tak, jak se s nimi postupně seznamují v rámci studia platného práva. V prvních dvou semestrech je věnována pozornost ústavnímu právu, organizaci soudnictví, občanskému právu hmotnému a procesnímu, v následujících dvou semestrech se výuka týká práva obchodního, trestního, finančního, správního, mezinárodního a práva Evropské unie. Všechny studijní materiály vycházejí z autentických právních textů. Jsou zde zastoupeny texty doktrinní, které popisují danou právní materii, texty normativní (zákony, nařízení), judikáty (soudní rozhodnutí), smlouvy a jiné typy právních písemností. Na ně navazují sady cvičení, jejichž cílem je rozvoj receptivních a produktivních řečových dovedností.

3.2 Povinně volitelné předměty

Kromě jednoho tzv. povinného jazyka si mohou posluchači volit další povinně volitelné či volitelné předměty. Katedra jazyků nabízí široké spektrum předmětů různě

ného tematického zaměření. Jelikož omezený prostor tohoto příspěvku neumožňuje jejich výčet, zmíním zde jen některé.

Posluchači mají možnost absolvovat výuku tzv. *dalšího cizího jazyka*, jehož obsah i časová dotace je shodná s výukou příslušného jazyka jakožto předmětu společného základu. Nutno poznamenat, že mnozí studenti absolvují tento základní program dokonce ve třech jazycích.

Kromě těchto předmětů širokého tematického obsahu si posluchači mohou volit též předměty specializované. Zmíňme dvousemestrální *Právnickou francouzštinu v ekonomickém kontextu* či předmět *Libre circulation I a II*, kde se rodilá mluvčí a právnička v jedné osobě věnuje různým právním aspektům volného pohybu osob, zboží a služeb v rámci Evropské unie. Zájem anglicky mluvících posluchačů o právně-ekonomické otázky uspokojují dvousemestrální předměty *Právnická angličtina v ekonomickém kontextu* a navazující *Legal English for Commercial Practice I a II*.

Pokročilým studentům španělštiny je určen předmět *Español práctico I a II*. První semestr je věnován písemnému projevu v právní a akademické praxi, druhý semestr je překladatelský seminář.

Na Katedře též působí německý právník, v jehož seminářích se posluchači seznamují se základy německého práva. Na čtyřsemestrální výuku *Základů německého práva (Grundlagen des deutschen Rechts)* navazuje specializovaný seminář k problematice německého občanského procesu (*Der deutsche Zivilprozess*). Pozornost je věnována též němčině jakožto jazyku významného členského státu Evropské unie, a to v rámci semináře zaměřeného na případové studie podle práva EU (*Fallrepetitorium Europarecht*).

Nezapomíná se ani na jazyky mrtvé. Katedra jazyků, vědoma si dlouholeté tradice tohoto předmětu a jeho významu pro studium římského a kanonického práva, zajišťuje čtyřsemestrální výuku *Latiny pro právníky*.

Budoucí právníci budou komunikovat nejen v cizím jazyce, ale především v jazyce českém. Kultivaci vyjadřovacích schopností v mateřském jazyce jsou věnovány předměty *Čeština v odborné komunikaci*, *Praktika z českého jazyka* a *Praktická stylistika*.

Teoretické lingvisticko-právní problémy pak řeší předmět *Lingvistika a právo*. Zde se posluchači seznamují se vztahy státních útvarů a jejich úředních jazyků v průběhu historie, s postavením menšinových jazyků, úlohou jazyka v legislativní praxi a s forenzní lingvistikou (lingvistické metody v kriminalistice).

3.3 *Lawyering Skills Module*

Největší zájem ze strany posluchačů je pochopitelně o angličtinu, kterou si zapisuje kolem 85 % všech posluchačů v ročníku, tedy více než šest set studentů. Situace na pracovním trhu však ukazuje, že pouze výborná znalost angličtiny již nestačí k tomu, aby uchazeč získal zajímavé místo v mezinárodní advokátní kanceláři či ve významné obchodní společnosti tak, jak tomu bylo dříve. Případní zaměstnavatelé totiž znalost angličtiny předpokládají a důraz kladou především na odborné dovednosti.

Úkolem Katedry jazyků je tedy posluchače na tuto nelehkou situaci připravit nejen po stránce jazykové, ale též po stránce praktických odborných dovedností tak, aby v ostrém konkurenčním boji panujícím v dané oblasti obstáli co nejlépe. Zde je nutno si uvědomit, že naši absolventi nebudou vstupovat do soutěže o lukrativní pracovní místa jen s absolventy českých právnických fakult, ale též s anglicky hovořícími právníky jak z jiných evropských zemí, tak z USA, Kanady či Austrálie, neboť i pro ně je dnes práce v pražských sídlech mezinárodních advokátních kanceláří, konzultantských či obchodních společností velmi atraktivní.

V souvislosti s přípravou nové akreditace magisterského studijního programu se v roce 2010 začal tvořit systém modulů pro vyšší ročníky tak, aby si studenti mohli volit předměty podle svého předpokládaného budoucího zaměření. Absolvování příslušného modulu je pak uvedeno v dodatku k diplomu. Pro ilustraci zmiňme např. modul ústavně-právní, právně-teoretický, historicko-právní, modul finančně-právní fiskální či finančně-právní nefiskální. Anglická sekce Katedry jazyků vytvořila *Lawyering Skills Module*, který obsahuje tyto povinně volitelné předměty vyučované v angličtině:

1. *Essentials of Legal Writing*
2. *Legal Writing – Basic of Business Transactions*
3. *Legal Reasoning: First Amendment Case Law*
4. *Legal Argumentation and Debate: First Amendment Issues in Context*
5. *Anatomy of a Business Transaction – Negotiation Skills*
6. *Equity and Trusts*
7. *Presentation Skills for Lawyers*
8. *Translating Czech Civil Law into English*
9. *Translating Czech Criminal Law into English*

Výuku zajišťují jednak učitelé Katedry jazyků, z nichž dva jsou rodilí mluvčí s právním vzděláním, jednak externí spolupracovníci z praxe. Především jsou to partneři právnické kanceláře White and Case.

3.4 Volitelné předměty

V rámci systému volitelných předmětů s nižším kreditním ohodnocením Katedra zajišťuje především výuku obecného jazyka, která slouží jako příprava na další studium odborného jazyka. *Španělština* se učí ve čtyřech různých úrovních od začátečníků až po pokročilé. *Italština* je vyučována pro začátečníky a středně pokročilé. Posluchači, kteří chtějí napravit jisté nedostatky ve francouzštině, mohou navštěvovat dvousemestrální předmět *Repetitorium francouzské gramatiky v odborných textech*.

Katedra si je rovněž vědoma rostoucí úlohy Číny na mezinárodním poli, a proto zajišťuje výuku *čínštiny*, zatím jen v podobě dvousemestrálního základního kurzu.

Mezi volitelné předměty patří převážně z organizačních důvodů dva předměty právnělingvistického zaměření. Je to *Einführung in den juristischen Stil*, věnovaný stylistickým zvláštnostem německých právních textů, a *Četba latinských textů*, která je přípravou ke studiu jak děl klasických římských právníků, tak právníků středověkých. Pozornost je též věnována textům kanonického práva, neboť se posluchači seznamují s Kodexem kanonického práva z roku 1917 a 1983 a s Kodexem kánonů východních církví z roku 1990.

4 Cizí jazyky v postgraduálním programu

V rámci postgraduálního studia výuka jazyků probíhá formou individuálních konzultací. Doktorandi povinně skládají zkoušku ze dvou cizích jazyků na fakultě vyučovaných, a to dle vlastní volby. Předmětem zkoušky je pohovor o problematice dizertační práce a o tématu zvoleného souvisejícího textu s minimálním rozsahem 100 stran. Doktorand musí též prokázat schopnost komparativního a kontrastivního přístupu ke studiu dané problematiky. Podmínkou přípuštění k ústní zkoušce je proto předložení diferenčního hesláře, který obsahuje minimálně 200 terminologických spojení a jejich překlad do češtiny, případně též jejich výklad, nemá-li dané spojení adekvátní ekvivalent.

5 Cizí jazyky v rámci specializovaných kurzů celoživotního vzdělávání – JURIDIKUM

Absolventi mohou dále rozvíjet své jazykové schopnosti v rámci specializovaných kurzů celoživotního vzdělávání, na kterých se též podílí Katedra jazyků.

Mezi právníky se samozřejmě největší pozornosti těší angličtina. Zájemcům o písemnou formu komunikace je určen kurz *Essentials of Legal Writing* (24 vyučovací hodiny). Právníci se střední znalostí angličtiny, kteří se chtějí především „rozmluvit“ v rámci odborné komunikace, mají k dispozici *intenzivní kurz právníké angličtiny pro mírně pokročilé* (48 vyučovací hodiny). Naopak pro zájemce s po-

kročilou znalostí angličtiny je pořádán intenzivní přípravný kurz pro *International Legal English Certificate* v rozsahu 60 vyučovacích hodin.

Právníci, kteří v praxi či ve svém dalším studiu používají cizí jazyk, též navštěvují jazykové kurzy, které jsou primárně určeny zájemcům bez právního vzdělání. Nejoblíbenějším z nich je celoroční *Doplňkové studium pro překladatele právních textů*, kde jsou praktické semináře věnovány kromě angličtiny též němčině, francouzštině a ruštině.

Závěr

Fakulta usiluje o přípravu posluchačů jak na účast v mezinárodním akademickém životě, tak na úspěšnou profesionální kariéru na poli praktické aplikace práva. Proto je podporována nejen výuka angličtiny a němčiny, významných mezinárodních dorozumívacích jazyků, ale též francouzštiny, španělštiny, ruštiny a italštiny. Vysoký zájem o studium právních jazyků z řad studentů a absolventů je důkazem, že takto koncipovaná výuka má své opodstatnění. Nezbyvá než si přát, aby tento trend přetrval i v budoucnosti.

Literatura

- CHROMÁ, M. (2008). Odborný cizí jazyk jako součást studijního programu na právnické fakultě UK. In VYSTRČIL, P. (Ed.) *Nové cesty ve výuce odborného jazyka*. Olomouc: Hanex, Olomouc, s. 57–69.
- KUKLÍK, J., & DAMOHORSKÝ, M. (2008). *Právnická fakulta Univerzity Karlovy v Praze*. Praha: Havlíček Brain Team.

Autorka

PhDr. Jana Tomaščinová, Ph.D., e-mail: tomascin@prf.cuni.cz, Právnická fakulta Univerzity Karlovy, Česká republika

Absolventka oboru francouzština – italština na FF UK, v současnosti odborná asistentka na Katedře jazyků PF UK. Obhájila disertační práci na téma *Nominální kolokace v italském občanském zákoníku*. Autorka učebnice *Introduction au français juridique*, Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2011, spolu s Milanem Damohorským *Italsko-českého právního slovníku*, Praha: Leda, 1997.

Hodnotenie tvorivosti učiteľa cudzích jazykov

Zdenka Uherová

Úvod

Aj napriek rozpracovaniu metód vedúcich k aktivite a tvorivosti a aj napriek zdôrazňovaniu potreby tvorivejšej práce v našich školách, musíme konštatovať, že ešte stále je prevládajúci takzvaný tradičný či klasický štýl riadenia výchovno-vzdelávacieho procesu (Petlák 2000). Pre tradičné vyučovanie cudzích jazykov bolo typické memorovanie, kedy sa študenti učili predovšetkým naspamäť bez adekvátnych pamäťových podpôr poskytovaných všetkými zmyslami, kde učiteľ vyžadoval doslovné opakovanie textov z učebnice a nie vlastnú reprodukciu, čo deformovalo stratégie učenia (Lojová, Vlčková 2011). Brodňanská, Koželová (2014) poukazujú na súčasné trendy vo vzdelávaní, ktoré vo vyučovanom procese vyžadujú využívanie aktivizujúcich metód a foriem, ktoré študenta zaujmú a vedú k efektívnejšiemu pochopeniu a zapamätaniu učiva. Významnú rolu pritom zohráva nielen permanentná príprava študentov na predmet, ale i osobnosť učiteľa a jeho prístup k vyučovaciemu procesu. Je v kompetencii vyučujúceho, či a do akej miery je ochotný vzdať sa tradičných metód a postupov. Zelina (2000) uvádza, že výkonnosť a súčasne aj pozitívne prežívanie študentov v procese edukácie podmieňujú city, motivácia a tvorivosť.

Existujú viaceré definície tvorivosti (Lokšová, Lokša 1996, Petlák, Komora 2003) na základe ktorých môžeme povedať, že tvorivosť je produkovanie nových a prijateľných riešení, nápadov a činov, podlieha vplyvom prostredia, a to hlavne cieľavedomým výchovným vplyvom, môže sa prejavovať v každej činnosti človeka a dá sa rozvíjať, ovplyvniť, posilniť a cvičiť. Tvorivosti sa možno učiť, čo platí aj pre samotných učiteľov.

1 Tvorivosť vo vyučovaní

Tvorivosť sa môže účinne rozvíjať v tvorivom vyučovaní, ktoré podľa Lokšovej, Lokšu (2001) predstavuje komplex interakcií tvorivých činností učiteľa, študenta a okolia školy, realizovaných v edukačnom procese s cieľom kreativizácie obsahu učiva, s využitím tvorivých didaktických prostriedkov a tvorivých metodicko-organizačných foriem a stratégií výučby.

Szobiová (2004) odporúča učiteľom, aby uprednostnili také úlohy, ktoré študentom umožnia voľnejšie narábať s osvojenými poznatkami, využívať ich v nových kontextoch a pri riešení nových problémov. Učebné úlohy majú študentov motivovať a mali by obsahovať aj formatívne prvky podnecujúce hodnotiace a tvorivé myslenie.

Tvorivosť sa rozvíja zámerným navodzovaním tvorivej aktivity študentov prostredníctvom tvorivých situácií, úloh tvorivého charakteru a riešením problémov (Jurčová, In Klindová 1990). Optimálne je, keď učiteľ zvolí také úlohy, ktoré sú stimulujúce, podnecujú k činnosti a ktorých riešenie je dosiahnuteľné.

Základnou metódou tvorivosti je podľa Zelinu (2011) tvorba tvorivých úloh. Riešenie týchto úloh rozvíja u študenta samostatnosť, nezávislosť, vnútornú motiváciu a aktivitu, čo vedie k väčšej zodpovednosti za svoje rozhodnutia. Rozvíjaním tvorivosti prevláda postupne u študentov motivácia výkonu a úspechu nad motiváciou vyhnutia sa neúspechu. Aby úloha mohla viesť k tvorivosti, je potrebné vnašať do učenia moment prekvapenia, vyvolávať pochybnosti, vytvárať kognitívnu neistotu (problém, ktorý môže mať viacero riešení, divergentné úlohy), zadávať náročné, na prvý pohľad takmer nezvládnuteľné úlohy, individualizovať úlohy, nastolovať rozporné tvrdenia, dramatizovať podanie úloh.

Ako konštatuje Jurčová (In Klindová a kol., 1990) tvorivá úloha (problém, otázka, situácia) sa vyznačuje tým, že je pre riešiteľa nová, neznáma, obsahuje prvky nejasnosti, neurčitosti, a pod. Rozvoj tvorivosti vyžaduje teda vo vyučovaní tvorbu a aplikáciu takých úloh, ktoré umožnia študentovi osvojené poznatky využívať v nových kontextoch a pri riešení nových, neznámych problémov. Môžeme povedať, že stimulujúci vplyv na tvorivosť má každá činnosť, ktorá podporuje hľadanie a vyjadrovanie rôznych názorov a riešení.

Existuje viacero metód, ktoré sa využívajú pri rozvíjaní tvorivosti vo vyučovaní. Jedná sa napr. o metódu problémového výkladu, metódu brainstormingu, metódu diferencovaných úloh, aktivizujúce tvorivé metódy, situačnú metódu (prípadovú štúdiu), inscenačnú metódu, simulačnú metódu, didaktické hry, dramatizáciu, výskumné metódy, metódu objavovania a riadeného objavovania, projektovú metódu (projektovanie) a iné.

Podľa Hlavsú (1975, In Szobiová 2004) sa pri rozvíjaní tvorivosti uplatňujú tiež komunikačné metódy, dialóg a diskusia, inscenované riešenie problémov (hranie rolí), súpis vlastností predmetu, analýza problému (formulácia, objavenie problému), morfológická analýza (dimenzie problému a ich vzťahy), otázkové metódy, metóda pre a proti a iné.

Lokšová, Lokša (2001) vyzdvihujú pri rozvíjaní tvorivosti najmä využívanie heuristických metód, foriem a prostriedkov. Podstatou heuristických metód je samostatné objavovanie neznámych skutočností. Pri uvedenej metóde môže učiteľ využívať rôzne heuristiky (všeobecné postupy, návody), ktoré umožnia študentom lepšie pochopiť sled krokov pri riešení problémov.

Vyučovacie hodiny, na ktorých učiteľ používa stále rovnaké metódy, postupuje schematicky, kde sa jednotlivé činnosti opakujú v nezmenenom poradí a neprispôsobujú sa situácii v triede alebo záujmu študentov o danú činnosť, sú pre študen-

tov málo efektívne. Podobný názor prezentujú Lojová, Vlčková (2011), ktoré v súvislosti s vyučovaním cudzieho jazyka nabádajú učiteľov k striedaniu rôznorodých aktivít vo vyučovaní, aby si študenti vytvárali vlastné asociácie a tým „doladovali“ a upeňovali naučené čo najefektívnejším spôsobom.

2 Tvorivá osobnosť učiteľa

Solárová (1996) sa domnieva, že miera učiteľovej tvorivosti je daná osobnosťou učiteľa, jeho vlastnosťami, vedomosťami, skúsenosťami a potrebou tvorivosti. Tvorivosť učiteľa ovplyvňujú vnútorné (osobnosť učiteľa) a vonkajšie (klíma, materiálne zabezpečenie, organizačné formy) podmienky. Učiteľ, ktorý chce byť vo vyučovaní procese tvorivý má mať osobné i profesionálne vlastnosti, ktoré ho k tvorivosti provokujú. Turek (2010) zdôrazňuje, že pri rozvíjaní tvorivosti je dôležité, aby samotní učitelia boli tvoriví, v opačnom prípade totiž tvoriví študenti nemajú možnosť realizovať svoje schopnosti a kvalita ich výsledkov sa znižuje. Tvorivý učiteľ vie využiť skúsenosti, zážitky, názory študentov, vie využívať medzipredmetové vzťahy, demonštráciu.

Petlák (2014) nabáda učiteľov, aby si kládli nasledujúce otázky a hľadali zodpovedajúce riešenia:

- Ako najlepšie vyjsť v ústrety potrebám študentov?
- Čo robiť v určitej didaktickej situácii, ako povzbudzovať študentov aby boli aktívni?
- Ako zvýšiť emocionálny charakter klímy pracujúcej skupiny alebo triedy?
- Aká didaktická činnosť zvyšuje alebo potvrdzuje študentovi zmysel ovládania tej-ktorej kompetencie?

Osobnostné rysy učiteľa, ktoré sa uplatňujú v pedagogickom procese, ovplyvňujú priebeh a výsledky vyučovacieho procesu. Bajtoš (2013) tvrdí, že tvorivosť patrí medzi najdôležitejšie zložky profesijnej vybavenosti učiteľa. Tiež Lokšová, Lokša (2001) poukazujú na osobnosť učiteľa, ktorý má poznať nielen teóriu a metodiku rozvíjania tvorivosti študentov, ale má byť aj sám tvorivým. Tvorivú osobnosť učiteľa charakterizujú predovšetkým: humanistická orientácia, inovačná výučba a tvorivé sebarefektívne a sociálno-komunikatívne zručnosti.

Podľa Dargovej (2001) by sa tvorivý človek mal vyznačovať:

- citlivosťou na problémy (senzitivitou): všimnúť si, postrehnúť problém,
- fluenciou (plynulosťou): pohotovo, rýchlo produkovať čo najviac nápadov (myšlienok a pod.),
- flexibilitou (pružnosťou): vytvárať rôzne riešenia, rozličné pohľady či prístupy k riešeniu,

- originalitou: produkovať nové myšlienky, riešenia, ktoré sú nezvyčajné a prekvapivé,
- elaboráciou: vypracovať detaily riešení, celok s podrobnosťami skompletizovať,
- redefinovaním (reštruktúraciou): zmeniť funkciu objektu alebo jeho časti.

Solárová (1996) si myslí, že učiteľ by mal byť aktívny, mal by rád vykonávať svoju prácu, mal by vedieť „riskovať“ nové výukové postupy. Možno teda povedať, že učiteľ, ktorý chce študentov pre svoj predmet „zapáliť“, musí aj sám „horieť“. Tvorivý učiteľ objavuje nový, netradičný spôsob výučby k dosiahnutiu výchovno-vzdelávacích cieľov.

K tvorivej práci učiteľa sú potrebné určité skúsenosti, ale na druhej strane aj príliš veľa skúseností môže viesť k potlačeniu pedagogickej tvorivosti, pokiaľ je nahradená rutinou. Proces uplatňovania pedagogickej tvorivosti by nemal byť nikdy ukončený, mal by sa s vekom rozvíjať (Solárová 1996).

Krivka tvorivosti sa počas života mení, je to individuálna záležitosť každého človeka. Aj v profesii učiteľa môžeme niekedy badať pokles tvorivosti, ktorý je zapríčinený únavou, nadmerným pracovným zaťažením, nedostatočným ocenením práce učiteľa zo strany nadriadených, ale aj študentov, tendenciou nemeniť zabehané postupy, pohodlnosťou, nízkym finančným ohodnotením a pod.

Podľa Kosovej (2000, In Dargová 2001) by učiteľ mal disponovať určitými kompetenciami, ktoré sa týkajú tvorivosti. Tvorivé kompetencie učiteľa možno rozdeliť na intrapersonálne a interpersonálne (výkonovo-operatívne, kognitívne, sociálne, emocionálne, axiologizačné, tvorivé).

Švec (1997) uvádza názory vysokoškolských učiteľov, ktorí sa zhodujú v tom, že ku kompetenciám, ktoré sú žiaduce u budúcich učiteľov patrí mimo iných:

- schopnosť motivovať študentov napr. prostredníctvom humoru, hry, priateľskej atmosféry,
- schopnosť a zručnosť aktivizovať študentov,
- viac akcentovať individuálne možnosti a potreby i záujmy študentov,
- zvýšiť podiel tvorivej práce študentov vo všetkých formách výučby.

Ako konštatujú Petlák a Komora (2003) otázkam tvorivosti je potrebné venovať väčšiu pozornosť na všetkých stupňoch a druhoch škôl. Tvorivosť by sa mala stať samozrejmom súčasťou práce učiteľov a následne aj študentov.

Linhart (In Solárová 1996) zdôrazňuje, že tvorivý učiteľ si musí vždy klásť 5 otázok:

- Čo učiť?

- Kedy učiť?
- Ako učiť?
- Ako kontrolovať výsledky učenia?
- Ako učením rozvíjať osobnosť študenta?

Učiteľ a študent sa navzájom ovplyvňujú, existuje medzi nimi vzájomná interakcia, preto tvorivý učiteľ môže vo zvýšenej miere ovplyvňovať a podporovať tvorivosť svojich študentov.

Štýl práce medzi učiteľmi, ktorí podporujú tvorivosť a učiteľmi nepodporujúcimi tvorivosť porovnávaajú Zelina, Zelinová (1990, In Turek 2010).

Tab. 1: *Učiteľ podporujúci a nepodporujúci tvorivosť*

Učiteľ podporujúci tvorivosť	Učiteľ nepodporujúci tvorivosť
sústreďuje sa na učenie, učí, ako sa učiť,	sústreďuje sa na prezentovanie faktov, informácií,
pomáha študentom, aby boli samostatní, aktívni, učí ich hľadať a využívať informácie,	sám rozhoduje, čo študenti potrebujú, predpisuje im knihy, odkiaľ sa to naučia,
podporuje aktivitu, zodpovednosť, skúma motiváciu študentov,	iba predpokladá, čo študenti potrebujú, bez skúmania ich motivácie
očakáva, že študent sa naučí experimentovať, objavovať, klásť otázky, riešiť problémy,	očakáva, že sa študenti naučia memorovať a odpovedať na otázky,
sústreďuje sa na tvorivý proces riešenia problémov s mnohými riešeniami,	sústreďuje sa na úlohy z učebnice a problémy s jedným správnym riešením,
učiteľ vystupuje ako poradca a organizátor,	učiteľ vystupuje ako neomylný expert, autorita,
preferuje učivo založené na potrebách a záujmoch študentov	preferuje učivo založené na potrebách imaginárneho vševeda,
vyžaduje od študentov, aby hodnotili svoj pokrok v činnosti, učení,	učiteľ sám posudzuje, hodnotí výkony študentov a všetko, čo sa deje,
sústreďuje sa na pomoc študentom, na spoluprácu pri riešení, hľadaní, objavovaní,	sústreďuje sa na skúšanie, disciplínu, ovládanie predpísaného učiva,
preferuje otvorenú komunikáciu,	preferuje jednosmernú komunikáciu, učiteľ–študent,
podporuje myslenie, nápady, kritiku, aby študenti robili rozhodnutia samostatne,	učiteľ rozhoduje sám, nepodporuje kritiku ani nápady študentov,
podporuje neformálne vzťahy, spontánnosť,	kladie dôraz na formálne vzťahy a kontrolu,
vytvára atmosféru dôvery, otvorenosti, sústredenia sa na prácu.	vytvára atmosféru nedôvery.

3 Hodnotenie tvorivosti učiteľov

Na základe uvedeného nás zaujímali vyjadrenia vysokoškolských študentov, prostredníctvom ktorých sme chceli zistiť, či učitelia cudzích jazykov podľa ich názoru podporujú alebo naopak nepodporujú rozvíjanie tvorivosti vo vyučovaní. Pri výbere respondentov sme uplatnili náhodný výber, oslovili sme 82 študentov nefilologických odborov Prešovskej univerzity v Prešove navštevujúcich prvý a druhý

ročník bakalárskej formy štúdia, ktorí si vybrali anglický, nemecký alebo francúzsky jazyk ako povinne voliteľný alebo voliteľný predmet. Výsledky sme získali na základe samostatne zostaveného dotazníka, ktorý obsahoval 7 položiek, pričom u každej z nich si respondent mohol vybrať jednu z troch ponúkaných možností. Získané výsledky sme vyhodnotili metódou aritmetického priemeru a pre lepšiu prehľadnosť ich uvádzame v tabuľkách.

Tab. 2: Rozhodovanie učiteľov o získavaní informácií

Pre učiteľov, ktorí ma učia, je vo veľkej miere typické:	(n)	(%)
a) učia študentov hľadať a využívať informácie, podporujú ich samostatnosť	29	35,36
b) neviem posúdiť	5	6,10
c) rozhodujú, čo študenti potrebujú, predpisujú im, odkiaľ sa to majú naučiť	48	58,54
Spolu:	82	100,00

Viac ako tretina študentov (35,36 %) si myslí, že učitelia učia študentov hľadať a využívať informácie a podporujú ich samostatnosť. No až skoro 59 % respondentov konštatuje, že učitelia sami rozhodujú, čo študenti potrebujú, a že im predpisujú učebnice a materiál odkiaľ sa majú dané učivo naučiť. Približne 6 % respondentov sa jednoznačne nevyjadrilo (tab. 1). Harajová (2008) sa domnieva, že učiteľ cudzieho jazyka by mal mať poznatky o využívaní multimediálnych technológií vo vyučovaní a podporovať v tejto činnosti aj svojich študentov. Informačné a komunikačné technológie sú vďačným nástrojom na spestrenie jazykového vzdelávania, sú zdrojom na vyhľadávanie potrebných informácií.

Tab. 3: Očakávania učiteľov

Pre učiteľov, ktorí ma učia, je vo veľkej miere typické:	(n)	(%)
a) očakávajú, že študent sa naučí experimentovať, objavovať, klásť otázky, riešiť problémy	34	41,46
b) neviem posúdiť	10	12,2
c) očakávajú, že študent sa naučí memorovať a odpovedať na otázky	38	46,34
Spolu:	82	100,00

Podľa názoru 46,34 % respondentov učitelia očakávajú, že študenti sa naučia memorovať a odpovedať na otázky, namiesto toho, aby sa naučili experimentovať, objavovať, klásť otázky a riešiť problémy, čo si myslí nižšie percento respondentov (41,46 %). 12,2 % študentov sa nevedelo k danej otázke jednoznačne vyjadriť (tab. 2). Niektorí študenti niekedy nevedia klásť otázky, nevedia ich správne sformulovať, čo môže byť zapríčinené nezaujmom o dané učivo, nízkym sebahodnotením alebo nízkou asertivitou. Učitelia by mali stimulovať študentov k tomu, aby kládli otázky napr. tým, že si napíšu otázky na lístky, otázky môže sformulovať dvojica alebo skupina študentov a pod. (Gavora, 2005).

Študenti hodnotili vystupovanie učiteľov vo vyučovaní odlišne, no polovica z oslovených respondentov sa nazdáva, že učitelia vystupujú ako poradcovia a organi-

Tab. 4: *Správanie sa učiteľov vo vyučovaní*

Pre učiteľov, ktorí ma učia, je vo veľkej miere typické:	(n)	(%)
a) učitelia vystupujú ako poradcovia a organizátori	41	50,00
b) neviem posúdiť	7	8,54
c) učitelia vystupujú ako neomylní experti, authority	34	41,46
Spolu:	82	100,00

zátori, naproti tomu sa až 41,46 % respondentov domnieva, že učitelia vo vyučovaní vystupujú skôr ako neomylní experti a authority, čo nemožno považovať za pozitívne zistenie. Danú skutočnosť nevedelo posúdiť 8,54 % opýtaných (tab. 3). Podľa Tománkovej (2008) sa učiteľ v súčasnosti stále viac dostáva do polohy moderátora, organizátora a poradcu, postavenie učiteľa už nie je také dominantné a autoritatívne, ako tomu bolo v minulosti.

Tab. 5: *Výber a preferencie učiva učiteľmi*

Pre učiteľov, ktorí ma učia, je vo veľkej miere typické:	(n)	(%)
a) preferujú učivo založené na potrebách a záujmoch študentov	36	43,90
b) neviem posúdiť	17	20,73
c) nepreferujú učivo založené na potrebách a záujmoch študentov	29	35,37
Spolu:	82	100,00

Najviac respondentov konštatuje, že učitelia preferujú vo vyučovaní učivo založené na potrebách a záujmoch študentov (43,90 %). 20,73 % študentov nevedelo jednoznačne odpovedať a podľa 35,37 % respondentov učitelia vo vyučovaní nepreferujú učivo založené na potrebách a záujmoch študentov (tab. 4). Vo vyučovaní odborného jazyka je nevyhnutné, aby sa učiteľ cudzieho jazyka oboznámil so základmi odboru, v ktorom vyučuje cudzí jazyk. Učiteľ by mal disponovať určitou „odbornou kompetenciou“ (Borsuková 2008). Vo vyučovaní cudzieho jazyka sa ešte stále stretávame s javom, že študenti pracujú s materiálom, ktorý nezodpovedá ich reálnym potrebám. Dôsledkom býva zníženie záujmu o vykonávanú činnosť, nízka vnútorná motivácia, pasívne plnenie úloh (Janíková 2011).

Tab. 6: *Hodnotenie činností vo vyučovaní*

Pre učiteľov, ktorí ma učia, je vo veľkej miere typické:	(n)	(%)
a) učitelia vyžadujú, aby študenti hodnotili svoj pokrok v činnosti, učení	16	19,51
b) neviem posúdiť	4	4,88
c) učitelia sami posudzujú, hodnotia výkony študentov a všetko, čo sa deje	62	75,61
Spolu:	82	100,00

Podľa názoru vyše troch štvrtín respondentov (75,61 %) učitelia vo vyučovaní sami posudzujú a hodnotia výkony študentov a tiež aj všetko ostatné, čo sa vyučovania týka. Iba 19,51 % študentov sa vyjadrilo, že učitelia od nich vyžadujú,

aby hodnotili svoj pokrok v učení, čo nie je pozitívne zistenie. K danej položke sa nevedelo vyjadriť 4,88 % respondentov (tab. 5). Harajová (2008) uvádza, že učiteľ by mal študentom poskytovať pomoc pri diagnostikovaní ich učebných potrieb a pokroku v učení.

Študenti si môžu napr. viesť denník, kde budú zaznamenávať svoje pokroky v učení, čo môže prispieť aj k zvýšeniu vnútornej motivácie učiť sa cudzí jazyk.

Tab. 7: Podporovanie samostatného rozhodovania študentov

Pre učiteľov, ktorí ma učia, je vo veľkej miere typické:	(n)	(%)
a) podporujú myslenie, nápady, kritiku, samostatné rozhodnutia študentov	48	58,54
b) neviem posúdiť	15	18,29
c) učitelia rozhodujú sami, nepodporujú kritiku ani nápady študentov	19	23,17
Spolu:	82	100,00

Medzi pozitívne zistenia možno zaradiť výsledok, že skoro 60 % respondentov uviedlo, že učitelia vo vyučovaní podporujú myslenie, nápady, kritiku a samostatné rozhodnutia študentov. Naopak podľa 23,17 % opýtaných, učitelia rozhodujú sami a nepodporujú kritiku ani nápady študentov. Vyše 18 % študentov sa k danej problematike nevedelo vyjadriť (tab. 6). Viacerí autori sa domnievajú a rovnaký názor zastávame aj my, že učiteľ by mal podporovať zvedavosť a iniciatívu študentov a umožniť im aj to, aby sa mohli otvorene a slobodne vyjadrovať, bez obáv z výsmechu, kritiky alebo trestu.

Tab. 8: Vytváranie atmosféry vo vyučovaní

Pre učiteľov, ktorí ma učia, je vo veľkej miere typické:	(n)	(%)
a) vytvárajú atmosféru dôvery, otvorenosti, sústredenia sa na prácu	39	47,56
b) neviem posúdiť	18	21,95
c) vytvárajú atmosféru nedôvery, vystupujú ako authority	25	30,49
Spolu:	82	100,00

Skutočnosť, či na hodinách vládne atmosféra dôvery alebo nedôvery posudzovalo 47,56 % respondentov kladne, no viac ako 30 % študentov si myslí že učitelia nevytvárajú atmosféru dôvery, otvorenosti a sústredenia sa na prácu. Vyše pätina študentov sa nepriklonila ani k jednému z dvoch menovaných názorov (tab. 7). Učiteľ by mal orientovať vyučovanie na študenta, pomáhať vytvárať vyrovnanú, tolerantnú a harmonickú atmosféru, ktorá následne prispieva k rýchlejšiemu rozvíjaniu tvorivosti. Na hodinách, kde vládne priateľská, podporná atmosféra sú študenti viac autentickjší, otvorenejší, nepotrebujú sa brániť a báť. Dochádza k redukcii psychickej a fyzickej tenzie, znižuje sa úzkosť, rastie pravdepodobnosť pozitívneho prežívania a zlepšenia vzťahov k učiteľovi aj prístupu k učeniu (Gáborová 2000). Vo vyučovaní cudzích jazykov pomáha študentovi pozitívna atmosféra

pri odbúravaní stresu, strachu a trémy, čím sa zvyšujú predpoklady na odstránenie bariér v cudzojazyčnej komunikácii.

Záver

Viacere výskumy ukázali, že obľúbenosť jednotlivých predmetov závisí vo veľkej miere od osobnosti učiteľa. Môžeme konštatovať, že študenti oceňujú okrem charakterových vlastností a odborných vedomostí u učiteľa nielen to, čo ich dokáže naučiť, ale aj spôsob, akým to robí, teda to, ako ich dokáže zaujať, či vie podnieť ich zvedavosť a rozvíjať ich motiváciu a tvorivosť.

K rozvíjaniu tvorivosti je podľa viacerých autorov potrebné, aby učiteľ sústavne získaval vedomostí a poznatky v oblasti tvorivosti a následne ich aj uplatňoval, dostatočne študentov motivoval (pričom by mal klásť dôraz na vnútornú motiváciu), podporoval samostatnosť, sebavedomie a zodpovednosť študentov, vytváral vo vyučovaní tvorivú klímu a odstraňoval bariéry tvorivosti. Tvorivý učiteľ by nemal od svojich študentov vyžadovať iba reprodukciu získaných informácií, ale sám ich viesť k tvorivej činnosti.

Učiteľ by mal tvorivo a flexibilne reagovať na každodenné premenlivé pedagogické situácie a hlbšie chápať svoju úlohu pri rozvíjaní cudzojazyčnej komunikačnej kompetencie študentov. Učiteľ by mal učivo prezentovať viacerými spôsobmi, aby ho študenti pochopili a následne, si vytvorili vlastné súvislosti a systém (Lojová, Vlčková 2011).

Literatúra

- BAJTOŠ, J. (2013). *Didaktika vysokej školy*. Bratislava: Iura Edition.
- BORSUKOVÁ, H. (2008). Učiteľ ako determinant cudzojazyčnej výučby. In *Cizí jazyk v kontextu multikulturní Evropy*. Sborník z mezinárodní konference. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem (s. 37–40).
- BRODŇANSKÁ, E., & KOŽELOVÁ, A. (2014). Integrácia informačno-komunikačných technológií do výučby latinského jazyka. *GRANT journal*, Vol. 3, no. 1, 10–14.
- DARGOVÁ, J. (2001). *Tvorivé kompetencie učiteľa*. Prešov: Privatpress.
- GÁBOROVÁ, L. (2000). *Nondirektívny prístup vo výchove a vzdelávaní*. Prešov: Prešovská univerzita, Fakulta humanitných a prírodných vied v Prešove.
- GAVORA, P. (2005). *Učiteľ a žáci v komunikaci*. Brno: Paido.
- HARAJOVÁ, A. (2008). Nové tvorivé trendy vo vyučovaní cudzích jazykov s využitím moderných technológií. In *Cizí jazyk v kontextu multikulturní Evropy*. Sborník z mezinárodní konference. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem (s. 76–79).
- JANÍKOVÁ, V. ET AL. (2011). *Výuka cizích jazyků*. Praha: Grada Publishing, a. s.
- KLINDOVÁ, L. ET AL. (1990). *Aktivita a tvorivost' v škole*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- LOJOVÁ, G., & VLČKOVÁ, K. (2011). *Styly a strategie učení ve výuce cizích jazyků*. Praha: Portál.
- LOKŠOVÁ, I., & LOKŠA, J. (1996). *Cez relaxáciu k tvorivosti v škole*. Prešov: ManaCon.
- LOKŠOVÁ, I., & LOKŠA, J. (2001). *Teória a prax tvorivého vyučovania*. Prešov: ManaCon.

- PETLÁK, E. (2000). *Pedagogicko-didaktická práca učiteľa*. Bratislava: IRIS.
- PETLÁK, E. (2014). *Aktuálne otázky edukácie v otázkach a odpovediach*. Bratislava: IRIS.
- PETLÁK, E. & KOMORA, J. (2003). *Vyučovanie v otázkach a odpovediach*. Bratislava: IRIS.
- SOLÁROVÁ, M. (1996). Pedagogická tvořivost v přípravě budoucích učitelů. In *Tvořivost v práci učitele a žáka*. Sborník z celostátního semináře k problematice tvořivosti v práci učitele a žáka. Brno: Paido, s. 44–48.
- SZOBIOVÁ, E. (2004). *Tvorivost' od záhady k poznaniu*. Bratislava: STIMUL centrum informatiky a vzdelávania FIF UK.
- ŠVEC, V. (1997). Kde hledat zdroje rozvíjení aktivity, samostatnosti a tvořivosti budoucích učitelů? In *Tvořivost učitele k tvořivosti žáků*. Sborník z celostátního semináře k problematice tvořivosti v práci učitele a žáka. Brno: Paido, s. 19–25.
- TOMÁNKOVÁ, A. (2008). Vývojové perspektivy a inovačné trendy vo výučbe cudzích jazykov. In *Cizí jazyk v kontextu multikulturní Evropy*. Sborník z mezinárodní konference. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, s. 226–232.
- TUREK, I. (2010). *Didaktika*. 2. vydanie. Bratislava: Iura Edition.
- ZELINA, M. (2000). *Alternatívne školstvo*. Bratislava: IRIS.
- ZELINA, M. (2011). *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. 3. doplnené vydanie. Bratislava: IRIS.

Autorka

PaedDr. Zdenka Uherová, PhD., e-mail: zdenka.uherova@unipo.sk, Ústav jazykových kompetencií Centra celoživotného a kompetenčného vzdelávania, Prešovská univerzita v Prešove

Autorka pracuje na Prešovskej univerzite v Prešove od roku 2002 ako odborná asistentka, kde vyučuje nemecký jazyk ako výberový predmet, nemecký jazyk v akademickom diskurze a odborný jazyk v študijných odboroch ošetrovatelstvo, pôrodná asistancia, dentálna hygiena, fyzioterapia, urgentná zdravotná starostlivosť, laboratórne vyšetrovacie metódy a rádiologická technika. Jej vedecká a publikačná činnosť je zameraná hlavne na problematiku vyučovania odborného jazyka a terminológie, komunikácie, motivácie a tvorivosti vo vyučovaní, štýlov učenia a vyučovania. Je autorkou vedeckej monografie a šiestich vysokoškolských učebných textov v nemeckom jazyku. Aktívne sa zapája do riešenia vedeckých a vzdelávacích projektov. Zúčastnila sa na viacerých mobilitách a stážach v zahraničí.



Jazyková pracoviště

Language Centres

Oddelenie jazykov Pracoviska jazykov a humanitných vied Materiálovotechnologickej fakulty Slovenskej technickej univerzity v Trnave

Gabriela Chmelíková

Výučba cudzích jazykov je spätá s históriou Materiálovotechnologickej fakulty Slovenskej technickej univerzity (MTF STU) v Trnave od samého začiatku – od jej založenia 1. januára v roku 1986. Pôvodná ponuka cudzích jazykov na Katedre zahŕňala okrem dominantnej angličtiny aj jazyk nemecký, španielsky, francúzsky a ruský. Avšak od roku 2011/2012 sa na základe rozhodnutia vedenia fakulty stala jediným vyučovaným cudzím jazykom angličtina.

Jazykovú výučbu zabezpečovala Katedra jazykov, neskôr premenovaná podľa odbornej profilácie na Katedru odbornej jazykovej prípravy. Táto Katedra bola v roku 2007/2008 začlenená pod Ústav inžinierskej pedagogiky a humanitných vied, neskôr spolu s ďalšími humanitnými katedrami pod Lektorský kabinet a od roku 2015 pod Pracovisko jazykov a humanitných vied, kde funguje ako Oddelenie jazykov.

Súčasný obsah a forma syláb odbornej jazykovej prípravy na všetkých stupňoch štúdia sa formoval na základe dlhoročnej praktickej skúsenosti a vedecko-výskumnej činnosti zainteresovaných učiteľov, aktuálnych úloh v rámci poslania fakulty podnetov priemyselnej praxe a zároveň v duchu rámcových dokumentov Európskej Únie. Tento model syláb bol úspešne zavedený v akademickom roku 1999/2000 ako výsledok inštitucionálneho projektu spočiatku pre celú škálu cudzích jazykov, od roku 2011/2012 len pre anglický jazyk a od septembra 2015 upravený pre dvojsemestrálny kurz anglického jazyka na bakalárskom stupni.

Činnosť Oddelenia jazykov možno mapovať v dvoch hlavných oblastiach:

Pedagogická činnosť

Cieľom výučby anglického odborného jazyka (pre technické študijné programy) v bakalárskom stupni štúdia je poskytnúť študentom efektívny nástroj na komunikáciu a výmenu poznatkov v svojom odbore. Piliermi ponúkaného konceptu výučby anglického jazyka sú:

- a) *projektová práca*, ktorá sa osvedčila ako spoľahlivý a účinný prostriedok praktickej aplikácie syláb a ktorá podporuje zameranie na osobnosť učiaceho sa, autenticitu práce s využívaním poznatkov z vlastného študijného programu, integráciu komplexných jazykových zručností, ako aj vedenie k tímovej spolupráci.

b) *Študentská vedecká konferencia* je súčasťou výučby jazykov od jej začiatku v roku 1997. Konceptia, formát a podmienky ŠVK sa priebežne inovujú vzhľadom na potreby praxe. ŠVK simuluje prostredie reálnej konferencie a umožňuje tak študentom získať skúsenosti v praktickej prezentácii svojich prác pred publikom za podpory posledných informačno-komunikačných technológií. V prípade súťažnej sekcie Anglický jazyk si študenti konferenciu sami moderujú.



Obr. 1: *Študentská vedecká konferencia 2016 – sekcia Anglický jazyk*

Do roku 2015 bola jedným z pilierov aj *certifikácia jazykovej kompetencie študentov MTF STU v systéme UNICert*. Oddelenie jazykov bolo pracovisko certifikované 6 rokov, tešilo záujmu študentov o získanie certifikátu na úrovniach UNICert II a UNICert III, a mohlo po splnení podmienok a skúšok odovzdať certifikát 74 študentom. V novej akreditácii platnej od septembra 2015 bola výučba jazykov znížená zo štyroch na dva semestre a Oddelenie jazykov tak už nebolo oprávnené požiadať o novú akreditáciu, keďže nespĺňa základnú požiadavku pre udelenie akreditácie – 120 hodín výučby.

Výučba anglického jazyka na inžinierskom stupni štúdia je zameraná predovšetkým na prehĺbenie vedomostí vo vlastnom odbore, ktorá je postavená na úzkej spolupráci s prednášajúcimi odborných predmetov.

Cieľom výučby anglického jazyka pre doktorandov je posilniť akademické zručnosti, predovšetkým tie, ktoré sú potrebné pre aktívnu komunikáciu na medzinárodnom vedeckom fóre. Na tento cieľ je zameraný od roku 2007/2008 aj konečný výstup ašpirantov, tzv. portfólio, ktoré odovzdávajú v tlačenej aj elektronickej forme. Portfólio je výsledkom rastúcich požiadaviek trhu predovšetkým v oblasti IT a ino-



Obr. 2: Úspešní absolventi skúšok v systéme UNICert II a UNICert III – r. 2015

vácií a neustále sa zvyšujúcej jazykovej kompetencie kandidátov doktorandského štúdia. Mapuje osobné dokumenty doktoranda (Európsky pracovný/štruktúrovaný životopis a motivačný list), vedecký článok spolu s glosárom, prezentáciou (v PowerPointe, pdf či Prezi) a posterom.

Vedecko-výskumná/projektová činnosť

Vedecko-výskumná činnosť pracoviska je zameraná predovšetkým na projektovú a publikačnú činnosť, ktorú zameriavame hlavne na impaktované výstupy. O aktívnosti v oblasti vedy, výskumu či publikácií svedčí niekoľko úspešných projektov či značka kvality, ktorá bola odovzdaná zástupcom Katedry Ministerstva školstva v roku 2008, či cena Ministerstva školstva Malá medaila sv. Svorada za prínos a zásluhy v oblasti výučby cudzích jazykov, ktorou bola kolegyňa PhDr. Emília Mironovová ocenená v r. 2016.

Z predošlej projektovej činnosti spomeniem dva úspešné projekty: SPEKTRUM, ktoré poskytlo metodickú pomoc a priestor pre učiteľov cudzích jazykov v regióne a iniciovalo aktivitu učiteľov stredných škôl alebo projekt: 3/107803 s názvom *Tvorba interaktívneho multimediálneho programu metodického vzdelávania učiteľov v oblasti cudzích jazykov na profesijné účely*, rovnako s úspešnými výstupmi.

Zo súčasnej projektovej činnosti môžeme spomenúť bilaterálny APVV projekt so Srbskom s názvom *Študentské on-line konferencie medzi MTF STU (Slovensko) a FEE, Univerzita v Niši (Srbsko) na účely rozvoja špecifických jazykových a iných zručností*, ktorý sme rovnako úspešne ukončili s knižným výstupom. V súčasnosti sa učiteľia Oddelenia jazykov aktívne podieľajú aj na ďalšom medzinárodnom projekte

ERASMUS+ s názvom *Transnational Exchange of good CLIL practice among European Educational Institutions*, ktorý spojil päť európskych krajín a na konci ktorého organizujeme na Slovensku medzinárodnú konferenciu.

Autorka

Mgr. Gabriela Chmelíková, PhD., e-mail: gabriela.chmelikova@stuba.sk, Oddelenie jazykov, Pracovisko jazykov a humanitných vied Materiálovotechnologickej fakulty Slovenskej technickej univerzity v Trnave. Autorka je vedúcou Pracoviska jazykov a humanitných vied, pôsobí ako odborná asistentka, vyučuje anglický jazyk na bakalárskom a doktorandskom stupni štúdia a slovenský jazyk pre zahraničných študentov. Aktívne sa podieľa na vedecko-výskumnej, projektovej a publikačnej činnosti pracoviska. Profesionálne záujmy: ESP, akademické zručnosti doktorandov, rozvoj zručnosti čítania.

CASALC Review, 2016/2017, roč. 6, č. 3

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

Editorky čísla:

doc. PhDr. Helena Šajgalíková, Ph.D. (Ekonomická univerzita v Bratislavě)

doc. PhDr. Věra Eliašová, Ph.D. (Univerzita Komenského v Bratislavě)

PhDr. Svatava Šimková, Ph.D. (Univerzita Komenského v Bratislavě)

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 Koláčková, 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 Bratislavě)

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

Recenzenti:

prof. Ruth Breeze, MA, Ph.D.

doc. PhDr. Daniela Breveníková, CSc.

doc. PhDr. Věra Eliašová, Ph.D.

Dr. Marta Genís Pedra, Ph.D.

Mgr. Gabriela Chmelíková, Ph.D.

Mgr. Martin Mikuláš, Ph.D.

PhDr. Jiří Nový, Ph.D.

doc. PhDr. Helena Šajgalíková, Ph.D.

PhDr. Mária Šikolová, Ph.D.

PhDr. Svatava Šimková, Ph.D.

prof. PhDr. Eva Tandlichová, Ph.D.

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. dubna 2017