

Vážení čtenáři,

s radostí vám představujeme nové, aktuální číslo časopisu CASALC Review. V tomto vydání se zaměřujeme na několik klíčových témat, která přináší nejen nové poznatky a inovativní přístupy, ale také inspiraci pro každého, kdo se zabývá jazykovou výukou, tentokrát určenou zejména stávajícím nebo budoucím lékařům a zdravotníkům.

Sekce Odborné studie otevírá okno do světa výzkumu v jazykovém vzdělávání. První článek „Engaging Students in Doing Research – Evaluation of the ESP Course Project Learning Outcomes“ se zaměřuje na integraci reálných úkolů v reálném prostředí do kurzu obchodní angličtiny určeného pro studenty oboru Management a lidské zdroje. Cílem využití těchto autentických úkolů ve výuce je zvýšení zapojení a motivace studentů. Studie se zároveň zabývá zpětnou vazbou studentů, kteří tento kurz absolvovali.

Druhý článek „Funkce vizuálních prostředků v učebnicích cizích jazyků na příkladech z učebnic češtiny jako cizího jazyka“ se zabývá pedagogicko-didaktickou a psychologickou rolí vizuálních prvků v učebnicích a jejich podílu na předávání informací spolu s verbálním textem, zároveň upozorňuje na didaktická rizika spojená s využíváním vizuálních prostředků.

Sekce Inovace ve výuce jazyků v oblasti zdravotnictví přináší tři podnětné příspěvky. První z nich s názvem „Metody výuky v předmětu „Angličtina pro lékaře“ na 3. LF UK“ představuje inovace v koncepci výuky na daném pracovišti a zaměřuje se především na práci s autentickými česky psanými anamnézami. Druhý článek „Creativity in teaching and learning: Fantasy Role Play Activities in Higher Education“ se věnuje kreativním přístupům ve výuce latiny a využití her typických spíše pro nižší stupně vzdělávání. Cílem těchto aktivit je zvýšení motivace a intenzity učení, jakož i zlepšení atmosféry ve třídě. Poslední článek „Neodborný jazyk v kurse slovenčiny pre ukrajinských zdravotníkov“ nám přibližuje výuku slovenštiny pro ukrajinské zdravotníky s důrazem na frazeologismy, slangové výrazy a regionalismy, s nimiž se ukrajinští zdravotníci mohou při své praxi na Slovensku potkat.

Sekce Zprávy nám nabízí přehled o nedávných událostech na jazykových pracovištích. Zde si přečteme zprávy o pestrém dění na Centru jazykového vzdělávání MU v Brně, a sice Language Centre Week, FIESOLE Symposium a Teaching Practice Week 2023, které poskytly bohaté příležitosti pro výměnu nápadů, sdílení zkušeností a rozvoj jazykové výuky.

Dále se dozvíme o prázdninové škole angličtiny, která probíhala na UTB ve Zlíně a byla určena nejen pro děti zaměstnanců univerzity, ale i pro další žáky druhého stupně základních škol a studenty středních škol. Podrobnější informace o Cen-

tru jazykového vzdělávání na UTB ve Zlíně, které tyto kurzy zajišťuje, se rovněž nachází v sekci Jazyková pracoviště.

Poslední sekce je věnována recenzím odborné literatury a materiálů v oblasti jazykového vzdělávání. Zde najdeme recenzi publikace „Odborná komunikácia v cudzom jazyku – nemecký jazyk Fachkommunikation in der Fremdsprache Deutsch“, která se zaměřuje na odbornou komunikaci v německém jazyce.

Doufáme, že vám tento přehled zajímavých příspěvků poskytne nové nápady a inspiraci pro vaši vlastní jazykovou výuku a práci na jazykových pracovištích.

Děkujeme všem autorům a recenzentům, kteří přispěli k tomuto vydání CASALC Review. Přejeme vám inspirativní čtení a těšíme se na setkání v dalších číslech.

S úctou,

Pavel Reich a Kateřina Sedláčková
editoři čísla

Obsah

Studie / Study _____	4
<i>Ivana Mičínová: Engaging Students in Doing Research – Evaluation of the ESP Course Project Learning Outcomes</i>	5
<i>Petra Jirásková: Funkce vizuálních prostředků v učebnicích cizích jazyků na příkladech z učebnic češtiny jako cizího jazyka</i>	23
Inovace ve výuce jazyků v oblasti zdravotnictví / Innovation in language teaching in healthcare _____	43
<i>Václav Koutný: Metody výuky v předmětu „Angličtina pro lékaře“ na 3. LF UK</i>	44
<i>Andrea Salayová: Creativity in teaching and learning: Fantasy Role Play Activities in Higher Education</i>	53
<i>Lubomír Holík: Neodborný jazyk v kurze slovenčiny pre ukrajinských zdravotníkov</i>	60
Jazyková pracoviště / Language centres _____	69
<i>Alena Hradilová: Language Centre Week</i>	70
<i>Hana Poledníková: FIESOLE Symposium a Teaching Practice Week 2023 v Brně</i>	73
<i>Jana Semotamová: Prázdninová škola angličtiny na Zlínské univerzitě . . .</i>	75
Jazyková pracoviště / Language centres _____	82
<i>Anežka Lengálová: Language Centre, Faculty of Humanities, Tomas Bata University in Zlín</i>	83
Recenze / Reviews _____	86
<i>Odborná komunikácia v cudzom jazyku – nemecký jazyk Fachkommunikation in der Fremdsprache Deutsch (Zuzana Motešická)</i>	87



Studie
Study

Engaging Students in Doing Research – Evaluation of the ESP Course Project Learning Outcomes

Ivana Mičínová

Abstract: The current study seeks to examine the learning outcomes of an ESP course project intended for MA students of Management and Human Resources. The project's aim is to create learning opportunities that are perceived as relevant by students in terms of progress in language proficiency, field subject knowledge, developing professional skills, and personal growth. The main priority is to integrate the current Business English course curriculum (C1) with real-life tasks in real-life settings that are considered authentic and relevant enough to increase student engagement and motivation in learning. The presented study examines the affective learning outcomes (students' perceptions of the project assignment benefits and the experience of doing research), cognitive outcomes (students' perceptions of the language and subject knowledge growth), and behavioural ones (skills and engagement). The project evaluation results will be used to enhance students' satisfaction with the ESP course and improve the project assignment and its procedures.

Key words: authentic assessment, ESP, learning outcomes, project-based learning, student satisfaction, student engagement

Introduction

The current study seeks to evaluate the learning outcomes of the innovated English for Specific Purposes (ESP) course intended for MA students of Management and Human Resources. The innovations are informed by the existing body of empirical studies in ESP/EFL. We draw on those concepts underlying the course design aiming to create the learning opportunities that are perceived by students as relevant in terms of progress in language proficiency, field subject knowledge, developing professional skills, and personal growth. In this aspect, the current study is a practical example of a curriculum evaluation based on needs analysis (NA), as it has been proposed by Zenker et al. (2022)

We decided to address this aim by designing a course project that will engage students in doing a qualitative study on management issues in companies related to their working experience. The main priority was to integrate the Business English curriculum (C1) with real-life tasks in real-life settings that are considered authentic and relevant enough to increase student engagement, and to create opportunities to use C1 language.

The presented study examines the affective outcomes (students' perceptions of the course project benefits and the experience of doing research), cognitive outcomes (knowledge both in language and subject knowledge), and behavioural

ones (skills and engagement) of the course project assignment. Data were collected by doing a content analysis of the students' diaries, presentations of their projects, written reports, and a short survey after the completion of the project. The results of the course evaluation will be used for making improvements to the project assignment and its procedures to enhance the students' satisfaction with the ESP course.

1 ESP and course design

As it has been noted many times, teaching ESP courses is a challenging task for ESP practitioners, especially when teaching homogenous groups of advanced students, already well into their studies, within the framework of their specialist discipline (Dudley-Evans & St John, 1998; Robinson, 1991). First, the course design must meet the specialist needs of these students by getting them involved in activities that reflect their future job tasks. In doing so, it is essential to use topics that are perceived by students as relevant (Hyland, 2021). In other words, methodology in highly specialized ESP teaching contexts must reflect the disciplinary methodology and its genre specifications (Dudley-Evans, 2000). According to Ding et al. (2017), this has a significant impact on the role of the ESP teacher. Usually far from being disciplinary experts, ESP teachers become language consultants for students who already have their own expertise in the subject matter.

Second, the course must be designed to increase student motivation and engagement in language tasks. For example, both Hans & Hans (2015) and Hyland (2021) have found that the more the course content is integrated around disciplinary topics, the more the students are motivated to engage in classroom practices as they can make use of them for both purposes – improving their language performance and increasing knowledge of the disciplinary content. This, however, doesn't mean that ESP materials should be a parallel to the main disciplinary subjects as these would be seen by students as boring copies of the texts (e.g. What is 4 P's in marketing) and not bringing anything new to develop their specialist knowledge. Dudley-Evans (2000) believes that they should always include some new perspectives, taking it beyond the regular and expected content, or integrating the topic with other disciplines that differ from the major specialization.

On the other hand, if students are not career-oriented, or not interested because the course is compulsory on the timetable, Navickienė et al. (2015) and Rodríguez-Peñarroja (2022) recommend focusing on less specific work so as to not demotivate them by too specific work. When both groups with extremely different needs happen to be in the same course, the teacher needs to look for ways to satisfy opposite expectations by finding some common ground.

Third, there is an ongoing debate about the appropriate proportion of the carrier content and the real content in ESP courses. Disciplinary topics (carrier content) are vehicles to present language in context (real content). Sometimes both contents are so intertwined that it is hard to find much difference, such as in writing skills, namely CVs, company communication, reports, or business proposals. That is why some ESP courses are based on the CLIL methodology, which sees the carrier content as a priority (e.g. Arnó-Macià & Mancho-Barés, 2015) and the focus on practicing lexis, language patterns, and skills in CLIL courses is dedicated to language-related episodes (LREs) (e.g. Smit & Finker, 2022).

Lastly, due to the aforementioned issues, there is no wonder that it is rarely easy to find an ESP textbook that can satisfy all the course objectives, especially in the HE environment, as it has been noticed by many textbook researchers or designers (e.g. Swales, 1980; or more recently in the Czech and Slovak HE context: Pecková, 2021; Šulovská, 2016; Václavík, 2017). There are multiple reasons that make a textbook design a challenge. Quite recently, the need for multimodal literacies in the ESP course design has been highlighted by Hafner and Miller (2019) who have been advocating for courses that leave textbooks behind and engage students in project-based learning that integrate language, content and skills development through multimedia channels of the meaning-making. In this perspective Pastia (2013, p. 392) suggests that:

On the whole, the rapid pace of change from print-based to multimodal representations of information urges an immediate response from language educators. First and foremost, this requires the will to re-conceptualize past practices, which should not necessarily be completely abandoned. It should, however, be acknowledged that implementing multimodal ESP practice is timely for learners who are now surrounded by a technology-saturated and an image-rich environment.

According to this statement, it does not mean that all coursework must be based on the variety of tech-based materials. Innovation may lie in the way how materials are used in the classroom and what skills they develop.

2 Authentic assessments and project-based-learning

From a practical perspective, this may also leave a teacher with no other choice than use authentic materials to create meaningful learning opportunities. It is true that authenticity as a notion is slightly fuzzy. It can refer to the use of unsimplified or genuine texts that were made for other purposes than language teaching, but it can also refer to the text's perceived relevance for the reader (Rets et al., 2022). According to Oliver (2015), a task that is to be perceived as authentic must be designed with a strong degree of proximity that reflects a professional environment that allows students to deal with linguistic, professional, and cultural challenges. Creating such a learning environment can then increase student engagement in classroom practices. This also means that the student's motivation to put

increased efforts into learning and strive for excellent results is a demonstration of the deep approach to learning (Biggs and Tang, 2011; James and Cassidy, 2018; Mičínová, 2022). In addition, such a course design allows aligning methods of learning with the methods of assessment while disagreement between them leads to low satisfaction and lack of interest in learning (the so-called “surface approach to learning”). Most studies agree that authentic assessments have a significant impact on the students’ course satisfaction, motivation, and promoting behaviour. For example, Larmer et al. (2015) highlight that authentic tasks provide opportunities to learn practices, behaviours, and skills that are required in the student’s future professional careers, which has a positive effect on their engagement and course satisfaction.

There is a great variety of authentic tasks and authentic assessments, with course projects being just one of many of them (Sridharan & Mustard, 2015). Vogler et al. (2018) describe project-based learning as an authentic environment that enables the application of the acquired subject matter to real-life problems, which increases students’ willingness to engage more actively in solving the task. In addition, project-based learning is also a natural environment for the development of industry and professional skills, including so-called soft skills, such as teamwork skills. Evaluation of perceptions of project work is, however, often carried out by teachers themselves as part of reflective practice. Diaries reflecting the progress and attitudes of students in the course of the project are frequent tools of this evaluation. These self-assessment tools have the advantage that they describe learning processes in detail, but also capture changes in attitudes and acquired experience. They are a source of knowledge not only for the student but also for the teacher to improve the design of the teaching tool. The analysis of these diary entries together with the evaluation questionnaires show that the majority of students respond very favourably to project-oriented teaching. Harmer (2014) explains that students perceive that they are learning in a way that allows them to better prepare for the demands of the labour market, which, in effect, increases their willingness to spend a greater amount time and effort in completing project-based tasks.

There is plenty of evidence that project-based learning is what students appreciate and see as a way to improve their language and other skills (Affandi & Sukyadi, 2016; Frank et al., 2003; Kavlu, 2020; Wahyudin, 2016), but as it has been noted by Vogler et al. (2018) almost all of them are simulations. The “real” real-life projects in ESP courses are a rarity unlike disciplinary projects that are abundant in business studies – and these are of particular interest to this article. For designing the research project that is to be examined in this article we took inspiration, for example, from Helms (2014). She conducted a Conscientious Consumerism Project in an Undergraduate Quality Management Class that asked students to go out and started writing complaints of poor service or a defective

product, approach the responsible company's manager and then design solutions for better staff practices. Another project conducted by Finch and Salzarulo (2011) asked students to find solutions to the problem of a car dealership failing to respond to real customers' complaints. Both projects received high appreciation from their participants who enjoyed working on tasks that were regarded relevant for their language development and professional growth while taking them outside of class and dealing with problems that occur in the daily workings of business professionals.

As we have seen, tailoring language learning in ESP courses to meet students' needs requires more than just the use of authentic disciplinary-based materials which are studied in the class. Creating authentic tasks should also mean that we set up an authentic setting that enables students to engage with the professional practice and prepare relevant learning artifacts helping them to feel like they are already a part of the living business experience.

3 The rationale for the course project

With the aim to increase students' satisfaction with the compulsory C1 ESP 4-term course for students of Management in Aviation and Human resources and their engagement we designed a project that integrates syllabus content with problem-solving scenarios while incorporating language skills and the range of lexis and grammatical structures that are prescribed for C1 level while keeping in mind frequent criticisms that some types of spoken assessments (including high-stakes exams) do not provide opportunities to demonstrate skills at C1 level due to low level of complexity of the selected task and topic (Hulstijn, 2007).

That is why we proposed innovation in learning and assessment practices by introducing a semester inquiry-based project. The topic was the resolution of a given conflict situation in the company based on a fictitious case study (adapted from Hofstede et al., 2010, p. 301–304). First, students individually studied the case, and then in teams discussed the reasons based on their own major subject knowledge and proposed possible scenarios and solutions, including an assessment of the impact on the management structure and decision-making process. Second, they conducted an inquiry in the company of their choice (usually where they were working part-time) by interviewing their immediate manager (usually a line manager). They presented him/her with a fictitious case study, and ask for their analysis of the causes, proposed solutions, and experience in solving similar conflicts in their managerial position. Third, the students processed the results into a report, presented it in the class, and discussed the findings under the facilitation of the teacher who moderated the discussion to point out unattended issues and invited students to question the presented proposals. In the end, we asked

students to write a brief research report and a self-reflection on their project experience.

3.1 Methods

To study the learning outcomes proposed by the extent of literature and reported by the aforementioned empirical studies we utilised the concept of design-based research that is suitable to examine the effects of classroom practices innovations to evaluate student and teacher satisfaction and efficiency of learning/teaching (Anderson et al., 2012). This research method works as a cycle that reflects the learning/teaching process. First, it addresses a problem, then proposes several solutions, tests them, makes improvements to the classroom practices, reflects on them, and makes generalizations.

To evaluate the learning outcomes of the project, we asked students to write a self-reflection diary to capture their subjective perceptions of how they processed the project, and its benefits including their own attitudes. Based on the content analysis of the students' diaries we designed a short survey to get a clearer picture of the students' perceived experiences and views. In addition, we did a content analysis of the classroom presentations and research reports to find out to what extent they provided opportunities for using a C1 language in complex communicative situations.

3.2 Sampling

The course project took place in the academic year 2022/2023 in an ESP class for students of Human Resources ($n = 32$) and Management of Aviation Businesses ($n = 26$) (both MA degrees). The total number of participants was 58 (32 and 26 respectively). 58 participants submitted their research in the form of a presentation, written report, and a diary to pass the course requirements while only 54 participants filled in a survey during the final class session. Data on participants' learning outcomes were collected by means of a 14-item questionnaire which was administered after the project was completed. Participants were asked to rate on a 5-point Likert scale (strongly agree-strongly disagree) the extent to which each item represented their view in engaging in the ESP research project.

4 Project assignment – procedures

These are the following steps in conducting the student research project. Step 1 includes a project assignment and an analysis of a given case study from a company context.

4.1 A case study analysis (Step 1)

Somewhere in the Czech Republic, a middle-sized aircraft spare parts supplier and aircraft servicing company is struggling for profitability. Spare parts, imported from Europe, or both Americas, are expensive and numerous. The company offers a full range of spare parts such as avionics and navigation equipment, rotatable components, engine accessories, actuation systems, hydraulics, pneumatics, landing gear, wheels, brake systems, APUs, etc., but only some of them are manufactured in the company's factory while the majority is not on-the-shelf inventory. This means that some customer requests cannot be satisfied within a reasonable time because deliveries may vary according to the particular manufacturer or supplier.

The company is run by a general manager, to whom three functional managers report: one for sales, one for manufacturing and servicing, and one for finance and personnel. The total workforce is about 250.

The working climate in the firm is often disturbed by conflicts between the sales manager and the manufacturing and servicing manager. The manufacturing and servicing manager has only one interest in maintaining a smooth delivery process with minimal delays. He prefers grouping orders into larger batches that he can fit within one or two stable and verified suppliers from abroad. Rare models of aircraft that require untypical spare parts are difficult to obtain, which is a nuisance as this requires extra time and effort. There are also problems with longer delivery dates which add to the total time that is spent on handling a particular order. The manufacturing and servicing manager view these orders as slowing down deliveries and lowering the financial performance and productivity.

The sales manager tries to satisfy every customer because they operate in a highly competitive environment. Aircraft operators always push on the earliest dates and lowest prices. Some orders are very small and unlikely profitable, but the sales manager hates to say no because the customer might go to a competitor, spread the word of mouth that the company is not able to satisfy special demands, and also he hopes that positive feedback would bring more orders in the future or more prominent clients. He also promises customers to make the delivery on almost impossible dates, which creates extra pressure on the servicing and supplies team. The worst are rush orders – emergencies that play havoc with the already agreed-upon servicing plan. As a result of this, staff are often asked to work overtime or over weekends to meet the deadlines.

As a result of this, there are frequent disagreements between the two managers over whether a certain rush order or special order should be taken into servicing or not. The conflict is not limited to the department heads: servicing personnel publicly questions the competence of the sales manager and vice versa. In the company cafeteria, the servicing workers and salespeople never sit together, although they have known each other for years

4.2 Individual student analysis and classroom feedback (Step 2)

Step 2 includes two questions to be answered first individually, then discussed in the class under the guidance of the teacher.

Task 1 What is the main problem in this case study?

Task 2 How would you solve it if you were one of the managers, or the general manager himself/herself?

4.3 Doing a deeper analysis – using the theoretical framework (Step 3)

In Step 3 the students were presented with three different solutions based on cultural differences as presented by Hofstede et al. (2010, p. 304). According to him, company solutions are influenced by national preferences, which is why the French see the company as “the pyramid of the people”, the Germans as “the well-oiled machine”, and the British as “the market village”. These culturally-rooted concepts are believed to have a profound impact on company practices and decision-making processes. The students were asked to read the following analysis of the problem and make comparisons with their previous solutions wherever relevant.

This story describes a banal problem of a kind that occurs regularly in all types of organizations. As with most organizational problems, it has both structural and human aspects. The people involved react according to their mindset. Part of this mindset consists of people's ideas about what an organization should be like. Organizing always requires answering two questions: 1) who has the power to decide what? and 2) what rules or procedures will be followed to attain the desired ends? The answer to the first question is influenced by cultural norms of power distance; the answer to the second question is influenced by cultural norms about dealing with uncertainty or rather avoiding uncertainty. There are two more dimensions: individualism and masculinity, but these affect mainly the thinking about people in organizations, rather than about organizations themselves (taken from Hofstede & Hofstede, 2010, p. 301–303).

In one study (Stevens, 1973), students of the MBA programme were asked to analyse this problem, and not surprisingly their solutions grouped quite similarly around their nationalities.

The majority of the French students diagnosed the case as negligence by the general manager to whom the two department heads reported. The solution preferred by the French was for the opponents to take the conflict to their common boss, who would issue orders to settle such dilemmas in the future. Stevens interpreted the implicit organization model of the French as a “pyramid of people” (p. 103).

The majority of the Germans understood the case as a lack of structure. The scope of responsibility of the conflicting managers had never been laid down. The solution was to establish procedures such as calling a consultant, nominating a task force, and asking the common boss. The Germans saw an organization ideally as a “well-oiled machine” (p. 104) in which management intervention is limited to exceptional cases because the rules should settle all daily problems.

The majority of the British diagnosed the case as a human relations problem. The two department heads were poor negotiators, and their skills in this respect should be developed by sending them to a management course, preferably together. The implicit model of an organization is a “village market” (p. 105) in which neither hierarchy nor rules but rather the demands of the situation determine what will happen.

These results coincide with the findings received by Hofstede (1964) who studied managers' responses to power distance, individualism/collectivism, masculinity/femininity, and uncertainty avoidance as dimensions of country cultures. His results agreed quite well with similar studies (e.g. Mintzberg, 1993). People with international business experience have confirmed many times over that French organizations do concentrate authority more, Germans ones do need more structure, and people in British ones do believe more in resolving problems ad hoc.

Task 3 Decide if any of your views agree with the aforementioned solutions. Which models do you agree with more that would lead to the improvement of the situation?

4.4 Conducting one's own research (Step 4)

The students were asked to interview one or two close managers from their work. They described the problem set given in the Project Assignment and asked about their view on the possible solution. Then they gave them three options described above (Step 3) and asked for their reflection. Finally, they asked if they could provide any examples of managerial conflicts from their own practice. In the class, they reported the summary of the manager's views, their examples and one's own reflection on the solutions. This was done first in small groups to allow maximum of autonomy and time for speaking and practicing C1 language (presenting the findings, discussing opposing views, giving additional or contradicting evidence and argument, and reaching a final solution). Then all the findings were summarized with the whole classroom while the students were taking notes so they could write a final report (around 650 words) and present a short final presentation (max. 10 minutes) with the following structure.

Company's info: name, type of industry, portfolio of products or services, size, managerial structure, short history, economic performance if available

Summary of the manager's views and examples of their own managerial conflicts

Summary of the student's analysis compared with the team's and class analyses.

5 Results and interpretations

The analysis of the student's perceptions of the overall contribution of the ESP course project to learning revealed some interesting findings, some of them more expected, some of them less. First, we will analyse and interpret the learning outcomes, i.e. the cognitive, affective, and behavioural ones. The data is taken from the students' self-reports validated by the teacher's observation notes and the content analysis of the students' artifact performance (i.e. written reports and presentations). Data from the self-reports together with the teacher's observations (mainly what was missing in the students' reports) were clustered to create items for a survey to evaluate the course project and propose changes. First, we will discuss the data from the students' self-reports.

5.1 Analysis of the learning outcomes from the students' self-reports

The ESP course was conducted mainly to increase student satisfaction with the content of the course and its classroom practices. We tried to increase student engagement and give opportunities to practice knowledge and skills relevant to their future career while challenging them with problem-based learning and doing research in authentic settings through the use of C1 language. Now we will deal

with the individual results of the study in the four categories of learning outcomes and illustrate them with samples of data (given in italics).

The category of cognitive learning outcomes as perceived in students' self-reports shows a surprising lack of comments regarding language learning. None of the respondents made an effort to reflect on the language opportunities despite the fact that the project was run as part of the English course. Nevertheless, other cognitive outcomes include an improvement in understanding management issues more deeply and obtaining interesting experiences about real-life problem solutions that appeared quite often. As intended, the majority of reports include positive comments in terms of the newly gained knowledge, such as:

I found this study to be very up-to-date considering that nowadays many goods are in short supply and people have to wait a long time for their delivery. It was also interesting to talk to someone who has experience with similar problems and listen to his opinion. It was surprising to find out that he is dealing with such conflicts only too often.

It was surprising to find out how much of the theory can be found in this case study. I would like to find out more about different company cultures and national priorities. I had no idea about those differences. It was a great idea to do a project on company cultures.

The most important finding for me was the understanding that every situation can have different solutions – sometimes leading to the same successful solution – but the type of company, in the industry is what influences the optimal choices most.

The category of affective learning outcomes includes perceptions of the benefits of the project. Students' attitudes to the project are in general quite positive, saying that it helped them to find increased confidence in learning, to overcome uncertainties, to enjoy sharing results with others and learning from others.

It was interesting to find out that my views agreed with those of my manager with 9 years of experience. I realized that I came up with the right solution.

First, I felt upset about the task, I mean to interview my boss, it's like stepping out of my comfort zone, but in the end I felt really good about the way how I ran the interview and described the results. When I was sharing them with my classmates, I felt proud because I brought a very different perspective of the problem, which was later approved by our teacher. I'm grateful that my manager took her time and explained the problem in depth and came up with a brilliant solution.

The most interesting part of the project came at the end when we were comparing different solutions and similar problems in the class. I learned about so many different types of companies and their problems. It was really practical.

It was amazing to hear about the experience of so many managers. I think it's the best way how to learn about company management – not from the books. It was exciting – it's a better way of learning for me.

The affective learning outcomes are sometimes intertwined with the behavioural ones, especially when students relate to their engagement in class and team discussions when sharing their results and learning from others. The engagement seemed to include even work settings and students' relationship to their managers.

It was very interesting to find out about the problems in the company I'm working for, about the priorities, tensions, delivery problems. I didn't know about them.

Thanks to the interview I could talk to my manager about things we have never spoken, about her problems, about conflicts with other managers. I now feel closer to her, and if I had a problem, I wouldn't have a problem to talk to her.

Many students noticed the difference in learning processes when compared to more traditional ones, such as reading articles. They also appreciated learning that feels more relevant for their future, or when they become part of the learning process.

It was a change from routine. Instead of reading a article, or do some listening activity, we did something on our own, and it was fun. And I learned so much useful information. Now I understand how the job of a manager is challenging. And I'm not afraid of this future career because I find it very entertaining – it's not anything but boring.

I hadn't known about Hofstede's concept of cultural dimensions and I think it's very practical and applicable because it explains many problems and their reasons.

Another surprising outcome that relates to the behavioural outcomes is the ability to conduct an interview, which seems to be a new skill that is considered difficult and to give a presentation which is considered easier because the content had been approved within the team and class discussions.

I also learned a lot from the experience of running an interview, I had to concentrate on her words, on the facts and come up with other questions quickly to find out more.

I hate giving a presentation. I feel like all eyes are on me, and if I say something stupid, they will laugh. This time it was easier because I could try it out in our small team and see if people agree.

What came rather unexpected was the overall limited range of self-reports, usually between 100–150 words. We asked students to reflect on their feelings, difficulties, and views of the presented case and theory, but they wrote mainly about their findings, and the reflection itself came at the end of the text, and was very short. The majority of the students wrote something between 1–3 sentences, saying very little about the way how they went about doing the project, thus giving a very limited view of the issues they might have been dealing with. It seemed like students didn't have a clear idea of what to write. In fact, one student wrote this:

The biggest problem with this self-reflection diary is that I don't know what you want to hear. What's the point of this?

The manifestation of a lack of ability to reflect on one's own work and its results seems to be a worrying one. It can also indicate that students are not possibly trained to reflect on their learning processes in other field classes. They are used to being given an assessment of their performance by a teacher, but they rarely assess one's performance or one's feelings and attitudes. This led us to design a short survey to find out more details about the students' perceptions to examine their scope and relevance for future changes to the project assignment.

5.2 Results and interpretation of the questionnaire

Data on participants' learning outcomes were collected by means of a 14-item questionnaire which was administered after the project was completed. Participants were asked to rate on a 5-point Likert scale (strongly agree-strongly disagree) the extent to which each item represented their view in engaging in the ESP research project. The questionnaire was divided into four parts as it is indicated in Table 1. Three of them correspond to different types of learning outcomes, with the last part measuring the overall student satisfaction with the project.

Items 1–4 evaluate cognitive outcomes in terms of knowledge gains in handling managerial conflicts (1), perceived relevance for current or future careers (2, 3), and the experience of conducting an interview (4). The majority of students see the project as useful by increasing their confidence in understanding managerial problems. They also appreciate the opportunity to learn how to run an interview and analyse its results.

Items 5–7 explore behaviour outcomes in terms of student engagement and motivation. Again, the majority of students believe that the project-based form of learning is engaging because they feel interested in sharing work-related experiences and taking part in class discussions.

Items 8–11 examine affective outcomes mainly concerning students' views on the project's contribution to the development of their language skills which showed unrepresented in the conducted analysis of self-reports. It proved that students see the project-related communicative situation as beneficial as it created opportunities for meaningful language practice.

Items 12–14 look into the overall satisfaction with the class project. Again, the majority of participants indicate high levels of satisfaction, with some students, however, not feeling engaged. This finding can be partly attributed to the number of students who reported that they would like to do some of the traditional language activities. This section of the questionnaire also proved another presumption that arose from self-reports. Most students struggle with self-reflection and have very little idea of what it needs.

To conclude, data from the questionnaire brought a more substantial verification for the findings that rose from self-reports. An overall impression of the research project was positive. There are several considerations for the future modification of the project assignment, but we will discuss them in greater detail in the part of the article.

6 Discussion of results and interpretation

In reference to Table 1, it seems that doing an authentic research project with students is an enjoyable task that provides a range of opportunities to enhance learning, increase student motivation, and develop skills that are perceived as relevant for the student's future career. Doing research that requires students to leave class and enter the world of business by interviewing members of the management on problems that lower the company's efficiency is simply something that matters. So, it is not surprising that the project assignment resulted in higher engagement and satisfaction with its content.

Another group of findings belongs to the level of language performance that the task completion required from students as observed and analysed by the teacher. Both tasks (written reports and class presentations) showed students' ability to perform highly complex tasks in English, which at the same time required advanced specialist vocabulary, grammatical and syntactical structures, ability to comply with genre specifications (writing a report, giving a presentation), engaging in discussions with a high level of uncertainty (creating hypotheses, making assumptions, refuting ideas, using evidence). This was done first in small groups to allow maximum autonomy and time for speaking and practicing C1 language (presenting the findings, discussing opposing views, giving additional or contradicting evidence and argument, and reaching a final solution).

Tab. 1: *Students' perceptions of the PBL's effects on learning outcomes (N = 54)*

	Item	Statement	Strongly agree	Partly agree	I don't know/ Not relevant	Partly disagree	Strongly disagree
Cognitive outcomes	1	Now I understand better how company problems can be solved.	19	31	3	1	
	2	I'm sure I will use some of the newly gained experience in my future career.	38	9	4	3	
	3	It helped me to find out more about the background of the company I'm working at and to understand my managers' responsibilities.	41	5	2	6	
	4	I learned how to conduct an interview and analyse its results.	26	21	3	1	3
Behaviour outcomes	5	I learned a lot of new interesting experience from my classmates.	26	23	1	4	
	6	Sharing experience with my classmates made me listen more carefully.	23	24	1	6	
	7	I enjoyed sharing my results with others because I had something interesting to say.	21	27	1	5	
Affective outcomes	8	I saw team discussions as a good opportunity to practice speaking.	26	21	3	4	
	9	Giving the final presentation to the class was easier because I had been given feedback from my team and the teacher.	12	16	6	12	8
	10	Translating the summary of my respondent's answers was a good practice of this skill.	18	28	3	1	3
Project satisfaction	11	The biggest problem was the self-reflection. I didn't know what to write about.	22	17	1	9	5
	12	Apart from the project, I'd rather do more traditional vocabulary and grammar practice in English.	16	14	6	12	6
	13	The project was a nice change from the routine of language learning (reading articles, doing exercises).	23	26	4	2	
	14	I see no point in doing a project like this in English classes.	6	2	1	6	39

Source: Author

The most satisfying part of the project was the preliminary group discussions and reports from interviews. It felt really authentic as the students got involved in making their point when they reported the results of their interviews because they were talking about the personally relevant and well-known business environment. They showed engagement when other classmates were listening carefully, and pride because they were able to express their meaning – sometimes explaining complicated relations, warning about other issues, or giving an example to support their point. It felt like that whole class was in a meeting where some of the most burning issues are being analysed and possible solutions created. Unlike traditional language learning tasks that ask students to read an article, listen to a podcast, or watch a video (even if they are taken from the media and deal with current topics), the atmosphere in the class was buzzing with activity, interest, and commitment. This means that the authenticity of materials' origin in language learning is outweighed by the authenticity of relevance for the individual learner. The combination of language learning with the performance of real-life tasks, like solving a managerial problem in this case enhances engagement only when the task itself is seen as relevant by the learner himself/herself.

This case study opened some of the less attended issues, such as lack of focus on self-reflection skills not only in terms of language performance but also skills generally belonging to task completion. Another less satisfying part of the project was the final presentations. Their quality was good, but the class didn't seem to be interested – possibly because students had already learned about the interview results in the preliminary class discussions. So, the question remains whether to keep this format of the final presentations for the sake of practicing presentation skills or to look at other ways how to share the final project results.

The results of this study have a number of limitations mainly due to the size of the sample (58/54) and the academic context of a MA degree programme, but we are convinced that the used methodology allows us to make the aforementioned generalisations. We have avoided the main drawback of many studies mentioned in this article as cited by Vogler et al. (2018). In fact, many studies lag in methodology, using one research tool only, popular self-reporting questionnaires or interviews, or not providing enough details about their data and sampling. To overcome these shortcomings, we tried to provide a more complex range of data so that we could compare them and verify their meaning, validity, and reliability. Despite our efforts, we advise that our final interpretations should be only applicable in a similar higher education context, i.e. with students of a similar field subject, personal maturity, and professional experience. In the future, we will use the collection of the student case studies in further teaching as a tool to activate student engagement, and provide an authentic material for a specialist vocabulary and grammar practice, thus easing the problematic nature of teaching ESP courses.

7 Conclusion

The current study sought to evaluate the learning outcomes of the innovated English for Specific Purposes (ESP) course intended for MA students of Management and Human Resources. The innovations were informed by the extant body of empirical studies in ESP/EFL. We drew on those concepts underlying the course design aiming to create such learning opportunities that are perceived by students as relevant in terms of progress in language proficiency, field subject knowledge, developing professional skills, and personal growth.

We decided to address this aim by designing a course project that engaged students in doing a qualitative study on management issues in companies related to their working experience. The main priority was to integrate the Business English curriculum (C1) with real-life tasks in real-life settings that are considered authentic and relevant enough to increase student engagement, and motivation, and to create opportunities to use C1 language.

Doing an authentic research project with students provided a range of opportunities to enhance learning, increase student motivation, and develop skills that are perceived as relevant for the student's future career. Doing research that requires students to leave class and enter the world of business by interviewing members of the management on problems that lower the company's efficiency is simply something that matters and results in higher engagement and satisfaction with the authentic content of language learning because it is regarded as personally and professionally relevant.

Creating a project assignment that is built on problem-solving in a real-life setting is a highly complex task. As such it requires students to use advanced specialist vocabulary, grammatical and syntactical structures, ability to comply with genre specifications, and engage in discussions with a high level of uncertainty, e.g. create hypotheses, make assumptions, refute ideas, or use evidence. This also allows the teacher to make a more objective assessment of the learner's language performance than traditional tasks that lack authenticity. Only such authentic tasks allow the teacher to examine C1 language performance in its appropriate forms, such as presenting findings, discussing opposing views, giving additional evidence, contradicting an argument, or reaching a final agreement. This study is also a contribution to the shift of the higher education language learning and teaching practices toward greater language content relevance and authentic learner needs.

Bibliography

AFFANDI, A., & SUKYADI, D. (2016). Project-based learning and problem-based learning for EFL students' writing achievement at the tertiary level. *Rangsit Journal of Educational Studies*, 3(1), 23–40.

- ANDERSON, T. & SHATTUCK, J. (2012). *Design-Based Research: A Decade of Progress in Education Research* 41, (1). <https://doi.org/10.3102/0013189X11428813>
- ARNÓ-MACIÀ, E., & MANCHO-BARÉS, G. (2015). The role of content and language in content and language integrated learning (CLIL) at university: Challenges and implications for ESP. *English for specific Purposes*, 37, 63–73.
- BIGGS, J. B., & TANG, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University*. Fourth edition. Open University Press.
- DINGET ET AL. (2017). *The English for academic purposes practitioner: Operating on the edge of academia*.
- DUDLEY-EVANS, T. (2000). Genre analysis: a key to a theory of ESP?. *Ibérica, Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos*, 2, 3–11.
- DUDLEY-EVANS, T., & ST JOHN, M. J. (1998). *Developments in English for Specific Purposes. A Multi-Disciplinary Approach*. Cambridge: CUP.
- FINCH, B., & SALZARULO, P. (2011). The customer complaint letter: a student exercise in six sigma. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 9(2), 307–314.
- FRANK, M., LAVY, I., & ELATA, D. (2003). Implementing the project-based learning approach in an academic engineering course. *International Journal of Technology and Design Education*, 13, 273–288.
- HAFNER, C. A. & MILLER, L. (2019). *English in the disciplines: A multidimensional model for ESP course design*. Routledge.
- HANS, A., & HANS, E. (2015). A comparative study of English for specific purposes (ESP) and English as a second language (ESL) programs. *International Journal on Studies in English Language and Literature (IJSELL)*, 3(11), 26–31.
- HARMER, N. (2014). Project-based learning: Literature review. *Plymouth University*, 1–33.
- HELMS, M. M. (2014) Conscientious Consumerism Project in an Undergraduate Quality Management Class. *Journal for Innovative Education*, 12 (1), 21–31. DOI: <https://doi.org/10.5817/CASALC2023-1-110.1111/dsji.12022>
- HOFSTEDE, G., HOFSTEDE, G. J., & MINKOV, M. (2010). *Cultures and organizations. Software of the Mind*. McGraw Hill.
- HYLAND, K., & JIANG, F. K. (2021). Delivering relevance: The emergence of ESP as a discipline. *English for Specific Purposes*, 64, 13–25.
- JAMES, L. T., & CASIDY, R. (2018). Authentic assessment in business education: its effects on student satisfaction and promoting behaviour. *Studies in higher education*, 43(3), 401–415.
- KAVLU, A. (2020). The effect of project-based learning on first-year undergraduate students in English for specific purposes (ESP) courses. *International Journal of English linguistics*, 10(4), 227–239.
- LARMER, J., MERGENDOLLER, J., & BOSS, S. (2015). *Setting the standard for project based learning*. ASCD: Alexandria, USA.
- NAVICKIENĖ, V., KAVALIAUSKIENĖ, D., & PEVCEVIČIŪTĖ, S. (2015). Aspects of ESP learning motivation in tertiary education. *Tiltai*, (2), 97–108.
- OLIVER, B. (2015). Redefining graduate employability and work-integrated learning: Proposals for effective higher education in disrupted economies. *Journal of Teaching and Learning for Graduate Employability*, 6(1), 56–65.
- PECKOVÁ, S. (2021). Aktivita podporující rozvoj nepřímých strategií učení v současných učebnicích francouzštiny pro dospělé studenty. *CASALC Review*, 11(2). <https://doi.org/10.5817/CASALC2021-2-3>

- PLASTIA, F. A. (2013). Multimodality in English for specific purposes: Reconceptualizing meaning-making practices. *LFE. Revista de Lenguas para Fines Específicos*. https://acceda.cris.ulpgc.es/bitstream/10553/12246/1/0233536_00019_0017.pdf
- RETS, I., ASTRUC, L., COUGHLAN, T., & STICKLER, U. (2022). Approaches to simplifying academic texts in English: English teachers' views and practices. *English for Specific Purposes*, 68, 31–46.
- ROBINSON, P. (1991). Needs Analysis. *ESP today*.
- RODRÍGUEZ-PEÑARROJA, M. (2022). Integrating project-based learning, task-based language teaching approach and Youtube in the ESP class: a study on students' motivation. *Teaching English with Technology*, 22(1), 62–81.
- SMIT, U., & FINKER, T. (2022). Topicalizing language in CLIL teaching at technical colleges: A micro-level analysis of language-related episodes (LREs). *English for Specific Purposes*, 68, 102–115.
- SMITH, G. F., JUNG, H., & ZENKER, F. (2022). From task-based needs analysis to curriculum evaluation: Putting methodological innovations to the test in an English for academic purposes program. *English for Specific Purposes*, 66, 80–93.
- SWALES, J. (1980). ESP: The textbook problem. *The ESP Journal*, 1(1), 11–23.
- SRIDHARAN, B., & MUSTARD, J. (2015). Authentic assessment methods: A practical handbook for teaching staff. *Deakin University*.
- ŠULOVSKÁ, D. (2016). Designing an ESP Textbook for Political Scientists. *CASALC Review*, 6 (2). <https://journals.muni.cz/casalc-review/article/view/20499>.
- ŠULOVSKÁ, D., & SERDULOVÁ, M. L. (2013). Research into Reading Competence of 1st year University Students. *Lingua Viva*, 39.
- VÁCLAVÍK, L. (2017). To Use or not to Use: Adapting the Textbook for the Course of English for Laboratory Technicians. *CASALC Review*, 7(1). <https://journals.muni.cz/casalc-review/article/view/20461>
- WIRANEGARA, D. A. (2019). Designing project-based learning in ESP class. *Journal of English for Academic and Specific Purposes (JEASP)*, 2(2), 25–35.
- WAHYUDIN, A. Y. (2016). The effect of project-based learning on L2 spoken performance of undergraduate students in English for business class. In *Ninth International Conference on Applied Linguistics (CONAPLIN 9)* (pp. 42–46). Atlantis Press.

Author

Mgr. Ivana Mičínová, Ph.D., e-mail: ivana.micinova@peuni.cz, Paneuropean University
 Author teaches courses in Business English and English for Travel and Tourism, Civil Aviation Services, and Management at the University College of Business in Prague. She draws on her experience with teaching and researching Academic English and academic skills. She has recently been engaged in exploring adaptation processes in undergraduates and their approaches to learning. She did her Ph.D. at the Department of Pedagogy, Faculty of Arts, Charles University. In her dissertation thesis, she dealt with approaches to learning in the context of seminar papers.

Funkce vizuálních prostředků v učebnicích cizích jazyků na příkladech z učebnic češtiny jako cizího jazyka

The Functions of Visual Elements in Foreign Language Textbooks using Examples from Czech as a Foreign Language Textbooks

Petra Jirásková

Abstrakt: Metodologická studie na konkrétních ukázkách z učebnic češtiny jako cizího jazyka popisuje různorodé funkce, které mohou být realizovány vizuálními prostředky. Pozornost je věnována vztahu vizuálních prostředků a verbálního textu, jejich vzájemné komplementaritě a přínosnosti pro pochopení předávaných informací i jejich uchování v paměti. Dále článek poukazuje na nezbytnost vzdělávání autorů učebnic, učitelů i žáků a studentů v oblasti vizuální gramotnosti, tak aby dokázali vizuální prostředky co nejefektivněji didaktizovat a využívat, případně sami vytvářet. Sám text k tomu přispívá rozбором funkcí vizuálních prostředků v učebnicích češtiny jako cizího jazyka, zaměřuje se na vybrané funkce pedagogicko-didaktické a psychologické a popisuje, případně na ukázkách demonstuje jejich projevy na různých rovinách výuky jazyka od řečových dovedností přes výslovnost až po gramatiku nebo realie. Upozorňuje také na didaktická rizika, která využívání vizuálních prostředků doprovázejí. Text tak podává učitelům základní přehled možností, jak vizuální prostředky v učebnicích využívat, tak aby z nich dokázali vytěžit maximum a zároveň byli schopni odhalit ty, jež jsou v nějakém ohledu problematické, nefunkční či projevující znaky některého z didaktických rizik.

Klíčová slova: čeština jako cizí jazyk, didaktické riziko, pedagogicko-didaktická funkce, psychologická funkce, vizuální gramotnost, vizuální prostředek

Abstract: The methodological study uses specific examples from Czech as a foreign language textbook to describe the various functions that can be realized by visual means. Attention is paid to the relationship between visual elements and verbal text, their mutual complementarity and usefulness for understanding the information conveyed and its retention in memory. Furthermore, the article points out the necessity of training textbook authors, teachers and students in the field of visual literacy, so that they can most effectively didacticize and use visual means, or create them themselves. The text itself contributes to this by analyzing the functions of visual elements in textbooks of Czech as a foreign language, focusing on selected pedagogical, didactic and psychological functions, and describing or demonstrating their manifestations on various levels of language teaching, from speech skills to pronunciation to grammar or realia. It also draws attention to the didactic risks that accompany the use of visual elements. The text thus provides teachers with a basic overview of the ways in which visual elements can be used in textbooks so that they can get the most out of them, while at the same time being able to identify those that are in some way problematic, dysfunctional or displaying signs of one of the didactic risks.

Key words: Czech as a foreign language, didactic risk, pedagogical-didactic function, psychological function, visual literacy, visual element

Úvod

Současné učebnice dle Průchy (2009) obsahují dvě komplementární složky, a to text verbálního a **text vizuální**. Práci s textem verbálním a čtenářské gramotnosti se věnuje rostoucí pozornost, následující článek se zaměřuje na druhou jmenovanou složku učebnic, na tzv. text vizuální. Ten má nejen informační hodnotu, ale navíc je nositelem řady funkcí, jejichž využíváním můžeme zvýšit efektivitu výukového procesu. Jeho funkce ukazujeme na učebnicích jazyků, a to konkrétně na těchto v současnosti užívaných učebnicích češtiny jako cizího jazyka (ČCJ) pro dospělé úroveň A1, resp. A1 a A2:

BOCCOU KESTŘÁNKOVÁ, M. et al. (2017). *Čeština pro cizince: úroveň A1 a A2*. Edika.

CVEJNOVÁ, J. (2019). *Česky, prosím A1+A2: učebnice češtiny jako cizího i druhého jazyka* (Vyd. 2) Karolinum.

HOLÁ, L. (2016). *Česky krok za krokem 1: Czech Step by Step 1: A1–A2*. Akropolis.

ŠVARCOVÁ, T. & WENZEL, J. (2020). *Czech it UP! 1: čeština pro cizince: úroveň A1 = Czech for Foreigners: Level A1*. Univerzita Palackého v Olomouci.

Důvodem výběru učebnic je specifický přínos vizualizace ve výuce jazyků, a to nejen u dětí, ale i u dospělých studentů jazyků, zvláště u začátečníků, ať už se jedná o možnost rychlejšího porozumění, dotváření kontextu, grafické znázorňování gramatických pravidel nebo zvýšení motivace a další. Detailně jsou jednotlivé funkce včetně ukávek rozebrány v dalších částech textu.

Autoři zabývající se vizuální složkou učebnic volí různé termíny především v souvislosti s tím, na kterou oblast vizualizace se zaměřují.¹ Macek (1984) hovoří o **didaktickém obraze**, čímž míní obrazové ztvárnění skutečnosti s různou mírou zkraslení na ose mezi konkrétností a abstraktností. Pešková (2012a; srov. také Spousta, 2007) v návaznosti na Průchu (1998) používá pojem **vizuální prostředek**, který zahrnuje nejen prvky doplňující nebo rozšiřující verbální texty, ale také grafické prvky aplikované přímo na verbální komponenty učebnic, tedy barvu písma, barevný podklad apod. V rámci textu budeme využívat terminologii v souvislosti s konkrétně zmíněnými autory, přičemž základním bude právě pojem vizuální prostředek (VP).

Rostoucí zájem o způsoby užívání VP v současných učebnicích reflektuje zvyšující se míru vizualizace v nich, jež je důsledkem tzv. **informační exploze** (srov. např. Spousta, 2007). Ve všech oblastech lidského poznání dochází k nárůstu objemu informací, které je potřeba žákům a studentům předat názorně, redukováně a přehledně. Právě VP umožňují velké množství informací konkretizovat,

¹ Pozn.: Corder 1969: pojem **visual element**, Ballstaedt 2009: pojem Text und **Bild**; Janko 2015: pojem **nonverbální prvek**; Trahorsh et al. 2018: pojem **vizuálie**

komprimovat jejich objem a zvýraznit to důležité. Janko (2015) tuto situaci nazývá **vizuálním obratem** v učebnicích, přičemž v učebnicích cizích jazyků k němu přispívá také dnes převažující komunikační přístup, kladoucí důraz mimo jiné i na interkulturní komunikační kompetence, a také rostoucí snaha o výuku bez zprostředkovacího jazyka. Následující text shrnuje a na příkladech ukazuje četné funkce VP, ať už explicitně vyjádřené prostřednictvím zadání, nebo implicitní, a tudíž závislé na uchopení učitelem. Žáci a studenti mohou z vizuální stránky učebnice nejvíce těžit v případě, že si učitelé možnou škálu funkcí VP uvědomují a aktivně je ve výuce využívají.

Vizuální prostředky v učebnicích

a) Vztah verbálního a vizuálního textu v učebnici

Vyšší míra využívání VP v učebnicích má své opodstatnění z hlediska psychologie a teorie zpracování informace, jež mluví o kanálech pro příjem a ukládání informací v paměti a jejich následné vyvolávání. Setkáváme se s několika modely popisujícími vztah verbálního a vizuálního textu v průběhu tohoto procesu. **Unární kódování** je pohledem, v němž se verbální a vizuální informace zpracovávají společně v sémantické paměti. Tzv. **trojné kódování**, senzorio-sémantický model, propojuje vizuální a fonemický charakter slova s vizuálním charakterem obrazu, tedy propojuje zvuk (auditivní logogen), písmo (vizuální logogen) a obraz (piktogen). Všechny systémy podle něj následně ukládají sémanticky zpracované informace do dlouhodobé paměti. (Mareš, 2013)

Autoři zabývající se vztahem verbálního a vizuálního textu v učebnicích často navazují na pohled, který nabízí Allan Paivio v monografii *Mental Representations: a dual coding approach* (první vydání 1990, zde 2008). Teorie **duálního kódování** popisuje dva separátní symbolické systémy – verbální a neverbální, které zpracovávají a následně ukládají informaci dvěma nezávislými, ale paralelně probíhajícími cestami. Využitím obou systémů se zvyšuje šance na zapamatování a následné vybavení. Každý ze systémů má svou reprezentační jednotku, logogen pro verbální subsystém a imagen pro neverbální subsystém, existují vazby mezi jednotkami každého ze systémů i mezi oběma systémy a jejich jednotkami navzájem. Zatímco logogeny jsou organizovány postupně, imageny lze vnímat současně.

Tento směr uvažování můžeme nalézt už u Macka (1984, s. 459): *„Čistě verbální materiál je většinou strukturován časově a může být obtížné pochopit jej jako strukturovaný celek, kdežto obraz je strukturován simultánně jako celek, což je pro vyučovací proces zvláště významné.“* Vizuální a verbální komunikace se vzájemně liší z hlediska svého působení na lidské smysly, tedy na způsob jejich vnímání. Vizuální prostředky jsou zdrojem smyslových dat pro následné vyvozování jazykových významů, realistické VP zprostředkovávají informaci rychleji než text a vyvolávají emoci-

onální a estetický prožitek, takže mají motivační a stimulační funkci, proto právě jejich kombinace velmi dobře podporuje porozumění a učení. Sternberg (2006) obdobně popisuje realistický obrázek jako analogickou reprezentaci reálného světa reflektující konkrétní a prostorové informace, jež jsou přenášeny simultánně. Slovo je reprezentací symbolickou a arbitrární, reflektuje abstraktní a kategorizující informace a přenáší informace sekvenčně. Dodává ještě, že v obou způsobech reprezentace mohou existovat ekvivalentní prostředky, například zakreslení polohy v prostoru a použití předložky v jazyce. Dále poukazuje na to, že zatímco konkrétní objekty je snazší nakreslit, abstraktní pojmy jsou obtížně popsitelné i slovy, ale jejich vizuální zachycení je ještě náročnější.

Také dle Ballstaedta (2009) text vyjadřuje především abstraktní pojmy, souvislosti, omezení a argumenty, jež jsou často obtížně vyjádřitelné obrazem. Naopak obraz snáz vystihne formu, barvu, texturu nebo polohu v prostoru. Text a obraz podle něj tvoří tzv. *Traumpaar* vzájemně se doplňujících kognitivních a komunikačních funkcí propojených do jednoho komplementárního kódu, vytvářejí **funkční komunikační jednotu**. Vizualizace jako kontext k verbálnímu textu pomáhá zpracování informací, prohloubení jejich pochopení, zvyšuje míru zapamatování, aktivuje emoce. Obdobně zdůrazňuje nejlepší výsledky učení z kombinace VP a textu Pešková a dále píše (2012a, s. 38): „*Vizuální prostředky tak často zdůrazňují podstatné body v textu, přibližují kontext nebo slouží jako mnemotechnická pomůcka k zapamatování obsahu textu či jednotlivých pojmů.*“

b) Vizuální gramotnost

Podmínkou co největší efektivity práce s VP je **vizuální gramotnost** tří základních subjektů vstupujících v tomto směru do výukového procesu. Jsou jimi autor/tvůrce VP, učitel jako jeho zprostředkovatel a žák/student jako jeho primární příjemce. Nynější všeobecné zahlcení vizuálním obsahem v každodenním životě vede často k jeho povrchnímu a rychlému vnímání, pročež se Janko (2015) ptá, zda jsou vůbec žáci schopni VP² v učebnicích interpretovat, a zdůrazňuje nutnost je v tomto směru systematicky vzdělávat. Také Spousta (2007) poznamenává, že v komunikačních systémech je sice obraz významným prostředkem přenosu informací, otázkou však zůstává jeho využití při pouhé „konzumaci obsahu“ v kontrastu se skutečným pochopením sdělovaného. Připomíná, že informace nestačí pouze registrovat, v rámci plnohodnotného využití vizualizace je nutné je také zpracovat, utřídit a usouvztažnit navzájem i s poznatky již známými. Z toho vyplývá, že ani vyšší míra vizualizace v učebnicích není přínosná automaticky, má pozitivní dopad na kvalitu výukového materiálu i výuky samotné v případě, že se jedná o její cílené využití, ne pouze o nepromyšlenou záplavu obrázků a barev.

² Pozn.: Janko (2015) používá pojem nonverbální prvky.

Zatímco Pešková (2012a) používá v tomto kontextu pojem **porozumění viděnému** a pojímá ho jako schopnost chápat a správně interpretovat VP, Spousta (2007, s. 26) považuje za nejvyšší stupeň vizuální gramotnosti schopnost kvalitní vizuální materiály vytvářet a souhrnně označuje pojmem vizuální gramotnost „...*soubor schopností a dovedností, kterými jedinec disponuje a s jehož pomocí je s to porozumět vizuálním prostředkům a dokáže je používat při komunikaci s jinými lidmi.*“ Toto širší pojetí další autoři rozvíjejí jak směrem k tvůrcům učebnic, tak směrem k učitelům, žákům a studentům. Dle Cordera (1969) je autor učebnice „neviditelným učitelem“, který i prostřednictvím vizuálních materiálů vstupuje do výuky. Jeho nevýhodou je nutnost generalizovat, protože nezná danou konkrétní třídu, její žáky a jejich znalosti a sociokulturní pozadí. Proto musí učitel vizuální materiál adaptovat právě na základě svého povědomí o konkrétní cílové skupině. K tomu lze dodat doporučení Carneyho a Levina (2002) na podporu žáků k samostatnému vytváření obrázků a vizualizací, díky kterým má učitel možnost nahlédnout do vnitřních představ žáka a jeho způsobu pochopení učiva.

Autor didaktických obrazů musí být dle Macka (1984) schopen obraz tzv. **didaktizovat**, tedy upravit ho pro účely výuky. Srovnajme také varování Škodové (2010) před pouhou estetickou nebo dekorativní funkcí výukové kresby a definici VP u Peškové (2012a, s. 30): „...*prostředky, které vizuálně (názorně) zobrazují nějaký jev a směřují k určitému výchovnému či vzdělávacímu cíli.*“ Dalším krokem v práci s VP je potom **objektivizace** (Macek, 1984) jeho didaktické funkce probíhající buď na straně autora vložení souvisejícího zadání, nebo na straně učitele, který zadání k didaktickému obrazu sám vytvoří, čímž naplní jeho **didaktický potenciál**. K tomu se vyjadřuje i Pešková (2012b), dle níž zadání k VP vyjadřuje informaci o autorově hlavním didaktickém záměru.

V rámci tématu učení se cizím jazykům mluví již Macek v textu z roku 1984 o nutnosti ovládnutí vizuální kultury, které je stejně důležitou kompetencí jako ostatní řečové dovednosti a neomezuje se pouze na vizualizaci v učebnicích. Upozorňuje, že kulturně specifické jsou i další vnější viditelné projevy chování lidí, takže podstatou vizuální výchovy by mělo být „*učit číst neverbální informace ztvárněné obrazem, gestem, pohybem, tvarem, tedy naučit žáky umění, jak v soustavě perceptivních znaků viditelného obrazu nacházet soustavu konceptuálních znaků neviditelného pojmu.*“ (s. 463) Žák tedy musí být schopen vizuální jazyk naplnit obsahem, **sémantizovat** ho. Také Schwerdtfegerová (1993, citováno podle Ballstaedt, 2009) považuje vizuální gramotnost³ za **pátou řečovou dovednost**, kterou je třeba soustavně rozvíjet.

Ballstaedt (2009, s. 54), v souladu se zmíněnými autory, jmenuje tyto aspekty vizuální gramotnosti:

³ Pozn.: Sehverstehen

1. obeznámenost s vizuálními konvencemi,
2. kognitivní kompetence k porozumění obrázkům,
3. citlivost k vizuálnímu zpracování,
4. schopnost estetického zhodnocení.

Při práci s učebnicí cizího jazyka, pokud pomineme možnost tvorby vlastních doplňkových materiálů, jsme odkázáni na didaktický potenciál VP v ní obsažených. To předpokládá rozvinutou vizuální gramotnost učitele, tak aby byl schopen jednak didaktizovat i ty VP, které jsou ze strany autora nevyužité nebo využité málo, jednak aby umění s VP adekvátně pracovat rozvíjel a kultivoval u svých žáků a studentů. Obeznámenost s možnými funkcemi VP rozšiřuje také učitelův rejstřík zadání při tvorbě vlastních výukových materiálů.

c) Naplňování funkcí vizuálních prostředků v učebnicích jazyků

V jazykových učebnicích plní VP rozličné funkce, kterých by si učitelé měli být vědomi, aby dokázali plně využít jejich potenciál. Vyžaduje to dostatečně rozvinutou vizuální gramotnost, díky níž mohou v některých případech překročit či vlastní invencí doplnit autorův didaktický záměr. Velkým přínosem VP ve výuce jazyků je eliminace využívání zprostředkovacího jazyka a jeho nahrazení demonstrací daného významu či jevu VP ztvárněným graficky na ose mezi konkrétností (věrná fotografie) a abstraktností (tabulky a grafy). Budeme-li klasifikovat VP podle funkce, měli bychom si být vědomi toho, že jeden VP může mít více funkcí a převažující funkci mu dává autor, resp. učitel prostřednictvím zadání. V dalším třídění budeme vycházet především z klasifikace Peškové (2012a, b), která výrazně navazuje na Pýchovou (1990), zmíníme i související terminologii ostatních autorů. Zaměříme se přitom na funkce z okruhu pedagogicko-didaktických a psychologických.

i. Funkce pedagogicko-didaktické

Vizuální prostředky plnící funkce pedagogicko-didaktické mají především pomáhat zvyšovat objem skutečně předaných a pochopených informací. Corder (1969) upozorňuje, že by měly být VP⁴ zjednodušeny tak, aby usměrňovaly žákovu pozornost a zaměřovaly ji na relevantní rysy. S tím koresponduje i Spoustův (2007, s. 26) popis vlastností obrazového materiálu, jehož sdělení by mělo být úspěšné (srov. Macek, 1984, didaktický obraz jako model reality chudší než realita sama), snadno a rychle dekódovatelné (srov. Škodová, 2010, rychlá čitelnost) a globální (srov. Škodová, 2010 vypověditelnost, jasnost).

⁴ Pozn.: Corder (1969) používá pojem vizuální elementy.

Funkce reprezentující (srov. Spousta, 2007 funkce demonstrační) je využitelná v případě konkrétní slovní zásoby⁵, kdy je místo překladu využít obrázek, kromě jednotlivých slov nacházíme v učebnicích ČJČJ i vizualizaci frází (Obr. 1). Uplatňuje se ale i u výkladu gramatiky, přičemž pro reprezentaci gramatických jevů jsou využívány prostředky **signální gramatiky**, která umožňuje jejich intuitivní pochopení a zapamatování mimo jiné i díky vizualizaci.⁶ Strejcová (2012) v rovině vizuálních signálů v gramatice uvádí tiskové grafické prostředky, k nimž v ČJČJ patří například rozlišování jmenného rodu prostřednictvím barevného kódování (Obr. 2) nebo vizuální reprezentace rodu i osoby při výkladu osobních zájmen (Obr. 3). Dále se projevuje využitím barevného podkresu, jak můžeme vidět u Cvejnové (2019) odlišující tabulku se shrnutím gramatického pravidla (oranžová a červená barva podkresu) a tabulku ukazující funkci daného gramatického jevu (světle a tmavě zelená barva podkresu).

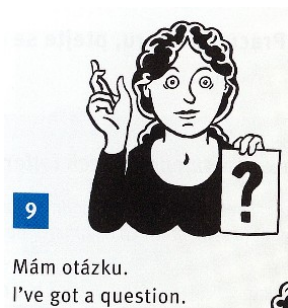
Obrazový doprovod u čtecích nebo poslechových textů pomáhá díky své reprezentující funkci doplnit kontext, a tím zvýšit míru porozumění obsahu. Na obrázku číslo 4 z *Czech it UP!* (Švarcová & Wenzel, 2020) vidíme aplikaci této funkce, časová osa by zároveň mohla být dobrou podporou k mluvení před samotným čtením, konkrétní zadání však v tomto ohledu nemá, bylo by tedy na učiteli a jeho invenci.

V ČJČJ je reprezentující funkce dobře využitelná i ve výuce výslovnosti, kde můžeme prostřednictvím Morseovy abecedy demonstrovat opozici krátkých (•) a dlouhých (–) vokálů a následně tento VP využít k fixaci daného jevu a verifikaci jeho osvojení (viz funkce fixační a verifikační níže). V učebnici *Czech it UP!* (Švarcová & Wenzel, 2020) se v souvislosti s výslovností objevuje označení průběhu intonace věty oznamovací a věty tázací (Obr. 5).

Funkce organizující (srov. Macek, 1984 členění a organizace; Spousta, 2007 funkce systematizační) bývá někdy realizována prostřednictvím tzv. **vizuálních klíčů** (Mareš, 2013), které autor do učebnice vkládá, a tím upoutává a usměrňuje pozornost žáků a studentů k podstatným informacím, strukturuje učivo a propojuje a integruje jeho prvky. Vizuálními klíči jsou například šipky, kroužky, využití barev či velikosti písma. V jazycích se tato funkce často týká gramatiky, neboť v současných učebnicích již povětšinou nenacházíme vysvětlení gramatických jevů v souvislém textu, nýbrž shrnující gramatické tabulky představující daný jev přehledně, názorně a redukovane (viz opět Obrázek 2). Díky jejich organizující funkci si je student, eventuálně s dopomocí učitele schopen uvědomit pravidelnosti da-

⁵ Pozn.: U abstraktní slovní zásoby mluvíme spíše o funkci interpretující (viz dále).

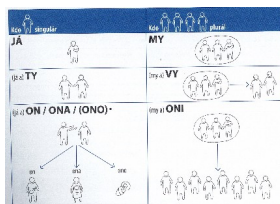
⁶ Pozn.: Druhým základním prostředkem signální gramatiky je využívání signálních slov.



Obr. 1: *Funkce reprezentující FRÁZE*
(Holá, 2016, s. 9)

category	adjectives	verbs
gender	-i adjectives Adjectives ending in -n, -t, -y	-i adjectives Adjectives ending in -n, -t, -y
AI	hořkáho	moderněho
AM	hořký	moderní
F	hořké	moderní
N	hořké	moderní

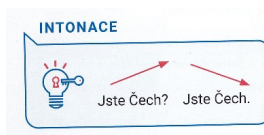
Obr. 2: *Funkce reprezentující BAREVNÉ KÓDOVÁNÍ*
(Holá, 2016, s. 17)



Obr. 3: *Funkce reprezentující ROD a OSOBA*
(Boccou Kestřánková et al., 2017, s. 17)



Obr. 4: *Funkce reprezentující KONTEXT*
(Švarcová & Wenzel, 2020, s. 21)



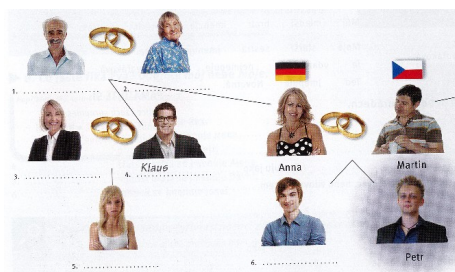
Obr. 5: *Funkce reprezentující INTONACE*
(Švarcová & Wenzel, 2020, s. 8)

ného jevu a systematizovat a potvrdit si předpoklady, které si již mohl vytvořit na základě zkušenosti s výskytem daného jevu v předchozí výuce.⁷

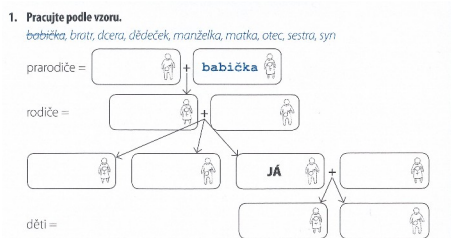
U slovní zásoby se organizující funkce objevuje při využití jisté míry abstrakce v tématu rodina, kde jsou rodinné vztahy typicky ztvárňovány prostřednictvím rodokmenu, který žáci a studenti popisují v rámci mluvení (Obr. 6), nebo ho doplňují, čímž prokazují porozumění čtenému či poslechovému verbálnímu textu (Obr. 7, obdobně také Švarcová & Wenzel, 2020, s. 49). Obecněji lze hierarchizovaný systém vztahů využít k systematizaci slovní zásoby k určitému tématu pomocí myšlenkových map. Ty se sice v učebnicích ČJCJ takřka neobjevují, jsou ale v propojení s funkcí fixační dobrým nástrojem pro žáky/studenty i učitele (viz dále funkce fixační).

Funkce regulační (srov. Macek, 1984 taktěž; Spousta, 2007 funkce regulativní) doplňuje organizující funkci tím, že usměrňuje pozornost a umožňuje pracovat se selektivitou lidského vnímání. „Pozornost je mentální proces, jehož funkcí je vpouštět do vědomí omezený počet informací, a tak se chránit před zahlcením velkým množstvím podnětů.“ (Plháková, 2004, s. 77). Pozorování je pak dle autorky vnímání se silným

⁷ Pozn.: Například v čtecích či poslechových textech, v pokynech učitele apod.



Obr. 6: *Funkce organizující RODOKMEN MLUVENÍ (Holá, 2016, s. 36)*



Obr. 7: *Funkce organizující RODOKMEN DOPLNĚNÍ (Boccou Kestřánková et al., 2017, s. 82)*

soustředěním pozornosti, jehož cílem je získat nové poznatky. Zároveň poukazuje na možnost překročení Millerova čísla⁸ v případě, že kombinujeme verbální a zra-
 kové podněty, tedy když čerpáme informace z více zdrojů.

Tato funkce je (podobně jako funkce organizující) naplňována například využitím graficky výrazného písma pro upozornění na výjimky nebo naopak na pravidelnosti gramatického jevu či upoutání pozornosti na klíčová slova a jevy v čtecím textu, jak můžeme vidět u Cvejnové (2019, Obr. 8 a 9). Mnohé učebnice také využívají různé symboly, barevné podkresy či rámečky pro upozornění na rozšiřující učivo, zajímavost nebo výjimku (Obr. 5 Symbol zámku a klíče, Obr. 9 Poznámka pod tabulkou, Obr. 15 POZOR!, Obr. 19 symbol vykřičníku). Zde se tedy opět setkáváme s využitím vizuálních klíčů.






Mezi vizuální klíče řadíme také ikony a symboly znázorňující zaměření dané části učebního textu na některou z řečových dovedností, na gramatiku nebo na realie atd. Objevují se obvykle průběžně v celé učebnici, jejich vysvětlení bývá součástí autorova úvodního textu (Obr. 10 a 11) a mělo by být také součástí úvodní lekce a seznamování žáků/studentů s učebnicí. Někdy (např. u Boccou Kestřánkové et al., 2017 nebo u Cvejnové, 2019) však tato úvodní informace pro učitele i žáky a studenty chybí, což může zvyšovat didaktická rizika v práci s VP v dané učebnici (viz dále kapitola 3. Diskuse – Didaktická rizika).

Funkce interpretující (srov. Macek, 1984 nonverbální nápověda při složitém obsahu; Pýchová, 1990 funkce explikativní; Spousta, 2007 funkce explikativní a interpretační; Škodová, 2010 újeji funkce gramaticky explanační) napomáhá pochopení a je v oblasti slovní zásoby využitelná u **abstraktních slov**, jejichž význam nelze zobrazit tak přímočaře jako u slov konkrétních. Bates a Son (2020) publikovali výsledky studie ověřující výhody vizuálního představení anglické slovní

⁸ Pozn.: Člověk je schopen v krátkodobé paměti uchovat 7 položek, +/- dvě.

Do mísy dáme velký hrnek mouky a sáček kypřícího prášku. Potom přidáme hrnek mléka, lžičku soli a vejceň žloutek. Zamícháme. Nakrájíme 2 rihliky na malé kousky, dáme je do mísy a zamícháme. Těsto musí 5 minut odpočívat. Potom těsto rozpálíme a uděláme 2 malé válce o průměru 6 cm. Uvaříme hrnek vody, osolíme a oba knedlíky dáme do vody. Vaříme 20 minut. Potem knedlíky nakrájíme.

Obr. 8: *Funkce regulační*
ZVÝRAZNĚNÍ V TEXTU
(Cvejnová, 2019, s. 242)




	listening (recording on the CD or downloadable at www.czechstepbystep.cz)
	writing
	speaking
	reading
	language under the magnifying glass (a grammatical or lexical explanation)

Obr. 10: *Funkce regulační*
IKONY
(Holá, 2016, s. 7)

genitiv		
lžička medu	sklenice vody	2 deci mléka
lžičce oleje	kilo cibule	hrnek kafe
	kilo mrkva	
	trochu soli	trochu koření

Poznámka: sýr – kus sýra, rajče – půl rajčete, kuře – kus kuřete
chléb = chleba, káva (F) = kafe (N)

Obr. 9: *Funkce regulační*
GENITIV KONCOVKY
(Cvejnová, 2019, s. 244)

	gramatika	vysvětluje základní jevy potřebné pro úspěšnou komunikaci
	poslech	pomáhá studentům porozumět v každodenních situacích a správně vyslovovat
	video	umožňuje vnímat jazyk v situačním kontextu

Obr. 11: *Funkce regulační*
IKONY
(Švarcová & Wenzel, 2020, s. 4)

zásoby v jazykovém kurzu na japonské univerzitě. Jednalo se převážně o abstraktní slova z akademického prostředí, k jejichž reprezentaci byly využity černobílé obrázky/ikony obsahující šipky a spojnice sloužící k naznačení vztahů. Z výsledků vyplynulo, že i u abstraktní slovní zásoby je pro zapamatování přínosnější využití obrázků než využití překladu. Holá (2016) prezentuje v lekcí 13 slovní zásobu „vlastnosti“ prostřednictvím sady obrázků (Obr. 12), zároveň však vždy uvádí i anglický překlad daného slova (k tomu více viz funkce objektivě translační).

Signální gramatika pro naplnění této funkce využívá tzv. **vizuální metafory**, jimiž „se rozumějí konkrétní obrázky, které je možné na základě vnitřní logické souvislosti propojit s pravidlem.“ (Strejcová, 2012, s. 38). V ČJCJ je najdeme například u tématu slovesných předpon (Obr. 13, *VY-jet nahoru* vs. *S-jet dolů*), u předložek (Obr. 14 a 15) a také u výkladu vidu, ať už abstraktně jako časová osa v Czech it UP! (Švarcová & Wenzel, 2020, Obr. 16), nebo na konkrétních kresbách u Holé (Obr. 17), obdobně i Cvejnová (2019, s. 164).

Funkce instruktivní (srov. Spousta, 2007 taktéž) je založena na využití abstraktních symbolů často v rámci signální gramatiky, kde umožňuje pomocí nich uká-



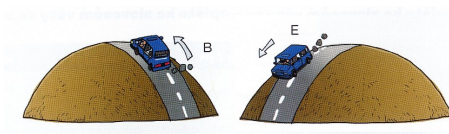
Obr. 12: *Funkce interpretující*
ABSTRAKTNÍ SLOVNÍ ZÁSoba
 (Holá, 2016, s. 112)

	kde? where?	
v/ve + <i>locative</i>		
na + <i>locative</i>		
u + <i>genitive</i>		
být, bydlet, pracovat, čekat...		

Obr. 14: *Funkce interpretující*
PREPOZICE v/ve, na, u
 (Holá, 2016, s. 53)



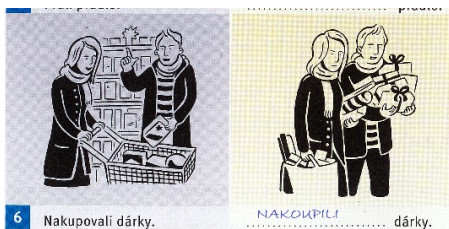
Obr. 16: *Funkce interpretující*
VID abstraktně
 (Švarcová & Wenzel, 2020, s. 106)



Obr. 13: *Funkce interpretující*
SLOVESNÉ PŘEDPONY
 (Cvejnová, 2019, s. 223)

POZOR!		
Z(Č)	X	OD
Ze školy jdeme v 10 hodin.		
Na výlet jedeme od školy v 10 hodin.	X	
		Od doktora jdeme v 10 hodin.

Obr. 15: *Funkce interpretující*
PREPOZICE z/ze, od
 (Boccou Kestřánková et al., 2017, s. 182)



Obr. 17: *Funkce interpretující*
VID konkrétně
 (Holá, 2016, s. 104)

zat, jak tvořit danou formu (Obr. 18) nebo jak gramatický jev funguje v kontextu, například v rámci slovosledu (Obr. 19). Ve zkoumaných učebnicích ČJC se příliš neuplatňuje v jiných případech, než jsou tyto zde uvedené, další rozpracování možností jejího využití je tedy na místě.

-L FORMA: -L / -LA / -LO / -LI		
1. Jak děláme -l formu?		
on	DĚLA + -L	poslouchák → poslouchal Marek včera poslouchal nové cdéčko.
ona	DĚLA + -LA	ležek → ležela Kočka ležela na židli.
ono	DĚLA + -LO	seděx → sedělo Dítě sedělo u maminky.
oni	DĚLA + -LI	vaříx → vařili Minulý týden vařili Radek a Martina.

Obr. 18: *Funkce instruktivní
PŘÍČESTÍ MINULÉ
(Boccou Kestřánková et al., 2017, s. 329)*

POZOR NA SLOVOSLED: personální pronomina v akuzativu – 2. pozice (neutrální význam)

Moc dobře ¹ho ²neznám. Já ¹ho ²moc dobře ³neznám.

Často ¹se ^{2a}na ^{2b}tebe ptá. On ¹se ^{2a}na ^{2b}tebe ³často ptá.

Myslím, že ¹tě ²hledá. Je pravda, že ¹se ^{2a}na ^{2b}tebe ptá.

ALE: Myslím, že ¹on ^{2a}tě ^{2b}hledá.

Obr. 19: *Funkce instruktivní
SLOVOSLED
(Švarcová & Wenzel, 2020, s. 65)*

Funkce informativní (srov. Macek, 1984 funkce expoziční; Spousta, 2007 funkce poznávací) slouží k doplnění nebo prohloubení věcných znalostí. V případě výuky jazyků se nejčastěji vztahuje k reáliím a sociokulturním kompetencím a je zadáním spojena s čtecími nebo poslechovými cvičeními zaměřenými na informace o dané zemi. Vizualní prostředky mají formu fotografií měst, důležitých míst, přírodních scenérií apod.

Sociokulturní specifika však bývají nevyhnutelnou součástí některých VP i implicitně, v ČJCJ je typickým příkladem nevyhnutelné gesto podání ruky na obrázku k seznamovacímu dialogu (Boccou Kestřánková, 2017, s. 2; Holá, 2016, s. 11), které může být i součástí výkladu vokativu v gramatice (Obr. 20), nebo zobrazení přezouvání bot u tématu návštěvy (Obr. 21). Propojení práce s reáliemi a gramatického cvičením můžeme vidět u Cvejnové (Obr. 22), v učebnici Czech it UP! (Švarcová & Wenzel, 2020) najdeme VP využitý pro zprostředkování informace o způsobu, jímž se v české společnosti přechází od tykání k vykání (Obr. 23).

Funkce fixační (srov. Macek, 1984 funkce reaktivační; Spousta, 2007 funkce rekapitulační a fixační) a s ní úzce související **funkce verifikační** (srov. Macek, 1984 taktéž, Spousta, 2007 funkce verifikační a diagnostická) se uplatňují při efektivním opakování a procvičování, respektive ověřování znalostí v závislosti na tom, zda dochází ke zpětné vazbě prostřednictvím společné kontroly (fixace) nebo odloženě cestou formálního hodnocení (verifikace). Totožné zadání je často použitelné jak pro procvičování, tak pro testování nabyté znalosti. Se slovní zásobou můžeme pracovat prostřednictvím spojování obrázků a slov nebo elicitací slovní zásoby a jejího zanesení do myšlenkové mapy, která umožňuje slova systematizovat a hierarchizovat, což podporuje uvědomění si souvislostí mezi nimi, a tím i jejich zapamatování.

CO JE TO VOKATIV?

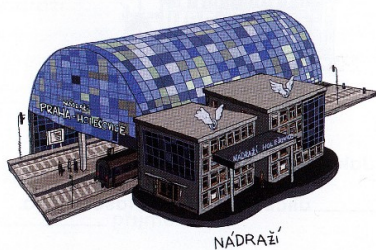


Obr. 20: Funkce informativní
VOKATIV
(Švarcová & Wenzel, 2020, s. 52)

Dialog D

A: Jak se jmenuje **to nádraží**?

B: **To nádraží** se jmenuje Praha-Holešovice.



Obr. 22: Funkce informativní
GRAMATIKA
(Cvejnová, 2019, s. 33)



Obr. 21: Funkce informativní
PŘEZOVÁNÍ
(Boccou Kestřánková et al., 2017, s. 115)

FRÁZE – FORMÁLNÍ

Dobré ráno. Dobrý den. Dobrý večer. Dobrou noc.

Jak se máte? Dobře, děkuju.

Na shledanou.

Promiňte.

Můžeme si tykat?



FRÁZE – NEFORMÁLNÍ

Dobré ráno. Dobrou noc. Ahoj. Čau.

Jak se máš? Jak to jde? Mám se fajn. Jde to.

Ahoj! Čau!

Promiň.

Obr. 23: Funkce informativní
TYKÁNÍ
(Švarcová & Wenzel, 2020, s. 17)

U čtecích a poslechových textů se jedná o ověřování porozumění prostřednictvím přiřazování obrázků k částem čtecího textu, jejich chronologickým seřazením na základě čtení či poslechu, označení vybraných položek na obrázku na základě čtení či poslechu (např. zakreslování trasy do mapy, Holá, 2016, s. 87), výběr souvisejícího obrázku z nabídky (Obr. 24) nebo hledání chyb, tedy prvků neodpovídajících čtenému nebo slyšenému. Fixační, resp. verifikační funkci plní i samostatné doplňování chybějících údajů do gramatických tabulek, jímž si žáci a studenti daný

jev sami systematizují, a tím i fixují, a podklad pro budoucí učení si tak vytvoří vlastními silami (Obr. 25).

Vizualizace můžeme využít také k fixaci a ověřování výslovnostních jevů s využitím Morseovy abecedy (viz výše funkce reprezentující) nebo tvarů rtů pro výslovnost jednotlivých vokálů (Obr. 26, viz také zmínka u funkce reprezentující). K fixaci a verifikaci můžeme využít také zadání zaměřená na řečové dovednosti mluvení a psaní, v nichž jako základní prvek figuruje obrázek (popis) nebo série obrázků (vyprávění, Obr. 27) apod.

1 Spojujeme inzeráty a obrázky.



Obr. 24: Funkce verifikační
PŘIŘAZENÍ
(Švarcová & Wenzel, 2020, s. 63)

(já)	+ the infinitive
(ty)	měl, měla bys	
(on, ona)	
(my)	měli bychom	
(vy)	
(oni)	

Obr. 25: Funkce fixační
GRAMATICKÁ TABULKA
(Holá, 2016, s. 110)



Obr. 26: Funkce fixační
VÝSLOVNOST
(zdroj: vlastní)



Obr. 27: Funkce verifikační
VYPRÁVĚNÍ
(Holá, 2016, s. 146)

Funkce objektově translační, již uvádí Škodová (2010), je specifická právě pro výuku cizího jazyka, neboť umožňuje eliminovat zprostředkovací jazyk a nahrazuje překlad využitím VP v různých rovinách výuky jazyka, ať už pro zobrazení významu slova či fráze, systematizaci gramatického pravidla nebo vytvoření kontextu pro verbální čtecí či poslechový text. Její aplikace může být provázána se všemi výše zmiňovanými funkcemi, jelikož používání VP mívá krom jiných často právě tuto funkci. Z učebnic ČJČJ, ke kterým v tomto textu odkazujeme, využívá Česky krok za krokem (2009) nejvíce VP v průměru na stránku, což je po otevření knihy patrné na první pohled, avšak zároveň je z nich jediná, která používá zprostředkovací jazyk, takže potenciál VP ve funkci objektově translační využívá jen

okrajově, jako doplněk k vysvětlení významů, vztahů a pravidel v jazyce studentů, resp. v některém ze zprostředkovacích jazyků.⁹

ii. Funkce psychologické

Funkce psychologické provádějící práci s VP ve výuce jsou zaměřeny na podporu zapamatování a vybavení, ať už díky vyššímu zájmu a motivaci žáků a studentů, nebo díky více kanálům, jimiž se informace do paměti ukládají (viz také pojem duální kódování výše v textu).

Funkce afektivní a motivační (srov. Macek, 1984 funkce stimulační a motivační; taktéž Spousta, 2007) se projevuje v případech, „*kdy vizuální prostředky vzbuzují zájem a pozornost, vyvolávají různé pocity a aktivují postoje.*“ (s. 38) Ve výuce jazyků se typicky váže k práci s řečovými dovednostmi. Například v přípravných úkolech k receptivním dovednostem, tedy před čtením nebo poslechem, umožňuje VP rychle představit téma textu, iniciuje možnost odhadovat jeho obsah, a tím pomáhá vzbudit zvědavost a zájem o daný text, ale také elicitovat související slovní zásobu a promyslet si vlastní znalosti o daném tématu nebo názory na něj. Takto vytvořený širší kontext a očekávání následně významně podporuje porozumění.

Funkce retenční (Macek, 1984) se vrací k již zmiňované výhodnosti kombinace vizuálního a verbálního pro zapamatování. Již Pit Corder (1969) považuje toto spojení za samozřejmě výhodné: „*It is now almost taken for granted that visual methods of teaching get better results than methods dependent exclusively upon language.*“ (s. ix) Ve výuce jazyků se to týká všech momentů, kdy je potřeba nějaké informace ukládat do dlouhodobé paměti a v pravý čas je opět vyvolávat, ať už se jedná o slovní zásobu, gramatická pravidla nebo pravidla výslovnosti. Tato funkce tedy doprovází všechny VP ve funkcích pedagogicko-didaktických a umocňuje trvalost jejich efektu. K tomu přispívají i emoce vyvolané užitím VP, které pomáhají eliminovat zapomínání a podporují schopnost si informaci znovu vybavit, neboť „*špatná paměť často odráží selhání procesu vybavování spíše než selhání uchování.*“ (Atkinson, 2003, s. 278) Doplněním nebo rozšířením této funkce je také Mackem (1984) zmiňovaná **funkce reaktivační**, která míří právě na schopnost vzpomenout si na informace uložené v paměti na základě vizuálního podnětu.

Funkce imaginativní (Spousta, 2007) podporuje fantazii a pro jazykovou výuku je potřebná především v těch případech, kdy žáci a studenti nemají k verbálně zadanému tématu co říct nebo je pro ně těžké rychle a bez další podpory zareagovat. Pomáhá jim aktivovat představy a je pro ně odrazovým můstkem zabraňujícím „záseku“. To je také jeden z důvodů používání obrázků v části „mluvení“ Certifikované zkoušky z češtiny pro cizince CCE, např. pro úroveň A1 (*Modelový test CCE-*

⁹ Pozn.: Učebnice *Česky krok za krokem* dosud vyšly v těchto jazykových mutacích: angličtina, němčina, ruština, ukrajinština.

A1, 2023, s. 8): „V úloze 2 vede examinátor s kandidátem dialog ve třech simulovaných situacích navozených vizuálním stimulem (fotografie).“

Funkce marketingová (srov. Kůtová, 2004 funkce propagační) a s ní související **funkce dekorativní** (srov. Průcha, 1998 funkce estetická), která má stejně jako funkce motivační za cíl především přitáhnout pozornost, avšak ne k obsahu učiva, nýbrž k učebnici jako komerčnímu produktu. Více o těchto funkcích v části věnované didaktickým rizikům práce s VP.

Diskuse – Didaktická rizika práce s vizuálními prostředky

Popsané funkce poukazují na všestrannou přínosnost VP pro učení, a to konkrétně učení se cizímu jazyku. Kromě značného potenciálu VP se v souvislosti s vizualizací a užíváním VP v učebnicích objevují i rizika, jichž si musí být vědomi jak jejich autoři, tak učitelé a jejich prostřednictvím i studenti. Všechna níže jmenovaná rizika souvisí s potenciálně nedostatečnou vizuální gramotností na straně autorů, učitelů nebo žáků/studentů.

Pokud jde o autory učebnic, Spousta (2007; srov. také Pešková, 2012b) poukazuje na bezcílné **nadužívání** vizuálních prostředků za účelem zvýšení atraktivnosti učebního materiálu a dodává, že **nadměrná názornost** může brzdit rozvoj abstraktního myšlení a vést k pasivitě, nesprávně koncipované vizuálie mohou fixovat mylné představy, nesprávná práce s nimi může vést k bazírování na detailech na úkor vidění celistvého jevu. Také Janko (2015) sice kvituje pozitivní blízký vztah jednoznačných zobrazení ke zkušenosti studentů, ale zároveň vidí nedostatky v příliš pasivní práci s nimi. Týž autor upozorňuje i na další riziko v oblasti převládnutí některé z funkcí – zaměřuje se na funkci motivační, která někdy zastihuje funkci informační, pokud učitel upřednostňuje zábavnost a emocionální náboj lekce.

Příkladem využívání VP bez vyjádřeného didaktického záměru je nejméně didaktizovaná, dle Průchy (1998) primárně nedidaktická, **funkce estetická**, k níž se autoři staví spíše negativně (srov. Mareš, 2002, funkce dekorativní; Carney & Levin, 2002; Pešková, 2012a), neboť nechává využití daného VP zcela v rukou učitele. Spousta (2007) však její přínos vidí ve schopnosti přitáhnout pozornost k obsahu, zaujmout, motivovat. Funkcí VP se zcela jiným, než didaktickým záměrem je **funkce marketingová** (srov. Kůtová, 2004; Pešková, 2012a funkce propagační), k čemuž se Průcha (1998, s. 11) staví kriticky a dodává: „Čím je učebnice barevnější a vizuálně atraktivnější, tím více se jeví jako vhodnější pro žáky – což je princip začasť realizovaný z komerčních důvodů některými nakladatelstvími učebnic.“ Na propojení funkce estetické a marketingové odkazují i další autoři (srov. Škodová, 2010)

Pešková (2012a) a Janko (2015) shodně upozorňují na **kulturní podmíněnost** vizuálních prostředků, neboť vlivem didaktické tradice mohou mít způsoby vizua-

lizace národnostní specifika. Je potřeba učit se „číst“ vizuální prostředky v daném jazykově kulturním kontextu, neboť se jedná o produkty dané kultury. Také Cor-der (1969) upozorňuje na kulturní podmíněnost konvencí abstrakce (zjednodu-šování) pro obrazové reprezentace. K tomuto bodu se vyjadřuje též Macek (1984) hovořící o nutnosti seznámit se s vizuální kulturou rodilých mluvčích jazyka, který se učíme, jak je zde zmíněno v části věnované vizuální gramotnosti.

Dále autoři textů o vizualizaci v učebnicích varují před **stereotypizací** a podpo-rou schematického myšlení prostřednictvím stereotypního zobrazování příslušní-ků různých národů, menšin nebo skupin obyvatel. Toto riziko a potřebu učitele jako průvodce v práci s vizuálním materiálem zmiňuje například Škodová (2010), dále Kubrická (2006) v textu o **genderové korektnosti** zaměřeném na učebnice angličtiny řady Headway poukazuje na to, že učebnice jazyků kromě záměrně zob-razovaných reálií zobrazují také určité stereotypy způsobu života v zemi cílového jazyka. Velmi často se to týká verbálního i vizuálního zobrazování žen a mužů v určitých rolích. Autoři textů a obrázků by se měli nad tímto rizikem zamýšlet a tyto stereotypy nepodporovat. Že se jim nevyhneme ani v současných učebnicích ČJČJ ukazuje obrázek číslo 28 z Holé (2016), jinde v téže učebnici je však snaha o genderovou korektnost patrná (Obr. 29).



Pospěš si!
Hurry up!

Obr. 28: Didaktická rizika
STEREOTYPIZACE
(Holá, 2016, s. 160)



5 Pralí prádlo.

Obr. 29: Didaktická rizika
GENDEROVÁ KOREKTNOST
(Holá, 2016, s. 104)

Kromě stereotypizace hrozí při práci s VP také **stereotypnost** ve směřování k jed-notlivým funkcím a z toho plynoucí stereotypnost v typech zadání. Například u Boccou Kestránkové et al. (2017) můžeme vidět, že se v učebnici téměř nevy-skytují VP bez konkrétního zadání, více než tři čtvrtiny zadání ale směřují k jed-noduchému přiřazování slov a obrázků, tedy k práci se slovní zásobou. Cvejnová

(2019) a Holá (2016) jsou na tom sice co do variability zadání lépe, obsahují však kolem poloviny VP bez souvisejícího zadání. (zdroj: vlastní analýza učebnic)

Je nutné předjímat i možnou nezkušenost učitele v práci s VP v učebnicích. Proto by se měla k použitým VP vztahovat **konkrétní zadání**, respektive jejich funkce by měla být zřejmá, měly by tedy být systematicky a promyšleně didaktizovány a jejich didaktizace by měla být objektivizována. Vizuální prostředky typu organizujících ikon nebo barevného grafického zdůraznění by měly být vždy osvětleny v **instrukcích k práci s učebnicí** (srov. Pešková, 2012b). Jinak hrozí nevyužití potenciálu těchto prostředků, nebo dokonce mylný výklad autorova didaktického záměru. Viz také komentář k regulační funkci VP.

Učitel by měl být v práci s VP mimo jiné připraven na to, že práce s nimi nemusí vést k jednotným nebo očekávatelným výsledkům, protože je zde velký prostor pro improvizaci na straně žáků a studentů. Úkolem učitele je na jedné straně upřesnit zadání tak, aby vedlo k cílům, které si pro dané cvičení předsevzal, na druhé straně musí být schopen i na různorodých zpracováních zhodnotit, zda bylo tohoto cíle dosaženo nebo v jaké míře.

Závěr

Výuka jako taková, tedy i výuka jazyků, je v současné době založena na kombinaci a vzájemné komplementaritě verbálních a vizuálních textů. Důvodem je nejen zvyšující se objem informací, které musí škola žákům a studentům zprostředkovat, ale jsou jím také poznatky z oblasti psychologie a fungování paměti, které ukazují společné působení textu a VP jako efektivní v mnoha ohledech (emoce, vyvolání, zájmu, míra zapamatování a další). V rámci výuky mohou všechny tři základní subjekty – autor učebnice, učitel i žák/student VP tvořit, ačkoliv každý z nich s jiným cílem. Cílem autora je vytvořit VP v jistém ohledu univerzální a využitelné pro širokou škálu prostředí, v nichž výuková činnost probíhá. Učitel může tvořit vlastní doplňkové materiály obsahující VP s cílem výuku obohatit, žákům a studentům daný jev přiblížit nebo je zaujmout. Žáci a studenti tvorbou VP ukazují, a učitel tak zprostředkovávají vlastní představu o řešeném problému. Autor a učitel by dále měli mít jasnou představu o potenciálu, který používání VP přináší, o jejich možných funkcích, ale i rizicích. Ve výuce cizích jazyků je pak dalším krokem schopnost využít VP nejen pro jednoduchá organizující zadání, jako je přiřazování slov k obrázkům, ale například i pro vizualizaci gramatických pravidel nebo pro drilové či testové úkoly. Pokud si učitel bude využívat VP v učebnicích soustavně všimát, bude si tak rozšiřovat vlastní rejstřík typů cvičení, funkcí a cílů, k nimž je může použít. Rozvoj vlastní vizuální gramotnosti u učitelů zvýší jejich obezřetnost vůči didaktickým rizikům a umožní jim v této oblasti vzdělávat žáky a studenty, tak aby i oni dokázali z VP vytěžit maximum pro svůj další rozvoj a zároveň

aby i oni byli schopni odhalit VP v nějakém ohledu problematické, nefunkční či projevující znaky některého z didaktických rizik.

Seznam učebnic češtiny jako cizího jazyka použitých v ukázkách

- BOCCOU KESTŘÁNKOVÁ, M. et al. (2017). *Čeština pro cizince: úroveň A1 a A2*. Edika.
- CVEJNOVÁ, J. (2019). *Česky, prosím A1+A2: učebnice češtiny jako cizího i druhého jazyka* (Vyd. 2) Karolinum.
- HOLÁ, L. (2016). *Česky krok za krokem 1: Czech Step by Step 1: A1–A2*. Akropolis.
- ŠVARCOVÁ, T. & WENZEL, J. (2020). *Czech it UP! 1: čeština pro cizince: úroveň A1 = Czech for Foreigners: Level A1*. Univerzita Palackého v Olomouci.

Literatura

- BALLSTAEDT, S. P. (2009). Text und Bild: ein didaktisches Traumpaar. *Bildendes Sehen*, 45–55. [online]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1515/9783110548808-005>
- BATES, J., & SON, J.-B. (2020). English Vocabulary Learning with Simplified Pictures. *TESL-EJ*, 24(3), 1–20. [online]. Dostupné z: <http://www.tesl-ej.org/pdf/ej95/a12.pdf>
- CARNEY, R. N., & LEVIN, J. R. (2002). Pictorial Illustrations Still Improve Students' Learning From Text. *Educational Psychology Review*, 14(1), 5–26. [online]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1023/A:1013176309260>
- Certifikovaná zkouška z češtiny pro cizince (CCE)*. (2023). Ústav jazykové a odborné přípravy, Univerzita Karlova. Retrieved January 17, 2023. [online]. Dostupné z: <https://ujop.cuni.cz/UJOP-371.html?ujopcmsid=4:certifikovana-zkouska-z-cestiny-pro-cizince-cce>
- CORDER, P. (1969). *The Visual Element in Language Teaching*. Longman.
- JANKO, T. (2015). Srovnávací analýza typů nonverbálních prvků v současných českých a německých učebnicích školní geografie. *Pedagogická orientace*, 25(2), 225–248. [online]. Dostupné z: <https://doi.org/10.5817/PedOr2015-2-225>
- KUBRICKÁ, J. (2006). Trend genderové korektnosti v učebnicích cizích jazyků. In MAŇÁK, J. & KLAPKO, D. *Učebnice pod lupou*. Paido. http://www.paido.cz/pdf/ucebnice_pod_lupou.pdf
- KŮTOVÁ, V. (2004). Funkce ilustrace ve výchovně vzdělávacím procesu. *E-Pedagogikum*, 4(1), 72–77. [online]. Dostupné z: <https://e-pedagogium.upol.cz/pdfs/epd/2004/01/08.pdf>
- MACEK, Z. (1984). Obraz jako didaktický prostředek. *Pedagogika*, 34(4), 453–469. [online]. Dostupné z: <https://pages.pepf.cuni.cz/pedagogika/?p=4896>
- MAREŠ, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Portál.
- MAREŠ, J. (1995). Učení z obrazového materiálu. *Pedagogika*, 45(4), 318–327. [online]. Dostupné z: <https://pages.pepf.cuni.cz/pedagogika/?p=3211%20title>
- Modelový test CCE-A1*. (2023). Ústav jazykové a odborné přípravy, Univerzita Karlova. Retrieved January 17, 2023. [online]. Dostupné z: https://arche.is.cuni.cz/images/zkousky/dokumenty/CCE-A1_modelova_varianta.pdf
- PAIVIO, A. (1990). *Mental Representations: a dual coding approach: a dual coding approach*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195066661.001.0001>
- PEŠKOVÁ, K. (2012a). *Vizuální prostředky pro výuku reálií v učebnicích němčiny*. Masarykova univerzita.
- PEŠKOVÁ, K. (2012b). Vizuální prostředky pro výuku reálií: výsledky analýzy učebnic němčiny. *Pedagogická orientace*, 22(2), 243–265. <https://doi.org/10.5817/PedOr2012-2-243>
- PLHÁKOVÁ, A. (2004). *Učebnice obecné psychologie*. Academia.

- PRŮCHA, J. (2009). *Moderní pedagogika* (4., aktualiz. a dopl. vyd). Portál.
- PRŮCHA, J. (1998). *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky*. Paido.
- PÝCHOVÁ, I. (1990). K funkci vizuálií v rozvoji osobnosti žáka. *Pedagogika*, 40(6), 669–684. [online]. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=11079>
- SCHWERDTFEGEROVÁ (1993) cit. In: BALLSTAEDT, S. P. (2009). Text und Bild: ein didaktisches Traumpaar. *Bildendes Sehen*, 45–55. [online]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1515/9783110548808-005>
- SPOUSTA, V. (2007). *Vizualizace: gnostický a komunikační prostředek edukologických fenoménů*. Masarykova univerzita.
- STERNBERG, R. J. (2009). *Kognitivní psychologie*. Portál.
- STREJCOVÁ, P. (2012). *Signální gramatika a výuka češtiny jako cizího jazyka* [Diplomová práce, Západočeská univerzita v Plzni]. <https://theses.cz/id/dryv46/>
- ŠKODOVÁ, S. (2010): Specifika ilustrací v materiálech pro výuku češtiny jako cizího jazyka. In HLÍNOVÁ, K. (ed.): *Sborník AUČČJ 2007–2009*. Praha: Akropolis, s. 69–73.
- TRAHORSCH, P., BLÁHA, J. D., & JANKO, T. (2018). Analýza výzkumů vizuálií v učebnicích na příkladu učebnic s geografickým obsahem. *Pedagogická orientace*, 28(1), 111–134. [online]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/9164/pdf>

Autorka

Mgr. Petra Jirásková, e-mail: petra.jiraskova@ujop.cuni.cz, ÚJOP UK.

Vystudovala obor Český jazyk a literatura na FF UK v Praze, v současné době pokračuje v navazujícím doktorském studiu tamtéž. Již během studií začala působit jako lektorka češtiny pro cizince v jazykových školách a v kurzech pro účastníky programu Erasmus na FSV UK. Několik let také působila na ČVUT v Praze, kde metodicky a obsahově připravila předmět Akademické psaní, který také sama vyučovala. Od roku 2017 pracuje v Metodickém a odborném centru ÚJOP UK jako koordinátorka metodických kurzů češtiny jako cizího jazyka a jejich lektorka, od roku 2020 je vedoucí tohoto centra. V rámci metodiky se věnuje především tématům výuky bez zprostředkovacího jazyka, mluvení a využívání obrázků ve výuce. Je autorkou podcastu Hezky česky s Petrou Jiráskovou, který je určený studentům češtiny pro cizince.



**Inovace ve výuce jazyků v oblasti
zdravotnictví**

**Innovation in language teaching in
healthcare**

Metody výuky v předmětu „Angličtina pro lékaře“ na 3. LF UK

Teaching Methods in „English for Doctors“ at the Third Faculty of Medicine of CU

Václav Koutný

Abstrakt: Cílem příspěvku je představit metody inovované koncepce výuky předmětu Angličtina pro lékaře na 3. lékařské fakultě Univerzity Karlovy. Příspěvek nejprve stručně popisuje tvorbu nové koncepce předmětu na základě obeznámenosti vyučujících s existujícími znalostmi studentů a celkovým kontextem osnov oboru Všeobecné lékařství. Následně přechází k deskripci výukových metod s obzvláštním důrazem na autentické česky psané anamnézy – a různé aktivity s nimi související – a okrajově se věnuje i dalším nástrojům, jako jsou cizojazyčné prezentace na odborná témata či e-learningové aktivity na platformě Moodle 3.

Klíčová slova: angličtina pro specifické účely, koncepce výuky, anamnéza, prezentace

Abstract: The aim of this contribution is to introduce the methods involved in the innovated concept of the English for Doctors subject at the Third Faculty of Medicine of Charles University. Firstly, the contribution provides a brief description of how the new teaching concept was established, based on the teachers' acquaintance with the students' existing knowledge and the overall context of the General Medicine curriculum. Afterwards, the text moves to the teaching methods with particular emphasis on authentic Czech case histories – and various activities stemming from them – while it also characterizes other instruments, such as English presentations on specialized topics as well as e-learning activities on the Moodle 3 platform.

Key words: ESP, teaching concept, case history, presentation

1 Úvod

Ústav jazyků a lékařské terminologie 3. lékařské fakulty Univerzity Karlovy (dále ÚJLT 3. LF UK¹) zaštiťuje výuku latinsko-řecké lékařské terminologie, českého jazyka pro zahraniční studenty a také odborné lékařské angličtiny. *Angličtina pro lékaře*, jíž se tento příspěvek bude věnovat, je dvousemestrální předmět vyučovaný ve třetím ročníku oboru Všeobecné lékařství a zakončený zkouškou. Do akademického roku (dále AR) 2022/2023 přitom – navzdory tomu, že se jedná o povinný předmět – prezenční hodiny tvořily jen jednu, a navíc nepovinnou součást, přičemž studenti měli možnost předmět splnit prostřednictvím e-learningových aktivit a *de facto* bez jediného osobního kontaktu s vyučujícími.

¹ Tento název je platný od 1. 6. 2023 (dříve Ústav jazyků 3. LF UK).

Z důvodu některých negativních studentských evaluací a personálních změn se vedení ÚJLT 3. LF UK rozhodlo pro AR 2022/23 koncepci výuky tohoto předmětu přetvořit a z autora tohoto textu učinit nového garanta *Angličtiny pro lékaře*. V následujícím textu se pokusím² alespoň stručně popsat postupy při tvorbě nové koncepce, očekávané výstupy, metody výuky, a zejména autentické česky psané anamnézy.

2 Tvorba nové koncepce – osnovy a praktická stránka

Nová koncepce výuky předmětu *Angličtina pro lékaře* byla zejména založena na propojení předmětu se dvěma zásadními oblastmi – jednak s osnovami oboru Všeobecné lékařství, a tedy reflexí toho, co studenti umí, co se učí a co se teprve učít budou³, a jednak s různými způsoby využití cizího jazyka v praxi budoucích lékařů.

Obeznamenost s osnovami studijního oboru a již existujícími znalostmi studentů nám při tvorbě nové koncepce poskytla několik relevantních informací. Zaprvé několik odborně zaměřených předmětů vyžaduje četbu specializovaných lékařských textů v cizím jazyce (angličtině), zaměřených například histologicky, biochemicky či geneticky. Zadruhé se na 3. LF UK tradičně vyučuje i povinně volitelný předmět akademické komunikace (*Academic Communication in English*), jež se primárně orientuje na psanou komunikaci. A zatřetí studenti z prvního ročníku disponují základní znalostí morfologie a slovní zásoby latinského a řeckého jazyka (dvousemestrální předmět *Lékařská terminologie*), jež se dále upevňuje při studiu oborů užívajících těchto jazyků ve svém názvosloví (anatomie, klinická medicína či patologie)⁴. Kromě toho lze vycházet i z předpokladu, že dnešní generace studentů s cizím jazykem přichází do styku i mimo školu, ať už v běžném životě (komunikace s turisty či zahraničními studenty) nebo např. na platformách typu Netflix, Disney+, Amazon Prime apod., kde vědomě či nevědomě procvičují jazykové kompetence poslechu a čtení.

Podobně užitečným prvkem byla praktická stránka jazyka. Z různých konverzací s praktikujícími lékaři vyplynulo několik základních oblastí, v nichž tito neoficiální respondenti angličtinu užívají či ve kterých si připadají nedostatečně kvalifikováni. Jedná se zejména o komunikaci s pacienty v cizím jazyce a výstupy na odborných

² V textu užívám 1. osobu singuláru i plurálu – plurál slouží pro závěry či rozhodnutí učiněná společně s kolegy.

³ Učitelskou obeznamenost s osnovami a aktivaci již existujících znalostí při výuce akcentuje konstruktivistický model učení zmiňovaný např. u Dennicka (2012, s. 622).

⁴ Souvislosti anglické a latinsko-řecké odborné terminologie se věnuje např. Honč (2020, s. 50).

lékařských konferencích.⁵ Na jednu stranu tedy lékaři reflektují potřebu komunikace s laiky⁶, zatímco na druhou se jedná o oficiální odborné projevy pronášené před publikem tvořeným experty. Mimoto se však také objevila zmínka o nedostatečné znalosti základní terminologie v oblasti první pomoci, obsahu lékárníčky⁷ či pojmů užívaných v nemocničních zařízeních⁸, a to jak u lékařů, tak u dnešních studentů medicíny.

Z výše uvedeného vyplývá, že studenti přichází do kontaktu s cizím jazykem jednak v rámci studia a jednak v běžném životě a že jejich nejčastěji užívanými kompetencemi jsou poslech a čtení. Na 3. LF UK mají dále k dispozici i předmět věnovaný akademické komunikaci v angličtině, a tak se zdá, že jejich nejméně rozvinutou jazykovou dovedností je ústní produkce. Tyto závěry se staly základem pro stanovování výukových metod, jež tvoří těžiště tohoto textu.

3 Metody výuky

3.1 Anamnézy

3.1.1 Organizace a příprava, odběr anamnézy

Nová koncepce výuky angličtiny tedy měla spočívat zejména na kultivaci mluveného – a v menší míře i psaného – projevu. Jasnou překážku ovšem tvoří vysoký počet studentů. V AR 2022/23 má *Angličtinu pro lékaře* plnit celkem 227 studentů rozložených do deseti studijních kruhů. Při dvaceti až čtyřiceti studentech ve skupině je poměrně nesnadné zajistit efektivní a důsledné procvičování jazykových dovedností, a proto jsme se pro zimní semestr AR 2022/23 rozhodli jednotlivé kruhy rozdělit na dvě skupiny vždy zhruba o deseti studentech.⁹ Každá nově vzniklá skupina pak má místo 90 minut týdně pouze 45 minut, což jsme pro nácvik mluvené produkce považovali za šťastnější řešení.

Tyto zkrácené hodiny v zimním semestru se pak zaměřují zejména na odebrání anamnézy v cizím jazyce. Než přistoupíme k odběru, jednu hodinu věnujeme obecné struktuře, přičemž studenty vybízíme k formulaci možných otázek na jednot-

⁵ Jak na konferencích, tak při konzultacích s pacienty navíc angličtina často slouží jako obecný dorozumívací prostředek dvou mluvčích, jejichž rodnou řeč je jiný jazyk. Musí se tedy brát v potaz aspekty jazyka užívaného nerodilými mluvčími. K tématu angličtina jako *lingua franca* viz např. Schlögllová 2021.

⁶ K laické stránce lékařské angličtiny viz např. Parkinson 1999.

⁷ Více či méně oficiální a standardizované termíny typu gáza, obinadlo, nůžky s kulatými hroty, dřevěná lopatka („špachtle“), cívková náplast apod.

⁸ Příjem, propuštění (revers), oddělení, ambulance, lůžkové oddělení, ...

⁹ Po započítání „fast-track studentů“ (držitelů certifikátů úrovně C1–C2), nicméně konkrétní studijní kruh může mít dva, zatímco jiný jich má devět. Někteří fast-track studenti se navíc rozhodli do hodin docházet, ať už jednou za čas či zcela pravidelně.

livé oblasti kazuistiky. Důraz přitom klademe nejen na gramaticko-syntaktickou správnost otázek, ale také na vhodnost a relevanci otevřených a uzavřených otázek či na další úrovně jazyka, jako je např. zdvořilost¹⁰ či pragmatika¹¹.

Na hodinách věnovaných odběru samotnému se studenti rozdělí do dvojic pacient-lékař a obdrží autentickou česky psanou strukturovanou anamnézu¹². Příprava na práci s tímto materiálem se pak liší podle toho, pokolikáté studenti anamnézu na semináři odebírají. Na prvních hodinách semestru si terminologii mohou chystat ve spolupráci s vyučujícím, a to dokonce i tak, že vyučující celý text projde se skupinou na místě a pomáhá vymýšlet vhodná řešení ještě před odběrem.¹³ Celou aktivitu tedy řídí vyučující. Postupem času a s nárůstem zkušeností studentů by hledání vhodných řešení mělo přejít nejprve na každou dvojici zvlášť¹⁴, pouze s omezeným doplněním od vyučujícího, a posléze dokonce na „pacienta“ samotného¹⁵ – „lékař“ už během těchto 5–10 minut na terminologii neparticipuje, pouze si opakuje jednotlivé složky anamnézy a otázky s nimi související. Vývoj tedy směřuje ke stále větší autonomii studentů a spoléhá na jejich schopnost samostatné reflexe vhodnosti řešení.

Po terminologické přípravě následuje zhruba 10–15 minut, během nichž se anamnézy odebírají. Ať je povaha práce na terminologii jakákoli, lékaři již v tuto chvíli nesmí nahlížet do anamnéz, kladou otázky a zaznamenávají si pacientovy odpovědi, zatímco vyučující obchází jednotlivé dvojice a dělá si poznámky v oblasti terminologie, gramatiky či stylistiky. Po této sekci vyučující na základě svých postřehů dává skupině neadresnou zpětnou vazbu – cituje vhodná vyjádření, ale také chybné věty či termíny a studentům dává za úkol přijít na vhodnější či idiomatičtější řešení. Důraz se klade i na slovesné kolokace a synonymní vazby, jelikož studenti termíny samotné často znají, ale mají problém je uzuálně zapo-

¹⁰ Pacienta bychom se v úvodu rozhovoru např. spíše neměli ptát *What is your problem?*, ale *What brings you here? What brought you along? How can I help you (today)? What seems to be the problem?*

¹¹ Např. rozdíl mezi pozitivní a negativní formulací otázkových struktur – *Is there a history of diabetes in your family vs. Isn't there a history of diabetes in your family?*

¹² Anamnézy čerpáme z učebnice *Talking Medicine 2: Case Studies in Czech* (Čermáková I. & Bakusová T., 2021).

¹³ Toto slouží jako krátká zahřívací aktivita (terminologický brainstorming, hledání synonym apod.). Tématu „warm-up“ aktivitu se věnuje Čermáková (2019).

¹⁴ Zde ovšem vzniká riziko narušení autenticity simulované situace – když se „lékař“ účastní terminologické přípravy, nezřídka si některá fakta obsažená v anamnéze zapamatuje a následně se na ně může přímo ptát namísto toho, aby se otevřenými otázkami postupně přibližoval tomu, co přesně pacienta trápí, co se nachází v jeho rodinné anamnéze apod.

¹⁵ K hledání řešení samozřejmě studenti mohou v této přípravné fázi používat internetové zdroje. Klade se ale důraz na to, aby reflektovali vhodnost nabízených překladových ekvivalentů a nepoužívali bezmyšlenkovitě první možnost navrženou překladačem *Google Translate*. Kromě překladačů bývají doporučovány zejména online výkladové slovníky (*Merriam Webster Medical Dictionary, Medical Dictionary of Health Terms* apod.).

jit do anglické věty. Po této skupinové aktivitě se na závěr vybere jeden z lékařů, který odebranou anamnézu na základě svého zápisu anglicky zrekapituluje před zbytkem skupiny a od ostatních obdrží feedback. Zde se zdůrazňuje zejména ucelenost, faktická přesnost a srozumitelnost projevu¹⁶, sekundárně pak i práce s hlasem či schopnost používat strukturující výrazy¹⁷ a zachovávat oční kontakt s posluchačstvem.

3.1.2 Jazykové kompetence a vzorová anamnéza – chirurgie

Během každé takto koncipované hodiny studenti musí několik minut konverzovat v cizím jazyce, a to všichni, což považuji za jeden z hlavních benefitů této metody. Český psaný obsah kazuistiky od studentů vyžaduje jazykovou improvizaci, kreativitu a vede je k tříbení jazykového citu i překladatelsko-tlumočnických dovedností, které jsou v literatuře často popisovány jako užitečný nástroj při studiu cizího jazyka.¹⁸ Lékař rekapitulující odebranou anamnézu pak navíc cvičí souvislý a strukturovaný cizojazyčný přednes před publikem vrstevníků. Během semestru by každý student měl takto rekapitulovat alespoň jednou, což slouží i jako nácvik pro povinnou prezentaci později v kurzu. Studenti kladoucí dotazy pacientům si během cvičení zároveň lépe fixují strukturu anamnéz, aby při jejich dalším odebrání (nejen na hodinách angličtiny, ale např. také na předmětu *Interní propedeutika*) na žádnou oblast nezapomněli.

Pro ukázkou níže poskytuji jednu z anamnéz využívaných v hodinách *Angličtiny pro lékaře*.¹⁹ Chirurgická anamnéza dle mého názoru dobře demonstruje, jak mohou vypadat lékařské zápisy – místy dotýčný lékař užívá celých vět, ale převážně se jedná o nevětne celky a často pouze o seznamy termínů. Pacientovým úkolem je tento zápis v rámci konverzace převést do cizího jazyka, ale nikoli mechanicky, nýbrž kreativně, protože důraz se klade i na aspekt věrohodnosti. Konkrétně vzato by pacient lokalizaci bolesti v tomto případě pravděpodobně nepopsal slovy „epigastrium“ a „mesogastrium“, ale buď by se vyjádřil obecněji a laičtěji („uprostřed břicha, nad břichem“) nebo by prostě ukázal rukou. Odborné výrazy by se ideálně měly objevit až v zápisu lékaře a jeho následném přednesu. Kazuistika rovněž ověřuje schopnost tvoření celých vět z kusých informací (v komunikaci zpravidla nestačí říci „při potížích Febichol“, ale např. „Beru si Febichol, když se necítím dobře / když mám potíže“ atp.), rozlišování laické a odborné terminologie (plané

¹⁶ Tyto tři oblasti jsou i kritérii pro závěrečnou ústní zkoušku – spíše než o dokonalou jazykovou správnost nám jde o to, aby se studenti vyjadřovali fakticky přesně, srozumitelně a aby při odběru na žádnou složku anamnézy nezapomněli.

¹⁷ *First, then, afterwards, in terms of, as for, lastly, in conclusion, ...*

¹⁸ Namátkově např. Uzawa (1997), Cook (2007) či Takimoto & Hashimoto (2010).

¹⁹ Podotýkám rovněž, že všechny takto užívané kazuistiky jsou autentické a jen minimálně upravené (v tomto případě bylo doplněno „do hysterektomie“ v gynekologické anamnéze, aby se předešlo zmatkům).

neštovice laicky *chickenpox*, odborně *varicella*, podobně rozlišeny třeba i spalničky *measles – rubeola* či zarděnky *German/three-day measles – rubella*, dále existují i rozdílné laické a odborné plurály, např. varixy *varicose veins – varices*), užívání běžných lékařských termínů a kolokací, jež může znát i pacient („běžné dětské choroby“, „vzednutí břicha“, „mít nadváhu“, „pravidelná kontrola“ apod.), či výrazů obecného jazyka („tučné jídlo“, „bolest trvá“, „zvracet“, „potit se“, „nekouřím“, „panelový dům“ apod.).

CHIRURGIE

Kazuistika 5

NO: 55letá žena, přijata na chirurgickou kliniku s anamnézou pět hodin trvajících prudkých bolestí břicha, které začaly po tučném jídle. Bolesti byly lokalizovány v epigastriu a pravém podžebří až **mesogastru**, byly prudké, trvalého charakteru. Tříkrát zvracela hořký obsah se žlučí, měla pocit slabosti a na omdlení, silně se potila. Plynů přestaly odcházet a pozorovala vzednutí břicha.

OA: Běžné dětské choroby (spalničky, zarděnky, plané neštovice), gynekologická operace ve 45 letech (hysterektomie pro myomy), před dvěma lety zjištěna vícečetná litiáza ve žlučníku, typické záchvaty neměla, jen občas tlaky v epigastriu zejména po jídle spojené s meteorismem. Hypertenze od čtyřiceti pěti let, léčená, varixy obou DK.

RA: Matka 80 let, obézní, léčí se s diabetem II. typu, otec zemřel v 75 letech na rakovinu prostaty. Starší bratr je po **bariatrické** operaci žaludku kvůli nadváze. Má dvě dcery 16 let – dvojčata, obě mají skoliózu páteře, docházejí na rehabilitace.

FA: při potížích 3×2 **Febichol** před jídlem, 3×1 **Aescin**

GA: Menstruace pravidelná od 13 let (do hysterektomie), porody: 1, ve 39 letech jednovaječná dvojčata po umělém oplodnění – císařský řez, potraty: 1 spontánní potrat v 35 letech. Pravidelné kontroly na gynekologii jedenkrát ročně, poslední 01/20.

Abúzus: nekouří, alkohol příležitostně

AA: alergie na penicilin

PA: knihovnice na částečný úvazek

SA: Bydli ve společném bytě v panelovém domě s dcerami a manželem.

Obr. 1: Ukázka anamnézy na téma chirurgie (Čermáková I., & Bakusová T., 2021, s. 51)

Jak již bylo naznačeno, anamnézy neslouží pouze k procvičování terminologie samotné, ale i obecných jazykových kompetencí, jakož i kreativity, improvizace a pohotových reakcí v komunikaci. Z obecných jazykových aspektů jmenujme užívání časů, a to zejména z hlediska rozdílných významů préterita, prézentu a perfekta a jejich prostých či progresivních forem²⁰ – *I feel weak × I felt weak* a *I was feeling weak × I have been feeling weak*. Kromě toho se jedná i o odlišnosti ve slovesných rodech, viz např. překlad českého aktivního rodu reflexiva „**léčí se** s diabetem“ prostým anglickým pasivem *she is treated for diabetes*, či o rozdíly ve významu předložek *she is treated for diabetes × she is treated with antiinflammatories* nebo

²⁰ Více viz Dušková (1994, s. 233n.).

také odlišných předložkových vazeb „má alergii **na** pyl“ × *he is allergic to pollen*. Stranou samozřejmě nezůstává ani systémová asymetrie angličtiny a češtiny související s kategorií členu či např. různé aspekty kategorie čísla (*measles/mumps is a common childhood disease*). Kromě těchto dílčích kompetencí se na podkladu anamnéz rovněž věnujeme i vyšším jazykovým rovinám, konkrétně např. různým vrstvám lexika – *to fart, to pee, to go number two, to burp VS to pass gas, to pass water, to pass stools, to belch*.

Výše také uvádím, že anamnézy slouží i k nácviku pohotovosti a improvizace. Autentické lékařské zprávy někdy nebývají kompletní – vynechány jsou samozřejmě osobní údaje pacientů (jméno a příjmení, váha, výška), ale často také chybí např. údaje o vakcinaci a pobytu v tropických oblastech (epidemiologická anamnéza) –, nicméně student odebírající anamnézu toto nemusí vědět, a tak se na chybějící údaje přesto zeptá. Odpovídající student je pak veden k tomu, aby chybějící údaje doplnil sám. Toto platí i v případech, kdy student-lékař klade dotazy, jež jdou oproti obsahu anamnézy do podstatně větší hloubky²¹ – i zde je záhodno, aby student-pacient byl schopen reagovat a improvizovat a aby komunikace i nadále probíhala.

3.2 Prezentace a e-learning

V letním semestru se *Angličtina pro lékaře* převážně zaměřuje na prezentace studentů na odborná témata. Během jednoho devadesátiminutového bloku jsou obvykle předneseny čtyři desetiminutové prezentace v cizím jazyce a každou následuje detailní vyhodnocení. Studenti v obecnstvu mají za úkol zaměřit se na konkrétní stránku projevu přednášejícího, přičemž se analyzuje rétorika (práce s hlasem včetně hlasitosti, intonace a artikulace, oční kontakt, řeč těla, gestikulace), jazyk²² (vhodnost registru – formální či neformální, srozumitelnost po stránce gramatické a syntaktické), obsah (příliš mnoho/málo informací na daný časový limit, obsah slidů v prezentaci a to, nakolik se překrývá s tím, co říká přednášející) a celkový dojem (přesvědčil přednášející posluchače, že ví, o čem mluví, a proč ano/ne). Po skončení prezentace studenti poskytují v angličtině zpětnou vazbu, doplněnou o postřehy vyučujícího, přičemž se nesnažíme přednášejícího demoralizovat, ale akcentovat pozitivní i negativní stránky jeho projevu, aby měl přesnější představu o tom, jakým dojmem na své posluchače působí. Dvě závěrečné hodiny semestru se věnují opakování odběru anamnéz před závěrečnou zkouškou.

Kromě prezenčních hodin mají studenti v rámci kurzu absolvovat i několik e-learningových lekcí na platformě Moodle 3, které cílí na důležité a často pro-

²¹ Zde se jedná např. o dotazy na dědičná onemocnění či na příčiny úmrtí vzdálenějších rodinných příslušníků.

²² Chyby jsou samozřejmě přípustné a pochopitelné. V závěrečném feedbacku se shrnou ty nejzásadnější, tedy ty, jež se opakují, a ty, jež brání v přesném předání informace.

blémové oblasti jazykové produkce, popř. na aspekty, jež se studenti musí naučit samostatně a mechanicky – rozlišování užití přítomného, minulého a předpřítomného času, psaní krátkého úvahového textu, čtení či poslech s porozuměním, časté lékařské zkratky či např. tvorbu latinsko-řeckých plurálů v odborné lékařské angličtině a schopnost přecházet mezi odbornou a laickou lékařskou terminologií. Studenti mají v této oblasti relativní volnost, jelikož si celý e-learning mohou splnit první týden zimního semestru nebo celý až na konci letního, ale bez e-learningu nemohou obdržet zápočty, a tak ani jít ke zkoušce.

4 Výstupy předmětu – závěr

Po absolvování dvou semestrů *Angličtiny pro lékaře* by student měl být schopen odebrat kompletní anamnézu od anglicky hovořícího pacienta, přecházet mezi odborným a laickým registrem v lékařské terminologii a prezentovat odborné téma v cizím jazyce před svými vrstevníky. Kromě toho by rovněž měl disponovat znalostí tvorby latinsko-řeckých plurálů v odborné lékařské angličtině a užívání frekventovaných lékařských zkratk, měl by pohotově reagovat v komunikaci a také si zdokonalit základní jazykové kompetence psaní, čtení a poslechu s porozuměním. Do jaké míry tyto výstupy studenti naplní, ovšem samozřejmě závisí na jejich ochotě systematicky pracovat na svých jazykových dovednostech, na tom, jaké priority si v třetím ročníku nastaví, a samozřejmě na schopnosti vyučujícího hodiny vést kvalitně a podnětně.

Anamnézy užívané zejména na hodinách v zimním semestru dle mého názoru mohou sloužit jako velmi všestranný výukový nástroj a odrazový můstek k rozebírání větších gramatických či syntaktických nebo i lexikálních témat. Tento výklad pak vychází „zdola“, z potřeb konkrétní skupiny a na ně reaguje. Pokud vyučující zjistí, že v té které skupině studenti neumí pracovat se členy, může se stručně věnovat kategorii determinace. Jindy to mohou být (a bývají) časy, rozdíly v laickém a odborném registru, tvorba plurálů, formulace otázek apod. Prezentace pak mohou ukázat leckteré nedostatky i u jinak velice dobře anglicky vybavených studentů. Nejvíce samozřejmě testují jazykové a řečnické dovednosti, ale nezanedbatelný je i aspekt přípravný, tedy studium a excerptce materiálů a plánování obsahu a tempa řeči, aby se zaplnil konkrétní časový úsek (10 min.), a aspekt psychologický, tedy práce s nervozitou a trémou spojenou s přednesem před spolužáky, tzn. kompetence užitečné i mimo sféru cizího jazyka.

Základní dva výukové nástroje *Angličtiny pro lékaře* – česky psané anamnézy a přednes odborné prezentace v cizím jazyce – jsou tedy dle mého názoru pro studenty lékařských fakult velice vhodné, jelikož mají co nabídnout studentům všech jazykových úrovní a zaměřují se na jazykové oblasti, které jsou pro studenty – budoucí lékaře – velmi relevantní a užitečné. Koncepce výuky, jež na nich spočívá, samozřejmě není dokonalá ani definitivní a bude se dále rozvíjet – v plánu je

např. rozšíření nabídky e-learningových aktivit, zařazení další slovní zásoby a rozdělení studijních kruhů dle výkonnosti –, ale dle mého názoru může sloužit jako dobrý základ pro další rozpracování či jako alespoň dílčí inspirace i pro ostatní vyučující anglického jazyka na lékařských fakultách.

Literatura

- ARTHOFER, N. & KEJVALOVÁ, I. (2022). English in Motol: Engaging Students of Various Skill Levels. In BERAN, A. & BLAŽKOVÁ SRŠŇOVÁ, Š. & HŘIBAL, J. & BÍLKOVÁ, J. (Eds.), *Setkání jazykových ústavů lékařských fakult v ČR a SR na 1. LF UK dne 16. 9. 2019* (s. 83–90).
- COOK, G. (2007). Viewpoint: A thing of the future: Translation in language learning. *International Journal of Applied Linguistics*, 17 (3), 396–401.
- ČERMÁKOVÁ, I. (2019). Warm-up aktivity při výuce češtiny pro cizince na lékařských fakultách. *CASALC Review* 9 (2), 50–60.
- ČERMÁKOVÁ, I., BAKUSOVÁ, T. (2021). *Talking Medicine 2: Case Studies in Czech*. Praha: Karolinum.
- DENNICK, R. (2012). Twelve tips for incorporating educational theory into teaching practices. *Medical Teacher*, 618–624.
- DUŠKOVÁ, L. a kol. (1994). *Mluvnice současné angličtiny na pozadí češtiny*. Praha: Academia.
- HONČ, P. (2020). Lékařská terminologie: Výuka odborného jazyka na lékařských fakultách. *Andragogika – čtvrtletník pro rozvoj a vzdělávání dospělých* 22 (1), 44–56.
- PARKINSON, J. (1999). *Manual of English for the Overseas Doctor*. Churchill Livingstone.
- SCHLÖGLOVÁ, T. (2021). *English as a Lingua Franca and Simultaneous Interpreting: Potential Challenges and Strategies Applied*. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Ústav anglického jazyka a didaktiky. Vedoucí práce Mgr. Tamah Sherman, Ph.D.
- TAKIMOTO M., HASHIMOTO, H. (2010). An „Eye Opening“ learning experience: Language learning through interpreting and translation. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 7(1), 86–95.
- UZAWA, K. (1997). Problem-solving in the translating process of Japanese ESL learners. *The Canadian Modern Language Review*, 53(3), 491–505.

Autor

PhDr. Václav Koutný, e-mail: vaclav.koutny@lf3.cuni.cz, Ústav jazyků a lékařské terminologie 3. LF UK. Univerzitní jazykové výuce se autor začal věnovat v roce 2019 v Jazykovém centru FF UK, kde vyučoval kurzy latinského jazyka pro začátečníky i pokročilé. Od roku 2020 působí na 3. lékařské fakultě UK jako vyučující latinsko-řecké lékařské terminologie pro české i zahraniční studenty a od roku 2021 i odborné lékařské angličtiny pro studenty třetího ročníku oboru Všeobecné lékařství. Během roku 2022 se stal rovněž garantem posledně jmenovaného předmětu, pro nějž s kolegou Mgr. Vlastislavem Ryšavým vytvořil novou koncepci založenou na práci s česky psanými anamnézami pacientů (převzatých z učebnice *Talking Medicine 2*, autorky Mgr. Iveta Čermáková a Mgr. Tereza Bakusová) a na rozmanitých úlohách v rámci e-learningu na platformě Moodle 3.

Creativity in teaching and learning: Fantasy Role Play Activities in Higher Education

Andrea Salayová

Abstract: The aim of this paper is to introduce three fantasy role play activities used in teaching of medical terminology at the faculty of medicine at Masaryk University in Brno. The paper argues that using the methods usually associated with younger students does have the benefits even in higher education, such as improving the atmosphere in the class, motivating the students and supporting the deeper learning. The activities are adaptable to any language class, so sharing the experience with working with them both in online and in-person classroom can inspire the teachers of any language (or other subjects) to incorporate the roleplay activities to their classes.

Key words: roleplay, higher education, creative teaching, interactive activities

Introduction

There are various opinions on the topic of role play activities in higher education, especially at universities. In the serious learning environment, the students do not expect to be entering magical kingdoms or becoming the witches and wizards during their weekly Latin class. Sometimes there is some resistance at first, but at the end they not only enjoy it, but let their creativity take the lead, which also supports the deeper learning, cooperation and positive approach to the class in general.¹ Just as Cherney (2008, p. 154) states: *“Teaching at its finest requires that instructors consider every educational tool at their command – an assortment of techniques and technologies – to provide their students the richest educational experience possible”*.

The aim of this paper is to share the experience of using three types of role-play activities while teaching medical terminology at the faculty of medicine at Masaryk University in Brno during the years 2020–2023. These activities can be modified to fit into various (mainly) language classes of medium size (app. 20 students) and they can take between 20 to 40 minutes to complete. These activities were tested on the students at the Faculty of Medicine in Brno, in their first year of studies, both in Czech and English programme. English programme groups can be especially challenging, because they include the mix of students from various cultural and language backgrounds, with various levels of learning abilities and learning styles.

In otherwise very rigid subject, such as medical terminology, which offers little opportunities for diverse types of learning activities, that would be useful in other

¹ Nilson (1998); Watson et al. (1996).

languages that can be actively spoken, role play exercises can help to diversify the classroom time and energize the participants. This creates the positive atmosphere within the class and motivates, which is “*a critical component of learning*” (Leamson, 2000). Students are also asked to create something in the course of the exercise, which raises their satisfaction at the end and in the process of doing and creating, the learning process is much more immersive and effective. Simply said, these activities help the students to learn (Lawson, 1995).

Seemingly illogical is the fact that the aim of fantasy role play is not to imitate the real life as it is in the most commonly used type of role play in higher education.² While this high credibility role play is important, fantasy role play can unlock the creativity in a different way and I believe it can have its place in all levels of education.

Research also shows that concepts introduced through active learning enhanced the understanding of the materials. Students in standard lectures were consistently remembering less than those taught by creative methods – by roughly 20%, according to the study by Goldwater and Acker (1975) or Rickard et al. (1988) and also supported by the paper published by Cherney (2008), in which “*two studies examined the free recall for course content of 314 American undergraduate students across various course levels*”³ After the end of the course, the students were asked to list 10 things they remembered from it and the results across all groups showed that 4 out of 5 responses were related to activities.⁴

1 Magical Kingdom I. – Saving the Princess

The first activity is introduced to the students in their second semester, when they have the sufficient knowledge to successfully complete it. The aim of this activity is to practice how to write a medical diagnosis and revise the appropriate vocabulary.

The students are divided into the groups of 4 (approximately 5 groups per mid-size classroom) and given the instructions as follows (either orally or written on a piece of paper, a slide in a presentation can also be used):

“Once upon a time, there was a magical kingdom in a far away land. Everyone in the kingdom was very happy until one day a great sadness fell on everyone. The princess has fallen sick. Doctors from all over the world have been called and trying to save her, but no one could figure out what this mysterious illness is. You are a group of 4 well known doctors and you have decided to go on a quest to save the princess. Make a journey to the magic kingdom and figure out what happened to the princess. Write down the

² See the typology of the roleplay by Rao, Stupans (2012, p. 430).

³ Cherney (2008, p. 152).

⁴ Cherney (2008, p. 166).

symptoms and the diagnosis in Latin. After you heal the princess one person from each group will attend the conference where they will share your findings”.

Students then work in groups to come up with a story and translating the diagnoses. The teacher monitors the process and offers help when needed, for example when students have a bigger idea than their vocabulary is sufficient for. The time needed for this part of the activity depends on the group, with more creative groups even up to 20 minutes, but usually 10 to 15 minutes is sufficient. The teacher can allot the exact time beforehand, so the students know exactly how much time they have to elaborate.

When the time is up or when the teacher sees all groups finished working, everyone is invited to present their work. During the “conference” part, the teacher and the rest of the class provide the feedback regarding the grammar and the structure of their diagnosis. It is also possible to come up with a prize for the best story, which is voted on by the students at the end (groups cannot vote for themselves).

2 Magical Kingdom II. – Witches and Wizards

Once the topic of the magical kingdom has been introduced, it can be modified and revisited at any point in semester. Very convenient time for the second visit is during the topic of medical prescriptions, when the students are learning how to properly write one, use the appropriate abbreviations and memorize which parts the complete medical prescription has.

The students are again divided into the groups of 4 (preferably the same ones as in the previous exercise) and are given the instructions as follows:

“After you saved the princess the word of your skills has reached even the furthest corners of the kingdom. The king was so grateful he awarded you the titles of official witches and wizards and provided you with a very valuable piece of real estate right in the middle of the magical forest. Here you have established your own magical office, where the creatures and magical beings from the entire kingdom come to ask for your help with their various ailments. Tell us what magical creature did you help with which ailment and then show us a recipe to a magical potion you prescribed him as a medicine. Make sure it is grammatically correct and nothing is missing!”

Students then work in the groups on the assignment and then present their recipe to their classmates when they are finished. The teacher monitors the classroom, answers the questions and checks the correctness of the results.

This activity is very popular among the students and also very effective, because ever since introducing it, the students have no problems recalling the parts of the prescription during the final exam, which had been one of the most problematic

topics before. It is also one of the most frequently mentioned points in the final course evaluation questionnaire, that the students are supposed to fill in at the end of the semester. The questions are very open – for example “What did you like about the class? What would you change?”, so them mentioning this activity has even higher value.

3 Magical Kingdom III. – Autopsy of the magical creature

This activity is introduced in the week when the students are supposed to learn about the structure of the autopsy report and how to correctly fill one in, shortly before their dissection week at the end of the semester. After the presentation about the autopsy report itself, the students are given following instructions:

“Welcome back to the magical kingdom! This time there has been an interesting development in the magical forest. There is a buzz all around about the unknown magical creature that had been found nearby. Unfortunately, it had been dead. Your task is to perform the autopsy on this creature and correctly fill in the medical report. Make sure to correctly describe all interesting body parts and organs of this creature and its cause of death. At the end, present your findings to your classmates”.

This activity also proved to be very popular among the students, many of whom also include illustrations of the creatures and very elaborate stories about them. Possible variation of this activity is called “The Alien Autopsy”, in which the imaginary autopsy is being performed on an alien instead of the magical creature and the students are supposed to describe all the body parts and organs that are different than the ones found on the human body. During this version, the music is used to create the atmosphere. The instructions are as follows:

“The year is 1947. New Mexico. USA. You are a group of small-town doctors. There have been some strange events going on in said town – UFO crashes. The secret services have asked you to examine the alien body that had been found at the side of the crash. Fill in the blank autopsy report in front of you with the information you find out about the alien (Students are encouraged to use their imagination). Note all differences to human body (missing organs or limbs, extra body parts, etc.). Don’t forget to correctly note the cause of death. You will present your findings at the top-secret conference in approximately 20 minutes.”⁵

In some groups, the students are very invested in their magical kingdoms, so for them the first version of the activity is recommended, but if it seems like the change of the setting is something that could benefit the class, the second version is used. If there is leftover time in one of the following classes or during the

⁵ I have described this version of the activity in more detail in the paper by me and my colleague: Salayová, A. & Gachallová, N. (2023). Creative Group Exercises as an Educational Tool in Teaching Professional Language. *Humanising Language Teaching. Pilgrims*, 25, 1, 1–3.

revision period at the end of the year, the unused version can be offered to the students to help them revise not only parts of the autopsy report, but vocabulary in general and considering that the autopsy report consists of medical diagnoses, it can be very valuable revision tool before the final exam, which included translation of medical diagnoses both in written part and in oral part.

Here are some of the examples of the illustrations of the aliens from students' alien autopsy reports:⁶

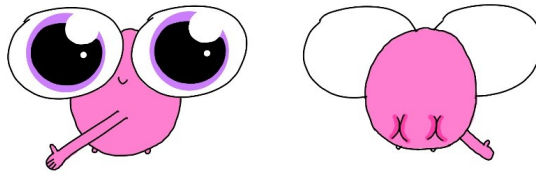


Sometimes the students create even more illustrations on their tablets from their own initiative (where they are not constricted by the human form on the blank autopsy report) and here are some examples.

Conclusion

Even though using seemingly childish activities in higher education may seem silly at first, fantasy roleplay can be an interesting tool to change the atmosphere in

⁶ All pictures are taken and owned by author and used in this paper with the permission of the students.



MORBUS PRINCIPALIS

- exitus letalis post lapsus

COMPLICATIONES

- dislocatio pedis tertii
- fractura aperta caudae

CAUSA MORBIS

- apertura capitis dx.

DIAGNOSES ACLE SORIAE

- blepharoplastica
- balbuties capitis sinistrae elivici scriptum
- gaster accessorium
- cauda
- duo pedes accessorii

FERRO

class and engage students in a different way, especially if the topic of the class can feel monotone and draining. When students think creatively, their learning becomes easier and deeper, resulting in better information retention and less time spent memorizing at home. The more interesting and different the learning activity is, the better are the levels of memory retention (Restorff, 1933). This is also proved by Symons and Johnson (1997), connecting the learning to elaboration, which is the core concept of the activities provided. Learning this way could also be considered “accidental”, i.e., the students are not actively focusing on memoriz-

ing the material, which also have been shown to have higher information recall levels (Smyth, Kosslyn, 2007).

These activities are also the great tool to keep to students focused and keep their attention on the task at hand, which is the key in learning environment (Craik et al., 1996), which was also proved by neuroimaging studies (Shallice et al., 1994). The activities are also very distinct, which means they will offer more powerful memory retrieval cues at later time (Smyth, Kosslyn, 2007). As Cherney (2008, p. 154) states: “Many instances of forgetting occur not because the information sought has been lost from memory, but because the cues used to probe memory are ineffective. Context provides very powerful retrieval cues. Memories are stronger and more detailed when they are experienced and rich in context cues”.

Bibliography

- CRAIK, F. I., GOVONI, R., NAVEH-BENJAMIN, M., ANDERSON, N. D. (1996). The Effects of Divided Attention on Encoding and Retrieval Processes in Human Memory, *Journal of Experimental Psychology: General*, 125 (2), 159–180.
- CHERNEY, I. D. (2008). The effects of active learning on students’ memories for course content. *Active learning in higher education*, 9 (2), 152–171.
- GOLDWATER, B. C.; ACKER, L. E. (1975). Instructor-paced, Mass-testing for Mastery Performance in an Introductory Psychology Course. *Teaching of Psychology*, 2 (4), 152–155.
- LAWSON, T. J. (1995). Active-learning exercises for Consumer Behavior Courses. *Teaching of Psychology*, 22 (3), 200–202.
- LEAMSON, R. (2000). Learning as biological brain change. *Change*, 32, 34–41.
- RAO, D., & STUPANS, I. (2012). Exploring the potential of role play in higher education: development of a typology and teacher guidelines. *Innovations in Education and Teaching International*, 49, 427–436.
- RESTORF, V. H. (1933). Über die Wirkung von Bereichsbildungen im Spurenfeld. *Psychologische Forschung*, 18, 299–342.
- RICKARD, H. C., ROGERS, R., ELLIS, N. R., BEIDLEMAN, W. B. (1988). Some Retention, but not enough. *Teaching of Psychology*, 15 (3), 151–152.
- SALAYOVÁ, A. & GACHALLOVÁ, N. (2023). Creative Group Exercises as an Educational Tool in Teaching Professional Language. *Humanising Language Teaching*. Pilgrims, 25, 1, 1–3.
- SHALICE, T., FLETCHER, P., FRITH, C. D., GRASBY, P., FRACKOWIAK, R. S., DOLAN, R. J. (1994). Brain Regions Associated with Acquisition and Retrieval of Verbal Episodic Memory, *Nature*, 368 (6472), 633–635.
- SMITH, E. E., KOSSLYN, S. M. (2007). *Cognitive Psychology: Mind and Brain*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- SYMONS, C. S., JOHNSON, B. T. (1997). The Self-reference Effect in Memory: A Meta-analysis, *Psychological Bulletin*, 121 (3), 371–394.

Author

Mgr. Andrea Salayová, Ph.D., Language Centre, Faculty of Medicine, Masaryk University, Brno
Andrea Salayová is an assistant professor at the Language Centre at the Faculty of Medicine at Masaryk University in Brno. She obtained her doctoral degree in Classical Philology from Department of Classical Studies at the Faculty of Arts at the Masaryk University in 2021. She currently teaches in both Czech and English programme and focuses on the creative and interactive teaching methods and on technology supported teaching.

Neodborný jazyk v kurze slovenčiny pre ukrajinských zdravotníkov

Common language in Slovak course for Ukrainian health care workers

Ľubomír Holík

Abstrakt: Ukrajinskí zdravotníci sa stali súčasťou slovenských nemocníc a zdravotníckych zariadení, Aby mohli vykonávať svoju prácu, musia prejsť odbornými skúškami, vrátane tej zo slovenského jazyka. Slovenský jazyk potrebujú aj na prácu s pacientmi. Ministerstvo zdravotníctva Slovenskej republiky v spolupráci s Lekárskou fakultou Univerzity Komenského organizuje jazykové kurzy pre ukrajinských zdravotníkov. Súčasťou kurzu sú primárne gramatika a slovenská lekárska terminológia, ktoré sú esenciálnou súčasťou ich profesie. Okrem cvičení zameraných práve na vyššie spomínané, som zaradil do výučby aj doplnkové cvičenia na neodborný jazyk, pretože môžu prísť do kontaktu aj s ním. V tomto článku som sa zamerl na frazeologizmy v neodbornom ústnom a jazykovom prejave, ktoré obsahujú ako základ časti tela a kolegovia alebo pacienti ich používajú v konverzácií. Ďalšou oblasťou sú bohemizmy, ktoré sú veľmi bežné a slovenskí používatelia si často ich prítomnosť ani neuvedomujú. Ukrajinským zdravotníkom som naplánoval cvičenia na odhaľovanie chýb, do ktorého som zamiešal aj niektoré bohemizmy. Frekventanti prichádzajú do kontaktu aj s mladými ľuďmi a majú deti, ktoré môžu prinášať slangové výrazy zo školy domov, takže tie som taktiež zaradil do kurzu. Ďalej článok skúma aj opačnú stranu a to archaizmy. V závere som sa ešte pozrel na slová a vety z rôznych regiónov Slovenska, pretože aj naši študenti pracujú po celej krajine a lokálne výrazy sa môžu tiež vyskytnúť, ale toto som poňal iba doplnkovo, s tým, že som neočakával orientáciu študentov v tejto oblasti. Cieľom pridania cvičení na neodborný jazyk bolo zvýšiť rozmanitosť cvičení, ako aj zaviesť formu učenia hrou.

Kľúčové slová: archaizmus, bohemizmus, dialekt, frazeologizmus, neodborný jazyk, slang, terminológia

Abstract: Ukrainian healthcare workers became a big part of Slovak health facilities. But they need to pass exams in the field of medicine they want to work in, plus from the Slovak language, needed for communication with their colleagues and patients. Naturally, they need to go through grammar and medical terminology, which are essential parts of their profession. The Ministry of Health of the Slovak Republic in cooperation with Faculty of Medicine of Comenius University organizes language training courses in Slovak for them. Besides the already mentioned exercises, I offered additional exercises, which are focused on common language, they can come to contact with in their work. This article deals with idioms, which are frequently used in conversation by their colleagues and patients. The next topic this article covers are bohemisms. Native speakers of Slovak use these words, often without even noticing it. We practised spotting those words in exercises focused on mistakes. Our students are also facing slang used by young people in hospitals as well as their children who are visiting Slovak schools. So, I added also exercises with those words. On the other side, I also offered exercises with archaisms. The aim of that activity was just pure relax and fun. The last part of this article

deals with regional words from different parts of Slovakia, where our students work, but this activity was just supplementary. Common language exercises aimed to increase the diversity of exercises and add a playful form of learning into the process.

Key words: archaism, bohemism, dialect, idiom, common language, slang, terminology

Úvod

Súčasná geopolitická situácia spôsobila masívny príchod obyvateľov Ukrajiny na územie Slovenskej republiky, čo sa prirodzene dotklo aj zdravotníkov, či už lekárov alebo zdravotných sestier. Práve pre tieto dve menované kategórie organizuje Ústav lekárskej terminológie a cudzích jazykov Lekárskej fakulty Univerzity Komenského v spolupráci s Ministerstvom zdravotníctva Slovenskej republiky kurzy odborného slovenského jazyka. Nosnou súčasťou kurzov sú základy slovenskej gramatiky, slovenská lekárska terminológia a slovenčina ako nástroj konverzácie medzi slovenským pacientom a ukrajinským zdravotníkom. Formou rozmanitých aktivít sa študenti pripravujú na komunikáciu v slovenských zdravotníckych zariadeniach. Problematike zahraničných študentov medicíny a prepojení každodenného jazyka a odborného sa v českom priestore, mimo iných venuje aj Ivana Rešková v rámci jej prezentácií na konferenciách *Propojení všeobecného a odborného jazyka u zahraničných mediků* (2019) a *Čeština pro specifické účely z pohledu autora* (2021), v slovenskom priestore napr. Radoslav Ďurajka. Práve spomínaný autor síce vo svojom príspevku *Slovenčina ako cudzí jazyk na Lekárskej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave* narážal na ešte iba študentov medicíny, avšak zameranie ich kurzov je totožné s kurzami pre už vyštudovaných lekárov a zdravotné sestry, ktorí prichádzajú z Ukrajiny:

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 (Ďurajka, 2016–2017, s. 9).

Pre konverzačné účely sú zvolené aktivity súvisiace s diskusiou na rôzne medicínske témy ako aj témy z každodenného života. Taktiež študenti hrajú roly, v ktorých sú lekármi alebo pacientmi, tým, že dostanú stručný popis situácie a vo dvojiciach pracujú na vytvorení dialógov. Dostávajú aj domácu úlohu napísať kazuistiku zo svojho odboru, čiže niečo ako malý projekt. Gramatiku precvičujeme pomocou cvičení, v ktorých si študenti upevňujú skloňovanie podstatných mien a časovanie slovíes, ako aj neflektívne slovné druhy ako sú predložky a spojky. Takéto cvičenia majú väčšinou formu dopĺňania z ponúknutých možností, transformácie slov daných v zátvorkách alebo uplatnenia vlastných vedomostí, keď majú vo vete iba prázdne miesto a musia sa rozhodnúť, čo by tam logicky ako aj gramaticky bolo vhodné doplniť. Veľmi podobné typy aktivít sa realizujú aj pri lexikologických

(terminologických) cvičeniach, pomocou ktorých si upevňujú frekventanti slovnú zásobu, ktorú potrebujú nielen pri práci s pacientmi, ale aj pri písaní lekárskejších správ. Okrem toho sa využívajú aj cvičenia zamerané na prácu s textami, či už odbornými alebo populárno-náučnými (spravodajskými) zameranými na novinky z medicíny, či legislatívu v oblasti zdravotníctva. Ďalej študenti vypracúvajú cvičenia zamerané aj na prácu s videami, ktoré sa venujú návštevám ordinácii rôznych medicínskych špecialistov a rôznym typom vyšetrení a zákrokom.

Do mozaiky týchto aktivít som sa rozhodol zaradiť na každej hodine pre pokročilé skupiny, ktoré už absolvovali kurzy pre začiatočníkov, aj cvičenia zamerané na ne odborný jazyk, s ktorým účastníci kurzov taktiež prichádzajú do kontaktu, či už vo svojej práci alebo sa s ním stretnú ich príbuzní, ktorí prišli s nimi na Slovensko, pretože je dôležité porozumieť aj tejto stránke jazyka, čo je hlavná téma článku. Okrem dopĺňania z ponúknutých možností, som im najčastejšie rôzne ne odborné výrazy ponúkol vo vetách, v ktorých boli zvýraznené a študenti sa snažili odhaliť význam daných slov.

Frazeologizmy a idiómy

Keďže časti ľudského tela tvoria významnú zložku frazeologizmov resp. idiómov, rozhodol som sa ich zaradiť do výučby. František Čermák (2017) pracuje s termínmi frazéma (frazeologizmus) a idióm, tak, že prvý termín spája s formálnym hľadiskom a ten druhý so sémantickým. No, napriek tomu Čermák ponúka základnú definíciu pre oba pojmy, tak, že ide o takú jedinečnú ustálenú kombináciu minimálne dvoch prvkov, z ktorých niektorý (alebo aj žiadny) nefunguje rovnakým spôsobom v žiadnej inej kombinácii alebo viacerých kombináciách, resp. sa vyskytuje v takej funkcii iba v jednom výraze, príp. niekoľkých málo.

Okrem toho, že spomínané výrazy sú aj neoddeliteľnou súčasťou každodennej komunikácie, pridal som aj tie, ktoré sa neskladajú iba z názvov časti ľudského tela. Predmetné spojenia vniesli do vyučovacieho procesu prvky hravosti a odľahčenia, inak prísne medicínsky zameraných aktivít. Začal som využitím tých z učebnice *Slovenčina pre študentov medicíny* od Radoslava Ďurajku a Valérie Jamrichovej (2022), spomínajú učebnicu na našom ústave využívame na vzdelávanie študentov v anglických verziách programov všeobecné lekárstvo a zubné lekárstvo, t. j. pre našich študentov v prvom a druhom ročníku doktorského štúdia (novo sa však v budúcnosti ráta aj s využívaním danej učebnice v zimnom semestri v treťom ročníku). Autori vybrali dvanásť spojení, ktoré sú Slovákom veľmi dobre známe a stále sú frekventované v našej bežnej reči. Nižšie ich uvádzam:

Mať srdce zo zlata. Mať tvrdú hlavu. Mať veľké oči. Mať niekoho v žalúdku. Liezť niekomu na nervy. Mať niečoho/niekoho po krk. Byť samé ucho. Krv nie je voda. Ruka ruku umýva. Mať maslo na hlave. Mať za ušami. Mať plné zuby niečoho/niekoho (Ďurajka, Jamrichová, 2022, s. 137).

Okrem vyššie spomenutých som ešte doplnil pár ďalších z verejného povedomia.

Držať prsty niekomu. Padnúť niekomu do oka. Mať obe ruky ľavé. Držať jazyk za zubami. Stratit' jazyk (reč).

Študentov spomínané spojenia zaujali a zároveň rýchlo odhalili ich skryté významy. Je to spôsobené dvomi faktormi. Prvým bola podobnosť s frazeologizmami (resp. idiómami) v ich materinskom jazyku a druhým sa ukázalo ľahké pochopenie skrytého významu v tvrdeniach, pretože už slovenský jazyk ovládali na vyššej úrovni a vedeli v ňom aj premýšľať. Ešte som pridal nasledujúce, ktoré som zvolil náhodne na základe subjektívneho pocitu, že by ich mohli zaujať, ale zároveň, by nemali byť zložité na pochopenie:

Iný kraj, iný mrav. Aj bez brady ľudia mladí, dajú niekedy dobrej rady. Ani čert nie je taký čierny, ako ho maľujú. Natáhuješ to ako gumu na trenírkach. Určite neurobí dieru do sveta. Vyšli úplne na psí tridsiatok. Nehádz flintu do žita. Nebuď ako z cukru.

Okrem frazém, tak povediac všeobecných a inšpirovaných našou kultúrou, som využili aj prevzaté, inšpirované gréckou antickej literatúry, ktoré som zakomponoval do nasledujúcich viet:

Vyzerá to tu ako v Augiašovom chlieve. Nad ich vzťahom visí Damoklov meč. Písanie rukou je jeho Achillova päta.

Kým prvá veta bola pre frekventantov ťažká a neprišli s vysvetlením toho, čo sa skrýva za „Augiašovým chlievom“, zvyšné dve boli okamžite pochopené, možno aj preto, že im boli príbehy skrývajúce sa za danými spojeniami známejšie. Celkovo však bolo vidno, že takáto aktivita študentov zaujala. Pôsobili, že im zlepšila náladu a bolo cítiť aj istú hrdosť, že dešifrovali ich významy. Dokonca s odstupom niekoľkých týždňov mi spätne viacerí hovorili, že zo spomínaných spojení preskúšali aj svojich kolegov a tých to tiež zaujalo.

Bohemizmy, slang a archaizmy

Roky, počas ktorých Slovensko tvorilo jeden administratívny celok s Českou republikou, sa prejavili výrazne aj v našom jazyku. Historicky je dokladovaný transfer českej odbornej terminológie do slovenčiny, ktorá sa na začiatku 20. storočia preberala z českého jazyka, ale čeština prenikla aj do bežného diskurzu, niekedy zachovaním slova v pôvodnej českej podobe, inokedy miernymi modifikáciami cez proces asimilácie, keď používateľ jazyka ani nevníma cudzosť a nespisovnosť daného výrazu. Domnievam sa, že etablovanie sa na takéto výrazy sa u ukrajinských zdravotníkov prejavilo aj pri písaní kazuistík, ktoré mali ako domácu úlohu, lebo jednoducho videli dokumenty napísané ich slovenskými kolegami, v ktorých boli

prítomné bohemizmy, a tak ich prevzali, pretože keď ich odovzdali, bohemizmy som tam okamžite postrehol. A práve tieto výrazy som zakomponoval aj do cvičení zameraných na hľadanie chýb, pravdaže, som ich zamiešal do cvičení, v ktorých sa vyskytovali aj iné chyby, napríklad nesprávne vykanie, logicky nevhodné prepozície, či rôzne nesprávne koncovky. Uvádžam príklady na využité bohemizmy, ktoré som vložil do viet:

Prečítajte mi šiesty odstavec. Zahájenie operácie prebehlo bez problémov. Prosím, ľahnite si na lehátko. To je púhy nezmysel. Lekár predpísal pacientovi kľudový režim. Nové vybavenie je bez závad. Mamička prišla na vyšetrenie s kojencom. Pred ambulanciou bola dlhá rada. Operačný program ide podľa druhej primárovej varianty. Úraz sa stal behom sekundy. Jedná sa o fraktúru praveho zápästia.

V daných vetách ide o nasledujúce bohemizmy – odstavec (správne je odsek), zahájenie (správne je Začiatok operácie prebehol ...), lehátko (správne je ležadlo), púhy (správne je čistý alebo číry), kľudový (správne je pokojový), závada (správne je chyba alebo porucha), kojenec (správne je dojča), rada (v tomto význame je správne rad), varianta (správne je variant), behom (správne je v priebehu), jedná sa (správne je ide o).

Cieľom aktivity bolo, aby vedeli ukrajinskí zdravotníci, že sa takéto chyby v kauzistikách a pri vyšetrení vyskytujú, často aj preto, lebo všetko prebieha rýchlo a lekári musia rýchlo komunikovať, či už ústne alebo písomne. A tiež, aby vedeli rozlíšiť rozdiely medzi tým, čo tam má byť a tým, čo sa tam vyskytlo iba, preto, že ich slovenský kolega si v rýchlosti nespomenul, ako sa to správne nazýva. Preto si myslím, že je vhodné poučiť ich o tom, čo je správny výraz a čo nie. Najmä, keď berieme do úvahy odhodlanie študentov zvládnuť slovenčinu, čo najlepšie, ako je to pre nich možné.

Mnohí študenti našich kurzov majú dospievajúce deti, ktoré môžu od svojich slovenských rovesníkov pochytiť slangové výrazy dnešnej mladej generácie, ako aj samotní frekventanti môžu prísť pri svojej práci do kontaktu s mladými pacientmi. Problematikou zahraničných študentov v kontakte s českými detskými pacientmi sa zaoberala napríklad Linda Doleží v príspevku *Čeština jako cizí jazyk a komunikace s dětským pacientem* (2022). Autorka sa zaoberá tým, že detskí pacienti sú súčasťou učebných materiálov, ale často sú to ukážkovo komunikujúce nereálne modely detí. Jej zameranie bolo na menšie deti, čím sa líši od tohto príspevku, v ktorom sa zameriavam na jazyk tínedžerov, konkrétne slang.

Zuzana Popovičová Sedláčková píše v publikácii *Slang v mládežníckom diskurze* (2013): „Slangové výrazy považujeme za dominantnú jazykovú matériu diskurzu mladých, ktoré sa ako špecifický jazykový kód explicitne vzťahujú na každodennosť a neformálnosť komunikácie“ (s. 6). Práve ten aspekt každodennosti poukazuje na to, že slang je neoddeliteľný od mladých ľudí, ktorí si často ani neuvedomujú, že voči lekárovi používajú lexiku totožnú, akú využívajú voči svojim vrstov-

níkom. Z tohto dôvodu je dobré poučiť frekventantov kurzov o slangových výrazoch. Tie som prevažne vybral z vyššie spomínanej publikácie, volil som výrazy, ktoré sú ešte stále aktuálne a nadčasové. Slangové slová som využil vo vlastných vetách:

Bože, to je dnes, ale kosa! Zajtra nemôžem, mám behačky. Nebud' brzda a príď na párty. Máš naozaj krásnu kérku na ramene. Si taká krásna ani omietku nepotrebuješ. Necháluj toľko, budeš vyzerať hrozne. A budeme pariť do rána. To bol teda doják, úplne ma to rozplakalo. Som z toho celého na prášky. Všetko toto mám na háku. Netlač mi tu kaleráby do hlavy. To som nevedel, že je cépečkár. To je, ale krásna čajka. Toto je, ale mrte skvelý nápad. Tie hodinky sú čorka. To bola poriadna haluz. Helfneš mi s upratovaním? To si teda zabil. Zajtra sa idem rozbiť. Čo tu len tak vegetuješ.

Keďže, publikácia, z ktorej som čerpal je už staršia, doplnil som aj päť slov, ktoré súčasní tínedžeri používajú a v spomínanej publikácii chýbali. Išlo o slová „záhul“, „škule“, „čávo“, „vajgel“ a „flexit“. V týchto vetách boli ponúknuté študentom:

Tak toto je poriadny záhul. Potrebuješ škule. To je teda divný čávo. Zahod' ten vajgel. Je to otravné ako flexí.

V porovnaní s frazeologizmami a bohemizmami, tu už nastali veľké problémy s porozumením, výnimkami boli slová „kérka“ a „helfnúť“. Avšak, túto skutočnosť nepovažujem za prekvapivú a rozhodne to nehodnotím kriticky. Mnohí Slováci staršej generácie majú problém rozumieť svojim deťom alebo vnúčatám. Práveže, cvičenia, kam som zamiešal aj spomínanú lexiku, boli skvelou príležitosťou na zábavnú aktivitu, v ktorej frekventanti hádali význam a podľa odozvy ich to aj bavilo.

Na opačnom spektre od jazyka mladých sa nachádzajú archaizmy, ktoré používali staršie generácie. Jozef Mistrík píše, že archaizmy sú:

... slová, niektoré významy slov alebo slovné spojenia, ktoré sa bežne nepoužívajú a v súčasnej spisovnej slovenčine sú štylisticky príznakové ... Na rozdiel od historizmov majú v slovenskom jazyku zväčša svoje synonymá (Mistrík et al., 1993, s. 68).

Jedno cvičenie zamerané na desať archaizmov som zaradil iba na vytvorenie kontrastu medzi slangom a ich protipólom, išlo najmä o hravú formu učenia a študenti hádali význam archaizmov, ktoré som zaradil do viet, archaizmus bol vždy zvýraznený, takže ho nemuseli vo vete hľadať.

Tento týždeň sú v bratislavskom kraji vakácie. Ten chlapec má veľmi zlé mravy. Cestou z roboty sa zastavím v apatieke. Mnohé ženy dostali na Valentína bukrétu. Počas varenia budeš potrebovať fertuchu. Idem si kúpiť mrazivo. Keď vidím četníka, cítim sa bezpečnejšie. Jej synovec bol v árešte. Neprechádzaj cez čierťaz. Rýchlo zavolajte nejakého felčiara. Jeho manželka je opäť samodruhá.

Dané cvičenie malo úspech a okrem slova „čierťaz“ boli všetky ostatné archaizmy veľmi rýchlo spárované s ich súčasnejším synonymom. Je však pravda, že slovo

„čiertáž“, čiže hranica, nepatrí k často sa vyskytujúcim a mnoho Slovákov by malo problém ho dešifrovať. Najprv zmätenosť spôsobilo aj slovo „samodruhá“, avšak študentka, ktorá je pôrodná asistentka, mu rozumela, čo len ukázalo, že každý študent vo svojej práci získava lexiku, súvisiacu s jeho odborom a nielen tú oficiálnu, ale aj súčasnú.

Dialektizmy

Do mozaiky slov z neodborného jazyka som vybral aj nárečové slová. Väčšina frekventantov pôsobí buď na západnom Slovensku (prevažne v Bratislave) alebo na východe. Takže, som vybral bratislavské výrazy a východniarske slová. Pri oboch som čerpal z internetu, pretože to je prejav súčasného „živého“ jazyka. V prípade bratislavských výrazov som vychádzal najprv z článku Tomáša Stupavského *30 najlepších bratislavských výrazov: Ktoré slová bežne používate aj vy?* Výrazy z Bratislavy majú presah na celé Slovensko, čiže je sporné, či sú viazané iba na Bratislavu. Využil som tieto výrazy, ktoré som použil vo vetách:

To je nechutné, ako tu tí mladí flusajú! Môj syn zas labzuje. Lepilo mi tam poriadne. Je plonkový. Tam nepôjdem, to je poriadny pajzel.

Tieto výrazy vyvolali opäť veľmi zaujímavú diskusiu zameranú na odhadovanie významu. Okrem toho som pridal ešte výrazy z facebookovej skupiny *Prešpurčina ešte nezgegla*, kde sa často diskutuje o bratislavských výrazoch. Napriek mierne vulgárnemu názvu skupiny, je väčšinou konverzácia v skupine distingvovaná a informačne nasýtená. Rozhodne by som ju odporučil aj ľuďom skúmajúcim históriu Bratislavy, ale hľadajúcim informácie o rôznych stavbách v hlavnom meste. A práve, tiež špecifické výrazy pre bývalý Prešporok, sú často témou diskusií. Opäť som výrazy použil vo vetách, v ktorých boli archaizmy zvýraznené a mali dešifrovať ich význam.

To mi naozaj štymuje. Ten pacient je korhel. Práca tejto zdravotnej sestry je komótna. Pokiaľ ste v karanténe, nemôžete ísť na čunder. Sestra, prived'te dnu toho medika s bajúzmi. Nový sanitár často blicuje. Zrazila sa s druhým autom, lebo jej nefungoval ľavý blinker. Dúfam, že dnes v cukrárni nenatrafím na žiadnu rafiku. Starší lekári zvyknú svojim mladším kolegom kafrať do práce. Pána doktora Hladkého nájdete vzadu, ľahko ho spoznáte, je to štramák.

Východniarske výrazy som prevzal rovno v celých vetách, ktoré som čerpal z článku Aliho Trachanoviča *Východniarsky slovník pre začiatočníkov. Vtipné hlášky a slová, ktoré pobavia, no neurazia*. Dôvod, prečo som si vybral tento článok, bol, že dané vety boli rovno aj vysvetlené, čo mi pomohlo, pretože úprimne sa musím priznať, že tieto vety robili problém aj mne, nieto ešte mojím študentom z Ukrajiny.

Merkuj, bo še zdzigaš. Kup sebe dajaku fajnu očšu a dobre ci budze. No leň še namasci, nabrizgaj na sebe toten maglajz, bo načisto krasna veckal' budžeš. Poprataj chyžu. Daj dole toten firhang, pytam ce. Co ci

peče/dziga už načisto? Neznam ci kazac. Nehutor/nehuč šaleniny, pytam ce. Neznam ci kazac a ani še mi o tym nechce rozдумovac. Ja nepyskata, bo co pravda, ne hrich (Trachanovič, 2020).

Ako som už spomenul tieto vety boli veľmi ťažké na pochopenie a celkovo, keď to porovnáam s predchádzajúcimi skupinami výrazov, toto bola skupina, kde sa študenti takmer vôbec nechtyli. Ale, pravdaže, nešlo o prekvapenie a zároveň väčšina z nich sa s tými vetami nikdy v praxi nestretne.

Záver

Slovenský jazyk je pre ukrajinských zdravotníckych pracovníkov základným pracovným nástrojom pre prácu v našej krajine. Vďaka podobnosti medzi ním a ich materinským jazykom je slovenčina pre nich ľahším jazykom, ako napríklad pre študentov z nemecky hovoriacich krajín, aj keď musia čeliť jeho výzvam, ako aj samotnému životu v pre nich cudzej krajine. Z toho dôvodu som sa rozhodol zaradiť na hodinách slovenského odborného jazyka v medicíne aj aktivity zamerané na neodborný jazyk. Okrem ich nespochybniteľného významu pre oblasť porozumenia priniesli aj prvok zábavy a motiváciu sa učiť a vidieť slovenský jazyk v rôznych podobách, aj tých menej strohých. Tomuto faktoru som prispôbil aj zdrojové materiály, z ktorých som čerpal, pretože časť z nich nie je z vedeckého a odborného sveta.

Študenti dané cvičenia robili s radosťou, tešili sa z nich a s nadšením analyzovali poskytnuté výrazy a snažili sa odhadnúť ich význam. Dokonca niektorí z nich, z týchto výrazov skúšali aj svojich slovenských kolegov a tešili sa, keď títo kolegovia ich význam náhodou nevedeli a oni im ho mohli vysvetliť. A z tohto usudzujem, že cvičenia na neodborný jazyk neboli strata času a študenti sami v závere skonštatovali, že im tieto cvičenia pomohli vo fungovaní v práci aj v ich každodennom živote.

Literatúra

- ČERMÁK, F. (2017). Frazém a idiom. In KARLÍK, P., NEKULA, M. & PLESKALOVÁ, J. (eds.), *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*. [online]. Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/FRAZ%C3%89M%20A%20IDIOM>
- DOLEŽÍ, L. (2022). Čeština jako cizí jazyk a komunikace s dětským pacientem. In DVOŘÁČKOVÁ, V., ŠVANDA, L. & REŠKOVÁ, I. (eds.), *Výuka jazyků na lékařských fakultách II. Sborník příspěvků z konference 9.–10. 9. 2021 Brno* (s. 140–147). MU. [online]. Dostupné z: <https://civ.med.muni.cz/media/3473989/sbornik-final-2511-2022.pdf>
- ĎURAJKA, R. (2016–2017). Slovenčina ako cudzí jazyk na Lekárskej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave. In ŠAJGALÍKOVÁ, H., ELIÁŠOVÁ, V. & ŠIMKOVÁ, S. (eds.), *CASALC Review* 3 (s. 5–17).
- ĎURAJKA, R., & JAMRICHOVÁ, V. (2022). *Slovenčina pre študentov medicíny*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.
- MISTRÍK, J. et al. (1993). *Encyklopédia jazykovedy*. Bratislava: Obzor.

- POPOVIČOVÁ SEDLÁČKOVÁ, Z. (2013). *Slang v mládežníckom diskurze*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.
- Prešpurčina ešte nezgegla. [2023]. [online]. Dostupné z: https://www.facebook.com/groups/1123586671090101/?hoisted_section_header_type=recently_seen&multi_permalinks=6061939507254768
- REŠKOVÁ, I. (2019). Propojení všeobecného a odborného jazyka u zahraničních mediků. In *Čeština a slovenština jako cizí jazyky na lékařských fakultách*, 5.–6. 2. 2019 MU Brno. (prezentace na konferenci)
- REŠKOVÁ, I. (2021). Čeština pro specifické účely z pohledu autora. In *Výuka jazyků na lékařských fakultách II*, 9.–10. 9. 2021 MU Brno. (prezentace na konferenci)
- STUPAVSKÝ, T. (2015). *30 najlepších bratislavských výrazov: Ktoré slová používate denne aj vy?* [online]. Dostupné z: <https://bratislava.dnes24.sk/30-najlepsich-bratislavskych-vyrazov-ktore-slova-pouzivate-denne-aj-vy-211003>
- TRACHANOVÍČ, A. (2020). *Východniarsky slovník pre začiatočníkov. Vtipné hlášky a slová, ktoré pobavia, no neurazia*. [online]. Dostupné z: <https://emefka.sk/vychodniarsky-slovnik-pre-zaciatocnikov-vtipne-hlasky-a-slova-ktore-pobavia-no-neurazia/>

Autor

Mgr. Lubomír Holík, PhD., e-mail: lubomir.holik@fmed.uniba.sk, Ústav lekárskej terminológie a cudzích jazykov Lekárskej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave, Špitálska 24, 813 72 Bratislava

Autor je absolventom magisterského odboru prekladateľstvo a tlmočníctvo v kombinácii slovenský jazyk a literatúra a anglický jazyk a kultúra na Filozofickej fakulte Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici a doktorandského štúdia odboru filológia v programe dejiny a história slovenskej literatúry na Filozofickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove. Pôsobí na pozícii odborného asistenta pre výučbu odborného anglického jazyka a odborného slovenského jazyka na Ústave lekárskej terminológie a cudzích jazykov LFUK v Bratislave. Vyučuje anglický jazyk v slovenských programoch Všeobecné lekárstvo a Zubné lekárstvo, ako aj slovenský jazyk v anglických programoch Všeobecné lekárstvo a Zubné lekárstvo a tiež slovenský jazyk pre ukrajinských zdravotníkov a tiež vyučoval slovenský jazyk pre zahraničných študentov, študujúcich v slovenských programoch. Venuje sa témam didaktiky jazyka a literatúry, ako aj písaniu vlastnej beletristickej tvorby a audiovizuálnemu prekladu.



Zprávy

Reports

Language Centre Week

Alena Hradilová

For years, everyone at the Masaryk University Language Centre (CJV) has known exactly what they will be doing during the fourth week of January. This week is reserved for **Language Centre Week (CJV Week)**, which aims to **share experiences and disseminate information useful for teachers of foreign languages at universities**. **Language Centre Week (CJV Week)** is an annual event. The program usually includes presentations and workshops prepared by teachers from different departments of CJV on the topics of internationalisation in education, teaching soft skills, examples of good practice, and the assessment of language skills in relation to the Common European Framework of Reference for Languages. CJV has been organising this event focused on CPD activities since 2016.



This year, CJV managed to accentuate a **greater connection between theory and practice** in the programme. The lecturers prepared **over 30 presentations and workshops** both in Czech and English covering topics such as games and applications in language classes, peer feedback, mentoring, work with teaching assistants, how to handle emotions and trauma in the classroom, or how to create a blended intensive programme through international cooperation. The aim was to share contributions from **all areas of activity at CJV**, where practice (e.g., in teaching)

is based on research results or inspired by them, or where new teaching practice leads, or could lead, to testing the suitability of the methods used through targeted research.

This year's contributions had the exclusive form of workshops or interactive presentations with a prepared guided discussion to make them **as practical as possible**. The goal of such a challenge was to **increase the transfer of good practice**, i.e., to transfer activities of one department or teacher to other departments and colleagues across CJV. And the other way around, to present partial results or untested approaches and discuss possibilities for further action or changes in the future. Thematically, this year's CJV Week was richer than in previous years because the offered contributions were based on all the current trends that teachers across CJV are dealing with.



The program created by the teachers at CJV is not only offered to participants from language centres across the country. We take care to invite also external guests who contribute to the program with their workshops and thus greatly enrich it. We also encourage visitors and guests from across the country to be members of our audience. This year, we were proud to welcome **Lisa Nazarenko**, a colleague from the **Technical University of Vienna** with a very practical workshop on academic writing. We had numerous visitors from cooperating language

centres associated in CASALC who took part not only in some of the workshops but also attended CASALC annual meeting.

Every year, CJV also brings in representatives of partner organizations to broaden the offered spectrum of seminars with topics focused on leadership or time management. This January, the Language Centre Week welcomed **Eliška Čepičková**, Customer Centre Operations Manager from Atlas Copco, and **David Hanley**, First Line Manager from Kyndryl. The event also attracted the attention of colleagues from other departments of Masaryk University who worked with CJV on soft skills in relation to our students.

The program was intensive, as were the discussions during breaks and in the corridors, and we are pleased with the feedback from participants. It indicates the **impact of the programme on the further work** of CJV teachers, as **evidenced by the verbs used in the feedback**: “I will try, I will also do, I will further study, it inspired me, I will come back to, I will address, I would be interested in, or will go and observe in action.” These expressions are evidence that the CJV Week once again fulfilled its purpose in terms of sharing good practice and developing the teaching competencies.



Do you already know what you will be doing during the fourth week of January 2024? Join us at the CJV Week!

Author

Alena Hradilová, PhD., e-mail: alena.hradilova@cjv.muni.cz, Masaryk University Language Centre
The author holds the position of Director at the Masaryk University Language Centre, where she oversees internal teacher training (CPD) and ensures the quality of teaching. Additionally, she serves as an English for Specific Purposes (ESP) teacher at the Language Centre's Unit within the Faculty of Law, specializing in teaching English for law. Her academic expertise predominantly centers around the utilization of videoconferencing technology in ESP education, ESP methodology, and the instruction of soft skills.

FIESOLE Symposium a Teaching Practice Week 2023 v Brně

Hana Poledníková

V posledním dubnovém týdnu probíhaly na půdě Centra jazykového vzdělávání Masarykovy univerzity hned dvě akce zaměřené na vzdělávání mladých výzkumníků a sdílení dobrých praxí. Od 24.–28. dubna navštívili CJV již pošesté členové prestižního postgraduálního programu Max Weber z European University Institute. Tento program nabízí akademikům z celého světa strávit rok až dva prací na svém výzkumu v italském Fiesole a posílit své výukové zkušenosti na jedné z evropských vysokých škol. Z přibližně 1200 přihlášených je každoročně vybráno 50–55 „fellows“ z oborů politických a sociálních věd, ekonomie, práva a historie. CJV MU letos nabídlo místo šesti z nich pro tzv. Teaching Practice Week. V rámci něj jsou zástupci Max Weber programu rozřazeni na fakulty Masarykovy univerzity dle jejich zaměření, kde intenzivně pracují s lektory a lektorkami jazykového centra a vstupují do výuky bakalářských i magisterských studentů. Každý „fellow“ učí dva semináře, na které dostává zpětnou vazbu od dvou a více odborníků. V rámci celého týdne jim CJV také poskytuje vzdělávací workshopy, pedagogickou podporu a možnost diskuze o jejich zkušenostech s vyučováním. Tento rok se návštěvníci mohli zapojit také do FIESOLE Symposia, které na Teaching Practice Week navazovalo a sdílet zkušenosti z jejich mezinárodního studia.

V letošním roce CJV přivítalo odborníky s těmito tématy: Anastazja Grudnicka (Making Peace, Keeping Peace: Past Perspective in Present Problems), Eunjeong Paek (Gender, Parenthood and Work: how parenthood affects work outcomes with a focus on gender difference), Friso Bostoen (Taming Digital Monopolies: The Role of EU Competition Law), Sonali Chowdhry (Globalization from the perspective of individual firms), Miha Marčenko (Cities as Transformers of International Law and Governance?) a Iuliia Lashchuk (Ukrainian women's migration after 1991).

CJV MU zajišťuje výukovou praxi pro European University Institute již dlouhodobě a týdenní program pedagogického vzdělávání v cizích jazycích nabízel i v době pandemie – v roce 2020 a 2021 v online podobě a v roce 2022 hybridně. Změny formátu také ukazují mladým učitelům flexibilitu a metody výuky, se kterými se musí vypořádat. V rámci letošního ročníku výzkumníci mohli debatovat také se zahraničními hosty z Izrael Open University (Leor Cohen), Freie Universität Berlin (Peter Stear) a Université Catholique de Lille (Danuta Langner a Nicole Francie Migneault), kteří se jako pozorovatelé přijeli podívat na formát Teaching Practice Week.

Od 28. dubna pokračovali vybraní účastníci na 8. FIESOLE Group Symposium, tedy sympozium jazykových profesionálů sdružujících se pod FIESOLE Group v rámci European University Institute (EUI). Dvoudenní setkání mělo za téma „Diversity in Academia: Equality, diversity and inclusivity (EDI) in the multi-cultural Higher Education classroom“ a zároveň působilo jako platforma pro podporu postgraduálních evropských mobilit. Setkání zahájila Lauria Jane Anderson z University of Siena a EUI s reflexí o EDI na půdě terciárních vzdělávacích institucí a následně s moderací panelu „Early Career Academics Perspectives“, kterého se účastnil také Miha Marčenko jako zástupce programu Max Weber. Program pokračoval přednáškou Katie Mansfield z University of Westminster o způsobech, jak včlenit aspekty sociální spravedlnosti do výukových materiálů a páteční den byl zakončen kulatým stolem vedeným Alison Standring z London School of Economics, který se věnoval společné reflexi tématu diverzity.

V sobotu 29. dubna měli účastníci symposia možnost poslechnout si odborný pohled Petra Zeliny, PhD studenta z Fakulty informatiky Masarykovy univerzity o „pozadí“ nástrojů umělé inteligence; jak jsou vytvářeny, s jakými data sety pracují a jaké výsledky od nich tedy mohou uživatelé očekávat. Program symposia zakončil koordinátor FIESOLE Group Libor Štěpánek prezentací o struktuře zmíněného Teaching Practice Week pro zájemce z řad zahraničních vysokých škol, které by tento program mohly také v budoucnu nabízet.

Týden vzdělávacích seminářů a workshopů přinesl rozhodně mnoho možností k diskuzi o odborných výjezdech a kolaborativních projektech a vnesl na CJV nové perspektivy mladých výzkumníků a zpětnou vazbu zkušených odborníků z evropských jazykových center.

Autorka

Mgr. et Mgr. Hana Poledníková, e-mail: hana.polednikova@cjv.muni.cz, Centrum jazykového vzdělávání Masarykovy univerzity
Autorka působí od roku 2020 na CJV MU jako manažerka vnějších vztahů a marketingu a zároveň působí v organizačním týmu Teaching Practice Week.

Prázdninová škola angličtiny na Zlínské univerzitě

Jana Semotamová

Abstrakt: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně pořádá pro děti zaměstnanců, ale i pro veřejnost (žáky 2. stupně základních škol a středoškoláky) prázdninové kurzy angličtiny. Nejedná se o běžné doučování, na jaké jsou děti zvyklé. Účastníkům ukazujeme, že se dá angličtina naučit i zábavným způsobem: formou her, soutěží, kvízů. Chceme u dětí odbourat obavy z mluveného projevu. Naší snahou je, aby začaly bez obav konverzovat, získaly větší sebevědomí, zopakovaly si a procvičily gramatiku i slovní zásobu prostřednictvím komunikačních aktivit, a v neposlední řadě poznaly nové kamarády. Článek vysvětluje, proč kurzy vznikly, ale seznamuje také s obsahem kurzů, jakým způsobem se vyučujícím podařilo teenagery zaujmout, jaká byla zpětná vazba účastníků i rodičů.

Klíčová slova: prázdninové kurzy, motivace, zážitky, stravování, cestování, sport, zpětná vazba

Abstract: Tomas Bata University in Zlín organizes summer English courses for employees' children as well as for the public, (2nd-grade elementary school students and high school students). This is not the usual tutoring that children are used to. We show the participants that English can be learnt in an attractive way: in the form of games, competitions, and quizzes. We want to dispel children's fears about speaking in a foreign language. We want the participants to enjoy conversation, gain more self-confidence, revise and practice grammar and vocabulary through communication activities, and last but not least, meet new friends. The article explains why the courses were created, but also introduces the content of the courses, how the teachers managed to catch the interest of children, and what the feedback was from the participants and parents.

Key words: summer courses, motivation, experiences, meals, travelling, sports, feedback

Centrum jazykového vzdělávání Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně (UTB) připravuje na konec srpna už třetí ročník prázdninových jazykových kurzů pro žáky 2. stupně základních škol a pro středoškolské studenty.

Na myšlenku těchto kurzů nás navedla nestandardní covidová výuka na základních a středních školách před dvěma lety a obava některých žáků a studentů, že nebudou ve výuce po prázdninách stačit. Jiní si chtěli rozšířit své obzory, dozvědět se něco nového, zajímavého. Hodně rodičů řešilo nejen úroveň angličtiny svých potomků, ale zároveň i otázku, jak je zabavit během prázdnin, aby netrávili celé dny jen u videoher, aby se dostali zase do kolektivu, užili si společné aktivity a ještě se něčemu přiučili.

At' už byla motivace jakákoliv, naše kurzy nebyly myšleny jako klasické doučování; chtěli jsme zájemcům ukázat, že angličtina se dá učit i jinak, formou her a soutěží, že se dá odbourat obava z mluveného projevu, že konverzovat, zopakovat a pro-

cvičit gramatiku i slovní zásobu prostřednictvím komunikačních aktivit může být zábavné.

Rádi bychom se podělili o zkušenosti s netradičními prázdninovými kurzy angličtiny, co je jejich náplň, jaká mohou nastat úskalí a jaká je odezva účastníků a jejich rodičů.

Pětidenní kurz trvá celkem 20 hodin, účastníci tedy denně absolvují 4 intenzivní hodiny výuky. V jednotlivých kurzech se většinou střídají dva lektori, kteří se navzájem doplňují.

Nejmladší žáci, tedy **šestáci a sedmáci**, zvládali téma letních prázdnin a cestování, povídali si o oblíbené hudbě a filmech, o sportu, jídle, technologiích, i o zvířatech. Nechyběly soutěže, hry a další aktivity zaměřené na komunikaci a týmovou spolupráci. Účastníci si tak rozšířili a procvičili slovní zásobu daných témat. Na závěr si otestovali nabyté vědomosti v soutěži „Jeopardy!“, kterou zvládli na jedničku. Přestože skupinu tvořili žáci dvou ročníků základní školy a jejich úroveň se mírně lišila, vytvořili skvělý tým a navzájem se doplňovali a podporovali.

Druhou skupinu tvořili **osmáci a devátáci**, kteří hravě zvládají vše na internetu, je to pro ně každodenní rutina. Proto se aktivity zaměřovaly na jinou oblast, a to reálný život. Každý den byl věnován jednomu tématu, který mohou teenageři využít v praxi.

U stravování poznali zvyky zemí z různých světadílů. Osobní zážitky vyučujících byly dokumentovány fotkami a videi, žáci byli motivováni, aby všude ochutnali to typické pro danou zemi. Aby při svých cestách v Peru vyzkoušeli morčata, která jsou chuťově něco mezi králíkem a kuřetem, v Thajsku brouky, kteří křupou jako oříšky, jinde nejrůznější druhy ryb či ovoce, které v Česku není možno vidět, natož ochutnat. Účastníci se dozvěděli spoustu zajímavostí, například jaký je rozdíl mezi *marmelade* a džemem, a jak vůbec slovo marmeláda vzniklo. A k tomu patřila samozřejmě ochutnávka a porovnání pravé britské marmelády s toastem a českého domácího džemu s chlebem. Většina účastníků nevěděla, jaký je rozdíl mezi výrazy *lunch* a *dinner*. Co je *full English breakfast*, a co vlastně slovo *breakfast* znamená, byla další z mnoha témat, o kterých předtím nikdy neslyšeli. Na základě materiálů a diskuse si následně společně připravovali nejrůznější rozhovory, například v restauraci, na recepci apod.

Nadýchaný zákusek Pavlova je původem z Nového Zélandu, nebo z Austrálie? Jaká je jeho historie, jak chutná, jak se připravuje, a hlavně jak se rozpívá na jazyku doma vyrobená Pavlova? Teorie se propojila s praxí a zážitek byl dokonalý.



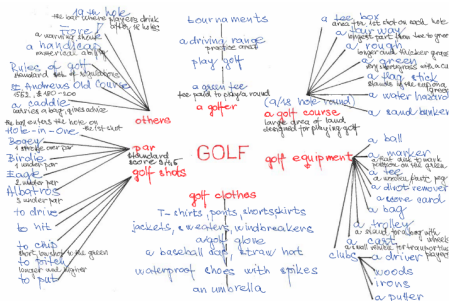
Za domácí úkol měli připravit například *poached egg* podle Jamie Olivera. Z fotek, které pak ukazovali, bylo zřejmé, že vše výborně zvládli a ještě udělali rodičům večeři.

Hodně studentů v dnešní době cestuje do zahraničí, velká část z nich ale většinou do resortů s cestovními kancelářemi. U tématu cestování pochopili, že je dobré znát angličtinu i proto, aby se osamostatnili, aby nebyli závislí na někom jiném, a stali se součástí té kultury, kterou si vybrali na dovolenou. Setkali se s nejrůznějšími artefakty z exotických destinací světa, které si mohli prohlédnout, osahat či vyzkoušet. Bylo pro nás potěšení vidět, s jakým zájmem a nadšením se vším probírali. Exotické mince, plastové bankovky, hadí lektvar z Thajska, boty z pneumatik, ve kterých se chodí v Africe, pravý kakaový bob z Bornea, heboučkový svetr z peruánské lamí vlny, boxerský pás, dešťová hůl z Bolívie, šperky z Malajsie či Indonésie byly pro ně nezapomenutelným zážitkem.

Co pro ně znamená cestování, jaké znají země, kam by se někdy rádi podívali, jak by se ubytovali v hotelu, jak vznikla a z čeho se skládá vlajka Spojeného království? To byla další doprovodná témata k cestování.



U sportu si, kromě jiného, dokonce mohli vyzkoušet golf. V učebně na ně čekala celá golfová výbava od vozíku, bagu, holí, míčků, až po oblečení, včetně trénovacího patovacího koberce. Po krátkém tréninku a soutěži si ti nejšikovnější odnesli golfové suvenýry. Ale hlavně jsme si na základě tohoto sportu ukázali, jak se vytváří myšlenkové (mentální) mapy. Ve dvojicích si pak sami vybrali sport a vytvořili k němu své vlastní myšlenkové mapy.



U každého okruhu se zároveň přehledně probrala a procvičila gramatika, ať už časy, předložky, adjektiva, hláskování, slovosled. Naučili se zábavné idiomy, jaké

barvy má duha a jak vzniká. Dozvěděli se, že některá gesta mají v různých zemích úplně opačný význam, a co se může stát, když je použijí nesprávně.

Kurz prázdninové angličtiny pro **středoškoláky** zahrnoval učivo, které se běžně probírá na středních školách a je potřebné k úspěšnému zvládnutí maturity. Studenti se zabývali jak gramatikou, tak i slovní zásobou. Hlavní náplní kurzu ale byla konverzace, která bývá na středních školách upozaděna. Hrály se deskové hry, spojovačky, hádaly se kvízy. Velký úspěch měla Mystery Game, kde společně řešili tajemnou smrt a snažili se vyřešit záhadu. Vše samozřejmě v angličtině.

Na závěr kurzu získali účastníci nejen certifikát o absolvování kurzu, ale také výukové materiály a dárky, které jim tuto akci budou připomínat – trička, sluneční brýle nebo batůžky.

Pro studenty, kteří s angličtinou bojují, a potřebují si vše hravou konverzační formou procvičit, plánujeme tento formát i do budoucna.



Opakovaně se do kurzů ale hlásí i studenti s vysokou úrovní angličtiny. To nás inspirovalo k vytvoření dalšího kurzu prázdninové angličtiny pro středoškoláky, kde bude herní a konverzační duch ještě intenzivnější. Vymýšlíme novou formu „bojovek“, a do naší pedagogické party přibíráme i rodilého mluvčího. Každý kurz se tak snažíme ozvláštnit, aby ti, kteří se k nám vrací, zažili pokaždé něco jiného.

Že příprava těchto netradičních kurzů je časově náročná, je nasnadě. Museli jsme ale čelit i situacím, se kterými jsme se dříve nesetkali. V Centru jazykového vzdělávání pracujeme na vysoké škole v podstatě s dospělými studenty, se kterými máme bohaté zkušenosti. Na prázdniny jsme se ale museli přeorientovat na mladší účastníky a naší velkou výzvou bylo je zaujmout a něco naučit. Stálo hodiny a hodiny přemýšlení, co by účastníky zaujalo, jaké použít materiály, a z velkého množství informací a materiálů pak sestavit smysluplný kurz, ve kterém by se pak vše poskládalo dohromady a vše do sebe zapadlo, jako puzzle.

Nemenší výzvou bylo i to, že se u nás scházeli děti a teenageři z různých škol, měst i vesnic s odlišnou úrovní. A všechny propojit tak, aby se z nich stala parta kamarádů, nebyl lehký úkol. A že jsme obstáli, svědčí i to, že většina z minulých účastníků se přihlásila i na další ročník, a sešli se tak opět ve vyšším kurzu.

Každá akce by měla mít zpětnou vazbu, a tak jsme byli zvědaví, jaké vysvědčení nám naši svěřenci vystaví. Účastníky jsme požádali, aby nám napsali, co si o společně stráveném týdnu myslí, a tady je aspoň zlomek reakcí:

„Chtěla jsem poznat nové lidi a potrénovat hlavně anglickou konverzaci. Kurz je úžasný, moc se mi líbí, dostáváme atraktivní domácí úkoly, je to tady úplně jiné, než v běžných hodinách angličtiny, co máme ve škole,“ říká s nadšením Andrea. I ostatní účastníci reagovali velmi pochvalně:

„Kurz byl zábavný, naučný, a mé schopnosti v angličtině se o level zlepšily.

„Dialogy, společné práce, komunikace, všechno je tu naprosto bájo.“

„Kurz byl skvělý – učitelé, zábava.“

„Čekala jsem jenom učení, ale hráli jsme hry, zábavnou formou jsme se naučili víc, jak ve škole. Bylo to super, a příští rok se určitě zase vrátím.“

„Všichni, co se bojí promluvit anglicky, tak tady se to odnaučí. Bylo to lepší, než jsem čekal.“

„Bál jsem se jít do kurzu, ale nakonec jsem šťastný.“

Co nás ale překvapilo a zároveň moc potěšilo, byly reakce rodičů, kteří nám psali e-maily nebo dokonce telefonovali, jak nadšení jsou jejich potomci, jak je to baví. Že i v době prázdnin se do naší letní školy každý den těší. Někteří studenti sdíleli zážitky i materiály s rodiči a společně se těšili, co jim připravíme na další den. Moc jsme ocenili zpětnou vazbu, kdy rodiče napsali, že jejich syn, introvert, o škole doma nikdy nemluvil, ale tentokrát jim líčí s nadšením své každodenní zážitky.

Ačkoliv příprava kurzů i samotná výuka je časově náročná a navíc ukrájí část letního volna, všichni členové realizačního týmu jsou zajedno v tom, že tyto kurzy

realizované Fakultou humanitních studií zlínské univerzity mají smysl. Jsou žádáním zpestřením prázdnin pro studenty a výzvou pro lektory.

Autorka

PhDr. Jana Semotamová, e-mail: semotamova@utb.cz, Centrum jazykového vzdělávání Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně.

Autorka vystudovala angličtinu a francouzštinu na UJEP v Brně. V současné době vyučuje obchodní angličtinu na Fakultě managementu a ekonomiky UTB, je garantem jazykových kurzů ČŽV na Fakultě humanitních studií. Vede semináře angličtiny pro ČŽV a U3V. Je koordinátorkou a garantkou jazykových zkoušek Cambridge na UTB, organizátorkou a garantkou soutěže prezentačních dovedností v angličtině Show off. Byla vyhlášena akademikem CJV za rok 2014.



Jazyková pracoviště

Language centres

Language Centre, Faculty of Humanities, Tomas Bata University in Zlín

Anežka Lengálová

Tomas Bata University in Zlín (TBU) is the youngest Czech public university. It was established in 2001, when two faculties (Faculty of Technology and Faculty of Management and Economics) were separated from Brno University of Technology. Since then, four more faculties have been set up, and the scope of disciplines covered by TBU has been extended with multimedia communication, applied informatics, humanities and health care, and logistics.

From the very beginning, one of the priorities of the University's top management was to create multicultural environment, the basics of which is communication in English, the *lingua franca* of the present. Actually, this is even confirmed in TBU Statute – the communication languages are Czech and English.

In early days of the University, foreign languages were taught by the Language Centre, which was later split into two departments – the Department of English and American Studies and the Language Centre, which dealt with all other foreign languages. Since it was necessary to support research activities in philology, in 2013 the language section of the Faculty of Humanities was reorganized into the Department of Modern Languages and Literatures, and the Language Centre. Even if the name of the latter remained the same, its area of interests changed; now it is responsible for teaching foreign languages at all faculties in Zlín.

Keeping in mind the requirement to produce graduates with good communication skills, UTB approved a new policy of foreign language education, which will be followed in the coming years. It sets the minimum outcome levels of students in individual degrees. Thus, bachelors will be on a minimum level of B2 (by CEFR), master's degree students then should learn technical vocabulary so that they can lead professional communication in English. And finally, doctoral students develop academic and scientific speaking and writing skills on C1 level. In individual study programmes, the number of semesters when the language is taught varies. Even the number of foreign languages differs, which is given by the characteristic of the discipline, e.g. in management and economics, two languages are compulsory. English, however, is obligatory for all students.

What is also worth mentioning is the fact that at TBU even doctoral students have regular English lessons where the tuition focuses on communication skills in scientific fields of students. This concept requires increase effort from the teacher, as he/she has to spread the focus to very specific topics of individual students.

The importance of foreign language knowledge is also supported by the fact that before any faculty applies for accreditation or its renewal, the relevant guarantor comments on the extent of the foreign language lessons and assesses if the required level could be reached in the given time.

At present, there are 22 teachers at the Language Centre, 20 women and 2 men, the proportion that is more or less common at similar departments. Regarding the organization, individual members of the staff specialize in the technical language for individual faculties. Moreover, some of them have previous education also in the expert field, so they can successfully apply elements of CLIL in lessons.

Beside teaching students in regular courses, the Language Centre also carries out other activities, the most important of which are Show Off and Summer English School. The former has been carried out for 12 years and developed into an excellent event. It is a competition in presentations delivered by university students of any degree, and is also intended for secondary school pupils. Through the time, it has grown into a whole-university event with a strong cooperation with business partners, who support the competition with valuable prizes. Furthermore, the University contributes with scholarships for the winners. Representatives of the partner companies are also members of the jury that assesses the presentations, so it is also a chance for the people from practice to offer future jobs to the best students.

The latter mentioned main event, as the name indicates, takes place in summer, and is aimed at pupils from elementary and secondary schools, in different groups. In a relaxed atmosphere, often via games, children practice their skills in communication. They frequently come repeatedly, which proves the popularity of the event.

For more than 15 years, the Centre has been participating substantially in the University project which develops language communication skills of employees, both academic and administrative staff. This is the way in which the Language Centre contributes to the policy of bilingual communication at Tomas Bata University.

The Language Centre is now part of the Faculty of Humanities, which is located in a very new and modern building designed by a famous Czech architect Eva Jiřičná. As most of similar premises, the classrooms are equipped with all necessary technology enabling application of ICT in the teaching process. Thus, for communication between the teacher and the student, MODLE, Teams or other platforms can be used.

With perspective teachers of a suitable age structure, the Language Centre at the Faculty of Humanities in Zlín has a good potential to further develop and fulfil its mission.



Author

Doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D., e-mail: lengalova@utb.cz

Anežka Lengálová has been working for over 30 years at Tomas Bata University in Zlín, now at the Language Centre. She deals with teaching communication skills in English to future pre-school teachers and especially to doctoral students in technical fields. She publishes in English both in the field of materials and technology and in foreign language teaching.



Recenze

Reviews

Odborná komunikácia v cudzom jazyku – nemecký jazyk **Fachkommunikation in der Fremdsprache Deutsch**

Hudecová, Elena: Odborná komunikácia v cudzom jazyku – nemecký jazyk – Fachkommunikation in der Fremdsprache Deutsch, Spektrum STU, 2020. 182 s., ISBN 978-80-227-5011-0

Skriptum s názvom „Odborná komunikácia v cudzom jazyku – nemecký jazyk Fachkommunikation in der Fremdsprache Deutsch“ vzniklo na Ústave jazykov a športu na Strojníckej fakulte STU v rámci projektu KEGA s názvom „Adaptácia technických cudzojazyčných textov a ich implementácia do cudzojazyčného vzdelávania v oblasti strojnictva s využitím inovatívnych metód“ (KEGA 034STU-4/2019). Autorkou je Mgr. Elena Hudecová, odborná asistentka pre nemecký a anglický jazyk.

Znalosť cudzích jazykov je popri odborných vedomostiach jednou z kľúčových kompetencií absolventov vysokoškolského štúdia pre vstup na pracovný trh, ako aj prostriedkom pre celoživotné vzdelávanie. V našom kultúrno-historickom kontexte i ekonomickom prepojení na nemecky hovoriace prostredie je nemčina hneď po angličtine najdôležitejším cudzím jazykom a jej znalosť predurčuje absolventov na úspešné uplatnenie sa v praxi. Absolventi Strojníckej fakulty STU sa často zamestnávajú vo firmách orientovaných na nemecky hovoriaci trh a popri ovládaní anglického jazyka potrebujú aj minimálne základy z jazyka nemeckého. To bolo aj jedným z impulzov pre vznik skrípt zameraných na odbornú komunikáciu v nemčine na úrovni A1–A2. Adresáti učebného materiálu sú primárne študenti strojárnských odborov, pre ktorých je nemčina druhým cudzím jazykom, prípadne pre študentov so základnými znalosťami nemčiny ako prvého cudzieho jazyka.

Autorka veľmi dobre skoncipovala a spracovala študijný materiál pre výučbu nemeckého jazyka s dôrazom na odbor strojnictva a pre potreby jazykovej úrovne A1 až A2. Obsahovo sa publikácia zameriava na základné gramatické javy a tematické okruhy potrebné na zvládnutie komunikačných zámerov v akademickej a profesijne orientovanej komunikácii v technickej oblasti, čo dáva publikácii charakter nadčasovosti a umožní učebný materiál používať dlhodobejšie.

Publikácia je logicky a prehľadne štruktúrovaná do jednotlivých kapitol. Každá z 13 kapitol má svoj hlavný tematický zámer a gramatické štruktúry, ktorým sa venuje. Zadania sú koncipované zrozumiteľne a dvojязыčne, čo je prínosom pre jazykovo slabších študentov a umožňuje aj individuálne štúdium. Posledná kapitola je tvorená doplnkovým materiálom, ktorý možno použiť v nadstavbových kurzoch alebo aj na diferenciaciu zadaní na seminároch pre študentov pracujúcich rýchlejšie, prípadne v skupinách s menej homogénnou jazykovou úrovňou.

Tematické okruhy majú široké základné spektrum a sú vsadené do komunikačnej situácie či už dialógov alebo odborných textov. Od všeobecných tém potrebných pre tzv. small talk (predstavenie sa, počasie), cez základné technické témy (matematika, fyzika, výpočty, verbalizovanie diagramov, štúdium) až po komplexnejšie (energetika, materiály a ich výroba, ekologické aspekty, robotika). Ich osvojením si možno docieľiť zámer učebného materiálu, ktorým je príprava na odbornú komunikáciu a čítanie odborných textov v nemeckom jazyku s ohľadom na jazykovú úroveň A1–A2.

Gramatické javy zvolila autorka vhodne, sú kľúčovými pre základnú všeobecnú i odbornú komunikáciu v nemčine. Ako prínos treba vnímať aj ich dôkladné vysvetlenie s použitím grafického znázornenia v tabuľkách či grafoch a dôraz na dostatočné precvičenie. Materiál ponúka aj priestor na písomné vypracovanie úloh, čím zároveň slúži ako pracovný zošit.

Kapitoly sú doplnené úlohami s dôrazom na tzv. jemné zručnosti, ako prezentácie, písanie seminárnych prác či uchádzanie sa o prácu reagovaním na inzerát a majú uvedené aj explicitné objasnenie, ako ich správne pripraviť a realizovať. Prax ukazuje, že študenti majú v tomto druhu zručností nedostatky nielen v cudzom jazyku, čiže ich tematizovanie a nácvik na seminároch cudzieho jazyka môže napomôcť zlepšeniu ich používania aj v iných predmetoch a v praxi.

Jednotlivé kapitoly nemajú cvičenia na počúvanie, čo ale možno vnímať skôr ako prínos pre nadčasovosť a možnosť dlhodobého používania publikácie. Ako aj autorka uvádza v úvode, aktuálne témy a najnovšie vedecké poznatky je i tak vhodnejšie dopĺňať do vyučovania cez moderné médiá. Tým sa zamedzí používaniu zastaraných informácií, keďže pokrok vo vede a technike napreduje rýchlo. Implementáciu aktuálnych tém možno docieľiť aj vo forme prezentácií študentov, čo stimuluje spoluúčasť študentov na tvorbe náplne seminárov a umožňuje rozvoj jemných zručností.

Publikácia obsahuje aj komunikačné úlohy, ale je ich menej. Tiež to však netreba považovať za negatívum, ale ako priestor na variabilitu dopĺňať v prípade potreby individuálne na mieru vhodné materiály a úlohy pre rôzne skupiny používateľov.

Publikácia je spracovaná jazykovo zrozumiteľne a správne. Dvojazyčné prevedenie je s adekvátnymi ekvivalentami. Treba oceniť, že autorka spolupracovala pri jazykovej korektúre materiálu s germanistkou Carlou Ruprecht, ktorej rodným jazykom je nemčina a ovláda aj slovenčinu. Autorka použitú terminológiu konzultovala s odborníkmi na strojárstvo a využívala aj nástroje korpusovej lingvistiky. Táto skutočnosť zabezpečuje, že sú v učebnici používané naozaj relevantné jazykové prostriedky a odborné výrazy. Pri cudzojazyčnej publikácii pre výučbu odbornej komunikácie je to nevyhnuté a poukazuje to na zodpovednosť autorky a jej snahu o vysokú mieru správnosti.

Publikácia má prehľadnú štruktúru i grafické spracovanie. Obsahuje tabuľky a iné grafické znázornenia pre účely vysvetlenia gramatických javov. Obrázky sú používané zväčša s určitým pedagogickým zámerom, nemajú len ilustračný charakter. Vizuálne je materiál jasne a funkčne spracovaný, čo podporuje zámer autorky, ktorá celú publikáciu tvorila ako nosný učebný materiál s úmyslom dopĺňať ho aktuálnymi autentickými textami v písanej, hovorenej i multimediálnej podobe. Vizuálna prehľadnosť publikácie pôsobí pozitívne na používateľa, ktorý nie je rozptyľovaný zbytočnými impulzami a excentrickou grafikou. Materiál je vydaný v tlačenej forme, ale pre interné potreby Strojníckej fakulty STU sa využíva cez systém AIS aj elektronická verzia, ktorá je užitočná nielen pri online kurzoch. Čoraz viac študentov preferuje využívanie učebných materiálov v elektronickej forme a interakciu s ním cez tablet či notebook.

Učebný materiál je dôsledne spracovaný a je prínosom nielen pre základné štúdium nemeckého jazyka na Strojníckej fakulte STU v Bratislave pre úroveň A1 až A2, ale má aj potenciál na používanie pre účely celoživotného štúdia, prípadne aj komerčných kurzov pre verejnosť alebo fakultách príbuzného zamerania.

Zuzana Motešická

Autorka

Mgr. Zuzana Motešická, PhD., je absolventkou štúdia germanistiky a anglistiky na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave. Špecializuje sa na výučbu odbornej komunikácie so zameraním na technické a prírodovedné odbory. Pracovala na Fakulte architektúry a dizajnu a na Fakulte Chemickej a potravinárskej technológie STU. V súčasnosti pôsobí na Lekárskej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave na Ústave lekárskej terminológie a cudzích jazykov.

CASALC Review, 2023, roč. 13, č. 1

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

Editoři čísla:

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

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

Redakce a redakční rada:

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

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

Mgr. Alena Holá (Univerzita Karlova)

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

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

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

Mgr. Ivana Mičínová, Ph.D. (Panevropská univerzita)

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

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

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

Adresa časopisu:

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

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

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

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

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

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

Časopis vychází v tištěné a elektronické podobě.

ISSN 1804-9435 (print)

ISSN 2694-9288 (on-line)

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

Číslo vychází 20. července 2023