NULTE
Network of University Language Testers in Europe

UNIcert LUCE

KVALITA JAZYKOVÉHO VZDELÁVANIA NA VYSOKÝCH ŠKOLÁCH V EURÓPE VIII

Bratislava, 5. – 6. október 2023

Kvalita jazykového vzdelávania na vysokých školách v Európe VIII
Zborník príspevkov z konferencie, Bratislava, 5. – 6. október 2023

Ústav lekárskej terminológie a cudzích jazykov
Lekárska fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave

Recenzenti/Reviewers

Ruth Breeze, MA, PhD., Full Professor of English, Universidad de Navarra, Pamplona

Dr. Johann Fischer, Georg-August-Universität Göttingen

Mgr. Ivana Grežová, PhD., Slovenská poľnohospodárska univerzita v Nitre

doc. Mgr. Gabriela Chmelíková, PhD., Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave

Dr. Catherine Jaeger, Humboldt-Universität zu Berlin

Mgr. Ludmila Koláčková, Ph.D., Univerzita obrany, Brno

prof. PhDr. Gabriela Lojová, PhD., Univerzita Komenského v Bratislave

doc. PhDr. Helena Šajgalíková, PhD., Univerzita Komenského v Bratislave

PhDr. Mária Šikolová, Ph.D., Univerzita obrany, Brno

Všetky príspevky prešli dvojitým recenzným konaním. Rukopis neprešiel jazykovou úpravou.

Editori/Editors: PaedDr. Stanislav Kováč, PhD., Ing. Mgr. Erika Jurišová, PhD., Mgr. Melinda Vasiľová, PhD.

Návrh obálky/Cover: Martin Vasiľ

Vydalo nakladateľstvo Univerzity Hradec Králové GAUDEAMUS ako svoju 1868 publikáciu.

Vydanie: prvé

Rok vydania: 2024

ISBN 978-80-7435-934-7

PREDHOVOR

Vážené kolegyne, vážení kolegovia,

dovoľujeme si Vám predstaviť zborník príspevkov z VIII. ročníka konferencie *Kvalita jazykového vzdelávania na vysokých školách v Európe*, ktorá sa konala v Bratislave 5. a 6. októbra 2023. Tento zborník prináša deväťnásť príspevkov rozdelených do dvoch sekcií, ktoré reflektujú aktuálne témy a výzvy v oblasti jazykového vzdelávania na vysokých školách.

Prvá sekcia je venovaná histórii a úlohe jazykových pracovísk. Autori príspevkov predstavujú dve významné inštitúcie: Centrum jazykov Slovenskej poľnohospodárskej univerzity v Nitre a Jazykové centrum na Lekárskej fakulte Univerzity Palackého. Tieto príspevky poskytujú hlbší pohľad na vývoj a význam jazykových centier v kontexte ich prínosu k zlepšovaniu jazykovej výučby.

Druhá sekcia sa zameriava na vybrané aspekty výučby cudzích jazykov, usporiadané tematicky. Otvára ju blok príspevkov venovaných špecifikám akčného výskumu, s osobitným dôrazom na zlepšenie výslovnosti v slovenskom jazyku ako cudzom jazyku. Ďalej sa sekcia venuje rozvoju mäkkých zručností v rámci výučby jazyka pre špecifické účely, s dôrazom na praktické techniky a využitie príbehov a simulácií. Tieto prístupy viedli k tvorbe nových učebníc slovenčiny ako cudzieho jazyka, ktoré sú podrobne predstavené ich autormi v dvoch príspevkoch.

Nasledujúca sekcia sa zameriava na špecifické problémy výučby cudzích jazykov, ako sú dyslexia, interkultúrna komunikácia a koncepcia konštrukcionistickej výučby na hodinách anglického jazyka v univerzitnom vzdelávaní. Okrem toho sa v nej nachádza príspevok, ktorý analyzuje skúšku zo štátneho jazyka pre pedagogických zamestnancov a uplatňovanie činnostne zameraného prístupu v praxi.

Samostatnú sekciu v závere zborníka tvorí dvojica príspevkov, ktoré sa venujú výučbe latinčiny na Lekárskej fakulte Univerzity Komenského. Tieto príspevky predstavujú sociologicko-psychologický profil zahraničných študentov a inovácie vo výučbe latinčiny, čím prispievajú k lepšiemu porozumeniu tejto problematiky a k skvalitneniu jazykového vzdelávania na lekárskych fakultách.

Veríme, že zborník prinesie cenné podnety a inšpiráciu pre ďalší rozvoj jazykového vzdelávania na vysokých školách a prispeje k zlepšeniu kvality výučby cudzích jazykov.

Editori

OBSAH

CENTRUM JAZYKOV SLOVENSKEJ POĽNOHOSPODÁRSKEJ UNIVERZITY V NITRE

ANDREA HOLÚBEKOVÁ & MÁRIA FÖRDÖSOVÁ 7

ROLE JAZYKOVÉHO CENTRA NA LÉKAŘSKÉ FAKULTĚ UNIVERZITY PALACKÉHO

VERONIKA GLOGAROVÁ & PETRA SVOBODOVÁ 17

AKČNÝ VÝSKUM VO VYSOKOŠKOLSKOM PROSTREDÍ

ZUZANA PEKAŘOVÁ & TOMÁŠ HAMAR 28

VYUŽITIE FONETICKEJ TRANSKRIPCIE PRI NÁCVIKU SLOVENSKEJ VÝSLOVNOSTI

STANISLAV KOVÁČ 35

INCORPORATING SOFT SKILLS INTO ESP CLASSES

DENISA ŠULOVSKÁ 46

TECHNIKY ZAMERANÉ NA ROZŠIROVANIE A UPEVŇOVANIE ODBORNEJ SLOVNEJ ZÁSOBY

ZUZANA MOTEŠICKÁ 56

VÝUKA SLOVNÍ ZÁSOBY SKRZE PŘÍBĚH: VYUŽITÍ KAZUISTIK PŘI VÝUCE LÉKAŘSKÉ ČEŠTINY

IVETA ČERMÁKOVÁ 68

S(T)IMULAČNÉ CENTRUM

RADOSLAV ĎURAJKA 75

VÝHODY A VÝZVY POUŽITIA NAJNOVŠÍCH TECHNOLÓGIÍ A UMELEJ INTELIGENCIE VO VÝUČBE JAZYKOV V AKADEMICKOM PROSTREDÍ

ERIKA JURIŠOVÁ 86

KRITÉRIÁ TVORBY UČEBNÍC SLOVENSKÉHO JAZYKA PRE ZAHRANIČNÝCH ŠTUDENTOV MEDICÍNY

KATARÍNA HROMADOVÁ 96

SLOVENČINA BEZ STRESU: NOVÁ AUDIO UČEBNICA SLOVENSKÉHO JAZYKA PRE ZAHRANIČNÝCH ŠTUDENTOV ZUBNÉHO LEKÁRSTVA

PETRA ČERVEŇOVÁ & TOMÁŠ HAMAR 105

DYSLEXIA AKO MOTIVAČNÝ ALEBO LIMITUJÚCI FAKTOR PRI VÝUČBE ANGLICKÉHO JAZYKA NA VYSOKEJ ŠKOLE

KRISTÍNA HANKEROVÁ & PATRÍCIA KOTLEBOVÁ 114

SKÚŠKA ZO ŠTÁTNEHO JAZYKA PRE PEDAGOGICKÝCH ZAMESTNANCOV A UPLATŇOVANIE ČINNOSTNE ZAMERANÉHO PRÍSTUPU

ADELA ISMAIL GABRÍKOVÁ & EVA ŠPANOVÁ 120

KONCEPCIA KONŠTRUKCIONISTICKEJ VÝUČBY NA HODINÁCH ANGLICKÉHO JAZYKA V UNIVERZITNOM VZDELÁVANÍ

MARÍNA KŠIŇANOVÁ, DUŠAN KOSTRUB & TOMÁŠ HAMAR 129

CULTURAL AWARENESS IN INTERCULTURAL LANGUAGE TEACHING AND LEARNING

MICHAELA PEROUTKOVÁ 145

SYSTÉM UNICERT® – NÁSTROJ NA ZVYŠOVANIE JAZYKOVEJ KOMPETENCIE ŠTUDENTOV A ABSOLVENTOV LEKÁRSKEJ FAKULTY UNIVERZITY KOMENSKÉHO V BRATISLAVE

VALÉRIA JAMRICHOVÁ 155

VÝUČBA LATINSKEJ LEKÁRSKEJ TERMINOLÓGIE NA LEKÁRSKEJ FAKULTE UK V BRATISLAVE

EMA PAVĽÁKOVÁ & MAREK ŠIBAL 164

SOCIO-PSYCHOLOGICAL PROFILE OF FOREIGN STUDENTS: CHALLENGES OF A LATIN MEDICAL TERMINOLOGY COURSE

MELINDA VASIĽOVÁ, LUCIA LAUKOVÁ & TOMÁŠ HAMAR 175

INNOVATIVE APPROACHES TO TEACHING LATIN MEDICAL TERMINOLOGY. PRESENTATION OF A MODERN TEXTBOOK.

LUCIA LAUKOVÁ, TOMÁŠ HAMAR & MELINDA VASIĽOVÁ 183

PRÍSPEVKY VENUJÚCE SA HISTÓRII PRACOVÍSK

CENTRUM JAZYKOV SLOVENSKEJ POĽNOHOSPODÁRSKEJ UNIVERZITY V NITRE

ANDREA HOLÚBEKOVÁ & MÁRIA FÖRDÖSOVÁ

Abstrakt

Ovládanie cudzích jazykov je jednou z kľúčových kompetencií, ktorú v súčasnosti od absolventov univerzít a vysokých škôl požadujú ich potencionálni zamestnávatelia. Preto je dôležité, aby sa kvalitnej jazykovej príprave venovala pozornosť už počas štúdia. V príspevku sa venujeme histórii a súčasnosti Centra jazykov Slovenskej poľnohospodárskej univerzity v Nitre, ktoré sa od svojho vzniku v roku 1952 venuje výučbe jazykov na rôznych úrovniach so zameraním na odborný jazyk a pre potreby praxe. Jedným z dokladov, ktorý potvrdzuje jazykové kompetencie absolventov je aj certifikát UNIcert® II, III určený práve pre študentov nefilologických univerzít/vysokých škôl a ktorý čiastočne nahrádza štátnu jazykovú skúšku.

Kľúčové slová: Centrum jazykov, univerzity, cudzie jazyky, štátne jazykové skúšky, UNIcert®, jazykové kurzy

1 Úvod

O potrebe výučby cudzích jazykov na vysokých školách a univerzitách nefilologického zamerania svedčí aj fakt, že v ostatnom období sa Európska komisia začala čoraz viac zaoberať: (1) problematikou jazykových stratégií podnikov a nutnosti ovládania cudzích jazykov zamestnancami spoločností pôsobiacich v prostredí medzinárodného obchodu, napr. ELAN (European Commission, 2006), PIMLICO (European Commission, 2011), CELAN (2013); (2) nutnosťou kvalitného jazykového vzdelávania v krajinách Európskej únie (EÚ) a jeho zosúladenia a prepojenia s požiadavkami praxe a (3) samotným vzťahom medzi jazykovými zručnosťami zamestnancov/budúcich zamestnancov a zamestnateľnosťou, napr. Jazyky a zamestnateľnosť (European Union, 2015a), Štúdia o znalosti cudzích jazykov azamestnateľnosti (European Union, 2015b), Jazyky pre pracovné miesta (European Commission, 2020), atď. Ďalším dôležitým dokumentom Európskeho parlamentu a Európskej komisie sú aj Odporúčania o vytvorení európskeho kvalifikačného rámca pre celoživotné vzdelávanie z roku 2008, ktoré vychádzajú z potreby rozvoja a uznávania vedomostí, zručností a kompetencií občanov v jednotlivých štátoch EÚ a majú zjednodušiť uznávanie kvalifikácií a uľahčiť mobilitu nielen v oblasti vzdelávania, ale i pracovného trhu (Štátny inštitút odborného vzdelávania [ŠIOV], 2014, s.11), čo korešponduje s cieľmi EÚ v oblasti voľného pohybu osôb a pracovnej sily.

V nadväznosti na vyššie uvedené dokumenty vypracoval ŠIOV metodiku na tvorbu sústavy kvalifikácií v Slovenskej republike, ktorá sa stala východiskom pri koncipovaní Národnej sústavy kvalifikácií v SR a je v súlade so všeobecne záväznými právnymi predpismi SR a zároveň vychádza i z platnej Národnej sústavy povolaní. Ako uvádzajú autori dokumentu: *„Metodika je určená pre pedagogických a odborných zamestnancov, členov sektorových rád (zástupcovia profesijných a stavovských organizácií), ktorí budú v rámci Národnej sústavy kvalifikácií participovať na tvorbe kvalifikačných štandardov a ostatných*

pedagogických a odborných zamestnancov, ktorí tvoria štátne a školské vzdelávacie programy a študijné programy vysokých škôl a programy ďalšieho vzdelávania (ŠIOV, 2014, s.3)".

Pri tvorbe nových študijných programov alebo návrhov úprav študijných programov na vysokých školách a univerzitách by sa mali brať do úvahy nielen legislatívne požiadavky, ale aj potreby a očakávania praxe, trhu práce a spoločnosti, a v neposlednom rade aj výstupy vzdelávania, ktoré zodpovedajú poslaniu vysokej školy, a ktoré sú zároveň úzko späté s jasne stanoveným profilom absolventa (Štandardy pre študijný program, 2020). Ako sa v Štandardoch (2020, s.2) uvádza: *„Výstupy vzdelávania a kvalifikácia získaná absolvovaním študijného programu napĺňa sektorovo-špecifické odborné očakávania na výkon povolania [... a] odborný obsah, štruktúra a sekvencia profilových študijných predmetov a ďalších vzdelávacích činností študijného programu a podmienky na úspešné ukončenie štúdia umožňujú dosahovanie výstupov vzdelávania uvedených v profile absolventa a zaručujú prístup k aktuálnym vedomostiam, zručnostiam a kompetenciám, vrátane prenositeľných spôsobilostí, ktoré ovplyvňujú osobnostný rozvoj študentov a môžu byť použité v ich budúcom kariérnom uplatnení a v živote [...].*" Z uvedeného vyplýva, že absolventi vysokých škôl a univerzít by mali počas štúdia získať také odborné vedomosti a zručnosti, ale aj všeobecné spôsobilosti, ktoré by im umožnili naplno sa uplatniť na trhu práce.

Dôležitú úlohu pre dosiahnutie vyššie uvedeného cieľa plnia predovšetkým profilové predmety študijného programu. Popri profilových predmetoch však majú svoje opodstatnenie aj ostatné predmety študijného programu, ktorých cieľom je rozšíriť a prehĺbiť odborné vedomosti a zručnosti získané prostredníctvom profilových predmetov o všeobecné spôsobilosti potrebné pre výkon daného povolania.

Konkrétne požiadavky na všeobecné spôsobilosti ako aj odborné vedomosti a zručnosti, ktoré zodpovedajú potrebám zamestnávateľov na kvalifikovaný výkon zamestnaní, sú bližšie špecifikované, ako je už uvedené vyššie, v rámci Národnej sústavy povolaní ako aj Národnej sústavy kvalifikácií. Vysoké školy a univerzity tak majú dostatok informácii potrebných na kreovanie nového študijného programu s akcentom na takú obsahovú náplň profilových a ostatných predmetov, ktorá by zodpovedala najaktuálnejším požiadavkám praxe.

Medzi všeobecné spôsobilosti, ktoré v súčasnosti vyžadujú zamestnávatelia, patrí aj ovládanie cudzích jazykov na požadovanej úrovni. Hoci dominantným jazykom zostáva aj naďalej anglický jazyk, zamestnávatelia vítajú aj znalosť iných jazykov, napr. v závislosti od miesta a charakteru práce. Preto je potrebné venovať pozornosť výučbe cudzích jazykov nielen na všeobecno-vzdelávacej úrovni, ale predovšetkým v rámci odborného vzdelávania a celoživotného vzdelávania študentov a zamestnancov.

Vysoké školy by mali zároveň reagovať aj na ďalšiu požiadavku zamestnávateľov, ktorou je dokladovanie jazykových zručností budúcich zamestnancov formou vysvedčení o štátnej jazykovej skúške, jazykových certifikátov, resp. osvedčení potvrdzujúcich ovládanie cudzieho jazyka na určitej úrovni.

V príspevku sa zameriavame na históriu Centra jazykov ako aj na aktuálnu vzdelávaciu a vedecko-výskumnú činnosť jeho zamestnancov v rámci novej organizačnej štruktúry SPU v Nitre s prihliadnutím na vyššie uvedené skutočnosti.

2 História a súčasnosť Centra jazykov

V rámci Slovenskej poľnohospodárskej univerzity v Nitre (SPU v Nitre) je výučba cudzích jazykov a slovenského jazyka pre cudzincov organizovaná Centrom jazykov.

Centrum jazykov (CJ) vzniklo 1. septembra 2021 na základe rozhodnutia Akademického senátu SPU v Nitre z 28. apríla 2021, ale jeho história je podstatne dlhšia. Predchodcom CJ bola Katedra jazykov (KJ), ktorá vznikla prakticky súčasne s Vysokou školou poľnohospodárskou (VŠP) v Nitre (od roku 1996 Slovenská poľnohospodárska univerzita v Nitre) v roku 1952 ako jedna z piatich katedier vtedajšej Agronomickej fakulty. Po vzniku novej Prevádzkovo-ekonomickej fakulty v roku 1959 (od r. 1997 Fakulta ekonomiky a manažmentu) sa Katedra jazykov stala jej neoddeliteľnou súčasťou až do roku 2021.

V roku 2002 bola Katedra jazykov premenovaná na Katedru odborného jazykového vzdelávania (KOJV), čo malo zdôrazniť zameranie na výučbu odborného jazyka orientovanú na špecifické potreby študentov jednotlivých fakúlt univerzity. Pracovisko sa však v roku 2012 vrátilo k pôvodnému názvu Katedra jazykov.

Tab. 1 Vývoj počtu zamestnancov v Centre jazykov (Archív CJ, 2023)

Obdobie rokov	Pedagogickí pracovníci*	Nepedagogickí pracovníci*	Spolu
1953 - 1959	10	1	**11**
1960 – 1969	17	4	**21**
1970 – 1979	25	6	**31**
1980 – 1989	31	15	**46**
1990 - 1999	46 (+19 lektorov)	12	**58**
2000 - 2009	23 (+ 11 lektorov)	13	**36**
2010 - 2019	26	8	**34**

*celkové počty zamestnancov za celé obdobie

V tabuľke 1 uvádzame vývoj počtu zamestnancov na Katedre jazykov od jej vzniku až do roku 2019. V prvom roku existencie KJ (t.j. v r. 1952) pôsobili na pracovisku pravdepodobne len externí zamestnanci. Prví interní zamestnanci (vysokoškolskí učitelia ruského jazyka) nastúpili až v akademickom roku 1953/1954. V nasledujúcom období (v rokoch 1970 – 1999) sa počet interných zamestnancov zvyšoval úmerne s rozvojom univerzity, resp. vysokej školy a so zvyšujúcim sa počtom študentov. Najväčší počet zamestnancov bol v období rokov 1990 – 1999 kedy na katedre pôsobilo 58 pracovníkov, z čoho 46 bolo interných vysokoškolských pedagógov a 12 nepedagogických pracovníkov. Okrem toho, na výučbe jazykov sa podieľalo aj 19 zahraničných lektorov, predovšetkým pre anglický a nemecký jazyk. Postupne však počet zamestnancov (pedagogických i nepedagogických) začal klesať, čo podľa nás bolo aj v dôsledku rôznych ekonomicko-spoločenských faktorov (napr. vstup Slovenska do EÚ v roku 2004 a nové možnosti štúdia v zahraničí pre slovenských študentov, ale aj globálna hospodárska kríza v rokoch 2008-2010) a následného poklesu počtu študentov na SPU v Nitre. Z mnohých vysokoškolských pedagógov, ktorí určité obdobie pôsobili na KJ a odišli na iné pracoviská, sa neskôr stali, napr. dekani, prodekani alebo vedúci jazykových katedier a ústavov na iných univerzitách a vysokých školách s filologickým zameraním.

Počas celej svojej existencie KJ zabezpečovala výučbu jazykov pre všetky fakulty vysokej školy/univerzity. V prvých rokoch existencie katedry sa vyučoval len ruský jazyk v súlade s vtedajšou koncepciou vysokoškolského vzdelávania. Neskôr sa ako druhý, povinný jazyk, pridala nemčina a angličtina a v r. 1957 pribudli aj románske jazyky – francúzština a španielčina. Príchod zahraničných študentov si vyžiadal aj zavedenie výučby slovenského jazyka pre cudzincov. V druhej polovici 60-tych rokov sa pracovníci KJ začali zaujímať

o organizovanie štátnych jazykových skúšok z jazyka anglického, nemeckého a ruského pre študentov, pedagogických a vedeckých pracovníkov ako aj absolventov VŠP.

Na základe smernice Ministerstva školstva zo 14. decembra 1967 č. 39270/67-III/2 pre štátne jazykové skúšky na vysokých školách registrované v čiastke 47/1967 Zb., ktorá nadobudla účinnosť 1.2.1968, získala KJ oprávnenie organizovať všeobecné štátne jazykové skúšky. Od 1.9.1997, v súčinnosti s § 24 zákona 172/1990 Zb., bolo KJ udelené oprávnenie na vykonávanie základných a odborných štátnych jazykových skúšok. V roku 2006 museli byť štátne jazykové skúšky nahradené jazykovými skúškami na získanie medzinárodného certifikátu UNIcert®, pretože zákon o vysokých školách č.131/2002 Z.z. už neumožňuje Ministerstvu školstva, vedy, výskumu a športu SR v rámci celoživotného vzdelávania udeľovať univerzitám oprávnenie vykonávať štátne jazykové skúšky. Katedra postupne získala akreditáciu jazykových programov a skúšok pre študentov pôdohospodárskych a ekonomických vied v systéme UNIcert® II (B2) z anglického, nemeckého, ruského, francúzskeho jazyka a slovenského jazyka pre cudzincov; a v systéme UNIcert® III (C1) z anglického, nemeckého a ruského jazyka.

2.1 Formálne vzdelávanie

Nové požiadavky na vysoké školy viedli v roku 2021 k reštrukturalizácii SPU v Nitre a aj k transformácii Katedry jazykov na samostatné celouniverzitné pracovisko – Centrum jazykov. Nešlo tu len o formálnu zmenu, ale hlavne o zmenu kvalitatívnu. Aktuálne v CJ pracuje 9 vysokoškolských učiteľov – lektorov cudzích jazykov, ktorí sa v rámci svojej pedagogickej činnosti podieľajú na formálnom a neformálnom vzdelávaní.

Čo sa týka formálneho vzdelávania, tak je to výučba anglického, francúzskeho, nemeckého, ruského a španielskeho jazyka, ako aj slovenského jazyka pre cudzincov a to od úrovne A1 až po úroveň C1 podľa Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazykové znalosti (SERR) so zameraním na všeobecný a odborný jazyk na všetkých šiestich fakultách SPU v Nitre a organizovanie jazykových skúšok v systéme UNIcert®.

V rámci akreditácie platnej do akademického roku 2021/2022 mali študenti Fakulty ekonomiky a manažmentu (FEM) a Fakulty európskych štúdií a regionálneho rozvoja (FEŠRR) zahrnutý cudzí jazyk do študijných plánov ako povinný predmet v prvom a druhom ročníku bakalárskeho stupňa štúdia. Na uvedených fakultách sa ako povinné predmety ponúkali tie, ktoré vyžadovali stupeň pokročilosti B1 – C1 podľa SERR. Z uvedeného dôvodu bol najväčší záujem o anglický jazyk, nakoľko na väčšine stredných škôl je angličtina prvým (povinným) cudzím jazykom a študenti absolvujú aj maturitnú skúšku na úrovni B1, resp. B2. Ďalšie jazyky, ktoré študenti na danej úrovni ovládali, boli nemecký jazyk a ruský jazyk, o ktoré však v porovnaní s anglickým jazykom nebol zo strany študentov veľký záujem.

Študenti vybraných študijných programov ostatných štyroch fakúlt SPU v Nitre mali cudzí jazyk zaradený medzi povinne voliteľné a výberové predmety v stanovenom ročníku a stupni štúdia. Pre dané fakulty sa ponúkali predmety, ktoré vyžadovali stupeň pokročilosti od A0 po B1 na bakalárskom stupni štúdia, resp. B2 na inžinierskom stupni štúdia. Študenti si najčastejšie vyberali nemecký jazyk, španielsky jazyk, ruský jazyk a francúzsky jazyk. Ponuka anglického jazyka pre tieto fakulty bola obmedzená, nakoľko vyučujúci anglického jazyka nezvládali kapacitne pokryť všetky výberové predmety. Hlavná činnosť sekcie anglického jazyka bola zameraná na výučbu povinných predmetov na FEM SPU v Nitre.

Od akademického roka 2022/2023 sú cudzie jazyky zaradené medzi povinne voliteľné predmety (predovšetkým na bakalárskom stupni štúdia) a výberové predmety (na bakalárskom a inžinierskom stupni štúdia) na všetkých šiestich fakultách SPU v Nitre, čo sa v danom akademickom roku pozitívne odrazilo vo zvýšenom záujme študentov o tie jazyky,

ktoré boli v minulosti opomínané, napr. záujem o nemecký jazyk vzrástol o 161 %, španielsky jazyk o 188 %, ruský jazyk o 207 % a francúzsky jazyk o 375 %. Nárast zaznamenal aj záujem o slovenský jazyk pre cudzincov (o 88,9 %), pretože na univerzite vzrástol počet zahraničných študentov denného štúdia (predovšetkým z Ukrajiny) a počet študentov, ktorí po uvoľnení protipandemických opatrení opäť prichádzajú na univerzitu v rámci rôznych výmenných programov. Záujem o anglický jazyk ostal nezmenený. Pokles v rámci anglického jazyka bol zaznamenaný na FEM a FEŠRR, a to z dôvodu prechodu z povinných predmetov na predmety povinne voliteľné, resp. výberové. Tento pokles však umožnil uvoľniť kapacity učiteľov angličtiny pre potreby výučby anglického jazyka na ostatných fakultách SPU v Nitre, na ktorých výučba anglického jazyka stagnovala.

V súčasnosti si študenti všetkých fakúlt SPU v Nitre môžu vybrať štúdium anglického, nemeckého, ruského, francúzskeho a španielskeho jazyka, ako aj slovenského jazyka pre cudzincov na rôznych jazykových úrovniach, a to:

- základný stupeň – NJ, RJ, ŠJ, FJ, SJ (úroveň A1),
- stredne pokročilý stupeň – AJ, NJ, RJ, ŠJ, FJ, SJ (úroveň A1 – A2),
- pokročilý stupeň – AJ, NJ, RJ, ŠJ, FJ, SJ (úroveň A2 – B1),
- svetový jazyk A, B, C, D – AJ, NJ, RJ, ŠJ, FJ (úroveň B1 – B2),
- slovenský jazyk A, B, C, D (úroveň B1 – B2),
- odborný jazyk – slovenský jazyk (úroveň B2),
- obchodná komunikácia – AJ, NJ, RJ (úroveň B2),
- odborný jazyk I – AJ, NJ, RJ (úroveň B2 – C1),
- komunikácia – AJ, NJ, RJ (úroveň B2 – C1),
- obchodná prezentácia – AJ, NJ, RJ (úroveň C1),
- základy slovenského jazyka pre cudzincov (úroveň < A1).

Pre interných a externých doktorandov všetkých fakúlt SPU v Nitre je určený predmet odborný jazyk PhD. (úroveň C1, jazyky: AJ, NJ, RJ, ŠJ, FJ) a pre študentov MBA predmet Business English (úroveň C1).

Konfuciova trieda ponúka v spolupráci s CJ aj výučbu čínskeho jazyka – stupne: základný, stredne pokročilý a pokročilý.

Všetky predmety sú dvojsemestrálne (2 hodiny cvičení/týždeň) a končia sa v zimnom semestri zápočtom a v letnom semestri zápočtom a skúškou. Pre študentov, ktorí navštívia univerzitu v rámci výmenných programov je určený predmet základy slovenského jazyka pre cudzincov (úroveň < A1). Predmet je jednosemestrálny a končí sa zápočtom a skúškou.

Obsahové zameranie jednotlivých predmetov vychádza zo SERR s prihliadnutím na profil absolventov SPU v Nitre. Jazyková príprava sa orientuje na rozvoj a upevnenie základných rečových zručností študentov (čítanie s porozumením, počúvanie s porozumením, ústny prejav a písomný prejav) so zameraním na terminológiu daného študijného odboru. Zároveň sa vychádza z aktuálnych požiadaviek praxe, a to konkrétne zo špecifikácie jazykových spôsobilostí, ktoré sú uvedené pri jednotlivých povolaniach v Národnej sústave povolaní, ako aj z konkrétnych potrieb zamestnávateľov.

2.2 Jazykové skúšky v systéme UNIcert®

Centrum jazykov poskytuje študentom univerzity možnosť získať medzinárodný certifikát o ich jazykových spôsobilostiach. Od roku 2006 je CJ SPU v Nitre členom Inštitútu pre akreditáciu jazykovej výučby na univerzitách strednej Európy UNIcert®LUCE s právom poskytovať jazykovú výučbu a skúšky v akreditovaných jazykových programoch zohľadňujúcich špecifiká a potreby študentov a absolventov vysokých škôl a univerzít

nefilologického zamerania. Účasť na skúškach v systéme UNIcert® je pre študentov univerzity dobrovoľná a predchádza jej dôkladná jazyková príprava v rámci akreditovaných programov.

Po úspešnom absolvovaní písomnej a ústnej skúšky študenti získajú medzinárodný certifikát UNIcert® II (úroveň B2) z anglického, nemeckého, francúzskeho, ruského jazyka, ako aj slovenského jazyka pre cudzincov, alebo certifikát UNIcert® III (úroveň C1) z anglického, nemeckého a ruského jazyka. Od roku 2006 Centrum jazykov vystavilo celkovo **3234** certifikátov UNIcert® II - úroveň B2 a **757** certifikátov UNIcert® III - úroveň C1 (viď. Tab.1). Najväčší počet certifikátov UNIcert® II a UNIcert® III bol vystavený pre anglický jazyk.

Tab.2 Počet vystavených certifikátov UNIcert® II a UNIcert® III (Centrum jazykov, 2023)

Rok	UNIcert® II	UNIcert® III
2006	35	19
2007	342	12
2008	685	34
2009	343	82
2010	273	56
2011	167	47
2012	150	41
2013	290	128
2014	177	72
2015	155	71
2016	196	72
2017	125	49
2018	150	43
2019	97	18
2020	12	2
2021	3	0
2022	22	6
2023	12	5
Spolu	**3234**	**757**

Z údajov v tabuľke vyplýva, že najvyšší počet certifikátov bol vystavený v rokoch 2007 – 2010, resp. v roku 2013, čo súviselo s vysokým počtom študentov na jednotlivých študijných programoch Fakulty ekonomiky a manažmentu, ktorí mali jazykovú prípravu na skúšky v systéme UNIcert® zahrnutú v rámci povinných predmetov a v uvedenom období mali povinnosť zúčastniť sa jazykovej skúšky UNIcert® II, resp. UNIcert® III v závislosti od študijného programu. Od roku 2014 počty vystavených certifikátov klesajú, čo priamo súvisí aj s klesajúcim počtom študentov hlásiacich sa na jednotlivé študijné programy ako aj so zrušením povinnosti zúčastniť sa jazykovej skúšky UNIcert® II, resp. UNIcert® III. V rokoch 2020 – 2021 bolo organizovanie skúšok obmedzené v dôsledku prísnych protiepidemických opatrení. Mnohí študenti však aj napriek tomu naďalej vítajú možnosť získať certifikát o svojich jazykových spôsobilostiach počas štúdia na univerzite, lebo vedia, že v budúcnosti ho môžu využiť pri uchádzaní sa o zamestnanie.

V marci 2022 sa CJ podarilo reakreditovať nasledujúce jazykové programy v systéme UNIcert®:

- Anglický jazyk pre študentov ekonomických a pôdohospodárskych vied, UNIcert® II;
- Ruský jazyk pre študentov ekonomických a pôdohospodárskych vied, UNIcert® II;

- Francúzsky jazyk pre študentov ekonomických a pôdohospodárskych vied, UNIcert® II;
- Anglický jazyk pre ekonómov, študentov európskych štúdií a pôdohospodárskych vied so zameraním na ekonomiku, UNIcert® III.

2.3 Neformálne vzdelávanie

V rámci svojej pedagogickej činnosti sa zamestnanci CJ zameriavajú aj na neformálne vzdelávanie, a to na výučbu jazykov v kurzoch celoživotného vzdelávania (kurzy pre zamestnancov a študentov univerzity, verejnosť a kurzy v rámci Univerzity tretieho veku). V ostatnom období vzrástol záujem predovšetkým o kurzy pre zamestnancov univerzity, cieľom ktorých je rozvoj pedagogických, vedecko-výskumných, administratívnych a technických pracovníkov SPU v Nitre v oblasti cudzojazyčných kompetencií. Napríklad v akademickom roku 2022/2023 navštevovalo kurzy cudzích jazykov 67 zamestnancov univerzity v zimnom semestri a 71 zamestnancov letnom semestri. Najväčší záujem bol o anglický jazyk (úroveň úplný začiatočník a mierne pokročilý), potom nasledoval španielsky jazyk (úroveň úplný začiatočník), nemecký jazyk (úroveň začiatočník), francúzsky jazyk (úroveň úplný začiatočník) a ruský jazyk (úroveň úplný začiatočník a stredne pokročilý). V kurzoch určených pre zamestnancov univerzity pokračuje CJ aj v tomto akademickom roku.

V rámci svojej podnikateľskej činnosti CJ ponúka aj kurzy pre verejnosť, a to kurz slovenského jazyka pre cudzincov, kurz anglického jazyka pre seniorov a kurz hravej nemčiny pre deti. Kolektív CJ sa aktívne zapája aj do výučby v rámci Univerzity tretieho veku a Detskej letnej univerzity, ktorá je organizovaná pre deti zamestnancov SPU v Nitre vždy prvý júlový týždeň.

2.4 Vedecko-výskumná činnosť a aktuálne úlohy Centra jazykov

Čo sa týka vedecko-výskumnej a publikačnej činnosti, zamestnanci CJ sa zameriavajú na tie oblasti, ktoré súvisia s ich odborným zameraním (napr. na zostavovanie bilingválnych/multilingválnych terminologických slovníkov a učebných materiálov pre študentov SPU v Nitre, problematiku osvojovania si odbornej slovnej zásoby, didaktiku výučby cudzích jazykov, problematiku testovania, atď.), zverejňujú výsledky svojej vedecko-výskumnej činnosti a zároveň spolupracujú na prekladoch výstupov vedeckých a pedagogických pracovníkov SPU v Nitre. Veľký potenciál je predovšetkým v tvorbe dvojjazyčných a viacjazyčných terminologických slovníkov.

V 70-tych a 80-tych rokoch minulého storočia sa členovia KJ v zhode s obsahovým zameraní študijných programov vtedajších fakúlt univerzity zamerali na tvorbu pôdohospodárskych slovníkov. V tomto období boli publikované nasledujúce slovníky:

1. Nemecko-slovenský pôdohospodársky slovník (Kolek et al., 1971),
2. Slovensko-nemecko-anglicko-ruský poľnohospodársky slovník (Feník et al., 1977),
3. Rusko-slovenský pôdohospodársky slovník (Soták et al., 1980),
4. Anglicko-slovenský pôdohospodársky slovník (Bártová et al., 1982).

Španielsko-slovenské a francúzsko-slovenské mutácie vyššie uvedených pôdohospodárskych slovníkov v danom období neboli vytvorené.

Na tradíciu tvorby terminologických slovníkov sa nadviazalo až v 20-tych rokoch tohto storočia, pričom sa vychádza z aktuálnych potrieb odborných katedier/ústavov SPU v Nitre. Dôraz sa kladie na tvorbu terminologicko-monotematických dvojjazyčných a viacjazyčných slovníkov určených pre konkrétne študijné programy, napr.:

1. Francúzsko-slovenský poľnohospodársky slovník (Prídavková a Kopecký, 2019),

2. Slovensko-anglicko-francúzsko-nemecko-rusko-španielsky hipologický slovník (Moravcová et al., 2020; slovník bol vydaný v rámci projektu KEGA),
3. Slovensko-anglický slovník produkcie rastlín (Horváthová et al., 2021),
4. Slovensko-anglický matematický slovník (Horváthová a Országová, 2023; slovník bol vydaný v rámci projektu KEGA),
5. Slovensko-anglický pedologický slovník (Horváthová et al., 2023, slovník bol vydaný v rámci projektu KEGA).

V rámci svojej projektovej činnosti sa zamestnanci KJ/CJ venovali a naďalej venujú projektom, ktoré súvisia so zostavovaním terminologických slovníkov a jazykovým vzdelávaním, napr. projekty KEGA, ktorých výstupmi boli tri vyššie uvedené slovníky, ďalej projekty zamerané na rozvoj cudzojazyčných kompetencií zamestnancov na FEM SPU v Nitre (Projekt „Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť"), všetkých zamestnancov SPU v Nitre (Projekt „Rozvoj ľudských zdrojov a zabezpečenie kvality na Slovenskej poľnohospodárskej univerzite v Nitre"), projekt „Vzdelávanie učiteľov 1. stupňa základných škôl v oblasti cudzích jazykov s koncepciou vyučovania cudzích jazykov na základných a stredných školách" a v neposlednom rade dva projekty „Intenzívne jazykové kurzy (EILC)" určené na rozvoj komunikatívnej kompetencie zahraničných študentov v slovenskom jazyku. Zamestnanci Centra jazykov zároveň spolupracujú na riešení projektov, ktoré sú odborne zamerané a kde hlavnými riešiteľmi sú pedagogickí a vedecko-výskumní pracovníci fakúlt a ostatných súčastí univerzity. V ostatnom období je to napríklad spolupráca na celouniverzitnom projekte „INVEST" (INnoVations of REgional Sustainabillity: European UniversiTy Alliance) ako aj na projekte „Podpora kvality integračných služieb pre zahraničných výskumníkov, vysokoškolských učiteľov, študentov a jazykového vzdelávania zamestnancov SPU", ktorý je, okrem iného, zameraný aj na jazykovú prípravu administratívnych a technických pracovníkov univerzity, ktorí sa dostávajú do priameho kontaktu so zahraničnými kolegami a študentmi.

Čo sa týka činnosti CJ v budúcnosti, tak jeho zamestnanci si stanovili nasledujúce úlohy a ciele:

- aktívne sa podieľať na vzdelávacom procese v rámci výučby na I., II. a III. stupni vysokoškolského vzdelávania na všetkých fakultách SPU v Nitre;
- pri úrovniach jazykovej spôsobilosti B2 a C1 (v rámci anglického jazyka na všetkých úrovniach) sa zamerať na výučbu odborného cudzieho jazyka;
- naďalej organizovať jazykové skúšky v už akreditovaných jazykových programoch v rámci systému UNIcert® II a UNIcert® III;
- pokračovať v organizovaní neakreditovaných jazykových kurzov pre zamestnancov univerzity a širokú verejnosť (rozšíriť ponuku o špecializované kurzy cudzích jazykov);
- reagovať na požiadavky zo strany študentov SPU v Nitre o nutnosti testovania ich jazykovej spôsobilosti pre potreby štúdia v zahraničí;
- zamerať sa na testovanie vstupnej jazykovej spôsobilosti zahraničných študentov, ktorí chcú na SPU v Nitre študovať v slovenskom jazyku;
- zúčastňovať sa na domácich a zahraničných konferenciách, publikovať príspevky v zborníkoch a časopisoch;
- aktívne spolupracovať s Centrami jazykov/Katedrami jazykov na slovenských a zahraničných nefilologických vysokých školách a univerzitách a iné.

3 Záver

Po vstupe Slovenska do Európskej únie sa legislatíva Európskej komisie v oblasti jazykovej politiky a celoživotného vzdelávania dotýka aj slovenských vysokých škôl a univerzít. V ostatnom období je ich úlohou vytvoriť, resp. upraviť študijné programy tak, aby profil absolventov jednotlivých študijných programov zodpovedal aj konkrétnym požiadavkám zamestnávateľov na odborné vedomosti a zručnosti ako aj všeobecné spôsobilosti, ktoré sú potrebné pre výkon daného povolania. Medzi všeobecné spôsobilosti, ktoré vyžadujú zamestnávatelia, patrí aj ovládanie cudzích jazykov na požadovanej úrovni. V praxi to znamená, že vysoké školy a univerzity by sa mali zamerať na kvalitnú a odbornú jazykovú prípravu svojich študentov s možnosťou zdokladovania úrovne ich nadobudnutých jazykových zručností formou osvedčení alebo jazykových certifikátov.

Dôležitú úlohu pre dosiahnutie tohto cieľa v systéme vysokých škôl zohrávajú katedry/ústavy/centrá jazykov. Na SPU v Nitre je to Centrum jazykov, ktoré od svojho založenia v roku 1952 prešlo mnohými zmenami a v súčasnosti poskytuje výučbu piatich cudzích jazykov a slovenského jazyka pre cudzincov od úrovne A0 po úroveň C1 so zameraním na odborný cudzí jazyk. Centrum je zároveň členom Inštitútu pre akreditáciu jazykovej výučby na univerzitách strednej Európy UNIcert®LUCE s právom poskytovať jazykovú prípravu na skúšky v systéme UNIcert® II a UNIcert® III (výsledky skúšky sú zdokladované certifikátom v slovenskom a príslušnom cudzom jazyku).

Záverom konštatujeme, že katedry, ústavy, resp. centrá jazykov na vysokých školách/univerzitách majú svoje opodstatnenie. Ich hlavnou úlohou je pripraviť jazykovo zdatných absolventov, ktorí sa naplno uplatnia na medzinárodnom trhu práce. Dúfame, že vedenia vysokých škôl/univerzít ich budú v tomto ich úsilí naďalej podporovať a vytvárať vhodné podmienky na ich pôsobenie v organizačných štruktúrach vysokých škôl/univerzít nefilologického zamerania.

Literatúra

Bártová, E. et al. (1982). *Anglicko-slovenský pôdohospodársky slovník*, Príroda, Bratislava.

Bielik, P., Kretter, A., Horská, E. (2009). *Pamätnica Fakulty ekonomiky a manažmentu 1959-2009.* Fakulta ekonomiky a manažmentu Slovenskej poľnohospodárskej univerzity v Nitre, Nitra, ISBN 978-80-552-0240-2.

Celan (2013). *Report of the Results of a Survey Conducted Among Networks of Higher Education Institutions,* dostupné na: http://www.celan- platform.eu/assets/files/CELAN_D2-3_Report-2.pdf (cit. 12.10. 2017)

European Commission (2006). *ELAN: Effects on the European Economy of Shortages of Foreign Language Skills in Enterprise,* dostupné na: https://uniag.link/g4cjc (cit. 18.1. 2024)

European Commission (2011). *Report on Language Management Strategies and Best Practice in European SMEs: The PIMLICO Project*, dostupné na: https://uniag.link/HS6Jk (cit. 18.1. 2024)

European Commission (2020). *Languages for Jobs*, dostupné na: https://uniag.link/8zFqy (cit. 5.6. 2020)

European Union (2015a). *Languages and Employability*, dostupné na : https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC97544/languages%20and%20employab ilityonline.pdf (cit. 6.6. 2020)

European Union (2015b). *Study on Foreign Language Proficiency and Employability*, dostupné na: https://prevzate%20subory/KE0415928ENN.en.pdf> (cit. 15.6. 2020)

Feník, Š. et al. (1977). *Slovensko-nemecko-anglicko-ruský poľnohospodársky slovník,* Príroda Bratislava.

Holúbeková, A. (2022*). Správa o činnosti Centra jazykov SPU v Nitre za akademický rok 2021/2022*, dostupné na: https://uniag.link/O9PYl (cit. 23.6. 2023)

Horváthová, J. et al. (2023). *Slovensko-anglický pedologický slovník,* Slovenská poľnohospodárska univerzita, Nitra, ISBN 978-80-552-2650-7, doi.org/10.15414/2023.9788055226507

Horváthová, J., Országhová, D. (2023). *Slovensko-anglický matematický slovník*, Slovenská poľnohospodárska univerzita, Nitra, ISBN 978-80-552-2583-8, doi.org/10.15414/2023.9788055225838.

Horváthová, J., Pačuta, V., Novák, J., Vozár, Ľ., Galuščáková, Ľ., Kovár, P., Hric, P. (2021). *Slovensko-anglický slovník produkcie rastlín,* Slovenská poľnohospodárska univerzita, Nitra, ISBN 978-80-552-2390-2

Kolek, J. et al. (1971). *Nemecko-slovenský pôdohospodársky slovník,* Príroda, Bratislava.

Moravcová, Ľ., Fördösová, M., Gálová, S., Holúbeková, A., Klimentová, K., Prídavková, V., Vrbová, J. (2020). *Slovensko-anglicko-francúzsko-nemecko-rusko-španielsky hipologický slovník.* Slovenská poľnohospodárska univerzita, Nitra, ISBN 978-80-552-2193-9

Prídavková, V., Kopecký, P. (2019). *Francúzsko-slovenský poľnohospodársky slovník*, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre Filozofická fakulta, Nitra, ISBN 978-80-558-1387-5.

Smernice Ministerstva školstva zo 14. decembra 1967 č. 39270/67-III/2 pre štátne jazykové skúšky na vysokých školách (archívny dokument CJ)

Soták, M. et al., (1980). *Rusko-slovenský pôdohospodársky slovník*. Príroda, Bratislava

Štandardy pre študijný program (2020). Dostupné na: https://uniag.link/AFdnr, (cit. 18.1.2024).

Štátny inštitút odborného vzdelávania (2014). *Metodika na tvorbu Národnej sústavy kvalifikácií v Slovenskej republike*, dostupné na: https://uniag.link/ohNLw, (cit. 18.1. 2024).

Zákon č.172/1990 Zb. zo 4.mája 1990 o vysokých školách

Zákon č.131/2002 Z.z. zo dňa 21.februára 2002 o vysokých školách a o zmene a doplnení niektorých zákonov

Kontakt

Mgr. Andrea Holúbeková, PhD.
Centrum jazykov SPU v Nitre
Trieda Andreja Hlinku 2
949 76 Nitra
Slovenská republika
andrea.holubekova@uniag.sk

Mgr. Mária Fördösová, PhD.
Centrum jazykov SPU v Nitre
Trieda Andreja Hlinku 2
949 76 Nitra
Slovenská republika
maria.fordosova@uniag.sk

ROLE JAZYKOVÉHO CENTRA NA LÉKAŘSKÉ FAKULTĚ UNIVERZITY PALACKÉHO

VERONIKA GLOGAROVÁ & PETRA SVOBODOVÁ

Abstrakt

Centrum pro výuku cizích jazyků Lékařské fakulty UP v Olomouci se zaměřuje především na výuku pregraduálních studentů českého a anglického programu. V poslední době se jeho role rozšířila o významnější podporu doktorandů a zaměstnanců fakulty, i o mimovýukové činnosti (praktické kontultace k tvorbě akademického textu). Stále však nacházíme oblasti, kde by potřebám dynamicky se rozvíjející fakulty mohlo Centrum pomoci, ať už se jedná o širší nabídku vyučovaných jazyků či rozšíření časové dotace stávajících kurzů, nebo o nevýukové aktivity, jako jsou překlady a korektury odborných textů. V následujícím textu se proto zaměřujeme na kritické zhodnocení těchto možností a jejich potenicálních limitů.

Klíčová slova: Výuka cizích jazyků, jazykové služby pro zdravotnictví, studenti medicíny, akademický text ve zdravotnictví

1 Úvod

Centrum pro výuku cizích jazyků[1] je jedním z šesti odborných pracovišť na Lékařské fakultě Univerzity Palackého, které zajišťuje jazykovou přípravu zejména pregraduálních studentů této fakulty. Jeho stávající primární činnost se soustředí na výuku odborného jazyka se zaměřením na lékařská témata a slovní zásobu, jejímž cílem je připravit studenty na komunikaci s pacienty, ale také na případnou budoucí vědecko-výzkumnou činnost. Jeho role v rámci struktury Lékařské fakulty by nicméně mohla být teoreticky pojata i daleko šířeji, aby lépe odpovídala potřebám dynamicky se rozvíjející fakulty. Nabízí se tedy otázka, zda stávající fungování Centra pokrývá aktuální potřeby fakulty, do jaké míry tak činí a zda neexistují ještě další úlohy, jež by jazykové centrum na Lékařské fakultě ještě mělo či mohlo plnit. Pokud by se našel prostor pro rozšíření jeho působnosti, je ovšem nutné souběžně zvážit, na jaké limity by případná nová koncepce narazila a zda by byla v rámci těchto limitů vůbec realizovatelná.

2 Role Centra pro výuku cizích jazyků na Lékařské fakultě UP

2.1 Pregraduální studium

Aktuální koncepce Centra se soustředí převážně na pregraduální studenty magisterského studia. V rámci jejich studijního programu je třeba zajistit jazykovou výuku nejen pro studenty v programu českém, ale i anglickém. Český program nabízí standardně šestiletý obor všeobecné lékařství a pětiletý obor zubní lékařství. V rámci anglického programu se rovněž nabízí studium všeobecného lékařství (General Medicine) i zubního lékařství (Dentistry), kdy je celá výuka vedena v angličtině. Oba programy jsou studenty hojně vyhledávané: do českého programu se do prvního ročníku v průměru zapisuje 380

[1] Dále v textu odkazované jako „Centrum".

studentů a každoročně studium absolvuje v průměru 240 studentů, do anglického programu se v průměru zapíše 80 studentů a 40 studium každoročně dokončí[2]. Skladba studentů v anglickém programu je navíc velice pestrá; studenti pochází z různých zemí, v nichž ve většině případů angličtina není rodným a často ani úředním jazykem (např. z Izraele, Japonska či Portugalska), a pokud rodným či úředním jazykem dané země je, pak studenti zapsaní na LF UP nebývají jejími rodilými mluvčími, neboť často pochází z národnostních menšin (klasickým příkladem jsou studenti z Velké Británie, kteří pochází povětšinou z pákistánské komunity.)[3]. Tuto skutečnost musí jazyková nabídka Centra reflektovat a pro takto rozmanitou skupinu studentů musí zajistit jazykovou výuku.

2.1.1 Český program

Nabídka jazykových předmětů pro studenty Lékařské fakulty je dána v prvé řadě sylabem studijního programu, do kterého jsou zapsáni[4]. Studentům českého programu se v prvním ročníku nabízí povinný jednosemestrální kurz latiny, který je zaměřený na lékařskou terminologii, a následně absolvují také povinný dvousemestrální kurz angličtiny ve druhém ročníku, na který mohou navázat volitelnou jednosemestrální angličtinou ve třetím ročníku.

V rámci českého programu se studentům nabízí i volitelné jazykové předměty. Kromě výše zmíněné jednosemestrální anglické konverzace jsou k dispozici také jednosemestrální kurz němčiny, dvousemestrální kurzy portugalštiny a od akademického roku 2023–2024 nově i dvousemestrální kurz italštiny, které mají časovou dotaci 90 minut týdně. Nabídka je dána faktem, že sylabus programu nutí studenty získat během studia minimálně 28 volitelných kreditů (12 takzvaně povinně-volitelných kreditů a 16 takzvaně volitelných kreditů). Tyto kurzy jsou tak primárně určeny pouze studentům českého programu, neboť studenti anglického programu nemají v nabídce povinně-volitelných a volitelných předmětů žádný jazykový předmět. Všechny výše uvedené kurzy jsou vedeny tak, aby si student osvojoval, udržoval a zdokonaloval obecné jazykové kompetence jak v rámci gramatiky, tak i slovní zásoby, a souběžně aby se postupně seznamoval s odbornou slovní zásobou z oboru lékařství a uplatňoval ji v konverzaci.

2.1.2 Anglický program

Studentům anglického programu General Medicine se nabízí povinný šestisemestrální kurz češtiny s časovou dotací 2 devadesátiminutové hodiny týdně, ovšem v případě studentů oboru Dentistry je tento kurz pouze čtyřsemestrální. Následně mají studenti v prvním ročníku rovněž povinný jednosemestrální kurz latiny. Další jazykové předměty už se studentům anglického programu nenabízí, jak již bylo řečeno výše, nicméně v případě zájmu je jim zápis do volitelných jazykových seminářů umožněn, neboť jsou

---

[2] Jak vyplývá z výroční zprávy Lékařské fakulty pro rok 2022, do českého programu Všeobecného lékařství se z 2218 uchazečů zapsalo 292 studentů a do programu Zubní lékařství se z 1235 uchazečů zapsalo 89 studentů. Do anglického programu General medicine se z 581 přihlášených zapsalo 67 studentů, do programu Dentistry se z 99 uchazečů zapsalo 15 studentů. Cf. Výroční zpráva 2022 (dostupné z: https://www.lf.upol.cz/files/userdata/LF/Dokumenty/Vyrocni_zpravy/VZ_LF_2022.pdf, 12. 1. 2024)

[3] V roce 2022 bylo v programu General Medicine zapsáno 62 studentů z Izraele, 45 z Velké Británie, 26 z Japonska, 15 z Indie, 12 z Německa, 6 z Kanady a Portugalska, 5 z Iráku a Kypru, 4 z Číny a také z Francie atd. V programu Dentistry bylo zapsáno 18 studentů z Velké Británie, 12 z Íránu, 4 z Německa atd. Cf. Výroční zpráva 2022 (dostupné z: https://www.lf.upol.cz/files/userdata/LF/Dokumenty/Vyrocni_zpravy/VZ_LF_2022.pdf, 12. 1. 2024)

[4] Cf. Sylabus programu Všeobecné lékařství a Zubní lékařství (dostupné z: https://www.lf.upol.cz/studenti/magisterskyprogram/studijni-plany-sylaby/vseobecne-lekarstvi-verze-2021/, 12. 1. 2024)

koncipovány tak, že výuka může být vedena i v angličtině. Jelikož však tyto předměty nejsou součástí sylabu anglického programu, tak za ně studenti nemohou získat žádné kredity, což jejich zájem o jazykovou výuku prakticky eliminuje.

2.2 Postgraduální studium

Postgraduální studenti jsou do stávající činnosti Centra zahrnuti spíše okrajově. V rámci svého studia mají povinnou zkoušku z cizího jazyka (s možností volit mezi angličtinou a němčinou), kterou Centrum zajišťuje, nicméně příprava na tuto zkoušku byla donedávna pojímána spíše individuálně formou dobrovolných konzultací. Obsahem zkoušky je v současné době především ústní a písemné představení vlastního výzkumu a schopnost pracovat se zdrojovými texty – jejich relevantní vyhledání, citace, parafrázování zdrojového textu, schopnost abstrahovat hlavní body a porozumět jejich kontextu.

I díky snaze pomoci doktorandům s přípravou k publikační činnosti vznikly kurzy Writing for Publication: the Process, kde se probírají různé aspekty akademického psaní obecně i specifika tvorby biomedicínských článků, včetně témat etiky a akademické integrity, použití nástrojů na bázi umělé inteligence při psaní apod. Současně jde o jeden z mála kurzů na fakultě, který je vedený v angličtině a je tudíž vhodný i pro doktorandy neovládající češtinu.

Centrum také doktorandům nabízí podporu při vlastním psaní odborných textů, která funguje formou individuálních konzultací ke konkrétnímu textu. Většina studentů tuto službu vyhledává až v případě, že je jim článek vrácen k úpravám, někteří ale přicházejí už na samotném začátku psaní a pod vedením lektora se tak učí systematicky pracovat na tvorbě kompletního akademického textu.

Vzhledem k tomu, že Centrum z principu nemá vlastní doktorandy, ale funguje jako podpora a servis pro všechny fakultní studenty doktorského programu, je tato činnost víceméně dobrovolnická a nespadá do primárních funkcí Centra. Její poskytování je jedním z dalších způsobů, jak studenty motivovat, aby doktorské studium vůbec vyhledávali. V případě medicíny je totiž doktorské studium často v souběhu s přípravou na získání specializované způsobnosti (atestace), čímž se stává větší výzvou, než je tomu na jiných fakultách.

2.3 Zaměstnanci

Nejvíce opomíjenou skupinou potenciálních zájemců o studium jazyka jsou zatím zaměstnanci Lékařské fakulty. Ti do začátku akademického roku 2023–2024 nebyli do aktivit Centra vůbec zahrnuti, probíhaly pouze dílčí kurzy pro technickohospodářské pracovníky, o jejichž realizaci neexistovalo širší povědomí, přestože výuka probíhala již od roku 2011. Toto se změnilo v září 2023, kdy byly kurzy pro zaměstnance převedeny z iniciativy Centra do jeho kompetence (viz kapitola 4.5).

Zaměstnanci jsou spolu s postgraduálními studenty skupinou, která pracovišti zcela jistě nepřináší v ekonomickém slova smyslu žádný profit, nicméně pokud chápeme funkci našeho pracoviště primárně jako servisní, pak je nemůžeme dost dobře opomenout. Od zaměstnanců Lékařské fakulty Univerzity Palackého se očekává, že budou schopni realizovat v angličtině nejen vědecko-výzkumnou činnost a v případě akademických pracovníků i výuku v rámci anglického programu, ale předpokládá se také kompetence vést v angličtině pravidelnou ústní i písemnou komunikaci se zahraničními studenty a kolegy, což se již dotýká nejen akademiků, ale i technickohospodářských pracovníků. Dobrá komunikativní znalost

angličtiny není stále úplně standardem, a proto jsme považovali za vhodné zaštítit a nabídnout kurzy, které by zaměstnance v získání či rozvíjení této kompetence podpořily.

Od září tudíž přešly již existující kurzy pro mírně a středně pokročilé pod hlavičku Centra a k tomu Centrum do nabídky přidalo další nové kurzy. V současnosti tak nabízíme výuku obecné angličtiny na třech úrovních (mírně pokročilí, středně pokročilí a velmi pokročilí) a následně ve variantě angličtina pro zdravotnictví. O všechny vypsané kurzy je ze strany zaměstnanců velký zájem, počítáme proto s jejich realizací i v následujících letech.

3 Stávající koncepce Centra

Jak již bylo naznačeno v předcházející kapitole, existence Centra a škála předmětů, které nabízí, jsou motivovány různými faktory.

3.1 Specifika jazykové výuky na Lékařské fakultě

Na úvod se nabízí otázka, zda je vůbec nutné, aby Lékařská fakulta disponovala vlastním centrem pro výuku cizích jazyků. Tato prvotní pochyba pramení z faktu, že v rámci Univerzity Palackého existují jiná jazyková centra, která se specializují na výuku cizích jazyků, a jazykové kurzy realizované na Lékařské fakultě, zejména pak kurzy méně frekventovaných jazyků, by tak mohla převzít a jazyky vyučovat i v rozsáhlejší časové dotaci. Příkladem takového centra je Centrum jazykového vzdělávání při Filozofické fakultě, které nabízí jazykové služby všem fakultám Univerzity Palackého[5]. Výuku jazyků na Lékařské fakultě však nelze zajišťovat prostřednictvím externího pracoviště vzhledem k časové náročnosti rozvrhu studentů medicíny, neboť mezi předměty Lékařské fakulty a jiných fakult dochází pravidelně k prakticky stoprocentnímu rozvrhovému krytí. Tyto kurzy by se tedy musely připravit a nabízet na míru čistě jen pro studenty Lékařské fakulty, což by bylo organizačně náročné zejména proto, že jiná jazyková centra sídlí v jiných budovách od kampusu Lékařské fakulty dosti vzdálených a studenti by se tudíž museli na výuku přesouvat, což je další časová ztráta v již tak dost napjatém studijním programu. Výuka jazyka je navíc na Lékařské fakultě odborně zaměřena a vyžaduje specifickou odbornou přípravu vyučujícího, takže z finančního hlediska je pro Lékařskou fakultu mnohem výhodnější a pro studenty pak výrazně praktičtější realizovat výuku přímo na domovské fakultě.

3.2 Sylabus

Nutnost mít jazykové centrum je v prvé řadě opodstatněna samotnou koncepcí studijních programů. Latina a angličtina představují povinné předměty a absolvování těchto kurzů je tak motivováno nutností složit z obou jazyků předepsané zkoušky a získat požadované kredity. V případě latiny je navíc její výuka vnímána jako stěžejní pro studium medicíny, neboť připravuje studenty na studium všech odborných lékařských předmětů.

Obdobně je i výuka češtiny pro zahraniční studenty, kterých má Lékařská fakulta nejvíce ze všech fakult Univerzity Palackého, logicky povinnou a zcela zásadní součástí studia, neboť umožňuje studentům osvojit si znalost českého jazyka nezbytnou nejen pro komunikaci s pacienty, ale také v každodenním životě, tak aby dostáli nárokům studia (zejména jeho praktické části) a souběžně se mohli po dobu studia lépe integrovat i v prostředí, kde si nevystačí s angličtinou.

[5] Cf. https://cjv.upol.cz/

V neposlední řadě je pak dalším z motivujících faktorů pro existenci určité škály jazykových předmětů i nutnost získat během studia předem stanovený počet volitelných kreditů, jejichž zisk musí fakulta umožnit dostatečnou nabídkou volitelných předmětů.

3.3 Zahraniční pobyty

V druhé řadě je nabídka vyučovaných jazyků dána zájmem fakulty motivovat studenty k výjezdu na zahraniční studijní pobyty, případně stáže, ať už v rámci programu Erasmus či jiných stipendijních programů. Řada univerzit nabízí automaticky možnost absolvovat výuku na zahraniční instituci v angličtině, Lékařská fakulta UP má však bilaterální smlouvy i s univerzitami, které nenabízí angličtinu jako vyučovací jazyk, a je tudíž nezbytné osvojit si alespoň základy jiného vyučovacího jazyka. Typickým příkladem jsou univerzity v Portugalsku, které nabízí velice kvalitní kurzy, ovšem výuka je často místo slibované angličtiny vedena v portugalštině. Jazykové centrum se tak snaží vyjít vstříc zájemcům o zahraniční výjezdy a v rámci možností je na pobyt alespoň základně jazykově vybavit.

4 Možnosti inovace současné koncepce

Ze současného působení Centra lze vyvodit, že jazyková průprava je pro studenta medicíny důležitá a je o ni ze strany studentů i značný zájem. Stojíme tedy před otázkou, zda by ve světle výše komentovaných požadavků na jazykovou výuku (a nejen ji) nebylo žádoucí aktivity nabízené Centrem rozšířit a inovovat, aby lépe pokrývaly potřeby studentů i zaměstnanců. Možných inovací se nabízí nemálo.

4.1 Rozšíření nabídky předmětů

V prvé řadě přichází do úvahy obohatit jazykové předměty, které Centrum nabízí, o další jazyky. Ty by studentům umožnily realizovat zahraniční pobyty častěji i na univerzitách, které nemají angličtinu jako vyučovací jazyk, případně by díky nim měli studenti širší nabídku předmětů pro získání volitelných kreditů. Dalším důvodem pro rozšíření nabídky volitelných jazyků je fakt, že kapacita stávajících volitelných kurzů (např. portugalštiny) se každý rok zaplní prakticky během prvního dne, kdy je zápis do předmětů otevřen, což dokládá enormní zájem o tyto předměty, potažmo o volitelné kredity.

Jak vyplynulo ze stručného dotazníkového šetření, které bylo realizováno v letním semestru 2022–2023 z iniciativy studentských senátorů, studenti by tuto možnost rozhodně uvítali, a kromě již existující jazykové nabídky by ocenili i kurzy španělštiny či francouzštiny. Dlužno podotknout, že volba právě těchto dvou jazyků je spíše než touhou vyjet na Erasmus do Francie a Španělska motivována tím, že tyto jazyky studenti studovali na středních školách a nechtějí s nimi ztratit kontakt. Nicméně i to je třeba brát jako adekvátní motiv legitimizující širší nabídku volitelných jazyků, neboť tento přístup dokazuje, že studenti medicíny jazykové vybavenosti přikládají důležitost.

Rozšíření jazykové nabídky je navíc opodstatněno rostoucí internacionalizací světa, díky které vzniká potřeba umět komunikovat v jiných jazycích než jen v angličtině i v rámci pracovišť v České republice, nikoli pouze při pobytu v zahraničí. Tato nutnost se ukazuje v současnosti více než zjevně kupříkladu v důsledku přílivu imigrantů z Ukrajiny, ale také díky tomu, že akademický svět je stále více otevřen přijímání zahraničních pracovníků, neboť mezinárodní složení zaměstnanců zvyšuje prestiž pracoviště. V tomto kontextu se začíná jevit jako žádoucí a prakticky nezbytné umožnit budoucím lékařům získat jazykové kompetence nikoli pouze v angličtině, ale také v jiných světových jazycích či jazycích lokálního významu (kterým je za současné situace právě třeba ukrajinština).

4.2 Zvýšení časové dotace kurzů

Kromě rozšíření jazykové nabídky by podle dotazníků studenti rovněž považovali za přínosné, kdyby měly volitelné jazykové kurzy čtyřsemestrální časovou dotaci a nikoli pouze dvousemestrální. Zde je motivace zjevná: dva semestry studia jazyka, zejména toho, s jehož znalostí se začíná od nuly, dají studentovi jen velmi základní povědomí o osvojovaném jazyku a umožní mu jen velmi elementární komunikaci, zatímco po čtyřech semestrech studenti pociťují v jazyce mnohem větší jistotu a menší obavy ho použít. Navíc už jsou schopni jej použít i v kontextu, pro který je výuka primárně určena, tj. během stáží a praxí v zahraničních nemocnicích, jak vyplývá ze zpětné vazby, kterou studenti dávají na konci kurzu či po návratu ze stáží.

4.3 Jazyky v anglickém programu

Rozšíření jazykové nabídky i zvýšení časové dotace reflektují spíše zájmy studentů českého programu, ovšem i v případě programu anglického by se dal najít prostor pro změny a zlepšení.

4.3.1 Kurz angličtiny

Z krátkého dotazníkového šetření mezi pedagogy Lékařské fakulty vyučujícími v anglickém programu[6] vyplynulo, že jazyková úroveň angličtiny je u mnoha studentů relativně nízká, a to až do té míry, že brání adekvátnímu porozumění probírané látky a schopnosti ji reprodukovat u zkoušek. Toto zjištění je celkem očekávatelnou informací vzhledem k faktu, že většina studentů anglického programu pochází ze zemí, ve kterých angličtina není rodným a často ani úředním jazykem (jak dokreslovaly údaje zmíněné v kapitole 2.1). Nabízí se tedy idea, zda by nebylo pro fakultu přínosem, kdyby studenti anglického programu mohli případně museli absolvovat kurzy lékařské angličtiny, ideálně ve dvousemestrální, ale lépe čtyřsemestrální časové dotaci. V současné chvíli se sice studenti anglického programu teoreticky mohou zapsat do volitelného kurzu Angličtina, nicméně jelikož tento kurz není oficiální součástí jejich studijního plánu, není možné jim za něj připsat kredity, a tak je jejich motivace si kurz zapsat minimální. Navíc se jedná pouze o jednosemestrální kurz nabízený až ve 3. ročníku a dá se tedy předpokládat, že jeho absolvování celkovou znalost angličtiny u studentů nijak dramaticky nezvýší.

Další motivací pro otevření povinného kurzu angličtiny i v rámci anglického programu je také fakt, že se do anglického programu stále častěji hlásí i čeští studenti, kteří sice výuku v angličtině povětšinou zvládají dobře, ale vzhledem k jejich národnosti je jim v rámci studia prominuta zkouška z češtiny, případně se tato zkouška realizuje pouze formálně. Tento pochopitelný a logický ústupek však zbavuje české studenty anglického programu povinnosti absolvovat jakoukoli jinou jazykovou zkoušku než je latina, čímž vzniká nežádoucí diskrepance mezi studijními požadavky českého a anglického programu.

4.3.2 Rozšíření výuky latiny

Druhým řešením téhož problému, tj. nedostatečné jazykové vybavenosti studentů anglického programu, by bylo navýšit časovou dotaci kurzu latiny. Kdyby studenti absolvovali ne jeden, ale alespoň dva či tři semestry latiny, její lepší znalost by tak v odborném kontextu (např. při zkoušce) mohla do určité míry suplovat roli angličtiny coby jazyka komunikace.

[6] Realizovaného vyučující Centra Petrou Svobodovou v letním semestru 2022–2023 korespondenční formou.

4.3.3 Přijímací zkouška z angličtiny

V souvislosti s touto problematikou se nabízí ještě třetí řešení, při jehož realizaci by mohlo být Centrum rovněž nápomocno. Jazykové kompetence představují při studiu v anglickém programu natolik palčivý problém, že by se úroveň jazykové způsobilosti měla brát v potaz už v rámci samotného výběrového řízení, které by v případě anglického programu mohlo být doplněno o test z angličtiny, na jehož přípravě by se Centrum mohlo podílet. Ke studiu by tak byli přijímáni pouze studenti, kteří prokáží jazykové kompetence na dostatečné odborné úrovni nutné ke zvládnutí odborných lékařských předmětů a nemuseli by tak dohánět jazykové nedostatky během prvních let studia, kdy mají i bez komplementární jazykové výuky rozvrh už tak dost vytížený.

4.4 Rozšíření výuky pro postgraduální studenty

I dosud poněkud opomíjení studenti postgraduálního studia představují cílovou skupinu, která by si zasloužila větší pozornost, neboť jejich využití cizích jazyků, zejména pak angličtiny, je velmi specifické. Klíčová je pro studenty kompetence tvořit akademický text, na niž nejsou studenti Lékařské fakulty během pregraduálního studia systematicky připravování (na rozdíl např. od humanitních a sociálně vědných oborů) a přitom je psaní vědeckých článků nedílnou součástí jejich doktorského studijního programu. Naráží tedy na nutnost si tuto specifickou akademickou dovednost osvojit až v rámci doktorského studia, a to nikoli pouze v češtině, ale zejména v angličtině, která představuje linguu francu světa vědy. V této souvislosti se nabídka pro studenty doktorského studia rozšířila o již zmiňované kurzy zaměřené na akademické psaní nazvané Writing for Publication, aby se pokryla jejich nejpalčivější potřeba, tj. schopnost napsat odbornou publikaci v angličtině, a rovněž jsou studentům nabízeny individuální konzultace při psaní článků.

Při koncepci výuky pro studenty doktorského programu by nicméně bylo na místě zohlednit rovněž použití mluveného jazyka (zejména již vyzdvihnuté angličtiny), neboť i aktivní znalost jazyka je nezbytná pro jejich vědecko-výzkumnou činnost, která kromě odborných publikací zahrnuje také účast na zahraničních konferencích, komunikaci se zahraničními kolegy apod. V tomto ohledu se nabízí zvážit možnost dalšího rozšiřujícího kurzu, který by se zabýval specifiky ústní prezentace výsledků vědy a výzkumu v angličtině.

4.5 Rozšíření výuky pro zaměstnance

Obdobně opomenuti byli rovněž zaměstnanci Lékařské fakulty ať už z řad akademických nebo technickohospodářských pracovníků. Vzhledem k tomu, že se v souvislosti s vysokým počtem zahraničních studentů setkávají pracovně s angličtinou častěji než zaměstnanci většiny ostatních fakult, by však měli mít nárok na systematickou jazykovou přípravu. Je to minimálně vhodný zaměstnanecký bonus, ne-li vyloženě nutnost.

Akademickým pracovníkům, jejichž angličtina už dosáhla jistého stupně pokročilosti, byly proto od tohoto akademického roku (2023-2024) nabídnuty kurzy pro více pokročilé, které se zaměřují na pokročilou gramatiku i konverzaci, a následně také kurzy se zaměřením na zdravotnickou terminologii. Vzhledem k průběžným, leč systematickým výzkumem dosud nepodloženým podnětům ze strany vyučujících by se nicméně dalo uvažovat i o tom, zda by nebylo přínosné otevřít rovněž kurz rázu spíše pedagogicko-didaktického, kde by si mohli pedagogové vyučující v anglickém programu osvojit metodologii výuky cizích studentů v angličtině, která má svá specifika.

Technickohospodářští pracovníci jako např. sekretářky jednotlivých ústavů či pracovníci studijního oddělení, kteří jsou v dennodenním kontaktu se zahraničními studenty,

mohou od září 2023 využít kurzy spíše konverzační, jeden pro mírně pokročilé a druhý pro středně pokročilé. Tyto kurzy jim nabízí možnost procvičit se v každodenní komunikaci a obeznámit se s terminologií nutnou v rámci daného pracovního zařazení. Zde tedy již jistá inovace koncepce Centra proběhla, nicméně za úvahu stojí, zda se přesto i zde ještě nenabízí prostor pro rozšíření jazykové výuky např. o kurz angličtiny pro začátečníky, jelikož na pozicích technickohospodářských pracovníků je poměrně velká fluktuace zaměstnanců a rok co rok přichází noví, kteří se musí s každodenní komunikací v angličtině vypořádat.

4.6 Doplňkové aktivity

Kromě samotné výuky či přípravy na akademické psaní existuje spousta dalších činností, které jsou obecně považovány za okrajové a v případě potřeby se pak řeší ad hoc. Vzhledem k četnosti těchto zdánlivě druhotných aktivit je však otázkou, zda pro ně nelze využít jazykový potenciál Centra a zda by tedy Centrum nemohlo nabídnout i nevýukové jazykové služby, jež by byly pro fakultu jako celek přínosem. Konkrétně by se mohlo jednat například o:

i) systematičtější pomoc akademikům s odbornými publikacemi (např. překlady textů do angličtiny a úpravy článků v angličtině);

ii) spolupráci na tvorbě webových stránek v angličtině;

iii) spolupráci při organizaci mezinárodních konferencí (např. tlumočení, doprovázení zahraničních hostů atd.);

iv) „buddy activities", neboli asistování novým zahraničním pracovníkům při seznamování se s novým prostředím;

v) popularizační aktivity a nábory studentů v zahraničí.

Žádná z těchto aktivit není považována za přímou součást akademické činnosti, potažmo se jejich uskutečnění bere automaticky jako samozřejmost, a přitom jsou všechny nezbytné pro zdárný chod celé fakulty (zejména vezmeme-li v potaz, že na Lékařské fakultě Univerzity Palackého je zahraniční přesah posílen existencí anglického programu) a co hůře, jejich realizace není vždy tak automatická, za jakou se běžně považuje, ba přímo chybí (příkladem budiž překlad webových stránek Lékařské fakulty do angličtiny, kdy neexistuje jednotná verze za celou fakultu. Každý ústav si překlad pořizuje sám, není zde tedy záruka jednotné terminologie ani srovnatelné kvality.). Koncepční podchycení těchto činností a přidělení zodpovědnosti za jejich realizaci konkrétním pracovištím by tak dozajista plynulému provozu celé fakulty výrazně prospěly.

5 Potenciální rizika a problémy

Případná nová koncepce operující s výrazným rozšířením nabídky jazyků i kurzů pro různé cílové skupiny je zjevně poměrně ambiciózní a naráží pochopitelně na jisté limity, zejména na úrovni pregraduálního studia.

5.1 Problematická koncepce Erasmu a (ne)uznávání kreditů

Zájem o rozšíření jazykové výuky kvůli možným výjezdům na Erasmus a jiné zahraniční stáže je sice značný, ale naráží na velmi problematické uznávání kreditů z těchto výjezdů. Předměty, které studenti absolvují v zahraničí, jim na domovské univerzitě nejsou zpravidla uznány, musí je tedy absolvovat znovu, a to jim studium prodlouží o rok, což ve vztahu k výjezdům představuje značně demotivující faktor. Reálný zájem o zahraniční pobyty proto v důsledku není tak velký, jak by mohl být. Dokud se neodstraní tato překážka povýtce formálního rázu, rozšíření jazykové výuky pravděpodobně nedává velký smysl.

5.2 Sylabus studia

Dalším problematickým faktorem je skutečnost, že studijní plán magisterského studia všeobecného i zubního lékařství je již nyní časově i obsahově extrémně náročný a může se ukázat nereálné vměstnat do něj tak značné rozšíření výuky, které by otevření nových předmětů či rozšíření výuky těch stávajících představovalo. Opět tedy narážíme na to, že teoretický zájem o rozšíření např. volitelných předmětů by byl, ale z kapacitních důvodů by se do nich studenti reálně nakonec nezapsali, a pokud by se jednalo o předměty povinné, navýšení jejich časové dotace by mohlo vést k neúměrnému zatížení studentů.

5.3 Praktické limity

Dá se rovněž předpokládat, že by se narazilo i na problémy velmi praktického rázu, jako je nedostatečný počet učeben, kde by nové předměty mohly být vyučovány, potažmo nedostatek personálního zabezpečení. Rozšíření výuky by asi předpokládalo rozšíření pedagogického sboru, a to by znatelně zvýšilo finanční náklady na provoz Centra. Lze tedy vyvodit, že škála služeb, které Centrum může nabídnout, je široká, ale jejich uvedení do praxe je vázáno tím, zda je Lékařská fakulta tyto služby ochotna a schopna finančně podpořit. Všechny tyto inovace by v neposlední řadě měly i pracovněprávní dopad, kdy by se musely v pracovních smlouvách nově definovat kompetence a úlohy zaměstnanců Centra, čímž by se redefinovala i jeho role jako celku.

5.4 Koncepční limit

Na závěr se zejména ve vztahu k rozšíření volitelných jazykových kurzů nabízí zásadní otázka, zda má vůbec Lékařská fakulta suplovat jazykovou školu a snažit se naučit studenty cizí jazyk alespoň na základní komunikativní úrovni, nebo se má držet své původní koncepce a soustředit se výlučně na výuku odborného jazyka. Odpověď na tuto otázku není jednoznačná ani neměnná, závisí na dynamice celosvětového rozvoje v budoucnosti a zásadně souvisí s tím, zda budou sami studenti chtít reagovat na rostoucí internacionalizaci zvýšením svých cizojazyčných kompetencí, či se naopak upnou pouze k angličtině coby univerzálnímu jazyku globalizovaného světa.

V současnosti se tak jako reálný a opodstatněný jeví pouze skromný segment výše uvedených inovativních plánů související hlavně s rozšířením možností kurzů pro studenty doktorského programu a zaměstnance, které zatím v nabídce prakticky úplně chyběly. Ostatní ideje jsou spíše jen ambiciózní vizí, která předpokládá realizaci v delším časovém horizontu a implikuje hlubší strukturální změny.

Závěr

Role Centra je v rámci Lékařské fakulty Univerzity Palackého převážně servisní a jako takové by nemělo lpět na zavedených standardech odborné jazykové výuky, ale mělo by flexibilně a adekvátně reflektovat potřeby fakulty, které se mohou v průběhu času měnit. Změny, které od akademického roku 2023–2024 nastaly (oproti předchozím letům je to převážně posílení výuky pro doktorandy, zařazení dalších jazyků a rozšíření výuky pro zaměstnance), reagují na aktuální požadavky studentů a zaměstnanců a stejně tak pružně bude muset Centrum reagovat i v budoucnosti v závislosti na dynamice vývoje akademického světa i celé společnosti. Navzdory některým pochybám a problémům, kterou jsou povýtce rázu organizačního a tudíž řešitelné, se domníváme, že přestože momentální inovativní změny jsou spíše kosmetické, jazykové centrum na Lékařské fakultě má svou nezastupitelnou roli, a časem najdou své opodstatnění a zaštítění i ambicióznější vize

zahrnující rozšiřování jazykové výuky či zahrnování doplňkových aktivit v té míře, aby činnost Centra byla přínosem nejen pro studenty, ale i pro celou fakultu.

Literatura

Anon. (2023). *Lékařská fakulta Univerzity Palackého.* [Online] Available at: https://www.lf.upol.cz/ [Přístup získán 18 červen 2023].

Anon. (2023). *Výroční zpráva LF UP.* [Online] Available at: https://www.lf.upol.cz/files/userdata/LF/Dokumenty/Vyrocni_zpravy/VZ_LF_2022.pdf [Přístup získán 1 září 2023].

Bekasava, A. (2022). *Výuka českého jazyka se zdravotnickou tématikou pro cizí studenty.* [Online] Available at: https://www.fedu.uniba.sk/fileadmin/pdf/Sucasti/Ustavy/Ustav_filologickych_studii/Philologia/Philologia_2022_2/PHILOLOGIA_2_2022_TLAC-06_69-79.pdf [Přístup získán 11 červenec 2023].

ČR, M. z. (2022). *Institut postgraduálního vzdělávání ve zdravotnictví spouští jazykové kurzy češtiny pro zdravotníky z Ukrajiny.* [Online] Available at: https://www.mzcr.cz/ipvz-spousti-jazykove-kurzy-cestiny-pro-zdravotniky-z-ukrajiny/ [Přístup získán 2 červen 2023].

Dvořáčková, V. (2021). *Výuka jazyků na lékařských fakultách II.* Brno, Masarykova univerzita.

Dvořáčková, V. Š. L. R. I. (2022). *Centrum jazykového vzdělávání Med MUNI.* [Online] Available at: https://cjv.med.muni.cz/media/3473989/sbornik-final-2511-2022.pdf [Přístup získán 12 srpen 2023].

Podroužek, J. (2009). *Výuka cizích jazyků - integrace a testování.* Poděbrady, Ústav jazykové a odborné přípravy UK .

Sinadinovic, D. (2013). "Teaching English for Medical Academic Purposes at the Faculty of Medicine in Belgrade, Serbia". In *Medical Writing*, 22 říjen, pp. 115-118.

Kontakt

Mgr. Veronika Glogarová
Centrum pro výuku cizích jazyků
Lékařská fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Hněvotínská 3
Olomouc, 775 15
Česká republika
veronika.glogarova@upol.cz

Mgr. Petra Svobodová, Ph.D.
Centrum pro výuku cizích jazyků
Lékařská fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Hněvotínská 3
Olomouc, 775 15
Česká republika
petrasvob@seznam.cz

PRÍSPEVKY VENUJÚCE SA VYBRANÝM ASPEKTOM VÝUČBY CUDZÍCH JAZYKOV

AKČNÝ VÝSKUM VO VYSOKOŠKOLSKOM PROSTREDÍ

ZUZANA PEKAŘOVÁ & TOMÁŠ HAMAR

Abstrakt

Tento článok sa zameriava kľúčové body akčného výskumu a jeho význam pre profesionálny rast učiteľov vo vysokoškolskom vzdelávaní. Akčný výskum umožňuje systematicky skúmať a zlepšovať vyučovací proces prostredníctvom spolupráce, reflexie a experimentovania s novými stratégiami. Článok podrobne popisuje etapy akčného výskumu, ktoré zahŕňajú plánovanie, realizáciu, zber a analýzu dát, a reflexiu. Druhá časť článku zdôrazňuje význam tejto metódy pre profesijný rast pedagógov vo vysokoškolskom prostredí a uvádza odporúčania na jeho úspešnú implementáciu na akademickej pôde.

Kľúčové slová: akčný výskum, profesijný rast, učitelia, vysoké školy, pedagogika

1 Úvod

Tento článok skúma dynamickú sféru akčného výskumu, najmä v kontexte vysokoškolského vzdelávania. Jeho cieľom je komplexne poukázať na charakteristiky, procesy a rôzne aplikácie akčného výskumu so špecifickým zameraním na jeho diferencovanú implementáciu v prostredí vysokoškolského vzdelávania. Prvá časť článku je venovaná akčnému výskumu v širšom kontexte, keďže definície, charakteristiky, ciele, procesy a prínosy akčného výskumu presahujú špecifické prostredia a komplexné pochopenie základných prvkov akčného výskumu slúži ako dôležitý predstupeň k rozboru diferencovaného uplatňovania akčného výskumu v prostredí vysokoškolského vzdelávania. Pedagógovia zápasia s neustále sa vyvíjajúcim prostredím pedagogiky, význam akčného výskumu sa ukazuje ako životne dôležitý rámec pre systematickú reflexiu a inovácie. Druhá časť článku je už zameraná konkrétne na akčný výskum vo vysokoškolskom prostredí. Podrobnejšie si všíma prínos akčného výskumu na akademickej pôde a skúma výzvy, ktorým tento typ výskumu v univerzitnom prostredí čelí a následne navrhuje ich riešenia.

2 Akčný výskum vo všeobecnosti

2.1 Vymedzenie pojmu

Akčný výskum je metóda, vďaka ktorej môžu pedagógovia nielen preniknúť hlbšie do svojich vyučovacích postupov, ale ich aj prostredníctvom systematického a reflexívneho pozorovania zlepšiť. Samotný pojem *akčný výskum* vystihuje jeho základné črty. *Akčný* označuje priamu realizáciu v praxi, zatiaľ čo *výskum* zahŕňa vytváranie nových poznatkov. Akčný výskum vyniká ako osobitná forma výskumu, v ktorej praktici systematicky skúmajú svoje postupy s jediným cieľom - zlepšiť ich. Akčný výskum, ktorý často vykonávajú učitelia, niekedy v spolupráci s výskumníkmi, je začlenený priamo do vyučovacieho procesu. Rieši tak bezprostredné potreby vyučovacích postupov, navrhuje a overuje riešenia v reálnom čase. Úspešné riešenia sa následne integrujú do vyučovacieho procesu (Pokrivčáková, 2023).

2.2 Základné charakteristiky a ciele

Akčný výskum je v prvom rade charakterizovaný ako dynamický a systémový proces, ktorý zahŕňa opakujúce sa cykly plánovania, akcie, pozorovania, reflexie a hodnotenia (Goh,

2012). Ďalšou charakteristickou črtou tohto prístupu je jeho zameranie na prax, pretože účastníci sú priamo zapojení do školského prostredia, čo zabezpečuje relevantné riešenia. Dominantnou črtou akčného výskumu je aj jeho kolaboratívny charakter, keďže podporuje spoluprácu účastníkov, čím napomáha k zdieľaniu nápadov a poznatkov medzi kolegami (Norton, 2019). Kolaboratívna a interaktívna povaha tejto výskumnej metódy je v súlade s neustálymi potrebami profesijného rozvoja pedagógov, pričom sa venuje aj drobným problémom, ktoré môžu byť pri tradičných výskumných prístupoch prehliadané.

Žiadúce je aj zdôrazniť, že akčný výskum integruje vyučovanie s výskumom, čo pedagógom umožňuje prispievať k inováciám v ich odboroch (Goh, 2012). Akčný výskum v oblasti vzdelávania teda slúži ako stratégia rozvoja učiteľov ako výskumníkov, čo im zároveň umožňuje využívať výskum na zlepšenie vyučovania. Táto metóda si vyžaduje činnosť v praxi aj vo výskume, pričom vykazuje charakteristiky rutinnej praxe aj akademického výskumu. Vzájomný vzťah medzi výskumom a zlepšovaním praxe je zásadný, pričom sa zdôrazňuje, že pochopenie praxe v akčnom výskume neslúži výlučne na zlepšovanie, ale je to simultánny a integrovaný proces (Tripp, 2005).

2.3 Priebeh akčného výskumu

Organizácia akčného výskumu, ktorú v prvej polovici dvadsiateho storočia vytýčili priekopníci v oblasti – Dewey a Lewin – zahŕňa štyri hlavné kroky. V prvej fáze, fáze plánovania, učiteľ – výskumník reflektuje na predchádzajúce skúsenosti, definuje výskumný problém, určuje ciele, vyberá výskumnú skupinu, zhromažďuje vstupné informácie, študuje literatúru, formuluje výskumné otázky, vyberá vhodnú metodológiu, analyzuje vstupné údaje, hľadá teoretické riešenia a nakoniec vyberá optimálne riešenie. Toto dôkladné plánovanie vytvára základ pre nasledujúce fázy (Goh, 2012).

Druhým krokom je fáza akčného výskumu, ktorá je charakterizovaná zámernou plánovanou činnosťou učiteľa – výskumníka. V tomto kroku učiteľ zavedie nové metódy, či vyučovacie materiály. Po akčnej fáze učiteľ - výskumník prechádza do fázy pozorovania, v ktorej sleduje účinky vyvolanej zmeny na študenov. Zároveň v tomto bode zbiera a analyzuje údaje (Goh, 2012).

Poslednou fázou je reflexia, v ktorej učiteľ – výskumník hodnotí priebeh akčného výskumu, identifikuje a opisuje dôsledky vyvolanej zmeny, vyvodzuje závery a zvažuje dôsledky pre ďalšie pedagogické konanie. Táto fáza slúži aj ako predpoklad na začatie nového cyklu, alebo, ak je učiteľ s výsledkami spokojný, ukončenie akčného výskumu a zdieľanie výsledkov s ďalšími pedagógmi (Pokrivcakova, 2023).

Je potrebné zdôrazniť, že konečným cieľom akčného výskumu je zvyšovanie profesionality učiteľa, rozvoj pedagogického myslenia a zručností, skvalitňovanie rozvojových procesov, ovplyvňovanie hodnotovej orientácie a posilňovanie nádeje a viery v možnosť skvalitňovania pedagogickej skúsenosti. Akčný výskum je teda primárne orientovaný na študenta a zameraný na jeho proces učenia sa a vzdelávania *(Nezvalová, 2003*).

2.4 Prínos a výzvy

Akčný výskum sa javí ako silný a mnohostranný prístup s mnohými výhodami. Slúži ako katalyzátor individuálnych aj skupinových aktivít a ponúka okamžité riešenia výziev pri vyučovaní. Okrem toho významne prispieva k profesijnému rozvoju učiteľov tým, že podporuje neustále rozvíjanie a zlepšovanie postupov. Jedna z jeho kľúčových silných stránok spočíva v motivácii učiteľov, aby zavádzali zmeny a inovácie, čím sa podporuje dynamické

vzdelávacie prostredie (Pokrivčáková, 2023). Dôraz možno klásť aj na aspekt individuálneho rozvoja, pričom zdôrazňuje, že akčný výskum prispieva nielen k profesionalizácii učiteľa, ale aj k jeho osobnostnému rastu. Tým, že pôsobí ako diagnostický a sebahodnotiaci nástroj, stimuluje nové myšlienky o vyučovaní a uľahčuje postupné zlepšovanie, overené prostredníctvom spätnej väzby od kolegov a žiakov (Janík, 2004).

Okrem profesijného a individuálneho rozvoja akčný výskum zohráva významnú úlohu pri hodnotení účinnosti vzdelávacích programov. Prispieva k obnove škôl a vzdelávacích zariadení ich zosúladením s vyvíjajúcimi sa potrebami a podporovaním spolupráce medzi výskumníkmi a učiteľmi. Metóda tiež podporuje reformy kurikula založené na dynamických požiadavkách škôl, čím sa zvyšuje adaptabilita vzdelávacích systémov. Obzvlášť dôležité je, že podporuje pedagogické sebauvedomenie a autonómiu medzi učiteľmi, pričom kladie dôraz na detaily a podporuje reflektívne praktiky (Pokrivčáková, 2023). Jedným z jeho benefitov je teda práve integrácia výučby s výskumom, čím prispieva k zlepšeniu efektívnosti praxe, preklenutiu rozdielov medzi očakávaniami a výkonom, nepretržitému osobnému a profesijnému rozvoju, podpore reflexívnych vyučovacích postupov, uvedomeniu si vzdelávacích hodnôt, umožneniu systematického prehodnocovania súčasných teórií a ovplyvňovaniu vedomostí o vyučovaní, učení sa a školstve (Goh, 2012).

Akčný výskum však napriek svojim silným stránkam čelí niekoľkým výzvam. Odborníci často kritizujú jeho spontánnosť, a to konkrétne nedostatok kontroly premenných, a vnímaný nedostatok vedeckej presnosti v porovnaní s inými štandardnými metódami. Metóde sa vyčíta aj jej subjektivita, špecifickosť, pripútanosť k špecifickým situáciám a obmedzenia z hľadiska náhodného výberu vzoriek, lokality, zovšeobecniteľnosti a replikovateľnosti. Navyše dvojitá úloha učiteľa – výskumníka je pedagógov kladie do zložitej pozície a je pre nich uprostred mnohých iných povinností výzvou. (Pokrivčáková, 2023).

Dalo by sa argumentovať, že cieľom akčného výskumu nie je produkovať vedecké poznatky, ale špecifické poznatky o konkrétnych problémoch, ktoré poskytujú riešenia týchto problémov v danom kontexte (Janík, 2004). Na zvýšenie dôveryhodnosti výsledkov akčného výskumu možno tiež navrhnúť trianguláciu, teda použitie viacerých techník zberu údajov a porovnávanie ich analýz (Pokrivčáková, 2023).

3 Akčný výskum na vysokých školách

Prínosy akčného výskumu na vysokých školách sa teda viac-menej zhodujú s jeho prínosmi na základných, či stredných školách. Medzi jeho hlavné prednosti na akademickej pôde patrí lepšia sebareflexia, sebapoznanie, zlepšenie vyučovacích stratégií, zvýšenie profesijného sebavedomia a zvýšenie autonómie. Okrem toho akčný výskum slúži ako katalyzátor inovácií, čo umožňuje neustále zlepšovanie vzdelávacieho prostredia.

Výzvy s ktorými sa vysokoškolskí pedagógovia uplatňujúci akčný výskum stretávajú sa síce z veľkej časti prelínajú, no v určitých oblastiach sa predsa len líšia. Ako akademici, ktorí sa pohybujeme v rýchlo sa vyvíjajúcom prostredí zisťujeme, že zápasíme s množstvom rôznorodých požiadaviek. Dôležité je vyniknúť vo výučbe, výskume, aj administratíve. Výzva pri formovaní akademickej kariéry spočíva v dileme, či sa zamerať výlučne na jeden aspekt, alebo sa neustále prispôsobovať najnovším trendom. Akčný výskum vo vysokoškolskom prostredí teda čelí osobitým výzvam, ktoré Norton rozdeľuje do troch základných úrovní. V prvom rade vymedzuje mikroúroveň, do ktorej spadajú interné faktory, ktoré priamo ovplyvňujú jednotlivých pedagógov. V druhom rade vytyčuje mezoúroveň, ktorá zahŕňa vplyv katedry alebo jej ekvivalentu a konkrétnu disciplínu predmetu. V neposlednom rade

spomína aj makroúroveň, ktorá zahŕňa faktory, ako je dynamika inštitúcie, vonkajšie vplyvy, akademická práca a súhra medzi výskumom a výučbou (Norton, 2019).

3.1 Výzvy na mikroúrovni

Individuálna perspektíva sa na mikroúrovni považuje za prvoradú a zahŕňa uvažovanie o osobnej situácii, skúsenostiach, hodnotách, nádejách, obavách a ašpiráciách, najmä pri začatí akademickej kariéry vo vysokoškolskom vzdelávaní. Motivácia, ktorá stojí za výberom kariéry v univerzitnom prostredí, je rôznorodá, keďže jednotlivci často vstupujú na akademickú pôdu poháňaní vášňou pre svoj odbor, a nie počiatočnou inklináciou k vyučovaniu. Rozdieľnosť akademických dráh je prirodzená – niektorí uprednostňujú výskum pred vyučovaním, niektorí zas naopak. Nevyriešené napätie medzi týmito dvoma aspektmi pretrváva a v mnohých prípadoch je kameňom úrazu.

Diskusia sa rozširuje aj na koncepcie vyučovania, pričom sa opiera o fenomenografický výskum, ktorý identifikuje dve hlavné kategórie: vyučovanie ako odovzdávanie informácií a vyučovanie ako podpora učenia sa študentov. Zatiaľ čo niektorí argumentujú funkčným vzťahom medzi koncepciami a vyučovacími postupmi, kritici poukazujú na prílišné zjednodušenie a hierarchické tendencie uprednostňujúce uľahčovanie učenia pred odovzdávaním vedomostí. Individuálne presvedčenia o študentoch, ktoré pedagógovia majú, sú taktiež faktory formujúce efektívnu tvorbu učebných osnov a vyučovania. Ak pedagóg študentov podceňuje alebo im neprikladá dostatočnú dôležitosť, nie je motivovaný svoju prax zlepšovať a to môže viesť k pedagogickým postupom, ktoré nie sú správne (Norton, 2019).

Práve pri riešení týchto výziev sa akčný výskum ukazuje ako účinný nástroj profesionálneho rozvoja. Zahŕňa participatívne, kolaboratívne a reflexívne procesy v rámci praxe, ktoré sú v súlade s cieľmi rozvoja učiteľov. Akčný výskum umožňuje učiteľom stať sa odborníkmi z praxe, pričom podporuje nezávislosť, autonómiu a kultúru spolupráce. Existujú však už vyššie spomenuté prekážky, ktoré bránia jej implementácii, vrátane výziev na úrovni jednotlivcov, ako je nedostatok motivácie, skepsa a nízka sebadôvera. Prekonanie týchto bariér je nevyhnutné pre efektívnu integráciu do vzdelávacích postupov (Ferencová and Šuťáková, 2023). Na prekonanie týchto výziev na mikroúrovni sa navrhujú komplexné podporné mechanizmy. Ide o formálnu podporu rozvoja vedomostí a zručností, vzdelávacie programy v spolupráci s výskumníkmi, požiadavky na výskumnú činnosť a vytváranie participatívnej kultúry založenej na spolupráci. Prepojenie cieľov akčného výskumu s praktickými potrebami, podnecovanie motivácie k profesijnému rozvoju a zdôrazňovanie zlepšovania postupov a učenia sa študentov sú taktiež odporúčané stratégie (Ferencová and Šuťáková, 2023). Okrem toho je riešenie výziev možné prostredníctvom odbornej prípravy učiteľov, integrácie výskumu do odbornej prípravy učiteľov a presadzovanie systému manažérstva kvality (Mikušová and Soták, 2013).

3.2 Výzvy na mezoúrovni

Pre mezoúroveň praxe je dôležitá katedra aj samotný predmet. Oba vplyvy vyvíjajú výrazný tlak na akademickú prax, formujú spôsob práce a interakcie jednotlivcov v rámci vysokoškolského vzdelávania. Katedra sa ukazuje ako kľúčové miesto zlepšovania vzdelávania. Vplyv katedry zahŕňa aj nepísané pravidlá a postupy, ktoré riadia spôsob hodnotenia, výučbu, výskumnú kultúru a celkovo teda každodennú prácu. Noví akademickí pracovníci často zápasia s osvojením si týchto vedomostí. Poukázať treba aj na rozmanitosť katedier, od úzko prepojených jednoodborových štruktúr až po amorfnejšie konfigurácie

ovplyvnené nedávnym rastom a fragmentáciou vo vysokoškolskom vzdelávaní. V tradičných inštitúciách orientovaných na výskum môžu katedry uprednostňovať výskum pred vyučovacími povinnosťami, čo vytvára problémy pre akademických pracovníkov, ktorí hľadajú podporu pre akčný pedagogický výskum. Stratégie na riešenie takéhoto problému zahŕňajú podporu diskusií o hodnote pedagogického akčného výskumu a vytváranie sietí podobne zmýšľajúcich jednotlivcov.

Okrem katedry má na akademické postupy veľký vplyv aj vedná disciplína. Disciplíny sú konštruované akademickými pracovníkmi na základe ich vzdelávacích ideológií. Disciplinárne vplyvy sú hlboko zakorenené a často vychádzajú zo skúseností jednotlivca ako študenta daného predmetu. Disciplinárny vplyv ďalej komplikujú epistemologické a kultúrne determinanty. Norton na príklade psychológie ilustruje odlišné prístupy v rámci disciplíny, od "tvrdého" prístupu neuropsychológie po "mäkký" prístup sociálnej psychológie. Status disciplíny ovplyvňujú aj väzby na iné oblasti, čo má vplyv na vnímanie dôležitosti disciplíny. V „tvrdých" prístupoch sa mnohokrát uprednostňuje výskum, pričom vyučovanie sa považuje za druhoradé. V „mäkkých" prístupoch sa kladie väčší dôraz na vedecké poznatky, ktoré sa ľahko premietajú do výučby. Pedagogický akčný výskum dobre zapadá do kontextu „mäkkých" predmetových disciplín, ale môže naraziť na odpor v „tvrdých" predmetoch, kde má disciplinárny výskum vyšší status (Norton, 2019).

Hľadanie riešení výziev v štruktúrach na mezoúrovni a tým pádom aj integrácia akčného výskumu do praxe učiteľov sú životne dôležité pre zvyšovanie kvality vzdelávania na vysokých školách. Toto úsilie si vyžaduje kooperatívny a mnohostranný prístup zahŕňajúci podporu na individuálnej, katedrálnej aj disciplinárnej úrovni.

3.3 Výzvy na makroúrovni

Makroúroveň praxe predstavuje zastrešujúci rámec ovplyvňujúci spôsob, akým sa vo vysokoškolskom vzdelávaní konceptualizuje a pristupuje k vyučovaniu a učeniu. Túto úroveň charakterizujú viaceré kľúčové vplyvy, v tejto časti sa zameriam najmä na inštitúciu. Vplyv inštitucionálnej politiky na vyučovacie postupy je zrejmý. Prístupy k vyučovaniu sú často formované postojom inštitúcie. Ak je univerzita naklonená prevažne k výskumu, pedagógovia z logických dôvodov uprednostňujú výskum. Ak je naklonená skôr k výučbe, pedagógovia považujú vzdelávanie za prvoradé. Zdôrazniť treba aj štruktúru odmeňovania a podmienky kariérneho rastu, ktoré mnohokrát ovplyvňujú rozhodnutia jednotlivých akademikov. Napriek rétorike zdôrazňujúcej vzájomnú závislosť výskumu a vyučovania má realita tendenciu uprednostňovať výskum pred vyučovaním, čo vytvára disproporciu. Zdôrazniť treba požiadavku, aby inštitúcie formovali politiky odrážajúce pozitívny vzťah medzi výskumom a vyučovaním (Norton, 2019).

Súčasný dôraz niektorých popredných univerzít na excelentnosť výučby ovplyvnil akademickú obec, no averzia voči zakladaniu inštitúcií zameraných len na výučbu pretrváva a akademici, ktorí nie sú na pozíciách zameraných len na výučbu, sú neustále stavaní pred rozhodnutie, či sa stať v prvom rade učiteľom, ktorý skúma, alebo v prvom rade výskumníkom, ktorý učí. Táto dichotómia vnáša skepsu k pedagogickému výskumu a mnohostranná úloha akademických pracovníkov, ktorá zahŕňa administratívu, konzultácie, poradenstvo a zodpovednosť voči študentom aj kolegom, tlak len zosilňuje (Norton, 2019). Ako príklad možno uviesť slovinské stredoškolské vzdelávacie prostredie, kde reformy poskytli učiteľom väčšiu autonómiu. Akčný výskum sa stal kľúčovým pre proaktívne zapojenie pedagógov do reštrukturalizácie praxe. To je v kontraste s reformami zhora nadol, ktoré zdôrazňujú dynamiku moci medzi systémovými zmenami a individuálnymi iniciatívami

učiteľov. Pri tomto postupe však pretrvávajú problémy, medzi ktoré patrí nedostatočná angažovanosť učiteľov vo výskume a váhavosť s publikovaním výsledkov z dôvodu obáv zo zovšeobecniteľnosti (Mažgon, 2012).

Vonkajšie faktory zahŕňajú aj komplexnú interakciu medzi univerzitami a externými zainteresovanými stranami. Medzi transformačné vplyvy možno zaradiť globalizáciu, internacionalizáciu, manažérstvo a podnikanie. Akademickí pracovníci na tejto úrovni teda čelia rozmanitým problémom. To však len zdôrazňuje potenciál pedagogického akčného výskumu a jeho potrebu zosúladiť ho so širšími cieľmi kariérneho rastu, výskumnými snahami a úsilím o inštitucionálne zmeny (Norton, 2019).

Na odstránenie týchto prekážok odporúčania zahŕňajú poskytovanie formálnej podpory pre rozvoj vedomostí a zručností, vytváranie participatívnych kultúr a integráciu cieľov akčného výskumu s praktickými potrebami (Ferencová and Šuťáková, 2023). Tieto odporúčania rezonujú s potrebou inštitúcií formulovať politiky, ktoré odrážajú pozitívny vzťah medzi výskumom a výučbou na makroúrovni (Norton, 2019). Integrácia akčného výskumu, jeho zosúladenie s cieľmi profesionálneho rozvoja a odstraňovanie identifikovaných prekážok sa ukazuje ako životaschopná stratégia na zvládnutie výziev na makroúrovni vysokoškolského vzdelávania. Táto skutočnosť však vyžaduje, aby inštitúcie formulovali postupy, ktoré uprednostňujú symbiotický vzťah medzi výskumom a vyučovaním, čím pripravia pôdu pre vyváženejšie a efektívnejšie vzdelávacie prostredie.

4 Záver

Na záver možno konštatovať, že mnohostranná povaha akčného výskumu na jednej strane osvetľuje jeho obrovský potenciál, no na druhej strane odhaľuje aj výzvy spojené s jeho aplikáciou v spletitej tapisérii vysokoškolského vzdelávania. Akčný výskum, ktorý slúži ako katalyzátor individuálneho a kolektívneho napredovania, poháňa pedagógov k okamžitým riešeniam výziev vo vyučovaní a podporuje kultúru neustáleho zlepšovania sa a inovácií. V akademickom prostredí sa na mikroúrovni, mezoúrovni a makroúrovni akademickej praxe, vynárajú jedinečné výzvy, od individuálnych motivácií a dynamiky oddelení až po inštitucionálne politiky a vonkajšie vplyvy. Napriek kritike a obrovským prekážkam cieľom akčného výskumu zostáva pozdvihnúť profesionalitu pedagógov, obohatiť pedagogické myslenie a aktívne prispievať k neustálemu zlepšovaniu vzdelávacích skúseností. Pri orientácii v zložitosti akademickej obce sa akčný výskum javí nielen ako metóda, ale aj ako silný a nenahraditeľný nástroj, ktorý sa hladko zhoduje s vyvíjajúcimi sa potrebami vzdelávacích systémov a slúži ako základný pilier pre reflexívne postupy, nepretržitý profesionálny rozvoj a neúnavné úsilie o excelentnosť vo výučbe aj vo výskume.

Literatúra

Ferencová, J. a Šuťáková, V. (2023). „Akčný výskum a profesijný rozvoj učiteľa." In Kamanová, L., Adamec, P. A M. Šimáně, (Eds.). *Sborník z mezinárodní konference ICOLLE 2022: „Omnes, omnia, omnio" pro 21. století.* [online]. Brno: Mendelova univerzita v Brně. s. 24–3. [cit. 16. 7. 2023]. Dostupné na: http://doi.mendelu.cz/doi/10.11118/978-80-7509-922-8-0024.html

Friedman, V. J. a Rogers, T. (2009). „There is nothing so theoretical as good action research." In *Action Research* [online] 7 (1), s. 31–47. [cit. 10.7.2023]. Dostupné na: https://doi.org/10.1177/1476750308099596

Goh, L. (2012). *A Practical Guide in Writing Your Action Research* [online]. Penerbitan Multimedia. [cit. 12.10.2023]. ISBN: 978-967-374-244-8. Dostupné na:

https://www.researchgate.net/publication/260165376_A_Practical_Guide_in_Writing_Your_Action_Research
Janík, T. (2004). „Akční výzkum jako cesta ke zkvalitňování pedagogické praxe." In *Cesty pedagogického výzkumu.* Brno: Paido, s. 51–68. ISBN 80-7315-078-6.
Mažgon, J. (2012). „Akčný výskum učiteľa – v teórii a v praxi." In *Pedagogika* [online]. 3 (3), s.181-193. [cit. 5.1.2024]. Dostupné na: https://www.casopispedagogika.sk/studie/mazgon-jasna-akcny-vyskum-ucitela-v-teorii-a-v-praxi.html
Mikušová, M. a Soták, V. (2013). „Action research in educational science." In *Journal of Technology and Information* [online]. 5 (2), 11–15. [cit. 10.12.2023] Dostupné na: doi: 10.5507/jtie.2013.019
Moula, Z. (2021). „Academic perceptions of barriers and facilitators of creative pedagogies in higher education: A cross-cultural study between the UK and China." In *Thinking Skills and Creativity* [online]. 41, 100923. Dostupné na: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1871187121001383
Nezvalová, D. (2003). „Akční výzkum ve škole = Action Research in School." In *Pedagogika : časopis pro vědy o vzdělávání a výchově* [online]. 3, s. 300-308. [cit. 12.12.2023]. Dostupné na: https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1942
Norton, L. (2019). *Action research in teaching and learning: a practical guide to conducting pedagogical research in universities*. London: Routledge, Taylor and Francis Group. ISBN 978-1-138-55145-9.
Pokrivčáková, S. (2023). *Akčný výskum v didaktike anglického jazyka* [online]. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave. [cit. 23.5.2023]. Dostupné na: https://pdfweb.truni.sk/veda-vyskum?e-kniznica
Richterová, B. a kol. (2020). *Akční výzkum v teorii a praxi* [online]. Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta. [cit. 5.4.2023]. Dostupné na: DOI 10.15452/AV.2020.01.0001
Tripp, D. (2005). „Action research: a methodological introduction." In Educação e Pesquisa. 31(3), 443-466. [cit. 11.2.2023] Dostupné na: https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQqyq5bV4TCL9NSH/?lang=en

Kontakt

Mgr. Zuzana Pekařová
Ústav lekárskej terminológie a cudzích jazykov
Lekárska fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave
Špitálska 24
813 72 Bratislava
Slovenská republika
zuzana.pekarova@fmed.uniba.sk

PhDr. Tomáš Hamar, PhD.
Ústav lekárskej terminológie a cudzích jazykov
Lekárska fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave
Špitálska 24
813 72 Bratislava
Slovenská republika
tomas.hamar@fmed.uniba.sk

VYUŽITIE FONETICKEJ TRANSKRIPCIE PRI NÁCVIKU SLOVENSKEJ VÝSLOVNOSTI

STANISLAV KOVÁČ

Abstrakt

Článok skúma vybrané aspekty nácviku slovenskej výslovnosti pri výučbe slovenského jazyka ako cudzieho jazyka. Predložený výskum bol spracovaný metodikou akčného výskumu a približuje možnosti využitia fonetickej transkripcie pri nácviku slovenskej výslovnosti, poukazuje na fonémy, ktoré spôsobujú učiacim sa slovenský jazyk ako cudzí jazyk problémy pri počiatočných fázach učenia sa slovenského jazyka ako cudzieho jazyka a zisťuje, akú mieru dôležitosti, ktorú učiaci sa slovenský jazyk ako cudzí jazyk prisudzujú správnej výslovnosti. Akčný výskum rovnako zisťuje, ktoré techniky nácviku správnej výslovnosti učiaci sa slovenský jazyk ako cudzí jazyk preferujú.

Kľúčové slová: transkripcia, výslovnosť, medzinárodná fonetická abeceda, slovenský jazyk, výučba cudzieho jazyka

1 Výučba výslovnosti v procese učenia sa cudzieho jazyka

Výslovnosť je základnou súčasťou komunikačnej kompetencie (Derwing a Munro, 2015; Jones, 2018), pretože "*preniká všetkými sférami ľudského života* [...], *v ktorých hovoriaci a počúvajúci spolupracujú na produkcii a porozumení vzájomných výrokov*" (Foote a Trofimovich, 2018: 85). Morley (1991: 488) dodáva, že "*zrozumiteľná výslovnosť je nevyhnutnou súčasťou komunikačnej kompetencie*" a že zanedbanie potrieb študentov v oblasti výslovnosti je "*zanedbaním profesionálnej zodpovednosti*" (idid., 489). Správna výslovnosť taktiež zlepšuje schopnosť študentov dekódovať hovorený prejav efektívnejšie (Adams a Goertel, 2013; Seyedabadi et al., 2015) a výskum takisto ukázal, že výučba výslovnosti zlepšuje aj schopnosti počúvania s porozumením (Ahangari et al.: 2015; Kissling, 2018).

Dokonalá výslovnosť ale nie je cieľom výučby cudzieho jazyka (ďalej CJ), obzvlášť pri výučbe dospelých študentov. Flege, Munro a MacKay (1995: 3133) uvádzajú, že len zlomok dospelých učiacich sa CJ dosiahne úroveň výslovnosti podobnú výslovnostnému prejavu rodeného hovoriaceho (hoci ju je možné dosiahnuť). Cieľom výučby CJ je namiesto toho tzv. *komfortná zrozumiteľnosť* (comfortable intelligibility), teda stav, keď je komunikácia v CJ pre obidve strany komfortná (teda ani jeden z účastníkov nie je vystavený diskomfortu spojenému s úrovňou svojej výslovnosti a prípadným nedorozumeniam s ňou spojenými) a jednoduchá, pričom príjemca správy pochopí informáciu tak, ako ju odosielateľ zamýšľal komunikovať.

To znamená, že učiaci sa majú dosiahnuť takú úroveň výslovnosti (ale, samozrejme, aj ostatných aspektov jazyka), aby sa mohli bez (väčších) problémov dorozumieť s rodenými hovoriacimi alebo inými učiacimi sa daný jazyk. Hişmanoğlu (2006: 108) uvádza, že v súčasnej dobe dominuje tendencia aplikovať interdisciplinárny prístup, ktorý využíva výsledky neurolingvistiky, berie do úvahy osobnostné faktory (podporujúce alebo obmedzujúce ovládanie správnej výslovnosti, ako je napr. vek, expozícia študenta cieľovému jazyku, schopnosti študenta, postoj a motivácia študenta, vplyv materinského jazyka (ďalej MJ),

metodika predchádzajúcej výučby výslovnosti a tiež psychologické faktory (napríklad úzkosť, excitácia a pod.). Autor (ibid.) zdôrazňuje dôležitosť neverbálnych aspektov komunikácie (napríklad sluchových, vizuálnych, kinestetických a hmatových modalít) a využívania informačných a komunikačných technológií. Dospelí ľudia (teda skupina, na ktorú sa zameriava predkladaný výskum), ktorí sa učia CJ, často majú problémy s ovládaním výslovnosti podobnej tej rodeným hovoriacim v cieľovom jazyku (Archibald, 1998; Major, 2001). Už bolo uvedené, že mnoho faktorov ovplyvňuje získavanie výslovnosti v CJ, ako napríklad vekovo podmienené neurobiologické faktory (Lenneberg, 1967), sociálno-psychologické faktory (Jenkins, 2005), expozícia cieľovému jazyku a jeho používanie (Trofimovich a Baker, 2006), osobnostné charakteristiky a potenciálne problémy s fosilizáciou[1] (Gass a Selinker, 2008) a ďalšie.

Tieto problémy výslovnosti u dospelých sa často vnímajú ako cudzí prízvuk. Munro a Derwing (1995; citované podľa Derwing a Munro, 2015: 6–7) uvádza, že zrozumiteľnosť prejavu a využívanie cudzích prízvukov v prejavoch sú čiastočne nezávislé. Na druhej strane, existuje tzv. upírí efekt (vampire effect); ide o stav, keď použitý prízvuk odvádza pozornosť príjemcu od prijímanej správy smerom k spôsobu, ktorým je komunikovaná (Mai a Hoffman, 2014: 149). Ryu (2002: 5) tvrdí, že hoci je cudzí prízvuk výslovnosti dospelých čiastočne spôsobený biologickými obmedzeniami spojenými s vekom, správna metodika nácviku správnej výslovnosti a rozličné komunikačné stratégie môžu pomôcť zmierniť tak tento jav.

Učiacich sa CJ je potrebné viesť k tomu, aby si boli vedomí výslovnosti v CJ a pracovali na nej, no aby sa nestala hlavným cieľom cudzojazyčnej výučby. Problémom však nadaľej ostáva príprava budúcich učiteľov v oblasti fonetiky a fonológie. Turočeková (2023: 228) uvádza, že fonetika a fonológia sa v študijnom programe učiteľstvo slovenského jazyka v kombinácii považuje primárne za odborový predmet zameraný na profilovanie absolventa ako odborníka v tejto lingvistickej oblasti. Vyplýva to predovšetkým z tradície vyučovania. Dlhodobo sa ale dostatočne nezohľadňuje didakticko-aplikačný rozmer týchto lingvistických disciplín. Autorka (ibid.) ďalej uvádza, že sa postupne upúšťa od tohto modelu a vo výučbe sa zohľadňuje príprava študenta ako učiteľa v danom odbore. Očakáva sa, že prostredníctvom pravidelných aktualizácií sylabov, zdôrazňovania inovatívnych vyučovacích metód a zohľadňovania praktických aspektov výučby fonetiky a fonológie bude postupne dosiahnutá vyššia úroveň pripravy budúcich učiteľov v tejto lingvistickej oblasti. Výsledky predkladanej štúdie majú za cieľ pomôcť učiteľom CJ, najmä učiteľom slovenského jazyka (ďalej SJ) ako CJ, zodpovedať praktické otázky pedagogickej praxe spojených s touto oblasťou.

1.1 Medzinárodná fonetická abeceda a slovenská fonetická transkripcia

Medzinárodná fonetická abeceda (IPA) je systém znakov a diakritických znamienok, ktoré umožňujú grafický záznam (transkripciu) zvukovej roviny akéhokoľvek jazyka. Je to abeceda Medzinárodnej fonetickej asociácie (The International Phonetic Association), ktorá bola založená v roku 1886. V súčasnosti je to pravdepodobne najpoužívanejší transkripčný systém vo fonetických a fonologických vedných disciplínach. Jeho výhody spočívajú v relatívnej objektívnosti, podrobnosti, jazykovej polyfunkčnosti a v stále rastúcej medzinárodnej popularite a akceptovateľnosti. Výhody používania IPA sú zrejmé najmä

[1] Ustrnutie vo vývoji (Bashir Géčová, 2020: 187). Stav, pri ktorom nesprávne osvojené návyky v CJ stanú zvykom a sa dajú ťažko korigovať. Môžu sa prejaviť vo všetkých jazykových rovinách, no nie zákonite naraz vo všetkých rovinách. Môže presahovať viaceré jazykové javy súčasne. Tento stav nemusí byť ale trvalý.

v konfrontačnej fonetike a fonológii, kde je voľba vhodného nástroja na porovnanie zvukových rovín dvoch rôznych jazykov veľmi dôležitá (Pavlík, 2004: 87).

Transkripcia IPA bola (a stále je) pôvodne využívaná na výučbu výslovnosti CJ a ponúka rôzne možnosti rozširovania počtu znakov. Cieľom bolo, aby každá fonéma mala svoj osobitný znak bez diakritiky (IPA je teda fonemicky orientovaná). IPA sa môže používať dvojako: na verné zachytávanie znenia reči (impresionistická transkripcia), alebo na označenie foném a ich variantov (systematická transkripcia). Napriek tomu existujú určité nedostatky v tejto transkripcii – niektoré neznelé spoluhlásky sa v nej označujú diakritikou, chýbajú symboly pre hlásky s tzv. dvojitou artikuláciou (súčasný pernoperný i velárny záver) a pre niektoré sonóry (vokoidy, aproximanty).

V praxi je fonetická transkripcia IPA využívaná na rôzne účely, vrátane štúdia jazykov, výskumu reči a v lingvistike. Ide to užitočný nástroj na zachytenie a porovnávanie zvukového systému jazykov a umožňuje presnejšie porozumenie a preklad výslovnosti medzi rôznymi jazykmi. Britský fonetik Peter Roach (2001: 25) považuje IPA za *„jeden z najdôležitejších úspechov fonetiky v minulom storočí*", pretože sa dospelo k systému fonetických symbolov, ktoré sa môže *„naučiť používať každý a ktoré môžu byť použité na vyjadrenie zvukov akéhokoľvek jazyka*". Pri transkripcii SJ ale využívame IPA len výnimočne, pretože SJ využíva na fonetickú transkripciu vlastný transkripčný systém. Slovenská fonetická transkripcia (SFT) je systém zápisu zvukovej podoby slov v SJ. V porovnaní s pravopisným zápisom, ktorý sa používa v SJ, SFT zaznamenáva presnejšie znenie reči, keďže pravopis nám neumožňuje jednoznačne určiť, ako sa dané slovo vyslovuje (napríklad pri slovách *deti, les, povedať, syry* a pod.).

Súčasná SFT kombinuje znaky z IPA so znakmi slovenskej ortografie – používajú sa napríklad znaky *č, š, ž* zo slovenského pravopisu a tiež dĺžeň, ktorý označuje dĺžku samohlások a mäkčeň, ktorý označuje mäkkú artikuláciu spoluhlások (Sičáková, 2002: 63). Podľa Pavlíka (2008: 325) je základnou charakteristikou SFT snaha využívať čo najviac znakov známych zo slovenskej ortografie, čím je táto transkripčná metóda špecificky zameraná na slovenských používateľov – SFT sa teda po metodologickej stránke líši od IPA. SFT dbá na to, aby bol zápis pre slovenského čitateľa zrozumiteľný a jednoznačný aj pri použití znakov slovenského pravopisu, a preto nie je potrebné zavádzať iné znaky.

SFT teda bola vytvorená najmä pre účely pedagogickej praxe a rešpektuje praktické potreby domáceho používateľa. Keďže ale IPA ponúka systematický a štandardizovaný systém pre prepis zvukov, mohla by poskytnúť ucelený rámec pre zápis slovenských hlások, čo by bolo cenné pre výskum fonetiky SJ. Pavlík (2004: 107) sa domnieva, že zjednodušená verzia takéhoto prepisu, ktorá by sa spoliehala výhradne na znaky IPA, by mohla byť veľmi užitočná aj pre pedagogické účely a autor zároveň uvádza 4 skupiny jej potenciálnych používateľov: i. fonetici a fonológovia (prípadne aj logopédi), ktorí publikujú v zahraničí; ii. autori učebníc SJ pre zahraničných študentov (teda učebníc určeným študentom, na ktorých sa zameriava prekladaný výskum); iii. slovenskí študenti SJ v kombinácii s iným jazykom; iv. lexikografi, ktorí predpokladajú širšie využitie svojich slovníkov a príručiek, t. j. nielen doma, ale aj v zahraničí.

2 Výskumná otázka, vzorka, metódy

Identifikácia problému: Slovenskí študenti zubného lekárstva majú problémy so správnou výslovnosťou v počiatočnej fáze učenia sa SJ ako CJ, čo môže ovplyvniť ich schopnosť efektívne komunikovať s pacientmi a ostatnými odborníkmi v medicíne.

Riešenie výslovnostných výziev v medicínskych termínoch u slovenských študentov všeobecnej medicíny a stomatológie je kľúčové pre efektívnu komunikáciu s pacientmi a kolegami resp. inými odborníkmi. Fonetická transkripcia je jedným zo základných prostriedkov získavania a precvičovania správnej výslovnosti. Cieľom tejto štúdie je predstaviť výsledky použitia IPA na zlepšenie výslovnosti študentov SJ ako CJ. Metodológia výskumu bola založená na predstavení (v niektorých prípadoch, re-introdukcii) IPA študentom s cieľom zlepšiť úroveň ich výslovnosti v SJ.

Z korpusu vybraných, vzájomne prepojených výskumných oblastí riešenej problematiky (viac v časti Diskusia) boli sformulované konkrétne výskumné otázky. Cieľom akčného výskumu bolo zodpovedať nasledovné výskumné otázky, čo predstavuje cieľ predloženého výskumu:

1. Ktoré konkrétne výslovnostné chyby je možné pozorovať u zahraničných študentov zubného lekárstva pri učení sa SJ ako CJ?
2. Je interferencia MJ hlavnou príčinou nesprávnej výslovnosti?
3. Ako môže pomôcť zavedenie IPA do výučby SJ ako CJ zlepšiť úroveň výslovnosti v SJ zahraničným študentom?
4. Akú mieru dôležitosti prisudzujú správnej výslovnosti učiaci sa SJ ako CJ?
5. Ktoré techniky nácviku správnej výslovnosti preferujú učiaci sa SJ ako CJ?

2.1 Charakteristika výskumnej vzorky

Účastníkmi[2] výskumu boli študenti prvého ročníka zubného lekárstva na Lekárskej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave (ďalej LF UK) v akademickom roku (ďalej AR) 2022/23. Do štúdie sa zapojila skupina 20 študentov, pričom pre žiadneho z nich nebola SJ ich MJ – MJ 9 respondentov (45 %) bol nemecký jazyk, 4 respondenti (20 %) hovoria niektorým z iránskych jazykov, 2 respondenti (10 %) označili ako svoj MJ turečtinu, jeden (5 %) maďarský jazyk, jeden respondent (5 %) gréčtinu, jeden AJ (5 %), jeden kórejčinu (5 %) a jeden taliansky jazyk (5 %). Študenti poskytli písomný súhlas s použitím výsledkov získaných počas akčného výskumu. Respondentom boli priradené poradové čísla náhodne a to podľa poradia, v ktorom odovzdali prvé zadanie – opis svojho typického dňa a korešpondujúcu audionahrávku (viac v časti 2.2 Postup realizácie výskumu). Je nutné poznamenať, že 2 respondenti (respondenti č. 17 a č. 19) študovali medicínsky odbor jeden rok na Karlovej univerzite v Prahe, kde získali základy českého jazyka. Avšak, vzhľadom na skutočnosť, že ide o odlišné jazyky, boli do výskumu zaradení aj títo respondenti.

2.2 Postup realizácie výskumu

Realizovaný akčný výskum zahŕňa implementáciu IPA do série hodín SJ ako CJ pre zahraničných študentov medicíny učiacich sa SJ ako CJ so zameraním na odstránenie výslovnostných chýb. Dizajn akčného výskumu bol inšpirovaný obdobným výskumom výslovnosti v AJ ako CJ prebiehajúcim na Ústave lekárskej terminológie a cudzích jazykov LF UK (Hamar, 2023) v rovnakom čase. Výskum prebiehal počas dvoch semestrov (ZS a LS AR 2022/2023) a zahŕňal rôzne fázy, ktoré sú špecifikované v tab. č. 1 :

Tab. 1 Fázy výskumu a ich stručná charakteristika

1. fáza: vytvorenie prvotných nahrávok so študentmi	Na začiatku novembra 2022 (ZS AR 2022/2023, prvý ročník štúdia) boli študenti požiadaní, aby napísali krátku esej s názvom *Môj deň*. Študenti už mali osvojenú potrebnú slovnú zásobu a gramatické konštrukcie, vzorový text mali aj v používanej

[2] V článku je z dôvodu stručnosti jednotne uvádzané generické maskulínum zahrňujúce aj respondentky ženského pohlavia.

	učebnici (Haláková et al., 2021). Študenti daný text komponovali v rámci domácej prípravy na nasledujúci seminár. Rovnako boli požiadaní, aby daný text nahrali ako audionahrávku a spolu s textom nahrali do príslušného priečinka v Microsoft Teams.
2.fáza: analýza prvotných nahrávok	Zisťovalo sa, ktoré fonémy a hlásky spôsobujú študentom problém, a teda na ktoré fonémy a hlásky je potrebné sa zamerať v ďalších fázach akčného výskumu. Výsledky tejto analýzy sú uvedené v časti *3.1 Identifikácia výslovnostných problémov v prvotných nahrávkach*.
3.fáza: implementácia IPA do výučby SJ ako CJ	Na základe tejto analýzy boli vytvorené materiály, ktoré boli využité na nácvik správnej výslovnosti v SJ. So študentmi bola precvičená IPA (mnohí študenti sa s IPA streli počas seminárov po prvýkrát – viac v časti *3.3. Vyhodnotenie dotazníka*) a správna technika výslovnosti daných foném. Počas tejto fázy, trvajúcej 3 týždne na začiatku LS AR 2022/2023, boli študenti konfrontovaní s pravidlami IPA a následne transkriptmi (podľa Pavlík, 2008, 324).
4. fáza: vytvorenie textových materiálov pre záverečné nahrávky	V tejto fáze bol vytvorený text, ktorý obsahoval všetky fonémy a hlásky, ktoré boli identifikované ako problematické počas druhej fázy akčného výskumu. Text pozostával z *i.* viet z materiálov, ktoré študenti poznali a mali k nim dostupné aj audionahrávky (tieto materiály sú základom pripravovanej učebnice (Červeňová, Petra a Hamar, Tomáš, Ústav lekárskej terminológie a cudzích jazykov LF UK) založenej na audiolongválnej metóde. Študenti majú materiály dostupné prostredníctvom platformy Moodle); a *ii.* textov z internetu, ktoré sú z ich odboru, no pre študentov boli neznáme.
5. fáza: vytvorenie záverečných nahrávok	Študenti obdržali tento text a boli opäť požiadaní, aby vytvorili audionahrávku a nahrali ju do príslušnej zložky v MS Teams. Nahrávka bola nahrávaná v poslednom týždni LS AR 2022/2023 (máj 2023) a bola podmienkou pre absolvovanie predmetu.
6. fáza: dotazník pre študentov	Študenti boli rovnako požiadaní, aby vyplnili dotazník týkajúci sa ich názorov a skúseností s výučbou správnej výslovnosti v CJ. Dotazník bol administrovaný v AJ prostredníctvom platformy Microsoft Forms.
7. fáza: analýza záverečných nahrávok	Nahrávky boli následne analyzované, pričom tentokrát bola analýza zameraná na konkrétne fonémy a hlásky obsiahnuté v texte.
8. fáza: kvalitatívne vyhodnotenie dotazníka	Záverečným krokom akčného výskumu bola analýza odpovedí študentov získaných prostredníctvom dotazníka v šiestej časti akčného výskumu.

Metodika vyhotovovania nahrávok a dotazníka je bližšie charakterizovaná v nasledujúcej časti 3 Výsledky.

3 Výsledky

Nasledujúca kapitola prezentuje zistenia akčného výskumu, ktorý zisťuje, aké problémy so správnou výslovnosťou v SJ majú zahraniční študenti zubného lekárstva, ktorí študujú SJ ako CJ. Kapitola je rozdelená do troch častí – identifikácia výslovnostných problémov v prvotných nahrávkach, analýza záverečných nahrávok študentov a vyhodnotenie dotazníka.

3.1 Identifikácia výslovnostných problémov v prvotných nahrávkach

Analyzované nahrávky boli vyhotovené študentmi doma v ich domácom prostredí. Na napísanie opisu svojho typického dňa, nahratie nahrávky a nahratie týchto súborov do relevantného priečinka v aplikácii Microsoft Teams mali študenti jeden týždeň. Nasledovala dôkladná analýza nahrávok každého študenta s osobitným dôrazom na prípady nesprávnej výslovnosti. Táto analýza sa zameriavala predovšetkým na segmentálne fonetické aspekty, ako je kvalitatívna a kvantitatívna výslovnosť spoluhlások a samohlások, pričom do úvahy neboli brané suprasegmentálne aspekty (intonácia, tempo, melódia reči a pod.), ktoré sú síce

rovnako dôležité, no nepatria do rámca tohto výskumu. Aby sa zabezpečila dôkladná analýza audionahrávok, audiosúbory boli analyzované viackrát.

Výslovnostné chyby, ktoré sa objavili v nahrávkach boli porovnávané s vyprodukovaným textom. Ak mali študenti chybu v texte a urobili preto aj následne chybu pri čítaní, chyba sa nezaznamenala. Pri analýze nahrávok však nebolo vždy možné identifikovať, či chyby boli urobené kvôli nesprávnej technike výslovnosti (za také sa považovali iba tie chyby, ktoré sa v rámci jednej nahrávky objavili viackrát), alebo išlo o chyby zapríčinené inými faktormi (zo stresu, nepozornosti, únave a pod.).

Chyby vo výslovnosti študentov v SJ ako CJ zahŕňali širokú škálu rôznych typov, no dve hlavné kategórie boli jasne rozpoznateľné*: i. chyby výslovnosti foném špecifických pre SJ*, a ii. *chyby výslovnosti zapríčinené interferenciou iného jazyka* (najčastejšie MJ, ale aj AJ a latinčiny, ktorú študenti absolvujú súbežne s kurzami SJ). Lexémy, ktoré obsahovali chyby zaradené do prvej kategórie, patrili do jednotiek všeobecnej slovnej zásoby, ako aj k odbornej slovnej zásobe využívanej v medicínskom kontexte. V prípade druhej kategórie išlo opäť ako o neutrálnu, tak špecifickú slovnú zásobu, no chyby v odbornej slovnej zásobe boli omnoho častejšie (čo je ale logické, keďže mnoho odborných termínov používaných v SJ má pôvod v latinčine, gréčtine a AJ a študenti ich poznajú z už osvojených jazykov). Individuálne chyby výslovnosti identifikovala jediná výskumná osoba, pričom za chybu bola považovaná nesprávna výslovnosť odchýlená od normy, ktorou bola výslovnosť uvedená v kodifikačnej príručke *Pravidlá slovenskej výslovnosti* (Kráľ, 2016).

Do prvej kategórie – *chyby výslovnosti hlások, špecifických pre SJ* je možné zaradiť výslovnosť dvojhlások, mäkkých spoluhlások (konkrétne *š, ž, c, j, ň*, a *ľ*) a hlások *ch* a *ä*. So správnou výslovnosťou hlásky *ľ* majú ale problémy aj bežní používatelia SJ, preto je otázne, či je pri výučbe SJ ako CJ vhodné túto odchýlku označovať ako chybu. Keďže ale ide o odchýlku od normy (Kráľ, 2016), aj táto chyba bola zaznamenaná. Ďalšou problematickou oblasťou bola *výslovnosť ď, ť, ň, ľ* pred *e* a *i*. Pre zahraničných študentov je najväčším problémom skutočnosť, že mäkkosť spoluhlásky nie je vyznačená. Ani študenti, ktorí si už osvojili správnu výslovnosť mäkkých spoluhlások neboli schopní tieto hlásky vysloviť správne. No situácia je aj v tomto prípade podobná, ako pri výslovnosti hlásky *ľ*.

Je nutné takisto poznamenať, že respondenti nerozlišovali dĺžku samohlások. Môže za to skutočnosť, že respondenti vo svojich esejách nezaznačovali dlhé samohlásky takmer vôbec. Všetky samohlásky vyslovovali ako krátke, no keďže ich tak aj písali, na základe stanovených pravidiel, nesprávna výslovnosť týchto hlások nebola označená ako chyba.

Chyby výslovnosti zapríčinené interferenciou iného jazyka neboli také početné ako chyby z prvej kategórie. Išlo najmä o chyby v názvoch predmetov (napr. fyziológia), kde majú respondenti potrebu vysloviť *g* ako [ʒ]; podobne aj v slove *energia*, ktoré často vyslovujú ako [enerʒia]; a v slove *univerzita,* kde po vzore iných jazykov študenti ešte pridávajú spoluhlásku *j* pred *u*.

Identifikované boli aj chyby v prízvuku slov, pri ktorých študenti aplikovali pravidlá prízvuku zo svojho MJ na SJ. Napr. respondenti, pre ktorých je MJ nemčina, mali problémy s kombináciami *eu, st, sp;* respondent, ktorý má MJ grécky, mal problémy s hláskou *č* (bežný jav aj pri výučbe AJ ako CJ) a pod. Učitelia CJ by si týchto rozdielov medzi fonetickými inventármi mali byť vedomí a zamerať sa na ne pri korekcii výslovnosti študentov.

3.2 Analýza záverečných nahrávok študentov

Analýza týchto nahrávok sa zameriavala na kvalitatívnu zmenu výslovnosti vybraných lexém z odboru stomatológie. Analýza týchto nahrávok si vyžadovala pozorné počúvanie 20

nahrávok. Realizácia tohto kroku výskumu overila efektivitu výcviku a skvalitnenie výslovnosti študentov SJ ako CJ a zamerala na chyby, ktoré u respondentov pretrvávajú pri výslovnosti v SJ ako CJ. Celkové hodnotenie a analýza týchto nahrávok poskytla užitočné poznatky a prispela k ďalšiemu pochopeniu a zdokonaľovaniu sa v oblasti výučby správnej výslovnosti v CJ.

Aj v rámci tejto fázy výskumu, nahrali študenti svoju výslovnosť doma pomocou vlastných zariadení, čo bolo logisticky výhodné. Všetci študenti čítali rovnaký text, ktorý obsahoval všetky problematické fonémy. Študenti boli inštruovaní, aby najprv dôkladne prečítali text nahlas, ktorý následne nahrávali, a implementovali stratégie a techniky, ktoré boli pokryté v jednotkách o správnej výslovnosti, s cieľom identifikovať správnu výslovnosť neznámych lexém. Po tomto kroku študenti prečítali text nahlas a nahrali ho. Aby sa umožnila flexibilita v časovej organizácii, študenti dostali dostatočný časový rámec (1 týždeň) na dokončenie tejto úlohy, avšak očakávalo sa, že svoje nahrávky predložia do stanoveného termínu. Nahrávky študenti potom nahrali do určeného priečinka v programe Microsoft Teams.

Kvalitatívne sa výkon respondentov v oblasti správnej výslovnosti počas jedného AR výrazne zlepšil. Vo všeobecnosti je možné konštatovať, že na úrovni hlásky vykazujú respondenti minimálne nedostatky. Pri samohláskach došlo k posunu v rámci rozlišovania dĺžok samohlások – respondenti správne čítajú krátke a dlhé samohlásky. Pretrváva problém s výslovnosťou hlásky *ä* a v niektorých prípadoch (respondenti č. 4, 5, 6) aj dvojhlások (najväčšie problémy spôsobuje vyslovenie dvojhlásky *ô*). Problematická je aj koncovka -ou, ktorá je často vyslovená rovnako ako koncovka – ov alebo ako [u].

Pri spoluhláskach došlo k lepšiemu rozlišovaniu typicky slovenských spoluhlások (najmä mäkkých). Problematická je stále výslovnosť hlások *r* a *ch*. Najväčším problémom stále ostáva občasná nesprávna výslovnosť mäkkých spoluhlások *ď, ť, ž* a *dž*. Rovnako nekonzistentná zostáva výslovnosť *ď, ť, ň, ľ* pred *e* a *i*. Tu je však nutné poznamenať, že pri odbornej slovnej zásobe je pravidlo o mäkkej výslovnosti týchto spoluhlások často porušené, čo vedie k neistote medzi študentmi – niekedy študenti vyslovovali spoluhlásky podľa introdukovaných pravidiel mäkko, no nesprávne, napr. slovo *nervy* vyslovili ako [ňervi]. Na vyslovenie sú ale pre respondentov najproblematickejšie slová, ktoré obsahujú skupiny spoluhlások a minimum samohlások resp. žiadne samohlásky.

Celkovo je možné konštatovať, že v priebehu jedného AR urobili študenti v oblasti správnej výslovnosti v SJ veľký posun, avšak tento výsledok nie je možné pripísať len využitiu IPA (viac v časti *3.3 Vyhodnotenie dotazníka*). Interferencia iných jazykov ale pretrváva. Ide najmä o odbornú slovnú zásobu, ktorú už majú respondenti roky osvojenú v danom jazyku a preto ide o oblasť, ktorej korekcia je výrazne náročnejšia. Na segmentálnej úrovni je teda výslovnosť respondentov na takej úrovni, že by sme ju mohli označiť termínom *komfortná zrozumiteľnosť*, v ďalšom kroku by bolo potrebné zamerať sa na supragegmentálne javy. Aj v odbornej literatúre je často uvedené, že výučba segmentálnych foném nie je dostatočná pre zrozumiteľnosť v komunikácii (Cohen, 1977: 71–77) a že odchýlky v suprasegmentálnych javoch sa častejšie vnímajú ako cudzí prízvuk ako odchýlky na segmentálnej úrovni (Anderson-Hsieh et al., 1992; Munro, 1995).

Ryu (2002: 1) tvrdí, že úroveň cudzieho prízvuku v CJ môže byť znížená pomocou správnej motivácie a metodiky. To ukazujú aj výsledky analýzy záverečných nahrávok najmenší pokrok je vidieť u respondentov č. 17 a 19, ktorí už mali osvojené pravidlá výslovnosti českého jazyka a tie iba mierne adaptovali a u respondenta č. 9, ktorý neurobil veľký posun, lebo sám nevidí význam neustáleho zlepšovania si úrovne výslovnosti v CJ.

Detailnejšie sú postoje respondentov k výučbe výslovnosti v CJ analyzované v nasledujúcej časti.

3.3 Vyhodnotenie dotazníka

Dotazník určený študentom mal 6 otázok dvoch typov – otvorené otázky (5 otázok – otázky č. 1, 2, 3, 4, 6) a otázku, ktorá využívala Likertovu škálu (otázka č. 5). Cieľom dotazníka bolo zistiť názory študentov na potrebu výučby výslovnosti v CJ a ich preferované metódy výučby výslovnosti v CJ. Cieľom bolo získať dáta pre ďalšiu pedagogickú prax a prípadné ďalšie štúdie problematiky. Vzhľadom na limitovaný priestor sú v tejto secií vyhodnotené len dve otázky (otázky č. 1 a 5), ktoré prinášajú odpovede na výskumné otázky č. 4 a 5.

Na **otázku č. 1**, ktorá skúmala, či študenti považujú výučbu výslovnosti v CJ za dôležitý komponent výučby CJ odpovedalo všetkých 20 respondentov. Všetci z nich označili výslovnosť za dôležitý komponent výučby CJ, no dôležitosť, ktorú prisudzujú výslovnosti sa líšila. Respondenti vyjadrili rôzne postoje k dôležitosti výslovnosti v CJ. Niektorí ju považujú za kľúčový aspekt učenia sa a snažia sa znieť ako rodení hovoriaci, zatiaľ čo iní viac dávajú dôraz na porozumenie a zrozumiteľnosť výpovede. Pre niektorých je výslovnosť dôležitá z hľadiska identity v CJ, zatiaľ čo pre iných je kritická pre komunikačné povolania.

Respondent č. 1 považuje výslovnosť za najdôležitejší aspekt učenia sa CJ a myslí si, že učiaci sa CJ chcú znieť ako rodení hovoriaci. Podobne aj respondent č. 15 uvádza, že uprednostňuje poznať menej slov a viet, ak je schopný ich vysloviť správne, než mať bohatú slovnú zásobu, ale nevedieť slová správne vysloviť. Pre väčšinu respondentov je výslovnosť v CJ jedným z prvých krokov pri učení sa CJ a cítia potrebu osvojenia si techník správnej výslovnosti, no nemajú potrebu dosiahnuť úroveň rodených hovoriacich; preferujú dosiahnutie všeobecnej zrozumiteľnosti výpovede.

Respondenti č. 2 a 18 uviedli svoje skúsenosti s tým, ako neboli porozumení pri komunikácii v SJ (so spolužiakmi zo Slovenka, pri nákupoch a pod.), pričom na vine nebola nedostatočná znalosť gramatických štruktúr a slovnej zásoby, ako si pôvodne mysleli, ale nesprávna výslovnosť. Respondent č. 8, podotkol, že nechce znieť príliš ako niekto zo zahraničia, preto sa pýta rodených hovoriacich na správnu výslovnosť, avšak konštatuje, že *„výslovnosť nám môže prezradiť, odkiaľ daná osoba pochádza pôvodne, preto je súčasťou ich identity aj v inom jazyku*." Naopak, respondent č. 12 si nemyslí, že zahraničný akcent je prekážkou, pokiaľ dokáže zrozumiteľne komunikovať, dôležitý je len pre tých *„ktorí zastávajú pozície, kde musia jasne komunikovať informácie alebo názory ostatným a často vystupovať pred publikom (napr. profesori, učitelia, medzinárodní obchodníci, moderátori atď.)*".

V **otázke č. 5** mali respondenti možnosť vyjadriť svoj názor a uviesť, ktoré metódy sú, podľa ich názoru, najefektívnejšie pri osvojovaní si správnej výslovnosti pri učení sa CJ. Na 4-stupňovej Likertovej škále (neužitočné, mierne užitočné, značne užitočné a veľmi užitočné) mali označiť, ako veľmi užitočné sú podľa nich vybrané metódy výučby správnej výslovnosti pri učení sa CJ: i. vyhľadávanie slov v online slovníku a vypočutie si nahrávky výslovnosti daného slova v slovníku; ii. vyhľadávanie slov v online slovníku a použitie IPA transkripcie uvedenej v slovníku; iii. zborové opakovanie učiteľovej výslovnosti; iv. IPA transkripcie v učebniciach; v. sledovanie videí zameraných na vysvetlenie tvorby jednotlivých hlások a vysvetlenie anatomicko-fyziologického pozadia ich tvorby; vi. čítanie slov učiteľom a ich písanie do zošita; vii. využite rozličných audiovizuálnych zdrojov, ako napríklad videá, podcasty a online nástroje na precvičovanie výslovnosti; viii. spätná väzba od učiteľa zameraná na korekciu výslovnosti; ix. čítanie textov, ku ktorým je poskytnutá korešpondujúca nahrávka (podobná materiálom prístupným cez platformu Moodle)

a x. čítanie textov, ku ktorým je poskytnutá korešpondujúca nahrávka (podobná materiálom prístupným cez platformu Moodle) v kombinácii s IPA transkriptmi.

Z uvedeného vplýva, že respondenti preferujú najmä metódy osvojovania si správnej výslovnosti v CJ založené na imitácii počutého – online slovníky s nahrávkami, opakovanie správnej výslovnosti po učiteľovi a spätná väzba od učiteľa sa ukazujú ako najobľúbenejšie medzi respondentmi. Rovnako je pre respondentov nápomocné vedieť, ako sa jednotlivé zvuky artikulujú (tu si ale treba uvedomiť, že ide o študentov zubného lekárstva a k tejto problematike majú blízko). Respondenti, podľa zistení, transkripciu vnímajú ako užitočnú, no doplnkovú techniku, nácviku správnej výslovnosti.

Z uvedených odpovedí je zrejmé, že študenti si uvedomujú dôležitosť výslovnosti v CJ, no pri jej osvojovaní si majú odlišné ciele, ktoré chcú dosiahnuť. Skúmanie cieľov postojov učiacich sa CJ sa ukázalo ako veľmi užitočné pri analýze zozbieraných dát – poskytlo dodatočný kontext, prečo študenti dosiahli pokrok, ktorý za daný AR dosiahli, a takisto prečo reagovali na výučbu výslovnosti tak, ako reagovali. Odpovede respondentov však poukazujú na dôležitosť počúvania v CJ, čím čiastočne potvrdzujú tvrdenia z odbornej literatúry, že sluchové vnímanie reči sa stalo dôležitým faktorom v komunikačnom diskurze a že produkcia reči je ovplyvnená úrovňou počúvania v CJ (Nooteboom,1983: 183–194; Gilbert, 1984: 1).

4 Záver

Výsledky realizovaného akčného výskumu ponúkajú, aj napriek svojim limitom, cenné poznatky učiteľom CJ (najmä učiteľom SJ ako CJ) a študentom CJ, čím otvárajú cestu pre efektívnejšie a individualizované vyučovacie metódy pri osvojovaní si správnej výslovnosti v CJ. Na základe získaných výsledkov je vhodné zamerať výučbu výslovnosti na metódy, ktoré umožňujú praktickú imitáciu správne vyslovených zvukov. Audiovizuálne zdroje, nahrávanie a počúvanie nahrávok sú efektívnymi spôsobmi, ktoré podporujú osvojovanie si správnej výslovnosti a zlepšujú komunikatívnu kompetenciu v CJ. Avšak na overenie dlhodobých účinkov týchto techník je potrebná realizácia ďalších výskumov.

Respondenti vyjadrili rôzne postoje k dôležitosti výslovnosti v CJ. Niektorí ju považujú za kľúčový aspekt učenia sa a snažia sa znieť ako rodení hovoriaci, zatiaľ čo iní viac kladú dôraz na porozumenie a zrozumiteľnosť výpovede. Pre niektorých je výslovnosť dôležitá z hľadiska identity v CJ, zatiaľ čo pre iných je kritická pre komunikačné povolania.

Zároveň sa ukázalo, že metódy osvojovania si správnej výslovnosti v CJ založené na imitácii počutého, ako sú online slovníky s nahrávkami, opakovanie správnej výslovnosti po učiteľovi a spätná väzba od učiteľa, boli medzi respondentmi najobľúbenejšie. Transkripcia pomocou IPA bola vnímaná ako užitočná metóda, no len malý podiel respondentov bol s touto metódou oboznámený pred jej zaradením do vyučovacieho procesu. V prípade zaradenia tejto metódy do procesu výučby CJ je preto potrebné explicitne vyučovať pravidlá IPA. Učitelia by však mali zvážiť poskytnutie rôznych techník výučby správnej výslovnosti, aby vyhoveli rozmanitým preferenciám študentov, čo im napokon pomôže zlepšiť výslovnosť v CJ.

Literatúra

Adams-Goertel, R. (2013). "Prosodic elements to improve pronunciation in English language learners: a short report." *Applied Research on English Language*, 2, pp. 117–128. ISSN: 2322-5343.

Ahangari, S., Rahbar, S., & Entezari Maleki, S. (2015). "Pronunciation or listening enhancement: two birds with one stone." *International Journal of Language & Applied Linguistics*, 1, pp. 13–19. ISSN: 2374-8869.

Anderson-Hsieh, J., Johnson, R., & Koehler, K. (1992). "The relationship between native speaker judgments of normative pronunciation and deviance in segmentals, prosody, and syllable structure." *Language Learning*, 42(4), pp. 529-555. ISSN: 0023-8333.

Archibald, J. (1998). *Second Language Phonology*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. 327 p. ISBN: 978-1556197819.

Bashir Géčová, V. (2020). Recenzia učebnice: KOTKOVÁ, R: Čeština nerodilých mluvčích s mateřským jazykem neslovanským. *Jazyk a kultúra*, pp. 41–42. ISSN: 1338–1148.

Cohen, A. (1977). "Redundancy as a tool in listening comprehension, Listening comprehension in foreign language teaching: Research and classroom applications." *TESOL Quarterly*, 16(1), pp. 71-77. ISSN: 1545-7249.

Derwing, T. M., & Munro, M. J. (2015). *Pronunciation Fundamentals: Evidence-based Perspectives for L2 Teaching and Research*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. 221 p. ISBN: 9789027213273.

Flege, J. E., Munro, M. J., & Mackay, I. R. (1995). "Factors affecting strength of perceived foreign accent in a second language." *The Journal of the Acoustical Society of America*, 97, pp. 3125–3134. ISSN: 1520-8524.

Foote, J. A., & Trofimovich, P. (2018). Second language pronunciation learning: an overview of theoretical perspectives. In Kang, O., Thomson, R. I., & Murphy, J. (Eds.), *The Routledge Handbook of Contemporary English Pronunciation*. London & New York: Routledge, pp. 75–90. ISBN: 9781032096148.

Gilbert, J. (1984). *Clear Speech. Pronunciation and Listening Comprehension in American English. Student's Book*. Cambridge: Cambridge University Press. 109 p. ISBN: 978-0521287906.

Haláková, M., Bábelová, J., Kšiňanová, M., & Kotlebová, P. (2021). *Nová slovenčina ako liek*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave. 310 p. ISBN: 978-80-223-5156-0.

Hamar, T. (2023). *Phonetic Transcription in Pronunciation Practice*. Final thesis. Trnava: Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave. Katedra anglického jazyka a literatúry, 2023. 89 p.

Hişmanoğlu, M. (2006). "Current Perspectives on Pronunciation Learning and Teaching." *Journal of Language and Linguistic Studies*, 2(1), pp. 101–110. ISSN: 1305-578X.

Jenkins, J. (2005). "Implementing an international approach to English pronunciation: The role of teacher attitudes and identity." *TESOL Quarterly*, 39(1), pp. 535–543. ISSN: 1545-7249.

Jones, T. (2018). Pronunciation with other areas of language. In Kang, O., Thomson, R. I., & Murphy, J. (Eds.), *The Routledge Handbook of Contemporary English Pronunciation*. London & New York: Routledge, pp. 370–384. ISBN: 9781032096148.

Kissling, E. M. (2018). "Pronunciation instruction can improve L2 learners' bottom-up processing for listening." *Modern Language Journal*, 102(4), pp. 653–675. ISSN: 1540-4781.

Kráľ, Á. (2016). *Pravidlá slovenskej výslovnosti*. Bratislava: Vydavateľstvo Matice slovenskej. 424 p. ISBN 9788081281594.

Lenneberg, E. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York: John Wiley and Sons. 489 p. ISBN: 9780471526261.

Mai, R., & Hoffmann, S. (2014). Accents in Business Communication: "An integrative model and propositions for future research." *Journal of Consumer Psychology*, 24(1), pp. 137–158. ISSN: 1532-7663.

Major, R. (2001). *Foreign accent: the ontology and phylogeny of second-language phonology*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates. 224 p. ISBN: 9781135649418.

Morley, J. (1991). "The Pronunciation Component in Teaching English to Speakers of Other Languages." *TESOL Quarterly*, 25(3), pp. 481–520. ISSN: 1545-7249.

Munro, M. J., & Derwing, T. M. (1995). "Foreign Accent, Comprehensibility, and Intelligibility in the Speech of Second Language Learners." *Language Learning*, 45(1), pp. 73–97. ISSN: 1467-9922.

Nooteboom, S. (1983). Is speech production controlled by speech perception? In Van den Broecke, M. P. R. (Ed.), *Sound structure*. Dordrecht: Foris, pp.183–194. ISBN: 9070176939.

Pavlík, R. (2004). "Slovak Speech Sounds and the International Phonetic Alphabet." *Jazykovedný časopis*, 55(2), pp. 87–109. ISSN: 1338-4287.

Pavlík, R. (2008). "Návrh medzinárodnej fonetickej transkripcie spisovnej slovenčiny." *Slovenská reč*, 73(6), pp. 321–332. ISSN: 0037-6981.

Roach, P. (2001). *Phonetics*. Oxford: Oxford University Press. 116 p. ISBN: 0-19-437239-1.

Ryu, Y. (2002). *Pronunciation of English as a Second or Foreign Language Learners: The Reexamination of Teaching Pronunciation*. Master thesis. The University of Montana, 2002. 77 p.

Seyedabadi, S., Fatemi, A. H., & Pishghadam, R. (2015). "Towards better teaching of pronunciation: review of literature in the area." *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(4), pp.76–81. ISSN: 2039-2117.

Sičáková, Ľ. (2002). *Fonetika a fonológia pre elementaristov*. Prešov: Náuka. 118 p. ISBN: 80-89038-15-8.

Turočeková, M. (2023). "Fonetika a fonológia slovenského jazyka v pregraduálnom vzdelávaní učiteľov." *Aká je a aká by mohla byť príprava budúcich učiteľov*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave. pp. 218-230. ISBN 978-80-223-5722-7.

Kontakt

PaedDr. Stanislav Kováč, PhD.
Ústav lekárskej terminológie a cudzích jazykov
Lekárska fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave
Špitálska 24
813 72 Bratislava
Slovenská republika
stanislav.kovac@uniba.sk

INCORPORATING SOFT SKILLS INTO ESP CLASSES

DENISA ŠULOVSKÁ

Abstract

In today´s world the importance of soft skills in the workplace is increasingly emphasised yet many universities still tend to focus on measurable hard skills. To enable graduates to succeed in today´ s competitive job market tertiary education should also aim to equip them with essential 21st century skills – often referred to as soft skills – which will help graduates cope with the requirements of the workplace. This means that along with academic or subject specific, technical knowledge, universities should also provide soft skills training for their students. The need to develop specific soft skills may of course vary from discipline to discipline. This article explores the potential ESP classes have for contributing to the development of soft skills, addressing some of the challenges that the ESP teacher may encounter.

Keywords: ESP, teaching methods, soft skills training, employability

1 Introduction

For several years now employers have drawn attention to the fact that graduates entering the workforce often lack certain skills that are necessary to perform well in the workplace, with the situation being worse after the pandemic (Gnecco, G., Landi, S. & Riccaboni, M., 2023). These skills, often referred to as soft skills, or 21st century skills, encompass the knowledge, life skills, career skills, habits, and traits that are critically important to success in today's workplace.

University education in Slovakia still tends to focus on measurable hard skills, but this is no longer sufficient in real life, as work is not defined solely by the speciality. Most frequently, it encompasses a problem that needs to be solved, typically not by an individual but by a team, which is often international. It is up to the team to prepare a workable plan of action to achieve their goal. This means that in addition to speciality knowledge team members need to possess problem-solving skills as well as critical and creative thinking. They also need to be able to communicate well, often in a foreign language, divide the workload and work with others. In business, it is often said workers need to possess the four Cs – communication, collaboration, critical thinking and creativity. But soft skills are much more than this. Indeed, it is not possible to provide a complete list of soft skills, as authors list different skills and categorise them in various ways (Nieragden (2000), Neally (2005), Schulz (2008) Shakir (2009), Gray (2016) Andrievskikh, Lapina (2021) Ismaili, Bajrami & Hasani (2022), Hajrullai, Ejupi &Radosavlevikj (2022), Rai, Deng, Lin, Fan, (2023).

Nevertheless, following the classification by Radovanović and Mitrović (2022) we can typically identify three distinct groups:

The first group encompasses skills such as decision-making, critical and creative thinking and problem solving, i.e., cognitive skills.

The second group involves interpersonal skills which determine how well an individual works within a group – including collaboration, conflict management, empathy, verbal communication, etc.

The third one groups together skills such as adaptability and flexibility, time-management, presentation skills, digital skills and information skills. These may be referred to as workplace skills.

As mentioned above, soft skills may have a direct influence on the individual´s success in the workplace yet they are typically not part of the curriculum. Soft skills training is generally not offered by Slovak universities in a separate university course. Incorporating them into other regular courses is solely the initiative and responsibility of the teacher and may or may not work well, depending on many factors, such as the workload and available time in each given course.

Foreign language classes offered at universities, and ESP courses especially, can greatly contribute to the development of soft skills. After all, the concept of English for Specific Purposes refers to "preparing learners to use English within academic, professional, or workplace environments" (Agustina, 2014, p. 40). In today´s world, many of our students will go on to work in international teams with English as the medium of communication. Foreign language teaching possesses many tools, approaches, and teaching methods that can be applied in activities aimed at developing soft skills (Medvedeva and Rubtsova, 2021, Klets et al, 2022).

2 Soft skills in the ESP classroom

Soft skills activities in the ESP classroom can simulate "socio-cultural situations, in which students learn to solve specific practical, research, organizational and communicative tasks, thereby gaining personal experience of self-determination and self-realization" (Medvedeva & Rubtsova, 2021, p. 2-3). An added advantage is that the ESP courses can be specifically tailored towards intensive practising of soft skills within the field of study of students, ensuring that students perceive soft skills training activities as meaningful.

Once a decision is made by the ESP teacher to begin soft-skills training, activities will need to be designed or adapted to the needs of the particular group of learners. It needs to be said that the teacher may encounter a number of challenges that will need to be addressed beforehand. Some of these are listed below.

1. Time requirement
2. Incorporation into an existing course
3. Appreciation of soft skills
4. Division into groups
5. Soft skills assessment
6. Task complexity
7. Feedback

2.1 Time requirement

Soft skills training activities will generally require a substantial amount of time and it is important to recognise this and plan ahead. A decision will need to be made on how many activities to include within a semester without jeopardising the content of the course. Will it be better to include several shorter activities or focus on one activity, albeit a longer one (some activities may even take several sessions)?

2.2 Incorporation into an existing course

Regarding the actual incorporation into the ESP course, soft-skills training activities are best combined with language practice. Most activities would benefit from pre-teaching some vocabulary and phrases (such as making suggestions, accepting / refusing, giving counterproposals, etc.). Students will not only be able to make use of these throughout the whole ESP course, these phrases will also serve them well in their professional lives.

Further language practice will then vary depending on the task. It may involve language related to particular tasks or activities (such as preparing a presentation, writing a research report, participating in a debate, etc.) or to the topic, around which an activity is designed and which is anchored within the students' field of study. Various written and spoken texts (audio and video recordings) will provide the basis for comprehension type exercises and vocabulary and grammar practice students are familiar with from traditional foreign language courses.

Typically, these exercises will have been prepared by the teacher from scratch beforehand and will therefore require a substantial amount of time and effort from the teacher. These activities are best done with the whole class, before students are divided into groups for the soft-skills training activity itself.

2.3 Appreciation of soft skills

One of the issues a teacher needs to address is how to make sure students "adequately appreciate the value of soft skills and make deliberate efforts to acquire them" (Majid et al, 2012, p. 1036). Students often join an ESP course with preconceived ideas of what the content of a language course should be, very often based on their secondary school experience. Frequently, they will expect drilling of vocabulary and grammar and may view the soft skills tasks as a waste of time, not being aware of their purpose and importance. Hand in hand with this is a lack of awareness of what skills are in high demand with employers. It is therefore not surprising that in some students, even those with strong English language skills, we may even observe unwillingness to participate. Spending time at the beginning of the course explaining to students what soft skills are, how desirable they are from the perspective of employers and in turn, how useful they can be in the students' professional career can make students appreciate soft skills training more, knowing that some activities have been incorporated in ESP classes precisely with soft skills training and development in mind and that English is the medium of communication throughout the whole process.

2.4 Dividing in to groups

Soft skills training activities will typically require students to work in groups. Group division may have a significant impact on how well the students work together and it is important to take this into account. There are several possibilities how to divide the students – they can be asked to choose their team members, the teacher may assign teams grouping students together with a specific goal in mind, or the division can be random. In some situations, only selected students can be assigned a specific role within a team by the teacher (for example, the role of the team leader), while the rest of the team is chosen by that student or randomly.

2.5 Soft skills assessment

Assessing soft skills competence is tricky and will often be based on subjective evaluation (Tevdovska, 2015). While elaborate assessment rubrics have been developed

(O'Connor, A. J. Buckley, J., Seery, N., 2016, Devedzic, V., Jovanovic, J., Tomić, B., Sevarac, Z., Milikic, N., Dimitrijevic, S., Durić, D., 2015) our experience shows that simple classroom discussions and feedback may be more suitable in the ESP classroom than reliance on a rubric and a grade. In any case, if a decision is made to grade students on their soft skills, this should form a part of the overall grade for the task itself.

2.6 Task complexity

Soft skills training in the ESP classroom will often go hand in hand with task-based, problem-based or challenge-based education, which emphasises the importance of not only the end product of learning but of the learning process itself. All three tend to be characterised by the presence of (complex) problem(s) at the centre of the learning process, often real-world challenges. In addition to this, learning is student-centred and self-directed by the learner, facilitated by the learner´s engagement with the problem, which is solved within a team. Teamwork aimed at solving a real-life task, problem or challenge will have a significant impact on students´ soft skills as it will enhance the development of team capabilities, along with critical thinking and communication skills.

The role of the teacher in these tasks is to be a supervisor and facilitator of the whole process and may indeed prove to be challenging for the teacher who is a language specialist and not an expert in the discipline the students are studying. If the task proves to be more complex, it may be helpful to consult academics from the students´ department.

Even so, the ESP teacher may provide guidance, especially in the early stages. Experience of many university teachers is that these days students often arrive at university with new ways of thinking and consuming information, but lacking skills and knowledge to assess and use that information and may well benefit from targeted guidance.

Apart from the student team and the teacher, consultants from outside the university may also participate in more complex real-world tasks and challenges, the solutions to which students then present and may, in some cases, even implement. These more sophisticated projects – stemming from challenge-based education - will also require a multidisciplinary approach, and can range from relatively simple to very complex challenges (see Figure 1 below).

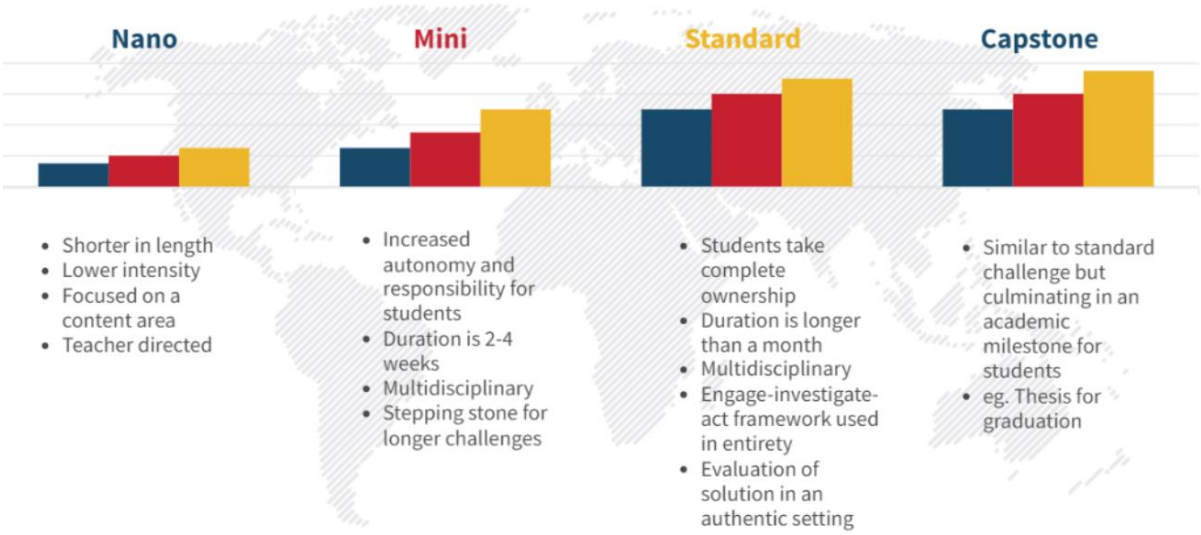


Fig. 1 Types of tasks in Challenge-based Education. Enlight CBE Training Presentation, June 16th, 2023

2.7 Feedback

It is absolutely crucial to provide appropriate feedback to students at the end of each soft-skills training activity. Some students may not appreciate, or indeed, fully realise, what these activities are actually teaching them. For example, they may not realise that when discussing their different ideas, weighing and evaluating alternative approaches, they enhance not only their communication skills (in English) but also their individual problem-solving skills and critical thinking. Our experience shows that short discussions upon the completion of each activity, where students and the teacher reflect on their experience, are particularly useful.

3 Examples of soft skills activities from our ESP classes

In this section we will briefly describe some of the soft skills training activities that proved to work well in our ESP classroom. Given the time constraints, the activities we use in soft skills training are typically task-based or problem-based and will inevitably vary with each particular discipline. Faculty of Arts, Comenius University, offers ESP courses to students of many disciplines, among them philosophy, political science, history, psychology, journalism, marketing communication and archaeology. As students are grouped together based on the discipline they study, soft skills training needs to be tailored to these individual disciplines. Activities will typically be preceded by preparatory language work, based on various texts and will include reading / listening comprehension and practice of relevant vocabulary and grammar. After this stage, students will start working on the task in small groups, studying the materials provided by the teacher, using their own knowledge and / or researching additional sources that may help them to solve the task. As often happens in real life-situations at the workplace, students may be required to change groups or join a larger group (or the whole class) in the later stages of the activity in order to successfully solve it.

3.1 EXAMPLE 1: Completing a task under a time limit

Mimicking real-life often hectic working environments, this activity shows students how important it is to prioritise important steps and drop everything not essential to complete the tasks in a limited amount of time. It also draws their attention to the fact that appropriately dividing the workload in a team is essential for completing the task within the time limit.

With little adaptation it will work well for any discipline and, unlike many other soft skills training activities, can be completed under 30 minutes.

Students are divided into teams and given a set of questions to answer about a topic thoroughly covered previously and asked to prepare 2-3 slides for a presentation on the topic (not the full presentation) within a specified (and intentionally relatively short) time-limit. This means that the end-product in this activity are three individual slides prepared by the team within the time limit. Many groups fail in this simple task and the subsequent discussion will highlight the importance of role division, prioritising, leadership, delegating tasks and time management.

3.2 EXAMPLE 2: Simulated negotiations

Simulated negotiations are a type of task aimed at a specific discipline, in this case, political science. They centre around a conflict or a disagreement over one or more issues and illustrate both the complexity of the conflict and also problems with reaching a satisfactory agreement. They have been used in various forms in teaching political science, diplomacy,

international relations and negotiation theory. In my experience, they may also be successfully adapted and used in the ESP classroom, where they have a number of benefits – developing students ´communication skills and English language competence, a number of different soft skills as well as building students' knowledge in the field of their studies. Admittedly, they require a lot of time, both in preparation and in execution (most will need two to three 90-minute sessions to work well). As such, they are an example of a more complex type of activity used in soft skills training.

First, a conflict or a disagreement (either a real-world situation from past or present, or an entirely hypothetical one) is introduced. At this stage, class work relating to language practice – reading / listening comprehension, vocabulary work, etc., will be done. Subsequently, students are divided into small groups and given a role they will represent in the negotiation. As they prepare for active participation in the negotiation from the perspective of their role, students may need to research their role further. After this preparation stage, the actual negotiation, entirely student-led, takes place (in groups or as a whole class activity, depending on the negotiation). The activity finishes with a discussion on the outcome of the negotiation and whether all participants are satisfied with the agreement (not) reached. In follow-up discussions relating to the soft skills development in this activity, students typically acknowledge a positive effect on their communication skills, problem solving skills and critical thinking, creative problem solving, teamwork and empathy, as well as negotiation, persuasion and leadership skills.

3.3 EXAMPLE 3: Quescussion

This activity for students of philosophy was borrowed and adapted from Jacquart (n.d.). The end product in this case is an extended piece of writing (2–3 pages) – an essay, which in philosophy takes the form of a reasoned defence. This means the writer needs to convince the reader to accept or reject a thesis using the method of rational persuasion. Quescussion recreates the steps an individual takes when they ponder an argument and write the essay, but does so in a way that allows for soft skills training, too (employing skills such as critical thinking, creativity, empathy, verbal communication, time management, teamwork, flexibility, conflict management, etc.).

The activity requires relatively little preparation in terms of materials. It begins by presenting an ethical dilemma, such as abortion, euthanasia or rights of an individual, etc.). Ethical dilemmas tend to provoke strong feelings, as individuals may feel torn between different values, obligations, or moral imperatives, and are prone to significant disagreement between individuals. The outcome to an ethical dilemma is difficult to reach and would likely have important ethical consequences.

Once the ethical dilemma is introduced in the classroom, students are encouraged to ask questions relating to the dilemma. Each question is written on the board / screen, and students are not allowed to provide answers to any of the questions (see Chart 2 for an example of student generated questions).

SHOULD ABORTION BE ALLOWED?

- When does life begin?
- Can abortion be medically necessary?
- What does it mean to be "medically necessary"?
- "Medically necessary"– foetus or mother?
- At what point does a foetus gain the moral status of a person?
- Under what circumstances should abortion be permitted?
- Should abortion be allowed if the foetus has a severe disability?
- Can the state legitimately make someone give birth against their will?

Fig. 2 Example of student generated questions

This way, students generate a lot of questions, which makes them ponder aspects of the issue they would otherwise not consider or would ignore. The fact that no answers are allowed prevents an open confrontation in the classroom. After a certain number of questions is generated, students continue working in pairs, preparing a draft of a philosophy paper examining the ethical dilemma (or perhaps one aspect of it), following the typical format of a philosophy essay that they are familiar with from their philosophy classes, and finally, they complete the essay at home as an individual assignment.

4 Opinion survey

In this paper we explained the importance of soft skills in today´s world, addressed some issues that need to be considered before bringing these activities into the ESP classroom and described some of the soft skills training activities used in our ESP classes. As already mentioned, the activities will vary with each particular group and the students´ discipline. The end product of each activity can be both tangible and intangible, in written or spoken form and the activity itself can foster a variety of soft skills, besides giving students English language practice.

To find out how students perceive soft skills training activities included in their ESP class, we conducted a short opinion survey (May 2023). The survey was conducted by means of an online questionnaire (Google forms) with closed and open questions, towards the end of their 2nd semester of study. Respondents were 82 first year B.A. students of various disciplines. As seen in Figure 3, students seem to greatly enjoy soft skills activities, which raise their interest and keep them motivated. They also appreciate the connection between their subject and English that the activities offer. Just a small minority (7) perceive language barrier to be a problem that makes them afraid to participate and for this group certain steps, such as allowing them to work with particular people, can be taken to make them more comfortable.

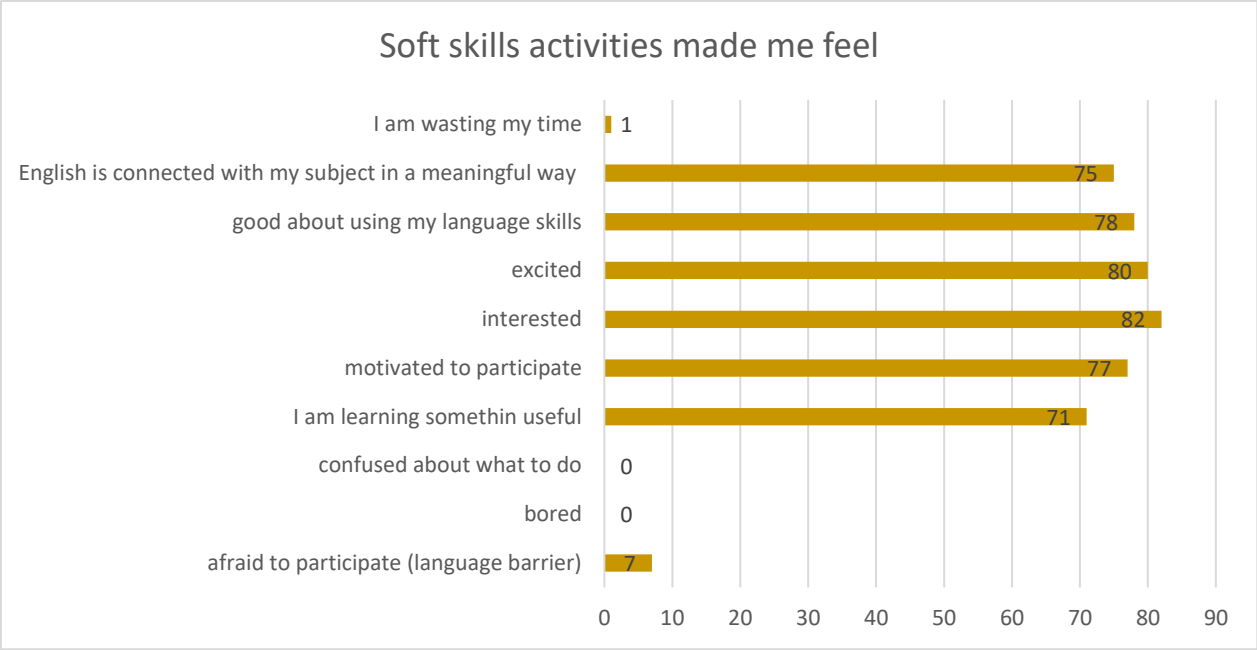


Fig. 3 Students perception of soft skills activities

While it seems that soft skills training has a lot of benefits, incorporating skills activities into classroom practice may also encounters some problems. I would particularly like to highlight the reluctance to participate that can be sometimes observed in some students. This reluctance may stem from a lack of confidence in their language abilities, but, surprisingly, can also be observed in some students proficient in English. This reluctance may therefore result from their belief they are "not learning anything new". These students need to be reminded that soft skills are highly valued among employers. Making a deliberate effort to acquire and practice them will prepare them for their future working environment. After graduating many students will go on to work in teams, which these days are often international (English being the communication language in the team) and may therefore particularly benefit from acquired soft skills such as strong communication skills, problem solving skills, critical and creative thinking, time management, conflict resolution, empathy, the ability to compromise, etc.

In conclusion, embedding soft skills training in ESP classes responds to the current requirements of employers and teaches students valuable skills that they can draw upon throughout their studies and upon their completion. Incorporating soft skills training into an already full syllabus is not easy as the ESP teacher will carefully need to consider many aspects of each activity, prepare suitable teaching materials and carefully plan ahead. Nevertheless, soft skills training has an overall positive effect - it not only increases language proficiency but also fosters various cognitive, interpersonal, and workplace skills. This, in turn, enhances the overall learning experience for students within the ESP classroom, making the learning environment more dynamic and engaging.

References

Agustina, T. (2014) English for Specific Purposes (ESP): An Approach of English Teaching for Non-English Department Students. s. Beta Vol. 7 No.1 2014 Hal. 37-63.

Andrievskikh, S., Lapina, V. Integrating soft skills development into English language class SHS Web Conf. Volume 99, 2021. International Scientific Conference "Delivering Impact in Higher Education Learning and Teaching: Enhancing Cross-Boarder Collaborations" (DIHELT 2021) https://doi.org/10.1051/shsconf/20219901026

Bhatia, V., Anthony, L. and Judy Noguchi. (2011). ESP in the 21st Century: ESP Theory and Application Today. Proceedings of the JACET 50th Commemorative International Convention, 143-150.

Chamorro-Premuzic, T., Arteche, A., Bremner, A. J., Greven, C. & Furnham, A. (2010). Soft skills in higher education: importance and improvement ratings as a function of individual differences and academic performance. Educational Psychology, 30(2), 221-241.

Devedzic, V., Jovanovic, J., Tomić, B., Sevarac, Z., Milikic, N., Dimitrijevic, S., Durić, D. (2015). Grading soft skills with open badges. CEUR Workshop Proceedings. 1358. 24-29.

Gnecco, G., Landi, S. & Riccaboni, M. The emergence of social soft skill needs in the post COVID-19 era. Qual Quant (2023). https://doi.org/10.1007/s11135-023-01659-y

Gray, A. (2016). The 10 skills you need to thrive in the fourth industrial revolution. World Economic Forum. https://bit.ly/38HlaQt

Hajrullai, H., Ejupi, S., Radosavlevikj, N. (2022) Implementing 21st-century skills in EFL, and ESL curricula in higher education institutions. In the Classroom and Beyond: Teaching and Learning in ESP Higher Education, 37-45.

Ismaili, M., Bajrami, L. & Hasani, S. (2022). Soft skill development as part of an ESP course for computer science students. 10th Austrian UAS Language Instructors' Conference In the Classroom and Beyond: Teaching and Learning in ESP Higher Education Conference porceedings. Competence Center for Business English, 46-49.

Jacquart, M. (n.d.) Philosophy Active Learning Activities. http://melissajacquart.com/teaching/resources-for-instructors/philosophy-active-learning-activities/

Klets, T., Korenetskaya, I., Kuzmichenko, A., Vodneva, S. & Matsevich, S. (2022). Soft Skills as a Component of Foreign Language Training of Engineering Students. In Z. Anikina, (Eds.), Integration of Engineering Education and the Humanities: Global Intercultural Perspectives (pp. 278-286). Springer, Cham.

Majid S., Liming, Z., Tong, S., Raihana,S. (2012). Importance of Soft Skills for Education and Career Success. International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education. Special Issue, 2 (2).

Medvedeva, O.D., Rubtsova, A.V. (2021) Productive Method as the Basis for Soft Skills Development in Engineering Foreign Language Education. Education Sciences 11(6).

Nieragden, G. (2000). The soft skills of Business English. ELT Newsletter. http://www.eltnewsletter.com/back/September2000/art282000

O'Connor, A. J. Buckley, J., Seery, N. (2016). Identifying, Developing and Grading 'Soft Skills' in Higher Education: A Technological Approach. [Online]. Available: https://dspace-test.interleaf.ie/handle/20.500.12065/

Radovanović, A.M., Mitrović, A.B. (2022). Education for employability in the health tourism industry: A contribution of English language courses to soft skills development. Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Pristini 52(3), 87.

Rai L., Deng C., Lin S., Fan L. Massive Open Online Courses and intercultural competence: analysis of courses fostering soft skills through language learning. Front Psychol. 2023 Aug 4;14:1219478. doi: 10.3389/fpsyg.2023.1219478. PMID: 37599715; PMCID: PMC10436504.

Schulz, B. (2008). The importance of soft skills: Education beyond academic knowledge. Journal of Language & Communication, 2, 146-154.

Shakir,R. (2009). Soft skills at the Malaysian institutes of higher learning. Asia Pacific Education Review, 10, 309-315.

Tevdovska, E. (2015). Integrating soft skills in higher education and the EFL classroom: Knowledge beyond language learning. SEEU Review. 11. 10.1515/seeur-2015-0031.

Contact

Mgr. Denisa Šulovská, PhD.
Katedra anglistiky a amerikanistiky
Filozofická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave
Gondova 2
811 02 Bratislava
Slovenská republika
denisa.sulovska@uniba.sk

TECHNIKY ZAMERANÉ NA ROZŠIROVANIE A UPEVŇOVANIE ODBORNEJ SLOVNEJ ZÁSOBY

ZUZANA MOTEŠICKÁ

Abstrakt

Príspevok sa zameriava na výučbu odbornej komunikácie v cudzom jazyku pre študentov nefilologických odborov, ktorej hlavným cieľom je príprava na komunikačné situácie v profesionálnom prostredí s využitím vhodných stratégií. Dôležitým aspektom tohto druhu výučby jazyka je dôraz na odbornú slovnú zásobu, zameranie sa na termíny a frázy charakteristické pre daný odbor. Príspevok analyzuje techniky rozvoja tejto slovnej zásoby v cudzom jazyku a zdôrazňuje efektívne spôsoby jej posilňovania. Zaoberá sa aj úlohou učiteľa, ktorý má kľúčovú rolu v poskytovaní nástrojov a podpore študentov. Vyzdvihuje tiež dôležitosť individuálnej analýzy potrieb cieľovej skupiny a motivácie. Cieľom je poskytnúť praktické informácie o účinných metódach na rozvíjanie odbornej slovnej zásoby v cudzom jazyku.

Kľúčové slová: výučba odbornej komunikácie, odborná slovná zásoba, komunikatívny prístup, soft skills, profil vyučujúceho

1 Úvod

Primárnou úlohou výučby odbornej komunikácie v cudzom jazyku pre študentov nefilologických odborov je príprava na zvládnutie komunikačných situácií v ich profesijnom zameraní s použitím vhodných komunikačných stratégií. Techniky na rozvoj a upevňovanie odbornej komunikácie v cudzom jazyku a ich aplikácia do produktívnych i receptívnych zručností, predstavujú kľúčový aspekt jazykového vzdelávania a odborného rastu a ich ovládanie je nástrojom pre celoživotné vzdelávanie. Neodmysliteľnou súčasťou adekvátneho zvládnutia tohto typu komunikačných situácii je využite odbornej slovnej zásoby, ktorú možno vysvetliť ako súhrn špecifických a odborných slov, fráz a výrazov, ktoré sú charakteristické pre určitú vednú oblasť alebo odvetvie. Je zvyčajne zameraná na termíny, technické pojmy, skratky a výrazy, ktoré sú používané v danom odbore a slúžia na presné a efektívne vyjadrenie konceptov a procesov v rámci odbornej komunikácie. Dôležité je vymedziť špecifiká takto zameranej výučby jazyka a techník, ktoré prispievajú k efektívnemu rozvoju a upevňovaniu odbornej slovnej zásoby v cudzom jazyku, opierajúc sa o pedagogickú prax, vedecké štúdie, empirické výskumy a odborné príspevky z oblasti aplikovanej lingvistiky a pedagogiky.

Úloha vyučujúceho pri výučbe odbornej komunikácie v cudzom jazyku je neoceniteľná a má interdisciplinárny partnerský charakter. Učiteľ zohráva kľúčovú úlohu pri poskytovaní potrebných nástrojov a podpore študentov pri zdokonaľovaní sa v odbornom jazyku prostredníctvom relevantných autentických impulzov a vytváraní stimulujúceho prostredia, kde sa študenti cítia príjemne a môžu slobodne vyjadrovať svoje názory a otázky. Pre úspešné nastavenie náplne výučby je nutná podrobná analýza potrieb cieľovej skupiny so zámerom venovať pozornosť individuálnym špecifikám používania cudzieho jazyka v danom odbore.

2 Výučba odbornej komunikácie v cudzom jazyku

Výučba tzv. odborného jazyka vychádza z faktu, že existujú fenomény typické pre komunikáciu v jednotlivých odboroch a zároveň sa istým spôsobom odlišujú od všeobecnej komunikácie. Podľa Flucka (1992, s. 8-9) je z metodického hľadiska ovplyvnená rôznorodosťou vymedzenia pojmu „odborný jazyka", čo sa odrazilo aj v učebných materiáloch. Najmarkantnejší vplyv podľa neho mala lexikologicko-terminologická teória, ktorého zástupcovia videli hlavné špecifikum odborného jazyka v terminológii. To malo za následok, že odborný jazyk sa takmer stotožňoval s odbornou slovnou zásobou a vyučovanie sa orientovalo na sprostredkovanie problematiky odbornej slovnej zásoby a jej tvaroslovia. Orientácia na funkčno-štylistické nazeranie na problematiku vyzdvihlo do popredia otázky syntaxe, textový druhov odborného jazyka a ich štylistické aspekty. Postupným vývojom vznikol prístup, ktorý je akousi syntézou uvedených prístupov a zahŕňa tak funkčno-komunikatívny ako aj na jazykový systém orientovaný prístup. Podľa neho je odborný jazyk „funkčným typom jazykového používania", tvorený rôznorodými formami realizácie, nejedná sa o homogénny útvar. Fluck (1992, s. 5) uvádza, že napriek rôznym prístupom a literatúre prevažne orientovanej na praktické aspekty vyučovania odborného jazyka (napr.: Buhlmann a Fearns, Hutchinson a Waters, Robinson) chýba komplexná didaktická koncepcia. Ako možné dôvody tohto stavu uvádza:

a) pojmem „odborný jazyk" je predmetom záujmu rôznych vedeckých koncepcií (napr.: výskumu terminológie, funkčnej štylistiky, textovej lingvistiky a pod.), čo neumožňuje jednotné definovanie pojmu,
b) na základe rôznorodosti situácií, odborov a cieľov, v ktorých je odborný jazyk sprostredkovávaný nie je možné jednoznačne definovať didaktiku odborného jazyka ako univerzálnej štruktúry.

V našich podmienkach (aj v tomto príspevku) chápeme pod kurzami cudzieho jazyka s orientáciou na odborný jazyk výučbu cudzích jazykov na vysokých školách a odboroch nefilologického zamerania, prípadne jazykové kurzy v pracovnom prostredí či na vedeckých inštitúciách, pričom ide o odborne homogénne skupiny. Oblasť výučby jazyka s orientáciou na odborný jazyk je však podstatne širšia. Môže sa jednať o jazykové kurzy pre jazykovo aj odborovo heterogénne skupiny študentov, ako príprava na zvládnutie práce s odbornými textami, môže ísť o jazykovú prípravu zahraničných pracovníkov pre výrobné podniky, špecializované kurzy pre vedeckých pracovníkov, ale aj o kurzy v materinskom jazyku ako príprava na ďalšie odborné vzdelávanie a pod. Ich obsahová náplň je tiež výrazne diferencovaná (viac napríklad: Fluck 1992, Buhlmann/Fearns 2000). Z dôvodu existencie značného množstva prístupov a typov kurzov, podľa rôznych kritérií ako dorozumievací jazyk (materinský alebo cudzí), učebné ciele, odbor, odborná a jazyková kompetencia adresátov musí byť, ako zdôrazňuje Fluck (1992, s. 21), koncipovanie výučby odborného jazyka adresné a orientované na špecifiká obsahovej náplne a textových druhov. Buhlmann/Fearns (2000, s. 85) chápu výučbu odborného jazyka ako isté premostenie medzi všeobecným jazykom a odborným vyučovaním. Za dôležité považujú orientáciu na textové štruktúry. Nácvik pracovných stratégií má smerovať k zlepšeniu textovej recepcie a produkcie. Podľa autoriek je úlohou výučby odborného jazyka (Fachsprachenunterricht):

a. rozvíjať kompenzačné stratégie v oblasti dedukovania informácií a pri produkcii textov,
b. umožniť rozvoj myšlienkových štruktúr,
c. oboznámiť s určitými štylistickými osobitosťami komunikácie v odbore.

Anglosaská terminológia nazýva túto výučbu cudzieho jazyka ako „Language for Specific Purposes" (t.j. jazyk pre špecifické účely). Hutchinson a Waters (1987) zdôrazňujú, že pri výučbe pre špecifické účely nejde o iný druh jazyka alebo metodiky výučby, ale len o iný prístup k výučbe cudzieho jazyka, dôrazne založenej na konkrétnych potrebách učiacich sa. Fakt, že sa jazyk používa pre špecifické účely nenaznačuje, že ide o špecifický druh jazyka. Náplň výučby cudzieho jazyka pre špecifické účely sa síce líši od náplne výučby všeobecného jazyka, ale metodika práce na vyučovaní nie je odlišná. Autori formulujú na základe dostupných zdrojov tri základné dôvody, prečo vznikol tento prístup k výučbe cudzieho jazyka v polovici 20. storočia, primárne angličtiny (Hutchinson – Waters, 1987, s. 6–8):

- Nárast potreby používania jazyka v medzinárodnej komunikácii

Rastúca dôležitosť medzinárodnej spolupráce v oblasti vedy, techniky a obchodu po druhej svetovej vojne vyústila do potreby spoločného komunikačného jazyka. Hlavne kvôli narastajúcemu ekonomickému vplyvu USA pripadla táto rola angličtine. Tým sa objavila nová skupina používateľov angličtiny, pre ktorých nebola znalosť cudzieho jazyka už nebola len znakom vzdelanosti, ale bola nástrojom v pracovnej sfére alebo sprostredkovateľom nových vedeckých informácií, často publikovaných len v angličtine.

- Vývoj v oblasti lingvistiky

Odklon od tradičného ponímania lingvistiky definujúcej formálne stránky jazyka obrátil pozornosť na spôsoby, akým je jazyk skutočne používaný v reálnej komunikácii. Odlišnosti v používaní jazyka ovplyvnili aj koncipovanie náplne jazykových kurzov pre potreby konkrétnych potrieb cieľovej skupiny.

- Vývoj v oblasti psychológie vzdelávania

Nové poznatky z oblasti psychológie vzdelávania dostali do popredia záujmy učiaci sa a ich postoj k učeniu, záujmy a potreby (learner-centered approach), čo viedlo ku koncipovaniu jazykových kurzov zohľadňujúcich tieto špecifické aspekty.

Fluck (1992, s. 21) vyjadruje kritický postoj voči teórii Hutchinsona a Watersa (1987), ktorí podľa neho nepripisujú sprostredkovaniu odborného jazyka v cudzojazyčnom vyučovaní žiaden zvláštny status. Fluck síce uvádza, že zastáva podobne ako Hutchinson a Waters názor, že odborný jazyk je „len" funkčným variantom vo význame istého sub-systému v jazyku. Jeho náhľad sa ale líši vo fakte, že odborný jazyk má podľa neho zásadné lingvistické znaky, ktoré ho odlišujú od iných variant v mnohých aj didakticky relevantných prípadoch (napr.: diferenciácia textových druhov, funkcionalita, sémantika a pod.), a preto by mal mať aj isté samostatné vymedzenie.

„Rámcové kurikulum pre výučbu nemčiny na vysokých školách a univerzitách v Poľsku, na Slovensku a v Čechách" (2006) chápe odbornú jazykovú prípravu ako interdisciplinárnu a orientovanú na potreby študovaného odboru. Rámcové kurikulum uvádza päť základných princípov pre odbornú jazykovú prípravu na vysokých školách (fachbezogener studienbegleitender Fremdprachenunterricht), ktoré tvoria jej didaktico-metodický východiskový základ:

- orientácia na komunikáciu a konanie,

- orientácia na učiaceho sa,
- senzibilizácia pre interkultúrne aspekty,
- orientácia na potreby študovaného odboru a budúceho povolania,
- rozvoj a podpora autonómneho učenia.

Za cieľ jazykovej prípravy na fakultách nefilologického zamerania nepovažujeme primárne skúmanie znakov odborného jazyka, ale optimálnu aplikáciu komunikačných kompetencií v rôznych odborných situáciách. Dôraz sa kladie na nácvik metód a postupov, ktoré napomáhajú riešiť rôzne komunikačné situácie a formujú komunikatívne kompetentného účastníka odbornej komunikácie. Ako uvádza Széherová (2008, s. 61) aj odborná cudzojazyčná výučba spoločenskovedných disciplín sa zameriava na schopnosť efektívnej realizácie komunikačného zámeru a minimalizáciu deficitu v ovládaní princípov komunikačných stratégii. Zdieľame autorkin názor (s. 73), že kultivovaná komunikačná kompetencia a ňou ovplyvnená komunikácia môže prispieť k zlepšeniu výmeny medzi odborným a všeobecným jazykom, medzi vedou a verejnosťou. Absolventi vysokoškolského štúdia tak môžu svoje akademické vedomosti predstaviť v ústnej i písomnej podobe názorne, zrozumiteľne a prakticky.

Pojem „jazyk pre špecifické účely" považujeme obsahovo za najvhodnejšie pomenovanie predmetov cudzieho jazyka na našich vysokých školách a univerzitách nefilologického zamerania, nakoľko najlepšie vystihuje ich podstatu a náplň, založenú na špecifických požiadavkách jednotlivých odborov prípadne skupín učiacich sa. Slovné spojenie „pre špecifické účely" však vnímame v slovenčine trochu neprirodzene, preto sme sa rozhodli používať označenie „výučba cudzieho jazyka pre potreby odbornej komunikácie", ktoré zdôrazňuje, že ide primárne o komunikáciu, ale zároveň zohľadňuje zaužívanejšie pomenovania na našich vysokých školách zahŕňajúc aj aspekt odborného jazyka.

2.1 Analýza potrieb a stanovenie cieľov

V kontexte analýzy potrieb vo výučbe odbornej komunikácie v cudzom jazyku je významným determinantom dôkladná reflexia odborných oblastí a komunikačných situácií, ktorými sa študenti zaoberajú počas štúdia a v praxi. Tento analytický proces vyžaduje presné a podrobné určenie očakávaných komunikačných kompetencií a jazykových schopností, ktoré sú nevyhnutné pre efektívne pôsobenie v danom odbore. Je potrebná aj detailná analýza špecifík v terminológii, frázach a gramatike.

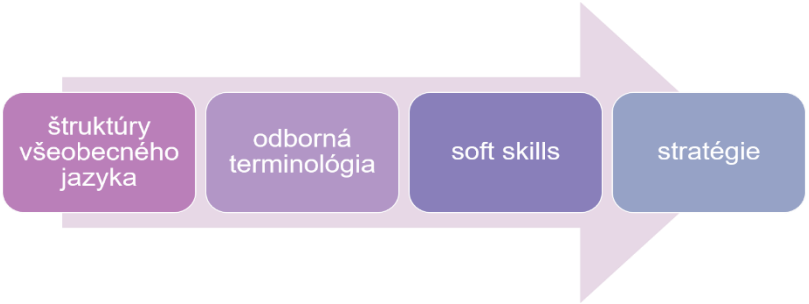
Analýza potrieb vo výučbe sústredenej na odbornú komunikáciu je procesom, ktorý sa musí neustále prispôsobovať dynamickým zmenám v odbore a jazykovom vývoji. Výsledkom tejto podrobnej analýzy by mala byť kurikulárna štruktúra, ktorá je precízne navrhnutá tak, aby reflektovala aktuálne potreby študentov a poskytovala im nevyhnutné nástroje pre sofistikované a účinné profesionálne pôsobenie. Podrobnejšie o analýze potrieb píšu aj Hutchinson a Waters (1987).

Študijné odbory majú svoje špecifické komunikačné potreby. Napríklad u študentov archívnictva či medicíny je dominantné čítanie s porozumením, u architektov je potrebný väčší dôraz na prezentačné zručnosti a argumentáciu. Avšak sú kompetencie a zručnosti, ktoré možno považovať za kľúčové všeobecne pre odbornú jazykovú prípravu. Na základe skúseností z praxe ide o nasledovné:

- čítanie odborných textov s porozumením
- práca s informáciami: sumarizácia, analyzovanie, definovanie

- určité gramatické štruktúry: trpný rod, nominalizácie, infinitívne konštrukcie a pod.
- formulovanie hypotéz a výskumných cieľov, písanie abstraktov a zhrnutí, verbalizovanie dát
- vyjadrenie stanoviska, účasť na diskusii
- soft skills: brainstorming, tímová práca, prezentovanie, časový manažment, riešenie problému, kreativita, flexibilita a pod.

Zjednodušene možno konštatovať, že pri analýze potrieb je vhodné stanoviť si, akým obsahom naplniť v grafike uvedené oblasti na získanie potrebných kompetencií, vždy s ohľadom na potreby cieľovej skupiny (learner-based approach):



Do procesu stanovania, čo mám byť súčasťou náplne seminárov, je nutné zapojiť aj študentov a ich individuálne potreby rozvoja jazykovej komunikácie. Príklad, ako možno postupovať, vysvetľuje napr. Giannarou (2021). U autorov Gu, Hua, B. a Ren (2019) možno nájsť výsledky prieskumu, ktorý sa venoval aj typu materiálov, s ktorými študenti radi pracujú a zaznamenali výrazný posun k preferencii materiálov v elektronickej a online forme.

Určenie, ktorá slovná zásoba a kompetencie sú kľúčové pre daný odbor môže vychádzať z analýzy korpusu, odborných textov či diskusie z odborníkmi konkrétneho vedného odboru. Je nesmierne dôležité, že jazykové pracoviská sú na univerzitách integrálnou súčasťou fakúlt, a tým v kontakte s aktuálnymi témami a skúmanou problematikou, čo umožňuje aplikovať najnovšie témy priamo aj do jazykového vzdelávania.

2.2 Profil vyučujúceho

Pedagogické a filozofické fakulty pripravujú budúcich učiteľov jazykov len všeobecne, aspektu odbornej komunikácie sa cielene nevenuje pozornosť, a tak sa musia vyučujúci naučiť sami aplikovať metodológiu a didaktické postupy pre tento špecifický typ výučby, ktorý má interdisciplinárny charakter. Vyučujúci jazyka pracujú so skupinou (budúcich) odborníkov z odborov, ktoré sami neštudovali. Oboznámenie sa s problematikou iného vedeného zamerania je nesmierne obohacujúce, ale aj náročné. Základom úspechu je vysvetliť hneď na začiatku kurzu, že vyučujúci je špecialista na jazyk a bude vytvárať situácie a zadania na zvládnutie odbornej komunikácie, jeho úlohou je moderovať a usmerňovať proces diskusii, práce s textom, získavania stratégii a kompetencií. Profil vyučujúceho možno zjednodušene zhrnúť do týchto charakteristík:

- partnerský interdisciplinárny prístup
- záujem o daný odbor
- základná orientácia v aktuálnych témach
- znalosť odbornej slovnej zásoby
- growth mindset

Vo výučbe cudzieho jazyka pre potreby odbornej komunikácie pre väčšinu odborov neexistujú našimi alebo zahraničnými vydavateľstvami pripravené učebnice resp. nevyhovujú stanoveným cieľom a časovému rozsahu. Učitelia sa preto podieľajú na príprave vlastných učebných materiálov, čo umožňuje, vychádzajúc z analýzy potrieb, reagovať na presne definované potreby cieľovej skupiny. Učiteľ cudzieho jazyka, ktorý vyučuje odbornú komunikáciu by mal mať primerané porozumenie odborných tém v danom odbore, aby bol schopný efektívnejšie viesť študentov pri rozvíjaní odbornej slovnej zásoby a porozumenia odborným textom. Toto porozumenie zahŕňa znalosť odborných termínov, fráz a konceptov, ako aj schopnosť vybudovať súvislosti medzi odbornou terminológiou a praxou v danom odbore. Preto je dôležité nastavenie na tzv. growth mindset, kde je učiteľ zároveň aj učiacim sa.

3 Spôsoby upevňovania odbornej slovnej zásoby

Z pohľadu výučby cudzieho jazyka pre potreby odbornej komunikácie by sa dalo zjednodušene povedať, že práca s odbornými témami, ktoré zohľadňujú špecifické potreby, na ktoré ich daná skupina bude v praxi používať, je motivujúce samo o sebe. Nie vždy je to však tak. Naučiť sa adekvátne jazykovo reagovať v odborných a pracovných situáciách je síce cieľom každej výučby cudzieho jazyka pre špecifické účely, ale samo o sebe to nie vždy vyvoláva u učiacich sa nadšené reakcie. V starších učebných materiáloch v súlade s gramaticko-prekladovou metódou pre výučbu tzv. odborného jazyka dominovali dlhé a zložité texty a úlohy orientujúce sa prevažne na pochopenie obsahu textu a jeho slovnú zásobu. Možno to je dôvod, prečo je ešte stále občas počuť medzi učiacimi sa názory, že v porovnaní s vyučovaním všeobecného jazyka sú hodiny odborného jazyka jednotvárnejšie a vážnejšie.

Vo výučbe všeobecného jazyka sa pod vplyvom komunikatívnej metódy a orientácie na učiaceho sa bežne používajú jazykové hry a tvorivé úlohy ako druh komunikačných úloh. Lojová (2005, s. 83) ich nazýva hrovými činnosťami a uvádza, že ich implementácia do vyučovania je zvyčajne sprevádzaná pozitívnymi emóciami, prispieva k uvoľneniu sociálnych bariér a výrazne posilňuje vytváranie pamäťových spojov. Aj Janíková (2003/2004, s. 53) upozorňuje na skutočnosť, že emocionálna zložka zohráva nemalú úlohu v procese zapamätávania si novej látky. Odvolávajúc sa na Vestera (1997, s. 107) uvádza, že čím viac vstupných kanálov sa použije pri prenose informácie, tým vyššia je motivácia, chuť, a s tým spojená pozornosť venovaná učebnej látke.

Vo vyučovaní odbornej komunikácie v cudzom jazyku sa táto tvorivá hravosť niekedy vytráca a nahrádza ju neúmerný rozsah práce výlučne s odborným textom. Nie je však dôvod, prečo nezaradovať tvorivé komunikatívne úlohy aj do výučby odbornej komunikácie a pri práci s odbornými textami. Študentov je potrebné senzibilizovať na skutočnosť, precvičovanie ktorých stratégií alebo kompetencií bolo cieľom aktivity, aby spĺňali svoj účel a neboli vnímané ako triviálne či detinské. Hrové aktivity musia byť formou, obsahom i organizáciou adekvátne pre danú skupinu. Prikláňame sa k názoru, že aj pre prácu s odbornými témami je potrebné voliť pedagogické postupy, ktoré by aktivovali ku komunikácii, tvorivosti a pocitu, že sme niečo dobre zvládli. Hutchinson a Waters (1987, s. 48) zdôrazňujú potrebu mať dobrý pocit nielen z predstavy eventuálneho použitia toho, čo sme sa naučili, ale i zo samotného procesu učenia sa. Domnievame sa, že tento zámer možno dosiahnuť aj simulovaním reálnych komunikačných situácií vo vyučovaní a snahou, čo možno

najintenzívnejšie a rôznorodo pracovať s novou slovnou odbornou zásobou s prepojením na tzv. soft skills.

3.1 Typológia úloh

Po výučbe cudzieho jazyka orientovaného na študovaný odbor je práca s odbornou slovnou zásobou neodmysliteľnou súčasťou. Je dôležité zvoliť rôzne typy úloh, ktoré umožňujú študentom precvičovať nové slová alebo frázy efektívne, rozličným spôsobom a zaujímavo a hlavne nie izolovane. Práca so odbornou terminológiou musí byť prepojená na komunikáciu a aktívne používanie výrazov v čo možno reálnej komunikácii najbližším situáciách. Učiteľ by mal vytvárať stimulujúce prostredie, kde sa študenti cítia pohodlne a môžu slobodne vyjadrovať svoje názory a otázky. Mal by poskytovať inšpiráciu a motiváciu prostredníctvom relevantných a autentických materiálov, ako aj nabádaním na sofistikované a zrozumiteľné odborné vyjadrovanie sa. Osobitnú pozornosť je potrebné venovať individuálnym potrebám študentov a prispôsobovať výučbu ich špecifickým odborným oblastiam. Aktívne zapájanie študentov prostredníctvom diskusií, rozhovorov a praktických cvičení je tiež kľúčové. Celkovo je úloha učiteľa podporovať a viesť študentov na ich ceste k zvládnutiu odbornej komunikácie v cudzom jazyku a efektívne integrovať do výučby aj prácu so soft skills.

Niekoľko typov úloh, ktoré sa používajú pri učení sa odbornej slovnej zásoby v cudzom jazyku:

- Výkladové úlohy: Študenti dostanú definíciu alebo vysvetlenie termínu a majú za úlohu identifikovať správne slovo alebo frázu, ktorá sa k tomu vzťahuje. Týmto spôsobom sa trénuje porozumenie a vyhľadávanie správnej terminológie.

- Doplňovacie úlohy: Študentom sú poskytnuté čiastočné vety alebo frázy, ktoré majú doplniť vhodnými slovami alebo výrazy z odbornej slovnej zásoby. Toto cvičenie podporuje aktívne používanie a zapamätávanie si nových slov.

- Párovanie slov/častí viet: Študenti majú za úlohu spárovať správne výrazy alebo frázy z odbornej slovnej zásoby s ich definíciami, synonymami alebo opisom. Tento typ úlohy posilňuje spojenie medzi slovnou zásobou a ich významom.

- Vytváranie viet: Študenti majú za úlohu vytvárať vety s použitím daných odborných slov a fráz. Týmto spôsobom si precvičujú správne použitie slov v kontexte a zlepšujú svoju schopnosť vyjadrovania.

- Rozpoznávanie v kontexte: Študentom sú poskytnuté vety alebo texty, v ktorých sa nachádzajú odborné výrazy. Ich úlohou je identifikovať, v akom kontexte sa dané slová používajú a čo znamenajú na základe kontextu.

- Diskusné úlohy: Študenti majú za úlohu diskutovať o odborných témach a používať odbornú slovnú zásobu. Týmto spôsobom sa precvičuje aktívne používanie a rozvoj slovnej zásoby v reálnych situáciách.

3.1.1 Konkrétne príklady zadaní

Výučba odbornej komunikácie v cudzom jazyku je výrazne prepojená na prácu s odborným textom v písanej alebo hovornej forme, často aj vo forme videa. Preto sme príklady konkrétnych úloh rozdelili podľa ich časového zaradenia pri práci s inputovým materiálom.

Aktivity pred čítaním/počúvaním:

- Študenti dostanú názov textu a skúšajú formulovať, o čom článok bude.
- Študenti dostanú názov textu, v ktorom jedno slovo chýba. Úlohou je doplniť ho.
- Študenti dostanú názov textu v poprehadzovanom poradí a majú ich usporiadať.
- Študenti dostanú kľúčovú slovnú zásobu na kartičkách a majú ju vysvetliť, skupina musí pochopiť, aké slov definujú. Vyučujúci ich napíše následne na tabuľu, prípadne doplní presnejší význam a kolokáciu.
- Študenti dostanú kľúčové slovo lekcie a majú na každé písmeno napísať výraz, ktorý s danou problematikou súvisí.
- Študenti dostanú názov textu/videa a majú napísať 5 otázok, na ktoré by chceli získať informácie.

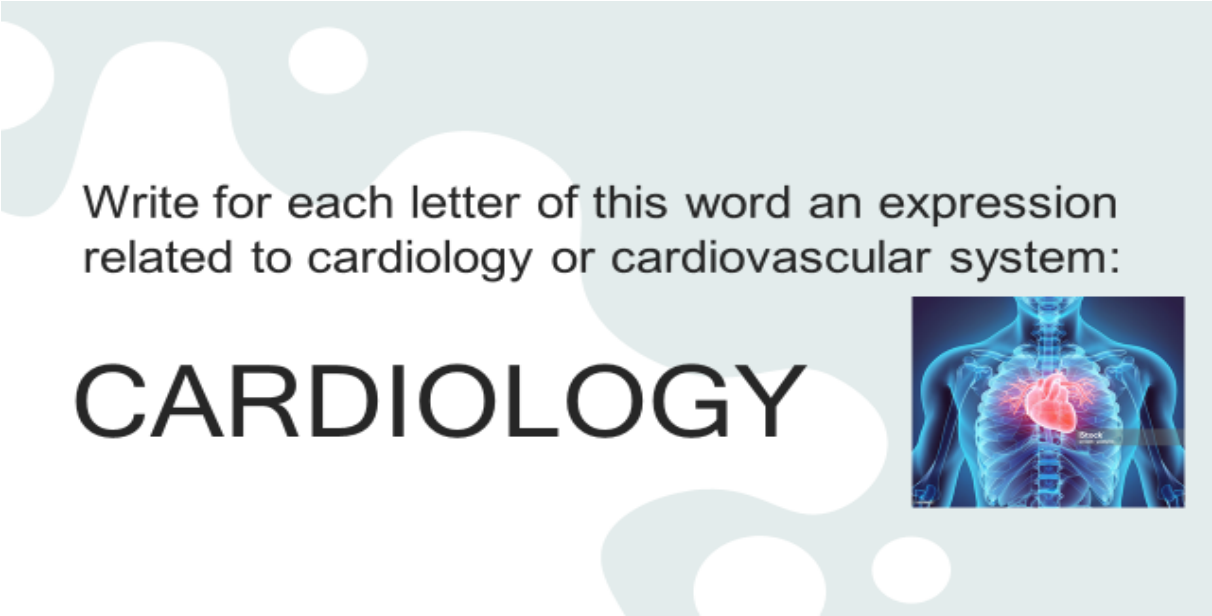
Aktivity počas čítania/počúvania:

- Študenti majú vyznačiť v textu určité gramatické štruktúry (napr. trpný rod).
- Študenti nedostanú názov textu a majú ho formulovať.
- Študenti majú označiť v texte 5 kľúčových slov alebo myšlienok.
- Študenti majú usporiadať časti textu do správneho poradia.
- Študenti dopĺňajú chýbajúce slová do textu.
- Študenti hľadajú odpovede na otázky.

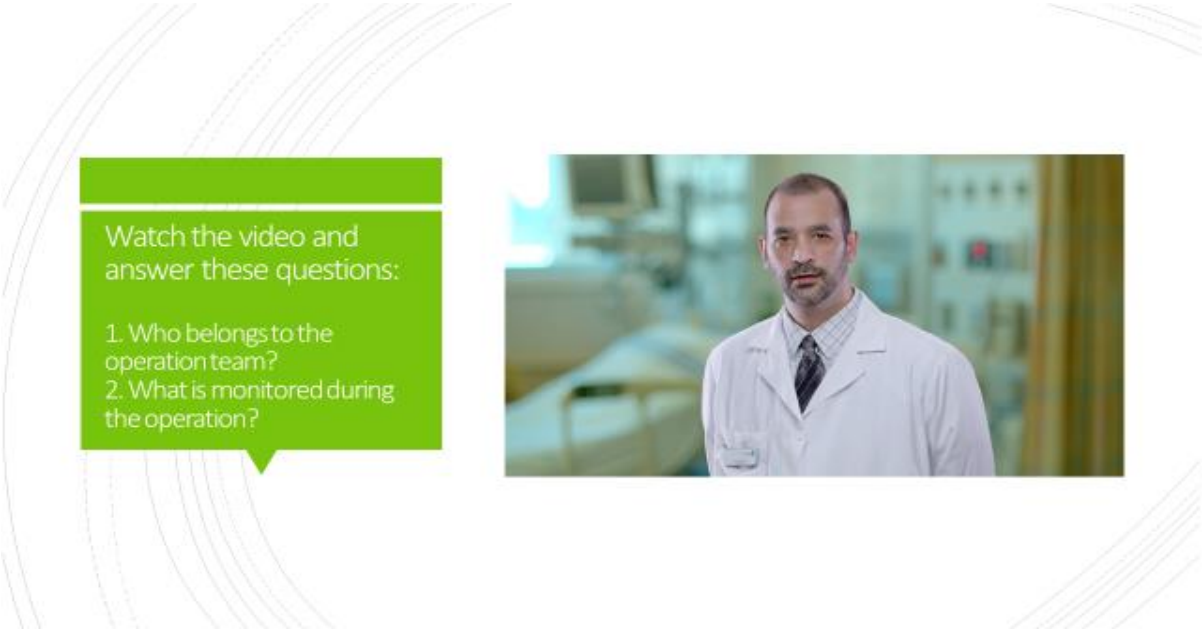
Aktivity po čítaní/počúvaní:

- Študenti pracujú v skupinách a pripravia úlohy na porozumenie textu pre inú skupinu: otázky k textu, pravda/nepravda, dopĺňanie slov, krížovka a pod. Následne iná skupina vypracuje zadania a na záver skupina ktorá pripravovala úlohu, skontroluje správnosť.
- Študenti píšu krátke zhrnutie textu/videa.
- Študenti si napíšu poznámky k textu/videu vo forme bodov, mind map a pod. Následne si na základe poznámok prerozprávajú obsah textu v dvojiciach.
- Študenti simulujú účasť na konferencii a prezentujú problematiku textu alebo jej aspekt v malých skupinkách, pripadne v pléne a vyučujúci moderuje simulovanú konferenciu.
- Študenti dostanú kľúčovú slovnú zásobu a slovné spojenia a majú ich použiť vo vlastnej vete v kontexte študovaného odboru.
- Kreatívne písanie kombinované s gramatikou. Študenti pracujú v skupinách a majú použiť odbornú slovnú zásobu spolu s podmienkovými vetami na vytvorenie surrealistických básní. Následne prebehne prezentácia v pléne (napr.: If I were a test tube, I would be slim and fragile. If I were the heart, I would very important for all vital functions.).

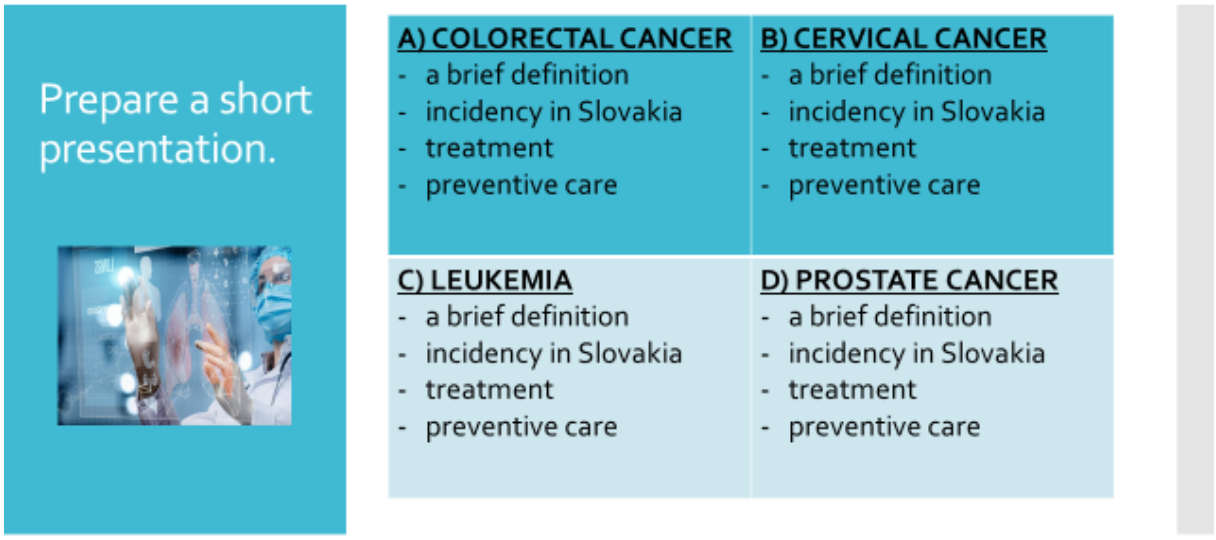
Zadania úloh je praktické mať pripravené elektronicky, čo je ekologické aj efektné riešenie. Pár ukážok zo zadaní pre medikov:



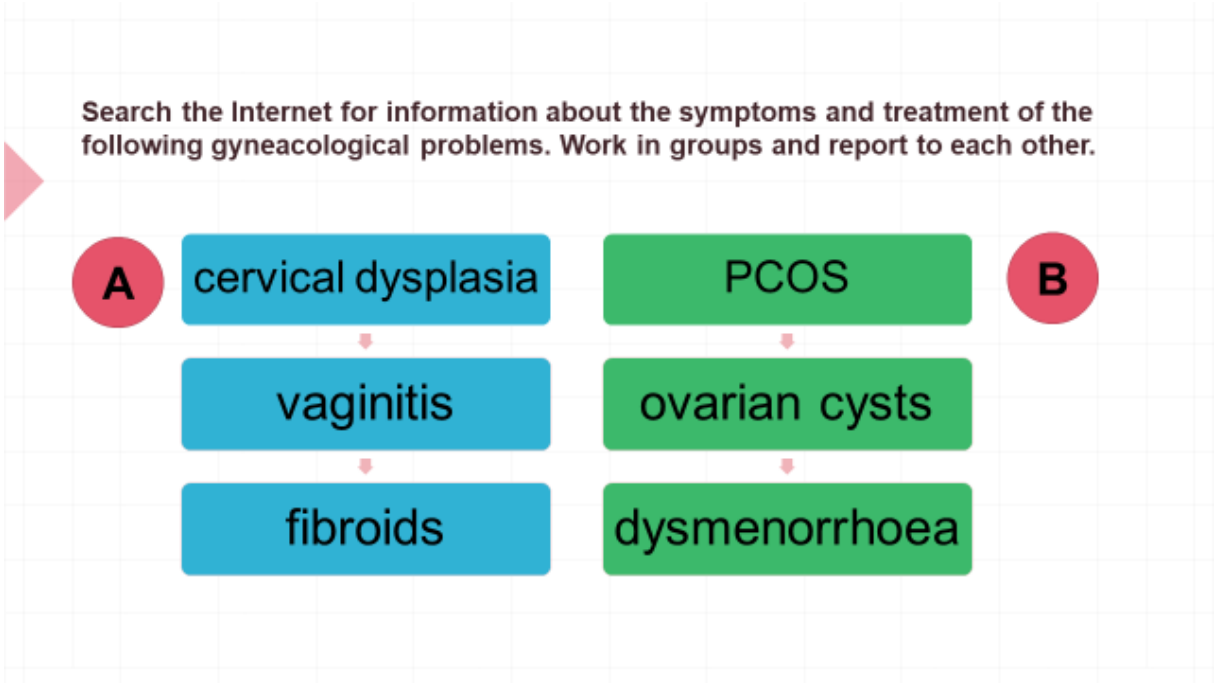
Obr. 1 Príklad úvodnej aktivity



Obr. 2 Príklad úlohy na prácu s krátkym videom



Obr. 3 Príklad úlohy na vyhľadávanie a prezentovanie informácií

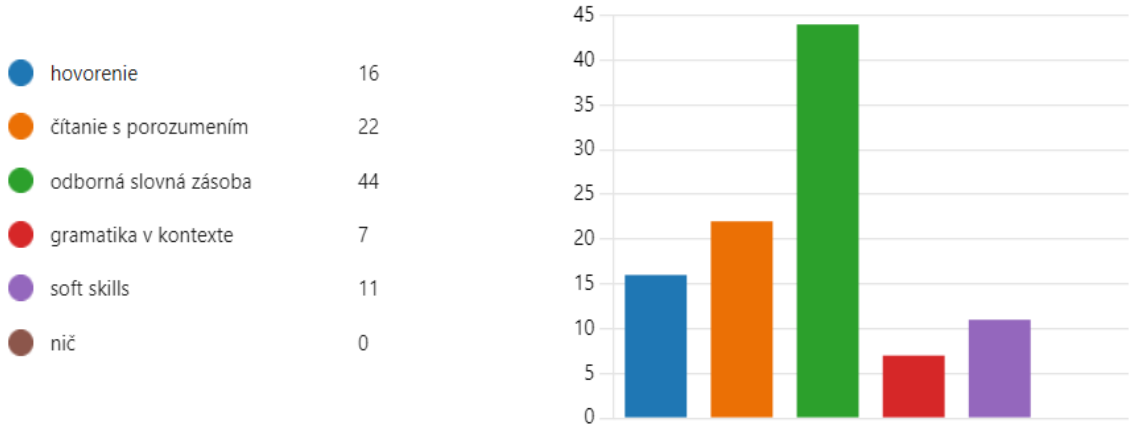


Obr. 4 Príklad úlohy na vyhľadávanie a prezentovanie informácií a tímovú prácu

Obr. 5 Ukážka úlohy na tvorbu viet s odbornou slovnou zásobou hravou formou

4 Záver

V dotazníkoch na záver semestra sa pýtame aj na subjektívny pocit, v akých oblastiach študenti cítia zlepšenie. Je potešujúce vidieť, že cielená orientácia na odbornú slovnú zásobu v komunikácii a v prepojení na soft skills spolu s dôrazom na ústnu komunikáciu prináša popri tradičnom zlepšení čítania s porozumením želaný zámer.



Obr. 6 Z dotazníka predmetu Anglický jazyk, LF UK Bratislava

Literatúra

Buhlmann, R. and Fearns, A. (1999) *Handbuch des Fachsprachenuterrichts.* Gunter Narr Verlag Tübingen.

Europe, C.O. (2020) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, Companion Volume*.

Fluck, H.-R. (1992) *Didaktik der Fachsprachen : Aufgaben und Arbeitsfelder, Konzepte und Perspektiven im Sprachbereich Deutsch*. http://ci.nii.ac.jp/ncid/BA18724398.

Giannarou, E.K. (2021) Learner needs analysis in an ESP class; *Open Journal of Modern Linguistics*, 11(02), pp. 174–200. https://doi.org/10.4236/ojml.2021.112015.

Gu, H., Hua, B. and Ren, L. (2019) Developing ESP teaching materials based on the analysis of information engineering majors' needs; *Open Journal of Social Sciences*, 07(10), pp. 121–131. https://doi.org/10.4236/jss.2019.710011.

Hutchinson, T. and Waters, A. (1987) *English for specific purposes*. https://doi.org/10.1017/cbo9780511733031.

Janíková, V. (2004) Emocionální aspekty ve výuce cizím jazykům.; *Cizí Jazyky*, 47(2).

Lojová, G. (2005) *Individuálne osobitosti pri učení sa cudzích jazykov: niektoré psychologické aspekty učenia sa a vyučovania cudzích jazykov. diel 1*.

Rahmencurriculum des studienbegleitenden Deutschunterrichts an tschechischen und slowakischen Hochschullen und Universitäten. Rámcové curriculum výučby nemčiny na slovenských a českých školách a univerzitách (2002).

Szeherová, E. (2008) *Komunikačné stratégie ústneho prejavu (K teórii a praxi rečovej produkcie v referáte). In: Universitas Comeniana Philologica LXI – Lingua academica, Zborník filozofickej fakulty UK Bratislava: Zborník príspevkov učiteľov Katedry jazykov FiF UK Bratislava*. Univerzita Komenského Bratislava.

Vester, F. (1997) *Myslet, učit se a zapomínat.* Plzeň.

Kontakt

Mgr. Zuzana Motešická, PhD.
Ústav lekárskej terminológie a cudzích jazykov
Lekárska fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave
Špitálska 24
813 72 Bratislava
Slovenská republika
zuzana.motesicka@fmed.uniba.sk

VÝUKA SLOVNÍ ZÁSOBY SKRZE PŘÍBĚH: VYUŽITÍ KAZUISTIK PŘI VÝUCE LÉKAŘSKÉ ČEŠTINY

IVETA ČERMÁKOVÁ

Abstrakt

Příspěvek se zabývá využitím kazuistik ve výuce lékařské češtiny pro cizince. Pokusíme se doložit, že kazuistiky nabízejí řadu výhod, uveďme alespoň tři: 1) kazuistika v sobě vždy skrývá příběh – a všichni dobře víme, že příběh velmi pomáhá i při studiu jazyka; 2) zahraniční studenti medicíny si jazyk často osvojují skrze „prefabrikáty", skrze osvojené konstrukce či věty, používané v určitém kontextu – a vhodně uspořádané kazuistiky takové konstrukce nabízejí právě i s příslušným kontextem; 3) kazuistiky mají i přímou obsahovou vazbu na činnost studentů na praxích v nemocnici, tj. dochází k vhodnému propojení obsahové, lékařské materie s jazykem. Příspěvek soustavně popíše možnosti využívání kazuistik při výuce lékařské češtiny a uvede i zcela konkrétní příklady z didaktické praxe.

Klíčová slova: kazuistika, případová studie, lékařská čeština, komunikace s pacientem

1 Úvod

Cílem tohoto článku je představit specifickou metodu výuky češtiny pro zahraniční studenty lékařské fakulty, spočívající ve využívání lékařských kazuistik. Využití metody vychází z některých obecných didaktických principů a je průběžně ověřováno i v praxi (Koutný 2023). Naším záměrem je představit teoretický rámec jejího používání, základní charakteristiky i problémy spjaté s její aplikací.

2 Výuka lékařské češtiny na lékařských fakultách

Výuka češtiny pro zahraniční studenty lékařských fakult vykazuje celou řadu specifik, jež zásadním způsobem ovlivňují výukový proces (Rešková 2016). Jako v každé skupině studentů lze zobecňovat jen do jisté míry, vždy se najdou studenti, kteří se od ostatních členů skupiny odlišují, ale v zásadě lze konstatovat, že naprostá většina studentů vykazuje společné rysy, jež nelze nevzít při koncipování výuky v úvahu (Rohlíková – Vejvodová 2012).

2.1 Motivace

Klíčovým problémem je motivace, jež má, jak dobře víme, zásadní vliv na přístup studentů ke studiu a výuce (Čapek 2015, Fontana 2014 nebo Lokšová – Lokša 1999). U naprosté většiny zahraničních studentů lékařských fakult dominuje v hodinách češtiny jednoznačně motivace vnější, spočívající ve snaze dostát vnějším požadavkům, které jsou na ně kladeny (Dörnyei – Al-Hoorie 2017). Jinými slovy, nejčastěji soustředí veškerou pozornost na získání potřebné atestace, a to pokud možno s co nejmenším úsilím. Vnitřní motivace naopak u mnoha z nich chybí takřka úplně, což má tři hlavní důvody:

1) Svou budoucnost si s češtinou nijak nespojují, protože v podstatě všichni plánují po dokončení studia Českou republiku opustit, nemají v plánu působit jako lékaři v českých

nemocnicích. Znalost češtiny tak v jejich očích nijak nezvyšuje jejich odbornou kompetenci ani vyhlídky na lepší uplatnění v oboru. V důsledku toho se ani nesnaží navázat osobní vazby s českým prostředím, pohybují se takřka výhradně mezi kolegy-zahraničními studenty, příp. v cizojazyčné městské komunitě, ve které jim schopnost komunikovat česky nijak neschází.

2) Anglické programy nabízené lékařskými fakultami umožňují absolvovat studium výhradně v angličtině, nevytvářejí nutnost alespoň částečně mluvit česky (jak ještě uvidíme, výjimku v tomto ohledu představuje reálný kontakt s pacienty).

3) Velká náročnost odborných lékařských programů studenty plně vytěžuje, spotřebuje prakticky veškerý jejich čas i energii; na studium češtiny tak nezbývá prostor ani síla.

2.2 Ostatní faktory

Nízká přirozená motivace tak představuje zásadní problém, kterému musí učitel čelit (Hernández 2010). Má jen málo možností, jak motivaci přece jenom aktivizovat nebo jak její absenci kompenzovat jinými prostředky. Spojencem mu může být obecná výrazná motivace studentů dokončit studium: studenti museli vynaložit značné hmotné prostředky, aby se mohli stát lékaři (studium je placené, musí si hradit mnohaletý pobyt v cizí zemi, spjatý se značnými náklady), a přinesli i řadu dalších obětí, z nichž nejvýznamnější je pochopitelně dlouhodobé opuštění domácího komfortu a pobyt v kulturně, sociálně i jazykově zcela odlišném prostředí (Převrátilová 2021). Učitel tak může opakovaně zdůrazňovat, že bez zvládnutí určité komunikační úrovně v češtině by mohlo veškeré úsilí o dokončení studia přijít vniveč. S postupem do vyšších ročníků se u studentů navíc vytvoří pobočný motivační faktor, který u většiny z nich zvýší přirozený vnitřní zájem o češtinu: součástí studia se totiž stávají praxe v nemocnicích. Studenti se tak vlastně poprvé dostávají do prostředí, kde je užívání angličtiny omezené. S lékaři, méně už se středními, nižšími a pomocnými zdravotnickými pracovníky, sice stále mohou mluvit anglicky, avšak kontakt s pacientem vyžaduje ve většině případů užívání češtiny – nedostatečná znalost jazyka by mohla ohrozit náležité zvládnutí odborné, lékařské stránky působení v nemocnicích.

3 Kazuistika jako vhodný nástroj pro výuku komunikace v češtině

Výše řečené vlastně definuje prostor, ve kterém se učitel při výuce češtiny pohybuje: musí počítat se specificky motivovanými studenty a musí je primárně připravovat na praktickou komunikaci, zejména s pacienty v nemocnici. Schopnost komunikovat s pacientem a jazykově zvládnout působení v nemocničním prostředí je to základní, na co je nutné směřovat výuku – jedině tato schopnost je studenty i vnitřně považována za důležitou. Je očividné, že akcent na tuto dovednost představuje z didaktického hlediska značný problém, protože vnáší nerovnováhu do obvyklých metodických postupů, promyšleně vyvažujících různé vzdělávací obsahy (gramatika, ústní projev, psaný projev, komunikace). Vzhledem k okolnostem nelze počítat s tím, že si studenti postupně osvojí schopnost vědomě a promyšleně vytvářet gramaticky správné a lexikálně stále bohatší konstrukce a že se jejich interlekt bude postupně blížit jazyku rodilých mluvčích, jak tomu obvykle při výuce jazyka je.

Zkušenost ukazuje, že vhodným prostředkem, jak čelit této nelehké situaci, je navázání jazykového obsahu na konkrétní příběh, na konkrétní situaci svázanou s profesním lékařským světem (Sorrel 2001).

3.1 StoryLearning Method

Tento postup je vlastně specifickou aplikací metody výuky skrze příběh (*StoryLearning Method*, Richards 2024). Tato metoda vychází z předpokladu, že podstatou lidské komunikace je vyprávění příběhů (uvádí se, že příběhy tvoří 65 % lidské komunikace, Hsu 2008). Moderní doba tento předpoklad jen potvrzuje: příběh se např. užívá, kdykoli je cílem někoho oslovit a zaujmout, v reklamě i v mnoha jiných oborech. Je tomu tak proto, že příběhy poutají lidskou pozornost (ať už jde o reálný příběh nebo o fikci), a to také díky tomu, že do příběhu se člověk zapojuje též emocionálně, pozitivně nebo negativně. Dle neurologů příběhy aktivují též ty části mozku, které nejsou zapojeny do učení založeného na faktech (Kalogeras 2013). Učení pomocí příběhů totiž mísí racionální informace, zkušenosti a emoce a vytváří silnější nervová spojení vedoucí k dlouhodobější paměti (srovnej k tomu De Caro Barek 2022, Arroba – Acosta 2021 nebo Nair – Yunus 2021). Jerome Bruner (Bruner 1987) tvrdil, že fakta, která jsou zapojena do příběhu, si zapamatujeme 22 x lépe, než když zapojena nejsou. Novější studie (Heath – Heath 2008) považují tento odhad za přehnaný, obecně se předpokládá výrazně nižší, ale ověřené přesnější údaje nejsou k dispozici.

Pokud budeme zvažovat specificky výuku jazyků, můžeme konstatovat, že při výuce skrze příběh je student nenásilně exponován velkému množství slovní zásoby, která je navíc zapojená do kontextu, takže si student neosvojuje izolovaný výraz, nýbrž frázi, syntagma, kolokaci.

3.2 Kazuistika jako příběh

Tzv. případové studie neboli kazuistiky se běžně užívají v moderní vysokoškolské výuce a odrážejí dávnou tradici (Mareš 2015,s. 113: „Případová studie není novodobý jev – předkládat lidem pro poučení konkrétní příběhy ze života lidí a institucí má staletou tradici."). Kazuistiky jsou součástí výuky práva, ekonomie – a v poslední době se užívají též v lékařství Svědčí o tom řada publikací, např. nedávno vydané učebnice lékařství založené právě na kazuistikách (Bajčiová 2012, Kučerová 2010, Roztočil 2015). Kazuistiky obvykle představují intenzivní studium jednoho případu – výukové kazuistiky pak umožňují ve zkrácené podobě postihnout typické nebo naopak unikátní situace způsobem, který stimuluje užití dosavadních znalostí a kognitivních procesů potřebných k řešení problémů.

Odborná literatura počítá s třemi základními typy výukových kazuistik (Fikarová – Škubalová 2020):

1) Případ převzatý z reálného života s minimálními úpravami (Cappel – Schwager 2002, Štrach 2007). Z hlediska výukového platí, že může být rozsáhlejší a může poskytovat i (z hlediska výuky) irelevantní nebo dokonce zavádějící informace.

2) Případ zjednodušený pro výukové účely, ale zachycující podstatu reálného problému (Cappel – Schwager 2002, Štrach 2007).

3) Fiktivní, hypotetický případ (Walsh 2007, Mesny – Mandron 2014).

Vhodnost využití jednotlivých typů samozřejmě závisí na konkrétní situaci.

3.3 Kazuistika při výuce lékařské češtiny

Většina citovaných zdrojů se zabývá využitím kazuistik při předávání faktických obsahů v nejrůznějších oborech (výuka práva atd.), nabízí se ale i možnost uplatnit tuto metodu při jazykové výuce. Konkrétně popíšeme zkušenosti s přípravou učebnice *Talking Medicine 2. Case Studies in Czech* (Čermáková – Bakusová 2022), která je založena právě na využití kazuistik. Vychází z předpokladu, že v kazuistice napomáhá propojení s příběhem (s konkrétní situací v profesním lékařském prostředí) osvojování jazykových obsahů. Jinými

slovy, vhodné provázání obsahové stránky příběhu s jazykovou stránkou přináší výhodu na obou stranách: znalost prostředí a odborné stránky příběhu usnadňuje osvojování jazykových obsahů, a naopak znalost jazykových struktur tvořící vyprávění může pomoci při absolvování praxe i po odborné, profesní stránce. Zkrátka se vytváří vazba mezi oběma světy, profesním a jazykovým.

Jak konkrétně postupovat? Naším záměrem – a reakce studentů na zmiňovanou učebnici ukazuje, že se tento postup osvědčil – je, aby soubory kazuistik z jednotlivých lékařských oborů vytvářely jakési prefabrikáty vázané na konkrétní profesní a zároveň jazykové situace. Z toho vyplývá, že má-li vše dobře fungovat, na přípravě kazuistik se musí bezpodmínečně podílet jak jazykový odborník-didaktik, tak i zdravotnický pracovník, který je schopen

1) ověřit reálnost a aktuálnost příběhu včetně reálií (typ medikace, způsob léčby atd.);

2) dohlédnout na správnost terminologie (výše bylo zdůrazněno, že metoda je zaměřena na osvojování slovní zásobyv kontextu; v této souvislosti podotkněme, že zdravotnický pracovník je schopen ohlídat adekvátnost celého způsobu vyjádření: mají-li být osvojené jazykové dovednosti skutečně využitelné v nemocniční praxi, musí jít o jazyk, který se v nemocničním prostředí v dnešní době skutečně používá).

Z těchto důvodů byl v našem tvůrčím týmu učitel jazyka/didaktik a zdravotník, konkrétně zástupce středního zdravotnického personálu. Tato volba byla záměrná, protože cílem učebnice lékařské češtiny musí být popsat jazyk užívaný ve všech oblastech života nemocnice, tj. musí odrážet i praxi na odděleních, administraci, kontakt nižšího zdravotnického personálu s pacienty apod. (jinými slovy, pohled lékaře a jazyk jím užívaný je pochopitelně zásadní, ale musí být doplněn i o další perspektivy). Zkušený zástupce středního zdravotnického personálu je schopen obsáhnout všechny tyto dimenze (je ale samozřejmě myslitelné mít i rozsáhlejší autorský tým, zahrnující lékaře i střední zdravotnický personál) (srov. k tomu též Sorrel, 2001).

Z typologie kazuistik obsažených výše v oddílu 3.2 jednoznačně doporučujeme první dva typy, tj. minimálně upravený případ převzatý z reálného života nebo případ zjednodušený pro výukové účely (u třetího typu, u zcela fiktivního případu, hrozí, že příběh bude obsahovat chyby, bude neúplný nebo odtržený od reálné praxe).

U obou zvolených typů je nutné kazuistiku upravit. Minimem takových úprav jsou změny provedené v souvislosti s GDPR. V žádném případě nemůže jít o identifikovatelný konkrétní případ s reálnou sadou údajů týkajících se konkrétního člověka. Všechny kazuistiky musí pracovat s anamnestickými daty, vždy ale musí jít o průnik pravděpodobných situací, tj. o velmi realistické, ale přece jen modelové případy.

Jak je známo z psychologie i obecné didaktiky, má-li být účinek použité kazuistiky maximalizován, musí se klíčové části příběhu – a tím pádem i klíčové jazykové lexikální jednotky a konstrukce – v textu několikrát opakovat. Z tohoto důvodu v učebnici užíváme kruhovou strukturu, jež má v každé lekci tuto podobu:

- úvodní kazuistika (příběh)
- přehled použité slovní zásoby a frází
- lexikální cvičení
- poslechová cvičení, jež opět pracují s úvodní kazuistikou.

Kazuistika je tak přítomna v celé lekci, na začátku a na konci ve své úplné podobě, takže se kruh uzavírá.

Znamená to, že v souladu s principy *StoryLearning Method* dodržujeme zdánlivě jednoduchý třístupňový proces:

Obr. 1 Princip osvojování obsahů v *StoryLearning Method* (Obrázek převzat z Richards 2024)

Jinými slovy, v každé lekci je pozorovatelné následující schéma:

1) Studenti jsou vtaženi do příběhu.

2) Na jeho základě se učí novou slovní zásobu a frazeologii v kontextu.

3) Nové znalosti se procvičí ve cvičeních, která se dle principů metody vztahují k dané kazuistice.

4) Na závěr opět slyší úvodní příběh a jsou již schopni s ním poučeně pracovat.

4 Diskuse

Popsaný postup je teoretickým návrhem, byl ale už, jak bylo výše řečeno, aplikován v konkrétní učebnici. Ta je více než rok používána na lékařských fakultách, včetně 3. lékařské fakulty UK, kde působím, takže lze již shrnout první zkušenosti s touto metodou. Zdá se, že metoda přináší řadu výhod, jazykových i těch, které se týkají lékařské profese, což ostatně potvrzuje závěry řady teoretických studií (např. Gerring 2007; Crowe, Cresswell, Robertson *et al.* 2011):

1) Studenti si postupem času – a dle jejich reakcí přirozenější formou než dřív – osvojují slovní zásobu a konstrukce reálně používané v nemocničním prostředí. Oceňují, že jde o obraty, se kterými se na praxích v nemocnici opravdu setkávaji, a vítají i to, že je v učebnici důsledně pracováno s nahrávkami, díky kterým v reálných situacích v nemocničním prostředí lépe rozumějí a jsou schopni i lépe vyslovovat (z praxe víme, že správná výslovnost je pro většinu studentů obtížně dosažitelným cílem).

2) Studenti se seznamují i s méně známými jazykově-profesními obsahy, které jsou ale v nemocniční praxi naprosto běžné – uveďme jako příklad zkratky běžně užívané v lékařské dokumentaci.

3) Studenti si postupně zvykají na standardizovaný formát, který by měla kazuistika mít a který by měli všichni zdravotníci dodržovat – jinými slovy, použitá metoda má i tento mimojazykový efekt.

4) Studenti i touto formou poznávají realitu nemocničního života – v reakcích oceňují, že v nemocnici probíhá vše tak, jak je popsáno v učebnici.

5 Závěr

Jsme si vědomi toho, že popsaná metoda je z obecně didaktického hlediska částečně sporná, protože akcentuje jen jeden rozměr jazykové výuky: klade důraz na přípravu na

konkrétní komunikační situace, takže nechává stranou jiné aspekty (systémový výklad jazyka, gramatiku atd.). Je nicméně třeba zdůraznit, že volba této metody je reakcí na konkrétní situaci, v níž se pří výuce češtiny v cizojazyčných programech lékařských fakult ocitáme (a přizpůsobení výuky situaci a potřebám studentů je důležitým principem didaktiky jazyků, srov. Hapsari 2019). Skutečnost ukazuje, že standardní, vyvážený přístup nepřináší dobré výsledky: z důvodů, které jsme popsali v úvodu tohoto textu, studenti při studiu postupují velmi pomalu a při praxích v nemocnici nejsou ani ve vyšších ročnících schopni obstát. Navržená metoda dle našich zkušeností tento stav zlepšuje: vede ke zlepšení schopnosti studentů absolvovat praxi v nemocnicích. Domníváme se, že je to v této situaci jediná cesta, jež je součástí obecnějšího cíle, který by měl definovat veškerou výuku češtiny na lékařských fakultách: stále více propojovat jazykovou výuku s praxí u lůžka pacienta.

Literatura

Arroba, J.; Acosta, H. (2021). „Authentic Digital Storytelling as an Alternative Teaching Strategy to Develop Speaking Skills in EFL Classes." *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, Vol 14 No 1, pp. 317–343, Jan-Jun 2021.

Bajčiová V. (2012). *Vybrané kazuistiky nádorů u adolescentů a mladých dospělých*. Nakladatelství Mladá fronta, Praha.

Bruner, J. (1987). *Actual Minds, Possible Worlds*. Harvard University Press.

Cappel, J. J.; Schwager, P. H. (2002). „Writing IS Teaching Cases: Guidelines for JISE Submission." *Journal of Information Systems Education*, Vol 13, No 4, pp. 287–293.

Crowe, S., Cresswell, K., Robertson, A. *et al.* (2011). "The case study approach." *BMC Med Res Methodol*, 11, 100. https://doi.org/10.1186/1471-2288-11-100

Čapek, R. (2015). *Moderní didaktika. Lexikon hodnotících a výukových metod.* Grada Publishing, Praha.

Čermáková, I.; Bakusová T. (2022). *Talking Medicine 2. Case Studies in Czech*. Nakladatelství Karolinum, Praha.

De Caro-Barek V. (2022). „Everyone loves a good story: Learning design in massive open online courses for language learning." *Frontiers in Education, Sec. Digital Education*, Vol. 7. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1007091

Dörnyei, Z.; Al-Hoorie, A. H. (2017). „The motivational foundation of learning languages otherthan Global English: Theoretical issues and research directions." *Modern Language Journal*,Vol. 101, No 3, pp. 455–468.

Fikarová, T.; Škubalová, T. (2020). *Výukové kazuistiky k psychologickým předmětům společného základu*, MUNI, Brno, dostupné na https://is.muni.cz/publication/1625818/Vyukove_kazuistiky.pdf (přístup 18. 1. 2024).

Fontana, D. (2014). *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Portál, Praha.

Gerring, J. (2007). *Case study research. Principles and practice*. Cambridge University Press, Cambridge.

Hapsari, A. (2019). "Language Learning Strategies in English Language Learning: A Survey Study." *LINGUA PEDAGOGIA*, Vol.1, No.1. https://doi.org/10.21831/lingped.v1i1.18399

Heath, C.; Heath, D. (2008). *Made to stick: Why some ideas take hold and others come unstuck*. Arrow.

Hernández, T. A. (2010). "The relationship among motivation, interaction, and the development of second language oral proficiency in a study-abroad context." *Modern Language Journal*, Vol. 94, No. 4, pp. 600–617. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2010.01053.x

Hsu, J. (2008). "The Secrets of Storytelling." *Scientific American Mind*, Vol. 19, No. 4, pp. 46–51.

Kalogeras, S. (2013). "Storytelling: An ancient Human Technology and Critical-Creative Pedagogy for Tranformative Learning." *International Journal of Information and Communication Technology Education*, Vol. 9, No. 4, pp. 113–122. http://dx.doi.org/10.4018/ijicte.2013100108

Koutný V. (2023). „Metody výuky v předmětu „Angličtina pro lékaře" na 3. LF UK." *CASALC review*, Vol. 13, No. 1, pp. 44–52.
Kučerová H. (2010). *Schizofrenie v kazuistikách*. Grada, Praha.
Lokšová, I.; Lokša, J. (1999). *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Portál, Praha.
Mareš J: (2015), „Tvorba případových studií pro výzkumné účely." *Pedagogika*, Vol. 65, No. 2, pp. 113–142.
Mesny, A.; Mandron, A. (2014). *Guide to writing teaching notes*. École des Hautes Études Commerciales, Montréal.
Nair, V.; Yunus, M. M. (2021). "A systematic review of digital storytelling in improving speaking skills." *Sustainability*, Vol. *3, No.* 17, 9829. https://doi.org/10.3390/su13179829
Převrátilová S. (2021*). Proměny motivace k učení se češtině: pohled studentů v kurzech češtiny při studijním pobytu v ČR*. FFUK, Praha (disertační práce).
Rešková, I. (2016). "Budování komunikační kompetence v jazyce pro specifické účely." *CASALC Review*, 101–107.
Richards, O. (2024). *StoryLearning* (dostupné online na https://storylearning.com/learn-language-stories) (přístup 19. 1. 2024).
Rohlíková, L.; Vejvodová, J. (2012). *Vyučovací metody na vysoké škole,* Grada Publishing, Praha.
Roztočil A: (2015). *Porodnické soudní kazuistiky* Grada Publishing, Praha.
Sorrel, J. (2001). „Stories in the Nursing Classroom." *Language & Learning Across the Disciplines*, Vol. 5, pp. 36–48.
Štrach, P. (2007). „Tvorba výukových a výzkumných případových studií." *Acta Oeconomica Pragensia*, Vol. 15, No. 3, pp. 22–36.
Walsh, G. (2007). Protein engineering: Case studies of commercialized engineered products. *Biochemistry and Molecular Biology Education*, Vol. 35, No. 1, pp. 2–8.

Kontakt

Mgr. Iveta Čermáková
3. lékařská fakulta Univerzity Karlovy
Ruská 87
100 00 Praha
Česká republika
iveta.cermakova@lf3.cuni.cz

S(T)IMULAČNÉ CENTRUM

RADOSLAV ĎURAJKA

Abstrakt

Autor predstavuje využitie simulačného centra na Ústave simulačného a virtuálneho medicínskeho vzdelávania LF UK, v ktorom si študenti medicíny zdokonaľujú svoje praktické zručnosti a klinické schopnosti. Pomocou simulácií rôznych lekárskych scenárov získavajú skúsenosti a minimalizujú riziko pre reálnych pacientov, s ktorými sa stretnú počas praxe. Na rôznych simulátoroch je možné precvičovať širokú škálu medicínskych úkonov (EKG, defibrilácia, kardiopulmonálna resuscitácia, intubácia...) a zároveň sa podporuje koordinácia v rámci tímu. Tento nový prvok vo výučbe slovenčiny ako cudzieho jazyka, ktorý okrem odborného rastu, poslúžil (zahraničným) študentom aj na zdokonalenie a overenie si vlastnej jazykovej úrovne a bol motiváciou do ďalšieho štúdia slovenčiny. Článok predstavuje praktické informácie o príprave, priebehu a vyhodnotení pilotného projektu.

Kľúčové slová: simulačné centrum, slovenčina ako cudzí jazyk, príprava a priebeh simulácie, komunikačné zručnosti

1 Úvod

Simulačné centrá začali vznikať na lekárskych fakultách hlavne kvôli skvalitneniu medicínskeho vzdelávania a tiež, aby študentom kompenzovali praktické skúsenosti. Simulačná medicína sa tak postupne stala neoddeliteľnou súčasťou vzdelávania medikov a predstavuje moderný, na využívaní simulátorov založený spôsob výučby. Stosić (2017) klasifikoval lekárske stimulátory a zhodnotil, že ide o najdôležitejšiu inováciu v lekárskom vzdelávaní za posledných dvadsať rokov.

Čermáková (2023) definuje simulačné centrá ako miesta, kde študenti nacvičujú situácie, s ktorými sa stretávajú v nemocniciach s cieľom nácviku technických a odborných zručností, ale pozornosť sa venuje aj rozvoju komunikácie, a to jednotlivca i celého tímu so zásadnou príležitosťou na zlepšenie všetkých zručností. Je to jedinečná možnosť sebareflexie (porov. Stern, 2016) a vytvorením bezpečného, etického a kontrolovaného prostredia je tiež kľúčovým prvkom v predklinickom vzdelávaní všetkých zdravotníckych pracovníkov (Bagnasco et al, 2014).

Pomocou simulačnej hry (metóda „learning by doing") je teda možné bez rizika pravidelne trénovať a testovať svoje vedomosti, zručnosti a postupy, s ktorými sa môže študent stretnúť vo svojej lekárskej praxi a akákoľvek chyba nemá žiadny negatívny dopad na pacienta. Jednotlivé simulátory či trenažéry sa líšia, no všeobecne možno povedať, že ide o medicínsky trenažér so softvérovo riadenou figurínou, ktorý je navrhnutý tak, aby spĺňal vzdelávacie požiadavky na klinické ošetrovateľské schopnosti. Ponúka širokú škálu programov – od školiacich úloh až po pokročilé scenáre starostlivosti o pacienta (figurína má životné funkcie, ktoré ale treba vopred nastaviť (pulz, dýchanie, saturácia) a môže byť pripojená na reálne medicínske prístroje a vykonávať na nej medicínske úkony, ako napríklad resuscitácia, intubácia, defibrilácia a podobne)[1].

[1] Viac o funkciách a vlastnostiach simulátora, s ktorým sme pracovali sú dostupné na: https://www.fmed.uniba.sk/pracoviska/teoreticke-ustavy/ustav-medicinskeho-vzdelavania-a-simulacii-lfuk/simulacne-centrum-umvas/simulatory/

Obr. 1 CAE Juno je bezdrôtový dospelý pacientsky simulátor, ktorý je podľa potreby zmeniteľný z muža na ženu

2 Možnosť výučby slovenského jazyka v simulačnom centre

Príprava na komunikáciu s pacientom je jedným z hlavných cieľov výučby slovenčiny ako cudzieho jazyka na Ústave lekárskej terminológie a cudzích jazykov LF UK. Zahraničný študent by po absolvovaní piatich semestrov mal primerane komunikovať s pacientmi v nemocnici, odoberať anamnézu, zisťovať symptómy pacienta, viesť dialóg smerujúci k diagnóze. Pri výučbe sa preferuje jednoduchosť, postupnosť a systematickosť s dôrazom na praktické využitie, teda na komunikáciu (Ďurajka, 2017). Myšlienka využiť simulačné centrá na nácvik komunikačných zručností nie je nová, avšak využiť simulačné centrum na nácvik komunikácie v cudzom jazyku (v slovenčine) nás inšpirovala 3. lekárska fakulta UK v Prahe (porov. Čermáková, 2023).

2.1 Simulačné centrum LF UK v Bratislave

Výhody simulačných centier sme už spomenuli v úvode, a tak je zrejmé, že celosvetovo je simulačných centier nespočetné množstvo a neustále vznikajú ďalšie. V tomto akademickom roku si pripomíname desiate výročie založenia Ústavu simulačného a virtuálneho medicínskeho vzdelávania LF UK (oficiálne založený 1. septembra 2013), ktorý bol v októbri 2023 premenovaný na Ústav medicínskeho vzdelávania a simulácií[2]. Jednotlivé simulačné centrá sa, samozrejme, líšia veľkosťou a technicko-materiálnym vybavením[3]. Je zrejmé, že s technicky vyspelejším vybavením centra sa zvyšuje aj spektrum aktivít. Ak hovoríme o nácviku komunikácie, dôležité sú najmä dve nasledujúce súvislosti:

1. Platí všeobecná premisa, že „simulačná medicína je technika, a to hlavne technika psychologická. Technologická podmienka zakúpenia pokročilého simulátora je

[2] Viac na https://www.fmed.uniba.sk/pracoviska/teoreticke-ustavy/ustav-medicinskeho-vzdelavania-a-simulacii-lfuk/simulacne-centrum-umvas/

[3] Na porovnanie simulačné centrum v Košiciach: https://www.upjs.sk/lekarska-fakulta/pracoviska/csvm/o-nas/

podmienka nutná, ale nie rozhodujúca. Rozhodujúci je program centra, ktorý je závislý na ľuďoch" (Stern, 2016: s. 188).

2. Využitie centra na nácvik komunikácie je na úrovni technického vybavenia centra oveľa menej závislé než využitie pre medicínske účely; to je pre učiteľov jazyka dobrá správa, ktorá zlepšuje využiteľnosť tejto alternatívy – dopĺňa Čermáková (ibid., 2023: s. 132).

Naším cieľom nie je popísať aktivity tohto centra, ale stručne zhrnúť naše skúsenosti s jeho využitím na jazykovú prípravu zahraničných študentov.

2.2 Základné princípy výučby v simulačnom centre

Pred začiatkom využívania simulačného centra absolvovali zástupcovia nášho ústavu (Ústav lekárskej terminológie a cudzích jazykov LF UK V Bratislave) stretnutie v simulačnom centre, na ktorom im boli predstavené možnosti jeho využívania (priestorové i technické) a následne všetci vyučujúci navštívili otvorenú hodinu. Po príprave scenára, o ktorom ešte bude zmienka, a konzultácií v simulačnom centre, boli vybrané skupiny, ktoré absolvovali pilotný projekt vyučovania jazyka v simulačnom centre. Okrem prvotného zhodnotenia, že simulácia v centre je pre študentov veľkým motivačným prvkom (zmena prostredia a rozhovor s „pacientom" pred samotnou klinickou praxou), môžeme základné princípy simulácie zhrnúť v nasledovných bodoch:

1. **príprava** – študenti o návšteve centra vedia vopred a poznajú priebeh hodiny (úvod/brífing o pacientovi, čas s kolegami na koordináciu postupu, komunikácia s pacientom, stanovenie diagnózy a liečby, spätná väzba/vyhodnotenie) a sú oboznámení s okruhmi, s ktorými sa môžu stretnúť, a teda sa môžu na simuláciu doma pripraviť.
2. **jasná štruktúra** – študenti počas úvodu dostanú vytlačenú osnovu (okruhy bez otázok), do ktorej si značia získané informácie o pacientovi.
3. **minimalizácia stresu/vytváranie psychologického bezpečia** – na kvalitu vplývajú už uvedené prvé dva body, lebo študent vie, čo ho čaká a nevstupuje do „neznáma". Pocit bezpečia výrazne ovplyvňuje schopnosť študenta sa flexibilne učiť. Študentom je zdôraznené, že nebudú hodnotení a produkcia chýb (jazykových i odborných) je prijateľná a prijímaná. Cieľom hodiny je praktický nácvik komunikácie a koordinácie s kolegami a tiež poskytnutie priestoru na sebarealizáciu.
4. **spätná väzba** – sa sústreďuje na pozitíva a dosiahnuté výsledky. Prípadné nedostatky sú komunikované v diskusii a študenti ich spoločne s lektorom opravujú, prípadne dopĺňajú ďalšie možnosti. Záver hodiny patrí spätnej väzbe od študentov.

3 Príprava a priebeh výučby v simulačnom centre

Základným predpokladom, z ktorého vychádza i metóda výučby v simulačnom centre je to, že komunikácia medzi pacientom a lekárom je celkom typizovaná, tzn. že sa lekár riadi logickým sledom otázok. Pacient (simulačný trenažér – vyučujúci, štandardizovaný pacient[4] alebo iný vyučujúci) odpovedá na otázky študenta v roli lekára. Študenti sa musia dohodnúť, či si odpovede zapíšu všetci, alebo len zvolení zástupcovia, ktorí zároveň môžu sledovať, či

[4] Špeciálne školené osoby, ktoré prechádzajú tréningom tak, aby boli schopné podľa scenára čo najrealistickejšie stvárniť rolu pacienta. Využitie tejto metódy je výhodné v tom, že je výkon študentov odoberajúcich anamnézu dobre reprodukovateľný a hodnotiteľný.

boli obsiahnuté všetky body v osnove. Získané informácie poskytnú na záverečné stanovenie diagnózy a liečbu, prípadne navrhnú ďalšie potrebné vyšetrenia. Aj keď sa môže zdať, že ústredným prvkom je študent, nie je to celkom pravda. Všetko závisí od vyučujúceho (počnúc prípravou hodiny až po schopnosť vnášať realitu do simulácie a asi najdôležitejšiu jeho komunikačnú zručnosť promptne reagovať a improvizovať, čo znamená, že aj pripravený scenár (sled otázok) môže prehlbovať a kreatívne prispôsobovať reakciám študentov).

3.1 Príprava

Pred samotným vyučovaním v simulačnom centre je dôležité osvojiť si princípy výučby (viď 2.2), pripraviť sa na úplne novú pedagogickú skúsenosť a počítať s priamou spätnou väzbou od študentov i kolegu. V príprave nemožno zanedbať scenár, ktorý by mal byť detailný, lebo dojem reality sa dosahuje nielen funkčným monitorovacím zariadením, ale aj popisom situácie, ktorú nájdu študenti v osnove (aké okolnosti viedli k prezentovanému stavu, ako a kedy sa pacient dostal do nemocnice, aké vyšetrenia mu už urobili, aké sú ich výsledky). Osnova by mala byť prehľadná s dostatočným priestorom na vpisovanie zistených informácii. Pri príprave dobrého scenára sa nesmie zabudnúť na to, že simuláciu posúva vpred pacient (vyučujúci), a nie lekár (študent)!

Metodologickým základom prípravy scenára je teória komunikácie (porov. Čermáková, 2019) a po obsahovej stránke sa vychádza z reálnych kazuistík. Je nevhodné použiť kritický alebo život ohrozujúci stav pacienta, nakoľko nedostatočne rýchla komunikácia, rozhodovanie a intervencia by v reálnej situácií viedla k zhoršenému stavu pacienta či jeho smrti. Dojem reality by sa vytratil a tiež by to pravdepodobne viedlo k demotivácii študentov, nakoľko by zažili neúspech a ukázalo by to na ich nedostatky.

3.2 Realizácia

Pred samotnou návštevou simulačného centra je potrebné študentom pripomenúť dôležitosť domácej prípravy, ktorá vedie k úspešnej realizácii simulácie. Študentom bolo oznámené, že pacient bude mať buď kardiologický, neurologický alebo gastrointestinálny problém, aby si mohli zopakovať nielen všeobecné otázky (rodinná, osobná, pracovná, sociálna, lieková anamnéza...) ale aj špecifické otázky a charakteristické symptómy, choroby a vyšetrenia, s ktorými sa stretávajú na týchto klinikách. Pomáha to pri usúvzťažnení a zautomatizovaní už naučených termínov a fráz.

Priebeh hodiny sa drží schémy, tak ako sme už spomenuli vyššie (úvod/brífing o pacientovi, čas s kolegami na koordináciu postupu, komunikácia s pacientom, stanovenie diagnózy a liečby, spätná väzba/vyhodnotenie), ale variácie sú, prirodzene, možné vo všetkých fázach realizácie (na začiatku je to napríklad rozdelenie do menších skupín, ktoré sa môžu/nemusia navzájom pozorovať).

V úvode musia študenti dostať informáciu, že monitorovacie zariadenie pacienta je funkčné a vidia tak aktuálny tlak, tep, saturáciu a môžu urobiť EKG. V rozdanej osnove sú základné informácie o pacientovi, teda sa nemusia pýtať na meno, vek, poisťovňu... ale musia si overiť, či hovoria so správnym pacientom (Nepýtajú sa: Ako sa voláte? ale Ste pán Horský? a pod.). Tiež treba zdôrazniť, že hovoria s pacientom a ich lektor je len pozorovateľom, ktorý nevstupuje do interakcie ani so skupinou a ani so svojim kolegom.[5]

Ďalšia variabilita je závislá od dohody študentov, akú taktiku pri pacientovi zvolia (otázky i odpovede si zapisujú všetci, alebo len niektorí; pýtajú sa postupne, alebo má každý

[5] Tato situácia nastáva v prípade, že pacientom je nejaký iný vyučujúci. V budúcnosti je plán zapojiť do simulácie aj slovenských študentov (štandardizovaný pacient).

na starosti jeden okruh otázok...). Študenti už od oznámenia návštevy simulačného centra vedia, že sa nesmie pýtať iba jeden študent. Minimalizuje sa tým riziko „one-man show" a podporí sa vzájomná interakcia, komunikácia a kooperácia v skupine. Podľa bodov osnovy postupne získavajú od pacienta informácie, ktoré by si mali zapísať v slovenčine. Stalo sa, že ich zapísali v svojom materinskom jazyku alebo v angličtine alebo aj viacerých jazykoch. So získanými a zapísanými informáciami sa pracuje už pri vyhodnotení, ale môžu poslúžiť aj pre nasledujúce hodiny alebo ďalšiu domácu prípravu.

Pre samotnú realizáciu je charakteristické, že aj do detailov pripravená hodina (perfektný scenár so štruktúrovanou osnovou) sa modifikuje na základe individuálnych schopností a zručností konkrétnej skupiny a ich vzájomných vzťahov/interakčných väzieb.

3.3 Spätná väzba/vyhodnotenie

V ideálnom prípade sa celá simulácia nahráva a študenti ju môžu neskôr (alebo hneď po skončení) analyzovať. K problematickým alebo menej zrozumiteľným momentom, vzájomnému nepochopeniu a nefunkčným výmenám, ktoré môžu byť spôsobené komplikovanými štruktúrami, neznámou slovnou zásobou, interkultúrnou interferenciou alebo slabšími komunikačnými schopnosťami a danosťami študentov sa dá vrátiť a pracovať s nimi. Spätnú väzbu dáva pozorujúci lektor a sústredí sa najmä na pozitíva. Nesústreďuje sa a nehodnotí nedostatky, ale ich konštruktívne zapracuje do ďalšej výučby.

V našom prípade bol týmto „pozorujúcim okom" lektor, ktorý si robil poznámky a to tak, že v jednom prípade hral vyučujúci danej skupiny rolu pacienta a spätnú väzbu robil jeho kolega a v druhom prípade si úlohy vymenili. Obe formy prinášajú nesporné výhody a nedokážeme ešte úplne vyhodnotiť, ktorá forma je pre študentov prínosnejšia.

Pri prvom type je (ne)výhodou, že sú študenti zvyknutí na reč a spôsoby svojho lektora. Pozorujúci učiteľ je objektívny a dokáže dobre odsledovať a pomenovať plusy a mínusy študentov, vyučujúceho a celkovú plynulosť, interakciu a zrozumiteľnosť. V druhom prípade je dojem reality umocňovaný novým a nepoznaným „hlasom" pacienta. Vyučujúci vidí svojich študentov v akcii a omnoho lepšie dokáže identifikovať to, čomu ešte musí venovať svoju pozornosť v procese výučby konkrétnej skupiny. Pozná ich silné a slabé stránky, a preto vie dať hlbšiu spätnú väzbu. To má priamy vplyv na motiváciu a sebadôveru pri učení sa jazyka.

Na záver sú študenti vyzvaní, aby zhodnotili nielen svoje slabé a silné (komunikačné) stránky, ale aj to, ako sa cítili, čo im pomáhalo, čo ich znervózňovalo a na čo by sa chceli zamerať počas ďalších hodín. Podporuje sa tak schopnosť kritického myslenia, rozvoj úsudku (o sebe i ostatných) a motivuje študentov do ďalšieho štúdia.

4 Hodnotenie metódy

Výučbu v simulačnom centre môžeme porovnať iba s bežnými hodinami jazyka, nakoľko sa nám ešte nepodarilo, tak ako je to bežné napr. v Prahe, navštíviť so študentmi praktickú výučbu v nemocnici. Z absolvovaného pilotného projektu preto môžeme vysloviť základné hodnotenie: dodržanie princípov (2.2) zabezpečuje aktívne zapojenie sa všetkých študentov, ukazuje sa dôležitosť domácej prípravy a zväčšuje sa motivácia, ktorá spolu so spätnou väzbou podporuje sebadôveru študenta pri učení sa.

4.1 Pozitíva

V simulačnom centre študenti „pracujú" v relatívne známom a hlavne nerušenom prostredí, lebo ich odoberanie anamnézy nepreruší napr. podávanie lieku. Necítia tak časový

stres a tlak na zvládnutie odborných (lekárskych) činností. Ak je vyučujúci priamym účastníkom diania (hrá rolu pacienta), riadi a modifikuje priebeh, a to podľa potrieb študentov. Napríklad znižuje/zvyšuje náročnosť otázok.

Š: Máte búšenie ***srdce***?
P: Neviem, čo to znamená? **Čo to znamená búšenie srdca? Čo to je?**

Svojimi odpoveďami i doplňujúcimi otázkami posúva simuláciu vpred.

P: Samozrejme, nech sa páči! (po chvíli a náznaku odberu) Bola ste veľmi šikovná, vôbec to nebolelo. To je všetko?
Š: Áno.
P: Áno, to je všetko? Tak čo mi je? (pauza) Aká je moja diagnóza? Čo sa stalo? Prečo som tu? **Čo budete robiť? Ako ma budete liečiť?**

Pomáha študentom pri tvorbe (doplňujúcich) otázok.

Š: Máte alergiu?
P: Alergiu? **Na čo myslíte? Na nejaké lieky? Alebo myslíte aj na potraviny? Na jedlo myslíte?**

Bezodkladne ale nenápadne opravuje chyby.

Š: ***Boli ste*** COVID?
P: Či **som mal** COVID?

Š: ***Koľko máte bolesť***?
P: Koľko mám bolesť? **Myslíte, aká silná je bolesť alebo ako dlho mám bolesť?**

Do simulácie vnáša realitu.

Š: (hovoria po nemecky)
P: Prosím, hovorte po slovensky, **neviem ani po anglicky ani po nemecky**!

Š: Máte problémy s ***moč***?
P: S močom nemám problém a ani s močením nemám problém. Bol som u urológa, pretože som **bol na preventívnej prehliadke, keďže som mal 40 rokov** a všetko je v poriadku.
Š: Fantázia!

Vytvára uvoľnenú atmosféru.

Š: Bojíte sa niečoho alebo niekoho?
P: Nebojím sa ničoho, som veľmi silný muž. Bojím sa iba manželky, ale to je v poriadku.

Ak je vyučujúci pozorovateľom, dokáže dať hlbšiu spätnú väzbu, lebo svojich študentov dobre pozná. Spätná väzba je asi najväčším benefitom, lebo ju dostane relatívne hneď a je zrozumiteľná, podporná a zameraná na zdroje. Simulačné centrum tak študenti vnímajú pozitívne, o čom svedčia nielen slovné hodnotenie a spätná väzba na konci simulácie, ale aj záverečné hodnotenia semestra. Naplnil sa tak jeden zo stanovených cieľov,

aby návšteva centra bola akýmsi „budíčkom" pred posledným semestrom slovenčiny a začiatkom klinickej praxe.

4.2 Negatíva

Základným nedostatkom, ktorý spomína Čermáková (ibid., 2023:, s. 137), je nedostatok emócií a tlaku, ktorý je v nemocnici bežný, tzn. chýba podstatná súčasť toho, čomu budú čeliť v reálnom pracovnom živote. Figurína a ani vyučujúci nie je profesionálnym štandardizovaným pacientom, teda sa nerozplače, nie je agresívny alebo neprestane komunikovať. Nedochádza tak k prirodzeným prerušeniam v komunikácii, potrebe zregulovania pacientových emócii pomocou reakcií lekára, ktoré navedú pacienta späť k cieľu rozhovoru atď.. Vyučujúci pomerne dobre poznajú rozsah slovnej zásoby svojich študentov, a tak sa snažia využívať hlavne tú, ale reálny pacient môže svoju situáciu popísať aj inými slovami (slangovými, nárečovými...), s ktorými sa študent nikdy nestretol. Podobne je to s prozodickými vlastnosťami (melódia, tempo, sila, prízvuk...).

Náš pilotný projekt ukázal, že sú hodiny pre vyučujúcich energeticky náročné nielen pri príprave, ale hlavne počas simulácie, keďže musia byť v neustálom strehu, lebo od nich závisí vedenie a monitorovanie hodiny. Tiež musia reagovať tak, aby nenaviedli študentov na inú diagnózu, alebo aby nedošlo k faktografickým chybám.[6]

4.3 Výzvy

Študenti nie sú zvyknutí na kooperáciu a koordináciu. Často sa nepočúvali, opakovane sa pýtali na rovnakú vec, neodpovedali pacientovi na doplňujúce otázky, a nemali zvládnuté tzv. „soft skills".[7] Keďže takúto simuláciu zažili prvýkrát, mali problém udržať sled otázok, tzn. že napriek osnove vynechali niektoré okruhy. Niektorí študenti uvádzali ako stresový faktor už prítomnosť iného (neznámeho) vyučujúceho. Niekoľko študentov malo problém pracovať s figurínou, keďže na porozumenie potrebujú vidieť živú tvár, pery, mimiku...

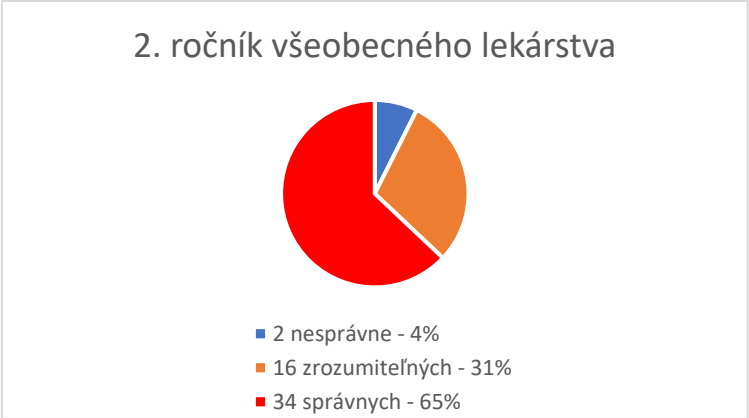
Pre vyučujúcich je obrovskou výzvou vystúpiť zo svojej komfortnej zóny, lebo okrem dodržania obsahovej stránky a všetkých pedagogických a didaktických zásad, čelia výzve byť profesionálnym pacientom (hercom) a sprostredkovať tak rôzne emócie, nový spôsob komunikácie (odpor, hnev) či inú (novú) slovnú zásobu.

4.4 Analýza tvorby otázok

Na analýzu úspešnosti tvorby otázok sme so súhlasom študentov vytvorili zvukový záznam. Študenti druhého ročníka, po absolvovaní štyroch semestrov slovenského jazyka, dokázali počas necelých pätnástich minút vytvoriť päťdesiat dva otázok. Tieto sme rozdelilina: 1. správne, 2. nesprávne, ale zrozumiteľné a 3. nesprávne otázky.

[6] Pri našej simulácii sa pacientovi na začiatku dýchalo veľmi ťažko, no po niekoľkých minútach povedal, že s dýchaním problém nemal. Pozorujúca kolegyňa to študentov pri záverečnom hodnotení vysvetlila tak, že sa jeho stav jednoducho buď zlepšil, alebo tak ako je to v realite, že si pacient nie vždy presne pamätá, čo a ako sa stalo.

[7] Študenti sa napríklad spýtali medicínsky nie podstatnú otázku „Ako sa volajú deti?", ktorú ale mohli využiť ako základ pre rodinnú anamnézu, týkajúcu sa zdravia a chorôb detí.



Graf 1 Vyhodnotenie otázok

Je potešiteľné, že najmenšie percento tvoria nesprávne otázky: ***„Koľko máte bolesť?"*** (Aká silná je bolesť?) a ***„Prepáčte, môžeme vyšetrením ste tlak?"*** (Môžeme vám vyšetriť tlak?). Ako príklad nesprávnych, ale zrozumiteľných otázok uvádzame: „Máte bolesť za ***hrudnú kosťu***?"; „***Vracanie*** ste?" či „Mali ste nejaký ***test po srdca***?"

Medzi správne otázky nepatrili len jednoduché otázky, s ktorými sa stretávajú od začiatku svojho štúdia (Ako sa voláte? Ste pán Horský? Ako sa cítite?), ale aj otázky špecifické, ktoré už dokazujú vyššiu jazykovú kompetenciu: **„Potrebujete lieky proti bolesti?"**; **„Je bolesť horšia, keď chodíte alebo športujete?"** či **„Liečil sa niekto vo vašej rodine na srdce?"** a sú typické pre kardiologické oddelenie. Nebolo našim prvoradým cieľom určiť diagnózu, aj keď sme v to dúfali. Študenti namiesto angíny pectoris síce diagnostikovali slabý infarkt, ale s tým, že sú potrebné ešte ďalšie vyšetrenia. V záverečnej diskusii tento omyl zhodnotili tak, že sa ešte musia veľa učiť (a nie iba medicínu) a štúdium ešte nemôžu ukončiť

5 Záver

Na základe našej skúsenosti, berúc do úvahy pozitíva, negatíva i nové výzvy, môžeme konštatovať, že výučba v simulačnom centre je novou a dobrou metódou pre odborný a v našom prípade aj komunikačný progres študentov. Pomáha študentov pripraviť sa na prax v nemocnici, a to najmä tým, že pomáha zautomatizovať odoberanie anamnézy. Ukazuje im, že aj pri dobrej príprave nedokážu obsiahnuť všetky možné situácie, reakcie, pojmy a ak ich nevedia dešifrovať v rámci kontextu (pri slovách vďaka známej koreňovej morféme), mali by vedieť požiadať o vysvetlenie.

Simulačné centrum ich na vysokej úrovni pripravuje na štandardné a očakávané situácie a má predpoklady pripravovať študentov do istej miery aj na neočakávané situácie, to však plne závisí od vyučujúceho. Simulačné centrum je tak zároveň aj stimulačným centrom vo výučbe jazykov na našom ústave.

6 Osnova pre študenov

Odobratie anamnézy

Ústav lekárskej terminológie a cudzích jazykov LF UK

Osobné údaje pacienta

Meno a priezvisko: Ing. Peter Horský

Rodné číslo: 830401/1235

Dátum narodenia: 1. 4. 1983
Zdravotná poisťovňa: Všeobecná zdravotná
Telefonický kontakt: 0915 567 890
Adresa: Bohúňova 666, Bratislava

Dôvod prijatia do nemocnice/Terajšie ochorenie (TO)

Pacient (40 rokov) finančný manažér v banke, prijatý do nemocnice o 14.00 pre silnú bolesť za hrudnou kosťou, potenie, ťažkosti s dýchaním a pocit úzkosti. Záchranná služba urobila základné vyšetrenia: EKG, tlak (130/90), pulz (100), teplota (36,8) dychová frekvencia (18), saturácia (96). Po prijatí do nemocnice bol pacient orientovaný, pri vedomí, stabilizovaný, pulz bezo zmeny (tachykardia).

Vyšetrenia: opakované EKG, krvné testy, monitoring vitálnych funkcii, (USG, CT, zápalové parametre) podaná IV liečba.

- ***Predstavenie sa***
- *ZÁKLADNÉ INFORMÁCIE O PACIENTOVI*
- *TRANSPORT DO NEMOCNICE*
- *ZÁKLADNÉ ANAMNESTICKÉ ÚDAJE*
    - *TERAJŠIE OCHORENIE*
    - *SYMPTÓMY*
        - *BOLESŤ*
    - *(BEZ)VEDOMIE*
    - *OKOLNOSTI (KEDY, KDE, AKO SA TO STALO)*
    - *FYZIOLOGICKÉ FUNKCIE (spánok, potenie, dýchanie)*
- *VYŠETRENIA (absolvované + potrebné urobiť/zopakovať)*

Osobná anamnéza

- *STAROSTLIVOSŤ U ŠPECIALISTU (urológ, kardiológ, psychiater)*
- *PREVENTÍVNE PREHLIADKY*
- *VÝSLEDKY Z PREVENTÍVNEJ PREHLIADKY*
- *HOSPITALIZÁCIA*
- *ÚRAZY*
- *OPERÁCIE*
- *PREKONANÉ OCHORENIA*
- *LIEKY*
- *OČKOVANIE*
- *ALERGIE*

Abúzy

- FAJČENIE, ALKOHOL, NÁVYKOVÉ LÁTKY

Alergiologická anamnéza

- *ALERGIE, INTOLERANCIE (jedlo, v rodine)*

Rodinná anamnéza

- *OCHORENIA V RODINE*

- *ÚMRTIA A PRÍČINY (rodičia, starí rodičia)*
- *SÚRODENCI*
- *DETI*

Sociálna a pracovná anamnéza

- *PRÁCA*
- *BÝVANIE*
- *ŽIVOTNÝ ŠTÝL (stravovanie, šport, stres)*

Epidemiologická anamnéza

- *INFEKČNÉ OCHORENIA (COVID)*
- *CESTOVANIE*
- *ZVIERATÁ*

Záver

- POĎAKOVANIE PACIENTOVI ZA ROZHOVOR

Vyšetrenia

- INŠTRUKCIE (VYŠETRENIA) (počúvanie, prehmatanie, tlak, saturácia, krv, sono, EKG…)

OSNOVA ®Ústav lekárskej terminológie a cudzích jazykov LF UK v Bratislave – šírenie materiálov je povolené iba s uvedením autorského zdroja.

Literatúra

Bagnasco, A. & Pagnucci, N. & Tolotti, A. & Rosa, F. & Torre, G. & Sasso, L. (2014). The role of simulation in developing communication and gestural skills in medical students. BMC Medical Education, 14 (article number 106). Dostupné z https://dx.doi.org/10.1186%2F1472-6920-14-106

Čermáková, I. (2019). „Modelace dialogů při výuce češtiny pro cizince na lékařských fakultách." In: A. Škovierová (Ed.), *A. M. O. S. Acta miscellanea orbis scientiae* (s. 42–51). Bratislava: Lekárska fakulta Univerzity Komenského

Čermáková, I. (2023). Výuka komunikace s pacientem v simulačním centru. In: DVOŘÁČKOVÁ, V. ŠVANDA, L. REŠKOVÁ, I. (Eds.): Výuka jazyků na lékařských fakultách II. Sborník příspěvků z konference 9.-10. 9. 2021, Brno. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2022, s. 128-139. ISBN 978-80-280-0171-1.

Ďurajka, R. (2017). „Slovenčina ako cudzí jazyk na lekárskej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave." In: *CASALC review*. Roč.6, č.3, s. 5-17, ISSN 1804-943

Stern, M. (2016). "Úloha simulační medicíny v rozvoji anestezie a intenzivní medicíny." In: *Anesteziologie a intenzivní medicína*, 27 (3), 187–190. Dostupné: https://aimjournal.cz/artkey/aim-201603-0008.php

Stošić, B. & Budić, I. & Stanković, D. & Jović, M. & Perić, V. & Stošić, M. & Radić, M. (2017). "Basic Principles of Simulations: In situ and Online Simulation." In: *Acta facultatis medicae Naissensis*, 34 (4), 257–264. Dostupné z https://doi.org/10.1515/afmnai-2017-0027.

https://www.fmed.uniba.sk/pracoviska/teoreticke-ustavy/ustav-medicinskeho-vzdelavania-a-simulacii-lfuk/simulacne-centrum-umvas/

https://www.fmed.uniba.sk/pracoviska/teoreticke-ustavy/ustav-medicinskeho-vzdelavania-a-simulacii-lfuk/simulacne-centrum-umvas/simulatory/

https://www.jfmed.uniba.sk/pracoviska/vedecko-pedagogicke-pracoviska/predklinicke-ustavy/centrum-podpory-medicinskeho-vzdelavania/profil/vybavenie/interaktivna-vyucba/

https://www.fmed.uniba.sk/pracoviska/teoreticke-ustavy/ustav-medicinskeho-vzdelavania-a-simulacii-lfuk/simulacne-centrum-umvas/simulatory/

https://www.upjs.sk/lekarska-fakulta/pracoviska/csvm/o-nas/

Kontakt

Mgr. Radoslav Ďurajka, PhD.
Ústav lekárskej terminológie a cudzích jazykov
Lekárska fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave
Špitálska 24
813 72 Bratislava
Slovenská republika
radoslav.durajka@fmed.uniba.sk

VÝHODY A VÝZVY POUŽITIA NAJNOVŠÍCH TECHNOLÓGIÍ A UMELEJ INTELIGENCIE VO VÝUČBE JAZYKOV V AKADEMICKOM PROSTREDÍ

ERIKA JURIŠOVÁ

Abstrakt

Integrácia moderných technológií a umelej inteligencie (UI) spôsobila revolúciu v rôznych oblastiach a významne zasiahla aj oblasť vzdelávania a úzko sa dotýka aj vyučovania cudzích jazykov nielen na vysokých školách. Tento článok skúma využitie moderných technológií a umelej inteligencie pri výučbe cudzích jazykov, pričom poukazuje na ich výhody a potenciálne výzvy. Pre úspešnú implementáciu a etické využitie najnovších technológií je potrebná starostlivá príprava a plánovanie aktivít a ich postupné nasadzovanie v praxi, čím možno nielen splniť vytýčený cieľ naučiť sa cudzí jazyk a dosiahnuť lepšie výsledky pri jeho osvojovaní, ale aj priniesť nové skúsenosti v osobnom rozvoji a stať sa súčasťou moderného vzdelávania.

Kľúčové slová : umelá inteligencia, virtuálna realita, imerzívne prostredie, rozšírená realita, chatGPT, učenie sa jazykov, inovatívne vyučovanie

1 Úvod

Intenzívny vývoj inovatívnych technológií a umelej inteligencie (AI) a ich nasadenie do každodenného života vyvolali prevratné zmeny v rôznych sektoroch a výrazne ovplyvnili aj oblasť vzdelávania, nielen vo výučbe cudzích jazykov na univerzitách. (Gaballo, 2019; Torun, 2020; Tao et al., 2022; Weinmann et al., 2023). Implementácia digitálnych nástrojov do jazykového vzdelávania, ako sú online vzdelávacie platformy (Pichugin et al., 2022), interaktívne aplikácie (Bećirović et al, 2021; Nicolaidou, et al.,2023) a softvér na výučbu jazykov (Nami, 2020; Karasimov, 2022), výrazne zlepšila vnímanie jazykového vzdelávania a rozšírila pozitívne skúsenosti s učením sa jazykov. Takéto technológie poskytujú študentom personalizované možnosti učenia, ktoré im umožňujú učiť sa vlastným tempom a preferovaným štýlom učenia. Algoritmy umelej inteligencie dokážu analyzovať údaje o výsledkoch študentov a poskytovať adaptívnu spätnú väzbu, vytvárajú cvičenia na mieru a prispôsobené študijné plány, čím zlepšujú proces osvojovania si jazyka. Okrem toho nové technológie virtuálnej reality (VR) a rozšírenej reality (AR) ovplyvnili výučbu jazykov a vzniklo imerzívne digitálne prostredie, ktoré reflektuje na aktuálne potreby študentov v modernej spoločnosti. Simulácie VR dokážu imitovať scenáre z reálneho sveta, čo študentom umožňuje precvičovať jazykové zručnosti v autentickom kontexte, napríklad pri virtuálnych rozhovoroch alebo virtuálnych modelových situáciách (Zhao et al, 2023). Aplikácie rozšírenej reality zasa poskytujú digitálne informácie z prostredia reálneho sveta a ponúkajú študentom jazykov okamžitý preklad, obohatenie slovnej zásoby a získanie interkultúrnych kompetencií (Parmaxi et al, 2020; Shadiev et al, 2024) . Ďalším dôležitým nástrojom na objektívne a efektívne hodnotenie jazykových znalostí študentov sú systémy na hodnotenie jazykových znalostí s podporou umelej inteligencie (Zawacki-Richter et al, 2018; Ruolin, 2020; Toar et al, 2022; Moqbel et al, 2023). Neustály vývoj v tejto oblasti a verejné sprístupnenie umelej inteligencie v podobe ChatGPT (Chat Generative Pre-trained Transformer) od spoločnosti OpenAI v novembri 2022 spôsobilo, že vývojári, vedci, učitelia ale aj technologickí nadšenci prinášajú každý deň nové inšpirácie a návody ako efektívne tieto nástroje použiť (Rusmiyanto

et al, 2023; Kohnke et al, 2023; Ro, 2023; Simon, 2023). Algoritmy na spracovanie prirodzeného jazyka dokážu analyzovať písomné alebo ústne odpovede študentov, pričom poskytujú okamžitú spätnú väzbu a hodnotiace skóre. To umožňuje vyučujúcim presne vyhodnotiť pokrok študentov, identifikovať oblasti, ktoré je potrebné zlepšiť, a podľa toho prispôsobiť výučbu a priamo aplikovať výsledky do ďalšieho vzdelávania. Využitím všetkých spomínaných nástrojov môžeme výrazne podporiť vzdelávanie, ale súčasne musíme zvážiť aj výzvy a potencionálne hrozby, ktoré tieto aplikácie prinášajú.

2 Platformy mobilného vzdelávania a digitálneho obsahu

V posledných desaťročiach mobilné zariadenia už nepredstavujú len prostriedok na komunikáciu, ale čoraz viac sa využívajú na vzdelávanie a získavanie vedomostí a zručností z rôznych oblastí a poskytujú priestor pre virtuálne triedy a materiály na ďalšie vzdelávanie (Caudill, 2007; Bomhold, 2013; Al-Adwan et al, 2018; Calderón-Garrido et al, 2022). Rapídny rozvoj mobilných technológií priniesol flexibilné, rýchle dostupné, inovatívne edukačné prostredie, ktoré umožňuje učiť sa kedykoľvek a kdekoľvek. Mobilné vzdelávanie, v odbornej literatúre aj označované ako m-learning, je už bežnou súčasťou vzdelávania nielen v primárnom a sekundárnom, ale aj v terciálnom vzdelávaní a ďalšom vzdelávaní dospelých. (Klimová et al, 2016). Mobilné aplikácie sa začali sa využívať aj vo vyučovaní cudzích jazykov, a to najmä v kontexte výučby druhého a cudzieho jazyka.

Na trhu je možné nájsť veľké množstvo softvérových aplikácii na výučbu jazykov, ktoré sú predmetom mnohých výskumov a štúdií napr. Busuu (Musa, 2016), Memrise (Nuralisah, 2020), Duolingo (Permatasari et al, 2023, Shortt et al, 2023). Zamerali sme sa na najznámejšie voľne dostupné aplikácie, ktorých mená rezonujú na trhu s mobilnými aplikáciami. Vzhľadom na rôznorodosť prehľadov použili sme prehľad z portálu Educationappstore, ktorý obsahuje edukačný softvér a porovnáva voľne dostupné aplikácie v januári 2024 (Buck, 2024). Z 12 aplikácií uvedených na portáli sme vybrali vzhľadom na zameranie sa na využitie v akademickom prostredí len aplikácie pre dospelých.

Duolingo – svetovo najobľúbenejšia aplikácia na učenie (sa) anglického jazyka, využíva funkcionalitu GTP-4, ponúka viac ako 40 jazykov, ako jediná je v plnom rozsahu funkcionality zadarmo (bez povinnosti platiť mesačný paušál).

Rosetta Stone – používa obrázky, text a zvuk na výučbu slov a gramatiky opakovaným opakovaním bez prekladu. Rosetta Stone svoj prístup nazýva Dynamická Imerzia (Dynamic Immersion).

Lingopie – umožňuje výučbu prostredníctvom obľúbených televíznych seriálov a šou.

Memrise – jazyková platforma, ktorá využíva intervalové opakovanie (space repetition) a zameriava sa na výučbu slov a ich použitie v konverzáciách.

Mondly – platforma na výučbu jazykov, ktorá zahŕňa webovú stránku a niekoľko rôznych aplikácií, ktoré pomáhajú ľuďom učiť sa cudzie jazyky pomocou inovatívneho a vysoko gamifikovaného prístupu.

Lingq – poskytuje cvičenia na čítanie a počúvanie na rôzne témy.

Bussu – aplikácia navrhnutá na učenie sa jazyka, ktorá poskytuje možnosť komunikovať s rodenými hovorcami, je založená na komunikatívnom princípe.

HelloTalk – aplikácia, ktorá umožňuje nadviazanie kontaktu rodenými hovorcami a precvičenie si viac ako 150 jazykov prostredníctvom textu, hlasu, a videa.

Babbel – v popredí je slovná zásoba a gramatika

Beelinguapp – aplikácia používa texty, audio príbehy a paralelné preklady na zdokonaľovanie sa v jazyku

2.1 Výhody a výzvy mobilných aplikácii

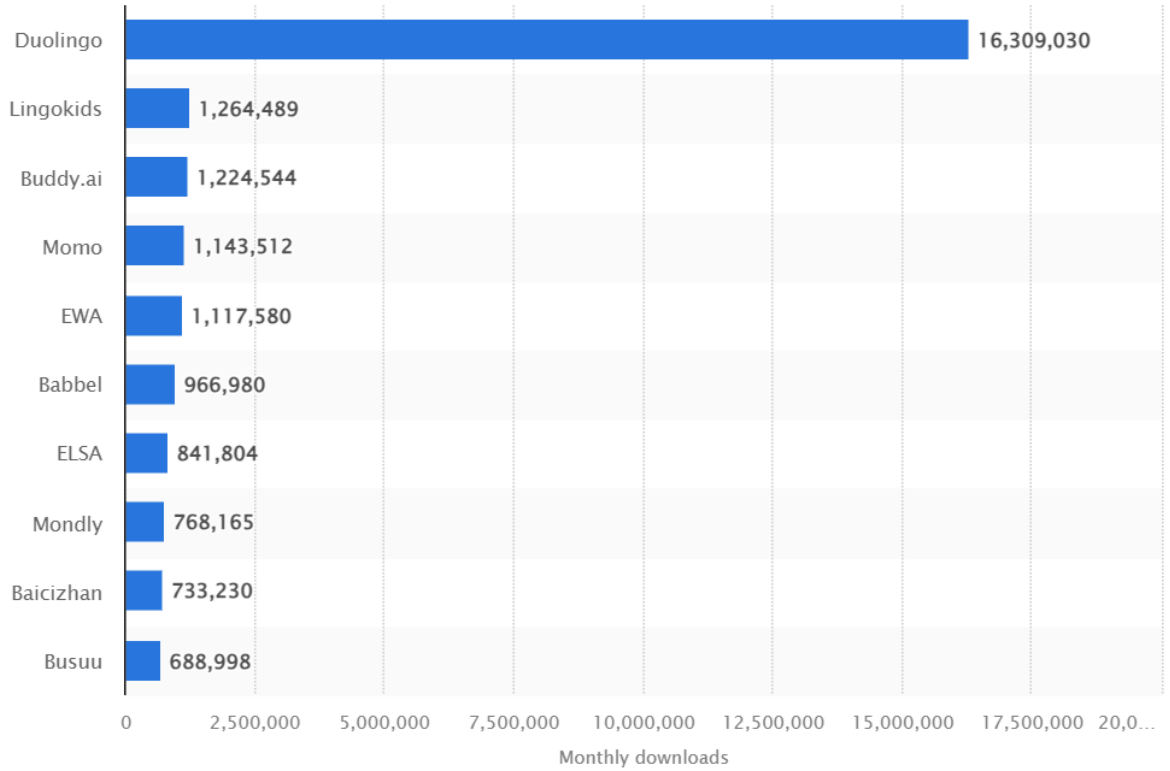
Hlavnou výhodou mobilných jazykových aplikácií je ich jednoduché použitie bez časového a priestorového obmedzenia, aplikáciu si stačí stiahnuť a okamžite je možné začať učiť. V súčasnosti je k dispozícii veľké množstvo jazykových platforiem, ponúkajúcich rôzne jazyky od najviac frekventovaných (angličtina, nemčina, španielčina, francúzština) k menej častým jazykom (škótska galčina, havajčina alebo Navajo). Okrem toho sú k dispozícii kedykoľvek a kdekoľvek, poskytujú neobmedzený prístup a časovú efektivitu učenia, nie je potrebné dodržiavať žiaden fixný čas lekcií, učenie možno prerušiť a k začatej lekcii vrátiť a dokončiť ju neskôr. Aplikácie sú obľúbené aj kvôli cenovej dostupnosti takéhoto vzdelávania. Mnohé aplikácie ponúkajú skúšobnú verziu alebo obmedzené používanie bez plnej funkcionality zadarmo, veľmi populárne sú „freemium" modely, v ktorých možno aplikáciu dlhodobo používať bez nutnosti pravidelných poplatkov a v prípade záujmu o plnú funkcionalitu si používateľ môže zaplatiť premium verziu (napr. Beelinguapp, Busuu, Duolingo, HelloTalk, Memrise). Samozrejme tieto verzie majú aj svoje negatíva – obmedzené funkcie, neúplný obsah, reklamy a reklamné spoty počas lekcií, limitovaný alebo žiadny offline prístup a chýbajúce štatistiky a hodnotenia úspechov. Ďalšou výhodou je, že prinášajú možnosť učiť sa vlastným tempom a zohľadňujú individuálne potreby používateľa. Často zahŕňajú prvky umelej inteligencie (napr. Babbel, Busuu, Duolingo, Ling, Memrise), ktoré individuálne vyhodnocujú výsledky a zohľadňujú silné a slabé stránky jazykových znalostí študentov a flexibilne sa prispôsobujú používateľom. Ponúkajú flexibilne vytvorené a prispôsobené vzdelávacie prostredie, ktoré vyhovuje konkrétnemu používateľovi a rešpektuje jeho znalosti, schopnosti a požiadavky na výučbu. Motivujú používateľom rôznorodosťou, gamifikáciou, t.j. motivujú hernými prvkami, interaktívnymi cvičeniami, výzvami, kvízmi a súťažami, ktoré robia učenie zaujímavým, príjemným a stimulujú používateľoch pravidelne sa učiť a dosiahnuť lepšie výsledky. Jednou z pozitívnych charakteristík je aj priama interakcia s jazykom, mnohé aplikácie sľubujú rozprávanie od prvej chvíle používania a komunikáciu s rodenými hovorcami (napr. HelloTalk, Tandem, Speaky, Bilingua). Pojem „umelá inteligencia" v aplikáciách nie je nový fenomén, používali ho už v minulosti. Po sprístupnení GPT v roku 2022 sa stala umelá inteligencia bežnou súčasťou mnohých aplikácií a postupne sa pridávajú ďalšie a vznikajú nové. Jedným z priekopníkov bola aplikácia Duolingu, ktorá v marci 2023 implementovala do svojich kurzov GTP-4, neskôr sa v máji pridala aplikácia Memrise s GPT-3 a v novembri 2023 aj Busuu s nasadením umelej inteligencie na trénovanie slovnej zásoby a opakovanie gramatiky.

Nevýhodou mobilných aplikácií môže byť chýbajúca interakcia s reálnym učiteľom, možnosť pýtať sa doplňujúce otázky a dostať vysvetlenie ku gramatike alebo slovotvorbe a častokrát aj nevyhovujúci obsah kurzov. Študenti nevedia dopredu, čo a akým tempom sa budú učiť, neexistujú učebnice alebo materiály, kde si môžu prebrané učivo zopakovať a vrátiť sa k nemu neskôr. Často sa v literatúre spomína aj krátkodobosť výskumu, kde sú vyzdvihnuté krátkodobé výsledky, ale z dlhodobého hľadiska sa výrazný pokrok po určitom čase klesá alebo sa zastaví (Ishaq et al, 2021). Komplikované je aj učenie pre vyššie úrovne, mnohé aplikácie neposkytujú výučbu jazyka pre stredne a viac pokročilých alebo len v obmedzenom rozsahu. Problematickou sa javí aj naučenie sa nesprávnej výslovnosti, vzhľadom na skutočnosť, že napriek stále sa vyvíjajúcim technológiám v oblasti rozpoznávania reči, porovnanie skutočnej a správnej výslovnosti nie je dostačujúce a aplikácia často vyhodnotí výslovnosť aj napriek chybám ako správnu. Nedostatkom je aj limitovaná slovná zásoba

najmä na vyššej úrovni napr. používatelia sa nemôžu dozvedieť viac o oblasti, ktorá ich zaujíma a naopak často sa musia učiť slovnú zásobu, ktorá pre nich nie je potrebná.

Využitie v rámci akademického vzdelávania je tiež vzhľadom jednostrannosť kurzov problematické. Jazykové kurzy sú zamerané všeobecne, nie sú koncipované podľa jasne stanovených pravidiel a cieľov Európskeho referenčného rámca a často neprinášajú očakávaný výsledok. Okrem toho väčšina aplikácii poskytuje len vopred pripravené kurzy s preddefinovaným obsahom, ktoré nie je možné meniť ani prispôsobiť cieľovým požiadavkám a neumožňuje vytvorenie si vlastného kurzu. Jedinou z uvedených aplikácií, kde je možné vytvoriť vlastný kurz je aplikácia Memrise, ale aj v tomto prípade, ide len o obmedzený prístup umožňujúci nahrať slovíčka a ich výslovnosť bez ďalších podporných funkcií, keďže tvorba kurzov je umožnená len pre neplatenú verziu. Ďalším problémom je skutočnosť, že v najpoužívanejších aplikáciách (Duolingo, Busuu, Rosetta Stone) nie je možné zvoliť si slovenský jazyk, či už ako jazyk prekladu alebo cieľový jazyk. Najrozšírenejšia aplikácia Duolingo argumentuje prítomnosťou českého jazyka, ktorý je podobný slovenskému jazyku, ale môže byť problém s neznalosťou alebo nedostatočnou znalosťou českého jazyka, najmä pri cvičeniach na preklad a písomných odpovediach.

Popredné aplikácie na výučbu jazykov na celom svete v januári 2024 podľa stiahnutí:



Obr. 1: Statista, 2024

Štatistika najviac sťahovaných aplikácií z januára 2024 z portálu www.statista.com ukazuje, že na prvom mieste vedie aplikácia Duolingo s rekordným počtom 16,3 miliónom stiahnutí, ďalšie najviac sťahované aplikácie predstavujú aplikácie pre deti: Lingokids, Buddy.ai a Momo. V rebríčku sa nachádzajú aj aplikácie Babbel, Mondly a Busuu, ktoré sme už spomínali predtým, sú multiplatformové a na rozdiel od ostatných uvedených

aplikácií poskytujú širšiu škálu jazykov – Babbel ponúka výučbu v 14 jazykoch, Mondly poskytuje kurzy v 41 jazykoch and Busuu v 14 jazykoch. Ďalšie aplikácie sú zamerané len na vybrané jazyky alebo zručnosti. Ewa aplikácia sa venuje len výučbe angličtiny a španielčiny, Elsa je aplikácia orientovaná na nácvik správnej výslovnosti v angličtine, Bacizhan predstavuje čínsku aplikáciu dostupnú pre používateľov hovoriacich po čínsky.

3 Virtuálna realita, rozšírená realita a zmiešaná realita

Virtuálna realita (VR) a umelá inteligencia (UI) patria medzi technológie, ktoré predstavujú príležitosť ale súčasne aj výzvu pre vzdelávanie. Tieto technológie môžu potenciálne priniesť revolúciu v spôsobe, akým sa študenti učia, a umožniť im vzdelávať sa v imerzívnom digitálnom prostredí prispôsobenom pre ich individuálne potreby a priniesť okrem nových poznatkov aj zážitok, ktorý v realite nie je možné zažiť alebo uskutočniť.

Virtuálna **realita** (VR) je technológia, v ktorej počítač vytvára užívateľské prostredie, ktoré umožňuje intenzívnu interakciu používateľa realistickým, pohlcujúcim spôsobom. Používa sa pri hrách, tréningoch a terapii.

Rozšírená realita (AR) pridáva digitálne prvky do skutočného sveta, môže sa zobrazovať napr. pomocou smarthonu. Používa sasa v aplikáciách ako Pokémon GO a filtre Snapchat alebo v jazykovom prostredí aplikácie Mondly.

Zmiešaná realita (MR) kombinuje AR a VR, čo umožňuje interakciu fyzických a virtuálnych prvkov. Používa sa pri hrách, školení zamestnancov a vzdelávaní. Najrozšírenejším jazykom je angličtina, niektoré z VR a AR aplikácií v roku 2023:

Virtual Speech – kombinuje technológiu virtuálnej reality s rečníckym tréningom, čím ponúka imerzívny vzdelávací zážitok.

Engage VR – univerzálna platforma virtuálnej reality navrhnutá pre vzdelávanie, tréning a spoluprácu v imerzívnom prostredí VR.

ClassVR – interaktívna platforma, ktorá umožňuje žiakom rozvíjať a rozširovať vedomosti, zručnosti a schopnosti na všetkých úrovniach.

Mondly VR – ako prvá vzdelávacia jazyková platforma prišla v roku 2017 s rozpoznávaním reči a hlasovým chatbotom.

VRChat – imerzívna sociálna platforma virtuálnej reality, ktorá používateľom umožňuje interakciu s inými 3D postavami alebo avatarmi.

Language Lab – imerzívne prostredie, ktoré poskytuje interaktívnu výučbu jazykov.

ImmerseMe – platforma, ktorá využíva virtuálnu realitu na jazykové vzdelávanie.

Fulldive – virtuálna realita pre mobilné telefóny.

Zdroj: https://www.fluentu.com/blog/english/virtual-reality-english-learning/

3.1 Výhody a nevýhody virtuálnej reality, rozšírenej reality a zmiešanej reality

Výhodou virtuálnej reality je možnosť ponoriť sa úplne do iného prostredia. Hovoríme o tzv. pohltení sa do jazyka, čím možno simulovať reálne situácie/scenáre napr. v aplikácii Virtual Speech, simulácia prezentácie pred publikom alebo simulácia obchodného stretnutia. Aplikácie nám tiež poskytujú okamžitú spätnú väzbu, hodnotenie ústneho prejavu, úrovne jazyka, ale môže to byť aj hodnotenie reči tela, neverbálnych prejavov apod.

Negatívnou stránkou sú vysoké vstupné náklady, pre každého študenta je potrebný headset, senzory pohybu a výkonný počítač. Ďalšími nevýhodami sú izolovanosť od fyzického sveta, a aj napriek realistickým zážitkom, je pohyb v rámci VR obmedzený, čo obmedzuje prirodzenosť a ponorenie sa do virtuálneho prostredia. Podstatným problémom sú aj

zdravotné komplikácie, ako sú závraty, bolesti hlavy a únava očí, ktoré môže dlhodobejšie použitie VR spôsobiť.

Rozšírená realita poskytuje možnosť interakcie s reálnym svetom, napr. aplikácia Mondly AR dokáže nasnímať reálne prostredie do mobilného zariadenia a v tomto prostredí sa zobrazuje postava lektorky a rôzne predmety, ktoré pomenováva. Splynutie reálneho sveta s rozšírenou realitou prináša zábavu a motiváciu pre získavanie nových vedomostí. Nedostatkom rozšírenej reality sú problémy s integráciou, môže byť problém s presným mapovaním a integráciou digitálnych do reálneho sveta, čo môže viesť k nedokonalému až nerealistickému zážitku. Kvalita a zážitok však tiež závisia od výkonnosti hardvéru. Rozšírená realita si vyžaduje aj veľkú spotrebu energie a tým aj obmedzenie času používania napr. pri mobilných zariadeniach.

Zmiešaná realita podobne ako virtuálna realita prináša realistický zážitok a zaujímavé prostredie, avšak závisí na výkonnosti hardvéru, je finančne a technologicky náročná, často ešte nie je na úrovni, aby dokázala poskytnúť plnohodnotný zážitok.

4 Umelá inteligencia (UI)

Vzdelávanie sa neustále dynamicky vyvíja a moderné inovatívne technológie zohrávajú v tejto transformácii významnú úlohu. Jedným z najzaujímavejších pokrokov je integrácia umelej inteligencie (UI) do vzdelávania. Napriek tomu, že niektorí môžu považovať umelú inteligenciu za hrozbu pre tradičné vyučovacie metódy, pri správnom použití môže priniesť do oblasti vzdelávania mnohé výhody. Dokáže zlepšiť skúsenosti študentov s učením tým, že prispôsobí vzdelávanie individuálnym potrebám. Vďaka UI môžu adaptívne vzdelávacie platformy analyzovať výkony študentov a poskytovať im prispôsobený obsah a odporúčania ako sa zlepšiť. To umožňuje študentom učiť sa vlastným tempom a dostávať cielenú podporu v oblastiach, v ktorých môžu mať problémy. Pre učiteľov tiež znamená zrýchlenie a zefektívnenie práce. UI dokáže pomôcť pri plánovaní hodín, zhromažďovaní informácií, príprave materiálov, hodnotení testov a analyzovaní dát získaných zo vzdelávania pre dosiahnutie optimálnych výsledkov v budúcnosti.

S umelou inteligenciou ako je napr. ChatGPT-4 je možné spracovať až 25 000 slov. Stále však narážame na problémy a úskalia, ktoré je možné ale prekonať. Uvádzame niekoľko príkladov.

1 - nedostatočný kontext: Návod pre odstránenie nedorozumenia – ak dáme presnejšiu inštrukciu, vyhneme sa prípadnej chybe, neúplnej alebo nesprávnej odpovedi.

2 - nejednoznačné otázky: Kľúčom k úspechu je presnosť – je nutné zamerať sa na jednoznačnosť otázky, špecifikovať dotaz a doplniť ho detailmi napr. uvedením role, v ktorej má odpovedať, zadefinovaním dĺžky výstupu, uvedením jasných kritérií.

3 - nedostatok usmernení: Usmerňovanie chatu GPT správnym smerom – v prípade, že stretávame sa s nepochopením inštrukcie, je potrebnú ju preformulovať, doplniť alebo objasniť.

4 - nedostatočná odborná príprava: Poskytovanie relevantných údajov pre Chat GPT – nástroj komunikuje na základe informácií, ktoré mu poskytneme, ak v otázke obsahuje chyby, nejasné, nezrozumiteľné alebo nepravdivé informácie, môžeme očakávať, že dostaneme nedostatočnú alebo zmätočnú odpoveď.5 - prílišné spoliehanie sa na model: Vyvažovanie umelej inteligencie a ľudského úsudku – neustále platí, že napriek využitia umelej inteligencie, je nutné porovnať výsledky s relevantnými existujúcimi zdrojmi, overiť si pravosť informácií a nespoliehať sa 100% na umelú inteligenciu. (Abdul et al, 2023) Čo sa týka hrozieb

umelej inteligencie, Európsky parlament intenzívne pracuje na zákone o bezpečnom používaní AI, 9.decembra 2023 prijal predbežnú dohodu o akte o umelej inteligencii.
Na záver možno konštatovať, že umelá inteligencia má potenciál zmeniť vzdelávanie prostredníctvom personalizácie vzdelávania, zvýšenia angažovanosti študentov a zlepšenia práce pedagógov. Namiesto hrozby môže byť AI cenným nástrojom na optimalizáciu vzdelávania, ktorý pomôže študentom naplno rozvinúť ich potenciál a pripraví ich na výzvy budúcnosti.

Záver

Integrácia moderných technológií a umelej inteligencie do vyučovania jazykov však nie je bezproblémová a treba zohľadniť viaceré faktory pre jej aplikáciu (Fu et al, 2022). Je potrebné zvážiť otázky dostupnosti a prispôsobenia sa všetkým študujúcim, aby sa zabezpečil rovnaký prístup všetkých študentov k technologickým inováciám. Okrem toho efektívna integrácia týchto technológií si vyžaduje odbornú prípravu ako aj podporu vyučujúcich a študentov, aby sa dosiahla maximálna efektivita a praktické využitie technológií. (Pokrivčáková, 2019). Veľkú pozornosť je potrebné venovať aj otázkam ochrany súkromia a etickým aspektom súvisiacim s používaním umelej inteligencie vo vzdelávaní (Quora et al, 2023). Na záver možno konštatovať, že integrácia moderných technológií a umelej inteligencie neustále prináša do výučby jazykov na univerzitách mnohé výhody. Tieto progresívne trendy ponúkajú personalizované učenie sa jazyka, imerzívne digitálne prostredie a nástroje na objektívne hodnotenie zadaní, ktoré umožňujú študentom efektívnejšie získavať jazykové zručnosti.

Literatúra

Abdul, A., Qoura, A.A.S,. Heba, M., Elmansi, H. (2023), "Artificial Intelligence in Language Education: Implementations and Policies Required", available at: https://www.researchgate.net/publication/368713066_Artificial_Intelligence_in_Language_Education_Implementations_and_Policies_Required, (accessed 5 January 2024)

Al-Adwan, A. S., Al-Adwan, A., and Berger, H. (2018), "Solving the mystery of mobile learning adoption in higher education" *International Journal of Mobile Communications, 16*(1), 24–49, doi: 10.1504/IJMC.2018.088271

Bećirović, S., Brdarević-Čeljo, A., and Delić, H. (2021), "The use of digital technology in foreign language learning", *SN Soc Sci* 1, 246, doi: 10.1007/s43545-021-00254-y

Brdarević-Čeljo, A., and Delić, H. (2021), "The use of digital technology in foreign language learning", *SN Soc Sci* 1, 246, doi: 10.1007/s43545-021-00254-y

Bomhold, C. R. (2013), "Educational use of smart phone technology: A survey of mobile phone application use by undergraduate university students" *Program Electronic Library and Information Systems, 47*(4), 424–436, doi:10.1108/PROG-01-2013-0003

Bourekkache, S., and Kazar, O. (2020), "Mobile and adaptive learning application for English language learning" *International Journal of Information and Communication Technology Education* (IJICTE), 16(2), 36-46, doi: 10.4018/IJICTE.2020040103

Buck, A. (2024), The free language apps, available at: https://www.educationalappstore.com/app-lists/language-learning-apps

Calderón-Garrido, D., Ramos-Pardo, F., Suárez-Guerrero, C. (2022), "The Use of Mobile Phones in Classrooms: A Systematic Review" *International Journal of Emerging Technologies in Learni*ng (iJET), 17, 194-209, doi: 10.3991/ijet.v17i06.29181

Caudill, J. G. (2007), "The growth of m-learning and the growth of mobile computing: Parallel developments" *The International Review of Research in Open and Distributed Learning, 8*(2), 1–13

"Essentials of Artificial Intelligence for Language Learning", (2023), available at: https://intellias.com/how-ai-helps-crack-a-new-language/ (accessed 12 January 2023)

Fu, Q. K., Zou, D., Xie, H., and Cheng, G. (2022), A Review of AWE feedback: Types, learning outcomes, and implications. Computer Assisted Language Learning, 1-43, available at: https://doi.org/10.1080 /09588221.2022.2033787 (accessed 3 January 2023)

Gaballo, V. (2019), "Digital language teaching and learning : A case study" *Innovation in Language Learning*, doi: 10.26352/DY14_2384-9509

Iolie, N., Petros, P., and Dimitrios, B. (2023), "Comparing immersive Virtual Reality to mobile applications in foreign language learning in higher education: a quasi-experiment, Interactive Learning Environments", 31:4, 2001-2015, doi: 10.1080/10494820.2020.1870504

Ishaq, K., Mat, Zin, NA., Rosdi, F, Jehanghir, M., Ishaq, S., Abid, A. "Mobile-assisted and gamification-based language learning: a systematic literature review" *PeerJ Comput Sci*. 2021 May 10;7:e496. doi: 10.7717/peerj-cs.496. PMID: 34084920; PMCID: PMC8157183

Musa, J. (2016), "Busuu: A Mobile App" *The TESL Reporter Journal*. 49. 30-38.

Karasimos, A. (2022), "The battle of language learning apps: a cross-platform overview" (RPLTL12). 12. 150-168.

Klimova, B., and Poulová, P. (2016), "Mobile Learning in Higher Education" *Advanced Science Letters*, 22. 1111-1114, doi: 10.1166/asl.2016.6673

Kohnke, L., Moorhouse, B. L., and Zou, D. (2023), "ChatGPT for Language Teaching and Learning", *RELC Journal*, 0(0), doi: 10.1177/00336882231162868

Weinmann, M., Neilsen, R. and Benalcázar, C.,C. (2023), "Languaging and language awareness in the global age 2020–2023: digital engagement and practice in language teaching and learning in (post-)pandemic times" *Language Awareness*, doi: 10.1080/09658416.2023.2236025

Moqbel, M. S. S., and Al-Kadi, A. M. T. (2023), "Foreign Language Learning Assessment in the Age of ChatGPT: A Theoretical Account" *Journal of English Studies in Arabia Felix*, 2(1), 71–84, doi: 10.56540/jesaf.v2i1.62

Nami, F. (2020), "Towards More Effective App-Assisted Language Learning: The Essential Content and Design Features of Educational Applications" 9, 245-278, doi: 10.22054/ilt.2020.52777.501

Nuralisah, A., and Kareviati, E. (2020), "The effectiveness of using memrise application in teaching vocabulary" *Professional Journal of English Education*, 3. 494, doi: 10.22460/project.v3i4.p494-500

Parmaxi, A., and Demetriou, A. A. (2020), "Augmented reality in language learning: A state-of-the-art review of 2014–2019" *Journal of Computer Assisted Learning, 36*(6), 861–875, doi: 10.1111/jcal.12486

Permatasari, D., and Aryani, F. (2023), "Duolingo: an enchanting application to learn english for college students" *ELTR Journal*, 7, 101-109, doi: 10.37147/eltr.v7i2.176.

Pichugin, V., Panfilov, A., and Volkova, E. (2022), "The effectiveness of online learning platforms in foreign language teaching" *World Journal onEducational Technology: Current Issues*, 14(5), 1357-1372. doi:10.18844/wjet.v14i5

Pokrivčáková, S. (2019), "Preparing teachers for the application of AI-powered technologies in foreign language education" *Journal of Language and Cultural Education,* 7(3), 135-153

Ro, Ch. (2023), "Students switsch to AI to learn languages", available at: https://www.bbc.com/news/business-65849104 (accessed 25 January 2024)

Ruolin, L. (2020), "Using Artificial Intelligence in Learning English as a Foreign Language: An Examination of IELTS LIULISHU", available at: https://conference.pixel-online.net/files/ict4ll/ed0013/FP/6952-ICT4876-FP-ICT4LL13.pdf (accessed 13 January 2024)

Rusmiyanto, H, N., Fitriani N. Tyas N.K., Rofi'i A., Sari M. S. (2023), "The Role Of Artificial Intelligence (AI) In Developing English Language Learner's Communication Skills" *Journal on Education Volume 06*, No. 01, September-December 2023, pp. 750- 757

Rustam Shadiev & Qiwei Liang (2024), "A review of research on AR-supported language learning" Innovation in Language Learning and Teaching, 18:1, 78-100, doi: 10.1080/17501229.2023.2229804

Son, Jeong-Bae, Ružić, Natasha Kathleen and Philpott, Andrew. "Artificial intelligence technologies and applications for language learning and teaching" *Journal of China Computer-Assisted Language Learning*, 2023. https://doi.org/10.1515/jccall-2023-0015

Statista, (2024), Leading language learning apps worldwide in January 2024, by downloads, available at: https://www.statista.com/statistics/1239522/top-language-learning-apps-downloads/ (accessed 13 January 2024)

Tao, J., & Gao, X. (2022), "Teaching and learning languages online: Challenges and responses" *System*, *107*, 102819. doi: 10.1016/j.system.2022.102819

Torun, E. D. (2020). "Online distance learning in higher education: E-learning readiness as a predictor of academicachievement" *Open Praxis*, 12(2), 191–208. doi: 10.5944/openpraxis.12.2.1092

Toar, D., Sumakula, Y., Abdul Hamied, F., and Didi Sukyadi, D. (2022),"Artificial Intelligence in EFL Classrooms: Friend or Foe?" *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, (Online) Volume: 15, No: 1, January – June 2022

Shortt, M., Tilak, S., Kuznetcova, I., Martens, B., Akinkuolie, B. (2021), "Gamification in mobile-assisted language learning: A systematic review of Duolingo literature from public release of 2012 to early 2020" *Computer Assisted Language Learning*, 36, doi: 10.1080/09588221.2021.1933540.

Simon, T. (2023), "6 Ways to Use ChatGPT to Learn a Foreign Language", available at: https://www.icls.edu/6-ways-to-use-chatgpt-to-learn-a-foreign-language/ (accessed 4 January 2024)

Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bondand, F., and Gouverneur,M. (2018), "Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education–where are the educators?" *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16,

Zhao, X., Ren, Y., and Cheah, K. S. L. (2023), "Leading Virtual Reality (VR) and Augmented Reality (AR) in *Education: Bibliometric and Content Analysis From the Web of Science (2018–2022)*, SAGE Open, 13(3). doi: 1177/21582440231190821

Kontakt

Ing. Mgr. Erika Jurišová, PhD.
Ústav lekárskej terminológie a cudzích jazykov
Lekárska fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave
Špitálska 24
813 72 Bratislava
Slovenská republika
jurisova3@uniba.sk

KRITÉRIÁ TVORBY UČEBNÍC SLOVENSKÉHO JAZYKA PRE ZAHRANIČNÝCH ŠTUDENTOV MEDICÍNY

KATARÍNA HROMADOVÁ

Abstrakt

Učebnica je centrálny nástroj plánovania kvalitne zostavenej hodiny, a tým aj formovania vyučovacieho procesu. Tematicky aktuálne učebnice, ktoré by zohľadňovali aj najnovšie didakticko-metodické prístupy so zameraním na dosiahnutie reálnych a aktuálnych vzdelávacích cieľov a potrieb študentov, sú neustálym predmetom záujmu pedagógov. Tento záujem sa pretavuje do požiadaviek na tvorbu kvalitných učebníc, ktorých je na trhu veľké množstvo. Tento text sa zaoberá všeobecne platnými, ale aj špecifickými kritériami, ktoré je nutné zohľadniť práve pri tvorbe učebníc pre vyučovanie slovenského jazyka v anglickom študijnom programe pre zahraničných študentov medicíny. Správny výber a uplatnenie pomeru jednotlivých kritérií pri tvorbe učebníc má zásadný vplyv nielen na kvalitu vyučovacieho procesu, ale aj na efektívny proces jeho tvorby.

Kľúčové slová: tvorba učebníc, kritériá tvorby učebníc, ciele vyučovacieho procesu

1 Úvod

Krátky slovník slovenského jazyka 4 (2003) definuje učebnicu ako *„knihu, z ktorej sa učí"*. Cambridge dictionary pod heslom "textbook" uvádza *„a book that contains detailed information about a subject for people who are studying that subject"*, v Miriam-Webster nájdeme definíciu detailnejšiu, rozdelenú do dvoch bodov, a to "a book used in the study of a subject: such as a) one containing a presentation of the principles of a subject, b) a literary work relevant to the study of a subject. Nemecký Duden je ešte stručnejší, uvádza, že *„Nachschlagewerk für den Unterricht [an Schulen]*". Uvedomujem si, že tieto strohé definície v žiadnom prípade neašpirujú na vedeckú charakteristiku tohto pojmu, ale zároveň reflektujú pohľad laickej verejnosti na tento pojem. Podľa môjho názoru, a to pri všetkej úcte ku tvorcom hesiel zo zahraničných renomovaných vydavateľstiev, najvýstižnejší laický pohľad na význam slova učebnica ponúka práve Krátky slovník slovenského jazyka, keďže najmenej redukuje učebnicu iba na zbierku alebo súhrn informácií k danému predmetu, ale vyzdvihuje proces, pre ktorý je učebnica spúšťačom ale aj sprievodcom.

V dejinách pedagogiky a predmetovej didaktiky učebnica zohrávala, a aj naďalej zohráva, kľúčovú úlohu vo vyučovacom procese, a to je v jeho prípravnej ako aj realizačnej fáze. Proces realizácie vyučovacieho plánu a tým aj vyučovacej hodiny bol v modernej didaktike rozdelený na jednotlivé fázy – motivačnú, expozičnú, fixačnú, diagnostickú, a následne aplikačnú (Turek, 2008). Aj keď na toto delenie vyučovacej hodiny už dnes pozeráme s nádychom niečoho trochu príliš tradičného, vieme, že tieto fázy sa môžu navzájom prelínať a ovplyvňovať, presakovať jedna do druhej, napriek tomu stále poskytujú stabilnú a overenú štruktúru pre plánovanie vyučovacieho procesu.

Praxou overený a potvrdený fakt, že bez učebnice je pre učiteľa veľmi náročné sa na hodinu pripraviť, určite dosvedčí každý, kto sa niekedy pripravoval na nový predmet bez podpory učebnice, prípadne nový predmet od základov vytváral, ako po obsahovej, tak aj po

metodickej stránke. V tomto smere poskytuje učebnica nespochybniteľnú pomoc. Jej úloha a postavenie v rámci vyučovacieho procesu sa však v priebehu dejín menila, prispôsobovala sa dobovým požiadavkám a v danej chvíli aktuálnym didaktickým tendenciám.

Z tohto hľadiska by som si dovolila veľmi zjednodušene a rámcovo rozdeliť učebnice na tri skupiny a ako kritérium využiť práve čas, t.j. použijem delenie na učebnice minulosti, prítomnosti a budúcnosti. Všetky tri skupiny majú množstvo spoločných charakteristík, ale aj podstatné rozlišovacie znaky.

Učebnica minulosti bola predovšetkým hlavným zdrojom nespochybniteľných vedomostí a poznatkov, často aj pre samotného učiteľa, nielen žiaka/študenta, a to formou dlhých, miestami ilustrovaných textov. Cieľom vyučovacieho procesu, a tu už prechádzam čiastočne aj do oblasti jazykového vzdelávania, bolo naučiť sa buď naspamäť alebo s miernymi obmenami čo najväčšie množstvo textu, dôkazom o jeho pochopení a naučení sa bola jeho reprodukcia, v ideálnom prípade kritický rozhovor na danú tému.

Učebnica prítomnosti prechádza vplyvom informačných technológií a zmeny postavenia učiteľa a úlohy žiaka/študenta vo vyučovacom procese modifikáciami. Stále je zdrojom informácií, v tejto súvislosti je potrebné vyzdvihnúť, že na rozdiel od internetu je zdrojom overeným, ale v porovnaní s množstvom informácií online už vlastne zdrojom sprievodným. Učebnica prítomnosti predstavuje predovšetkým štruktúrny rámec, na pozadí ktorého prebieha výmena informácií a skúseností, aj keď stále ešte dominantne jedným smerom od učiteľa k študentkám a študentom. Elektronické a online nástroje umožňujú vytváranie množstva interaktívneho materiálu, ktorý obsah učebnice vhodne dopĺňa. Učebnice prítomnosti sa snažia reflektovať ciele moderného vzdelávania, žiaľ často v podmienkach veľmi tradičných. Vyučovacie ciele sa zvyknú v odbornej literatúre deliť na dve veľké skupiny – všeobecné a špecifické. Obsah pojmu všeobecné vyučovacie ciele vychádza „z úzkeho prepojenia medzi výchovou, vzdelávaním a spoločnosťou" (Turek, 2008). Poslaním školy je pripraviť jedincov na ich budúcu úlohu v spoločnosti. Táto stručná charakteristika nám ponúka základnú otázku, čo je vlastne moderným cieľom vyučovania. Spoločnosť sa neustále vyvíja, mení, modifikuje svoje nároky a „profil absolventiek a absolventov" škôl je v procese tejto dynamiky veľmi ťažké definovať. Môžeme povedať, že cieľom vyučovacieho procesu dneška je získanie všeobecných a v prípade jazykového vzdelávania jazykových kompetencií, ktoré „pozostávajú z vedomostí, zručností, existenčnej kompetencie a z schopnosti učiť sa. Vedomosti, t. j. deklaratívne vedomosti sa chápu ako vedomosti vyplývajúce zo skúsenosti (empirické vedomosti) a z formálnejšieho učenia sa (teoretické vedomosti)... Komunikačnú jazykovú kompetenciu môžeme chápať ako systém jazykových, sociolingválnych a pragmatických zložiek. Môžeme vychádzať z toho, že každá z týchto zložiek pozostáva najmä z vedomostí, spôsobilostí, zručností a praktických schopností". (SERR pre jazyky, 2017). Vyučovací proces sa snaží tieto kompetencie dosiahnuť modernými metódami, ale žiaľ je potrebné skonštatovať, že premena spoločnosti prebieha tak rýchlo, že je pre pedagogiku a didaktiku veľmi ťažké sa týmto zmenám prispôsobovať.

Učebnica budúcnosti je ambiciózny cieľ, na ktorý dnešné učebnice s väčším či menším úspechom ašpirujú. Tieto učebnice by mali byť už len návodom, akým by študentky a študenti mali pracovať na čo najsamostatnejšom rozvoji kľúčových kompetencií, ktorými sú podľa Belza a Siegrista (2001) nielen flexibilné využívanie toho, čo sa naučil, čo práve zdôrazňujú učebnice prítomnosti, ale naviac, aby študentky a študenti „podľa svojich potrieb menili to, čo sa naučili, do svojho systému integrovali nové spôsoby konania a správania sa, z možných alternatív vyberali tie najvhodnejšie a vlastné schopnosti obohacovali o nové, nadobudnuté počas riešenia problémových situácií, a takto nachádzali i využívail v činnosti aj ďalšie

alternatívy riešenia (možno efektívnejšie ako predchádzajúce)". Je nevyhnutné určité spoločenské trendy predvídať a „koncepciu výchovy a vzdelávania navrhnúť tak, aby bola schopná reagovať na zmeny... Zmeny, ktoré sa odohrajú v 21. storočí, pravdepodobne prekonajú zmeny, ktoré sa udiali v priebehu celého posledného tisícročia, a to v dôsledkoch, rýchlosti, rozsahu i významnosti ... preto je dôležité hovoriť skôr o megatrendoch vývoja spoločnosti" (Turek, 2008), ktoré je potrebné brať pri stanovovaní vyučovacích cieľov do úvahy. Najčastejšími príkladmi týchto megatrendov sú zintenzívňovanie konkurenčného boja na svetových trhoch, explózia informácií a informačných technológií, demografické zmeny v spoločnosti a globalizácia (Turek, 2008).

Aby bolo možné toto všetko pri tvorbe učebníc zohľadniť, je potrebné stanoviť si pomerne špecifické kritériá, ktoré je potrebné pri tvorbe učebnice dodržiavať.

Témou môjho príspevku sú kritériá stanovené konkrétne pre učebnice slovenského jazyka pre zahraničné študentky a zahraničných študentov medicíny. Viaceré z týchto kritérií majú všeobecnú, takpovediac nadpredmetovú platnosť, ale niektoré sú pre danú oblasť špecifické.

2 Kritériá tvorby jazykových učebníc slovenského jazyka pre zahraničné študentky a zahraničných študentov medicíny

Ako už bolo spomenuté v úvode, učebnica je centrálny nástroj pri plánovaní kvalitne zostavenej hodiny a celkového utvárania vyučovacieho procesu s dôrazom na efektívnosť vyučovania a na dosiahnutie jazykových cieľov študentov. Tvorba tematicky aktuálnych učebníc, ktoré by navyše zohľadňovali aj najnovšie didakticko-metodické prístupy je neustálym predmetom záujmu pedagógov, ktorí sú často aj ich tvorcami. McGrath (2002) uvádza, že analýza jazykových učebníc by mala byť súčasťou kurikula všetkých budúcich učiteľov jazyka, keďže „Teachers still need advice on how to:

- evaluate coursebooks and other core materials systematically
- source and evaluate other materials
- adapt materials
- design their own materials."

V tejto súvislosti si dovolím poznámku, že pedagogické fakulty na Slovensku majú vo svojich študijných programoch predmety týkajúce sa analýza učebných textov a materiálov, aj keď často ide o výberové predmety.

Tento text sa zaoberá kritériami, ktoré by sa mali zohľadniť pri tvorbe jazykových učebníc slovenského jazyka pre špecifické účely, konkrétne v oblasti jazykovej prípravy budúcich lekárok a lekárov študujúcich v anglickom študijnom programe.

V súčasnej dobe je na trhu dostupných množstvo výborne koncipovaných učebníc slovenského jazyka pre anglické študijné programy, ktoré však napriek svojej vysokej kvalite nespĺňajú veľmi špecifické kritériá, ktoré je potrebné zohľadniť.

Správny výber a uplatnenie pomeru jednotlivých kritérií pri tvorbe učebníc má veľký vplyv nielen na kvalitu vyučovacieho procesu, ale aj na efektívny proces jeho tvorby. Učebný text je už v procese prípravy podrobovaný neustálemu prehodnocovaniu a priebežným úpravám ešte pred samotným testovaním učebnice v praxi, vhodný výber kritérií teda výrazne uľahčí proces tvorby učebnice ako aj následné prípadné zmeny a úpravy, ktoré sa vyskytnú v priebehu testovania.

Štúdie (Litz, 2005 a Jahangard, 2007) zaoberajúce sa názorom učiteľov z praxe na kvalitu učebníc, respektíve odpovedajúce na otázku, aké kritériá považujú učitelia pri výbere učebníc za podstatné, sa zhodli na týchto bodoch (poradie jednotlivých bodov som ponechala

tak, ako ich uvádzajú autori) – výber jazykových prostriedkov vzhľadom na jazykovú úroveň študentov, zaujímavé a aktuálne témy, sociálny a kultúrny kontext, jasne definované ciele, flexibilita pre učiteľov, t.j. možnosť adaptovať si materiály pre potreby svojich konkrétnych skupín. Litz (2005) ešte dodáva, že dôležitý pre učiteľov je aj dizajn učebnice v tom zmysle, aby bolo možné sa v knihe ľahko orientovať, teda vizuálna stránka (čo je niekedy dosť problém pri dnešnom šetrení nákladov na tlač), ako aj typy aktivít a cvičení, ktoré precvičujú obsah učebnice. Ďalej spomína jasné inštrukcie, dobré vysvetlenie slovnej zásoby a gramatiky, použité metódy zacielené na sociokultúrny kontext študentov, pravidelné opakovanie a prípadné možnosti testovania už implementované v učebnici, logická štruktúra učebnice, dostatočné pokrytie všetkých jazykových rovín a kompetencií, vhodný vizuálny ako aj doplňujúci materiál, dostatok prekladových jazykových štruktúr, na základe ktorých je možné si formou automatizácie zlepšovať svoje jazykové schopnosti a podpora študentov, aby sa na základe vytvárania vlastných stratégií učenia stali v procese učenia čo najmenej závislými na učiteľovi a prevzali zodpovednosť za výsledky svojho snaženia.

Tieto a ďalšie kritériá, o ktorých budeme hovoriť v ďalších častiach textu, sme sa snažili na našom pracovisku snažili zohľadniť pri koncipovaní päťdielnej učebnice pre zahraničných študentov medicíny Slovenský jazyk 1 – 5, ktorá sa používa pri vyučovaní predmetu slovenský jazyk v anglickom študijnom programe.

Keď sme boli v prípravnej fáze, viedli sme s kolegami rozhovory na podobné témy. Otázky, ktorými sme sa zaoberali, boli v podstate tri.

1. Čo hodnotíte pozitívne na učebniciach slovenského jazyka pre zahraničných študentov medicíny, s ktorými ste doteraz pracovali?

2. Čo hodnotíte negatívne na učebniciach slovenského jazyka pre zahraničných študentov medicíny, s ktorými ste doteraz pracovali?

3. Čo by ste uvítali v novej učebnici slovenského jazyka po obsahovej ako aj formálnej stránke?

Všetky výsledky rozhovorov (ktoré sa v mnohom prekrývali s kritériami uvedenými vyššie), sme sa snažili podrobiť ďalšej kritickej analýze v užšom kruhu, pričom základným hľadiskom akceptovania, či neakceptovania požiadavky alebo návrhu zo strany kolegov, bola predovšetkým relevancia v oblasti obsahu a návrhy metodiky. Na štruktúrnych návrhoch sme sa dohodli pomerne ľahko, väčšou výzvou sa ukázala byť obsahová stránka.

Môžem teda skonštatovať, že prípravná fáza pri koncipovaní učebnice pozostávala z dvoch hlavných oblastí. Tá prvá už bola spomenutá vyššie, tá druhá vychádzala z predpokladu, respektíve základnej potreby, že učebný text pre študentku a študenta vysokej školy by mal zohľadniť predovšetkým tzv. profil absolventky a absolventa predmetu, teda aké vedomosti, zručnosti a kompetencie by mali študentky a študenti po absolvovaní predmetu mať a ovládať. K tejto téme sme viedli diskusie nielen s kolegami z nášho pracoviska, ale predovšetkým lekármi z kliník, ktorí vedú klinické predmety na svojich pracoviskách. Žiaľ, ukázalo sa, že predstavy o tematickej náplni sa nakoľko rozchádzali, že sme aj tam boli nakoniec nútení spraviť z viacerých návrhov tzv. obsahový kompilát, na základe ktorého sme tvorili konkrétne tematické celky.

V ďalšej časti textu sú bližšie popísané jednotlivé kritériá zoradené postupne od obsahového, cez štruktúrne a metodické spracovanie učebnice.

2.1 Profil absolventky a absolventa

Profil absolventa určuje v širšom kontexte sylabus daného predmetu, ktorý je následne pretavený do konkrétnych tematických celkov so stručnými návrhmi metodických

postupov. V prípade predmetu slovenský jazyk, by mal profil absolventa napĺňať reálne komunikatívno-pragmatické potreby študentiek a študentov, pod ktorými sú úplne presne definované požiadavky na schopnosť orientovať sa v slovenskom odbornom texte, kompetencie v oblasti komunikácie s pacientkou a pacientom, v centre pozornosti stojí odobratie anamnézy a základné ošetrovateľské úkony. Kompetencie a obsahová náplň, ktoré môžu a pevne dúfame, že aj budú zahraničné študentky a zahraniční študenti medicíny potrebovať počas svojej klinickej praxe.

Z tohto dôvodu sa vo všetkých piatich častiach série vyskytujú témy súvisiace s anamnestickým rozhovorom, pričom „pacientky a pacienti" sú z rôznych kliník, komunikácia s pacientkami a pacientmi počas jednotlivých druhov vyšetrení, opäť v závislosti od konkrétnej kliniky a typov preferovaných vyšetrovacích postupov, symptomatika rôznych ochorení a patologických stavov, komunikácia s pacientkou a pacientom a zdravotníckym personálom počas ošetrovateľských úkonov s maximálnym dôrazom na empatickú a rešpektujúcu komunikáciu.

Na profil absolventky a absolventa sú naviazané všetky nasledujúce kritériá.

2.2 Obsah učebnice

Obsah každej učebnice by mal byť navrhnutý tak, aby zodpovedal potrebám a schopnostiam učiacich sa daný jazyk, prípadne v danom jazyku. My sme vytvárali učebnicu slovenského jazyka pre zahraničné študentky a zahraničných študentov medicíny, ktorí so slovenským jazykom iba začínajú a nemajú s ním žiadne predchádzajúce skúsenosti. Cieľom ich a nášho spoločného snaženia je, aby sa počas piatich semestrov dostali z úrovne A0 na úroveň B2 podľa SERR pre jazyky, a to v komunikácii zameranej prísne na cieľ vyučovania a na profil absolventa predmetu. Obsah učebnice teda odzrkadľuje reálne komunikatívne potreby študentiek a študentov, pričom je päť dielov učebnice rozdelených do týchto častí:

Slovenský jazyk 1 začína výslovnostnými pravidlami, pokračuje základnou komunikáciou s kolegyňami/kolegami a pacientkou/pacientom, predstavené sú rôzne (aj nelekárske) profesie, prechádza sa na pomenovanie predmetov a činností súvisiacich s prácou lekára. Všetky tieto témy tvoria podkladový materiál pre gramatiku, ktorú študentky a študenti postupne objavujú a osvojujú si.

Slovenský jazyk 2 pokračuje v tomto trende, k pokračujúcej a komplexnejšej komunikácii s pacientkou a pacientom, pribúdajú témy ako čísla v medicíne, štruktúra fakulty, zdravý životný štýl, jednoduchá symptomatika základných ochorení, ako aj vyšetrenie pacientky a pacienta so základnými inštrukciami. Jedna téma je venovaná aj výberu budúcej špecializácie ako povolania.

Slovenský jazyk 3 sa vo svojom obsahu odkláňa od gramatiky a jeho základná koncepcia je práca s textom, ktorý tvorí podklad pre maximálne rozširovanie si slovnej zásoby. Témy sú lieky a ich dávkovanie, orgány a ich funkcie, podrobná symptomatika najčastejších ochorení, detailné inštrukcie pre pacientku a pacienta pri vyšetreniach na rôznych klinikách, ako aj základné ošetrovateľské úkony. Od tejto časti už učebnice obsahujú aj výberové témy, ktoré si študentky a študenti sami volia, alebo si môžu zvoliť prístup, akým zadanie vypracujú.

Slovenský jazyk 4 a 5 sprevádza študentky a študentov jednotlivými klinikami a pripravuje ich na detailný odber anamnézy na základe množstva prípadových štúdií a ich podrobnej analýzy.

Každá učebnica by mala obsahovať autentické materiály a situácie, ktoré študentkám a študentom umožnia uplatniť a rozvíjať ich jazykové zručnosti v reálnom kontexte. V tejto

súvislosti považujem za potrebné uviesť, že Slovenský jazyk 1 a 2 má texty vytvorené autorkami, aj keď s maximálnou snahou o autenticitu. Obsah textov sa podriadil preberanému gramatickému javu, sú to všetko texty z hľadiska didaktiky umelo vytvorené. Slovenský jazyk 3 tvorí zmes modifikovaných (pod slovom zmes rozumieme, do akej miery bol text modifikovaný, stále sa v učebnici vyskytujú aj texty vytvorené umelo vzhľadom na postupné rozširovanie slovnej zásoby) ale aj úplne autentických textov.

Slovenský jazyk 4 a 5 obsahuje prevažne autentické odborné texty (upravené naozaj minimálne len kvôli jazykovej správnosti) a prípadové štúdie, ktoré sú tiež dielom autoriek, a to z dôvodu ochrany osobných údajov, ako aj autorských práv na prípadové štúdie zo strany lekárov.

Všetkých päť častí učebnice má spoločného menovateľa, t.j. maximálnu snahu autoriek o aktuálne a dúfame, že zaujímavé témy orientované na študenta a ich budúcu profesiu. Výber tém vychádzal zo skúseností s vyučovaním slovenského jazyka, z rozhovorov s kolegyňami a kolegami z Ústavu lekárskej terminológie a cudzích jazykov, s lekárkami a lekármi z kliník, ale predovšetkým so študentkami a študentmi z vyšších ročníkov, pričom sme sa snažili rešpektovať predovšetkým názor poslednej skupiny.

2.3 Štruktúra učebnice

Ako už bolo spomenuté vyššie, prvé dve časti učebnice sa výrazne venujú gramatickým pravidlám. Celá učebnica je postavené na cyklickej progresii, t.j. na postupnom nabaľovaní sa štruktúrnych prvkov, či už gramatických (ktoré tvoria základ pre Slovenský jazyk 1 a 2), alebo lexikálnych (Slovenský jazyk 3 – 5) s dôrazom na komunikatívno-pragmatickú kompetenciu.

Dovoľujem si tvrdiť, že tento prístup, že študentky a študenti preberú gramatiku počas prvých dvoch semestrov z celkových piatich, je výrazne inovatívny. Väčšina učebníc cudzieho jazyka prechádza gramatickými pravidlami ruka v ruke s postupným rozvíjaním slovnej zásoby. Dôvodom na toto naše rozhodnutie bola vysoká štruktúrna komplexnosť slovenského jazyka v oblasti gramatiky, ako aj výrazná odlišnosť gramatických štruktúr od jazykov, s ktorými študentky a študenti prichádzajú na fakultu. Väčšina z nich nikdy nemala kontakt so slovanskými jazykmi a neustále sa cítili pod tlakom, že pribúdajú stále nové a čoraz ťažšie pravidlá s množstvom výnimiek, a to aj napriek samozrejmému výberu gramatických štruktúr vzhľadom na komuniktívno-pragmatické potreby študentiek a študentov. Študentky a študenti v dotazníkoch spätnej väzby pre učiteľky a učiteľov uvádzali, že majú pocit, že sa stále nič nenaučili, a že sú pod neustálym tlakom nových pravidiel. Toto naše rozhodnutie tento tlak zmiernilo. Študentky a študenti teraz vidia „svetlo na konci tunela", cieľ, ku ktorému smerujú, že aj keď budú prvé dva semestre náročné, zvládnu všetku základnú gramatiku, ktorá ich bude v ďalších semestroch sprevádzať ako štruktúrna základňa pre ďalšie objavovanie jazyka. Okrem toho tento postup zabezpečuje pomerne rýchlu jazykovú progresiu, keďže už od časti Slovenský jazyk 3 sme nemuseli pri tvorbe textov zohľadňovať, čo je z gramatiky už známy jav a čo ešte nie.

Slovenský jazyk 1 a 2 teda obsahujú len lexikálne minimum, t.j. také množstvo slovnej zásoby, ktoré by poskytlo rámec na odhaľovanie, nácvik, upevňovanie a použitie gramatických pravidiel. Slovenský jazyk 3, 4 a 5 si kladú za cieľ sprostredkovať študentkám a študentom čo najväčšie množstvo slovnej zásoby v reálnych komunikatívnych situáciách a zmysluplnom (pragmatickom) kontexte.

Do tejto kapitoly patrí aj kritérium, aby pedagogičky a pedagógovia mali možnosť prispôsobiť si obsah podľa potrieb konkrétnej skupiny, aby bola ponechaná určitá autonómia

a flexibilita učiteľa. Túto požiadavku sme dúfame dodržali tým, že (ako už bolo spomenuté vyššie) učebnica obsahuje aj výberové témy, často je možný rôzny prístup k ich spracovaniu, do určitej miery (keďže sme sa snažili o dôsledné zachovanie cyklickej progresie) je možné aj preskupenie ich poradia. Učebnice Slovenský jazyk 4 a 5 sú už flexibilné úplne s množstvom výberových aktivít.

2.4 Organizácia učebnice

Každá učebnica by mala mať jasnú a logickú štruktúru, a mala by zohľadňovať cyklickú progresiu, ktorá umožňuje postupovať od jednoduchších prvkov k zložitejším. Mala by obsahovať jasne rozdelené kapitoly a vysvetlenie gramatických pravidiel, tematické celky a systematicky zavedené opakovanie a precvičovanie.

Pevne verím, že sa nám to v našej učebnici podarilo.

Ako základnú organizačnú štruktúru učebnice sme využili možno tradičnú, ale rokmi overené poradie vychádzajúce z fáz vyučovacej hodiny, ktorú delíme na motivačnú, expozičnú, fixačnú, diagnostickú, a následne aplikačnú. Každá lekcia má úvodnú aktivitu, v prevažnej miere rôzne aktivizujúce online cvičenia alebo aktivity v platforme moodle zamerané na aktivizáciu vedomostí z predchádzajúcej lekcie. Nasleduje expozičná fáza, dialóg alebo text, ktorý obsahuje kľúčové prvky lekcie, či už je to gramatická štruktúra alebo jav, prípadne nová slovná zásoba, ktorú študentky a študenti odhaľujú postupným porovnávaním s už známymi štruktúrami alebo jednotkami. Tento text je k dispozícii vždy aj vo forme nahrávky. Fixačná fáza je prezentovaná množstvom rôznych cvičení na upevnenie štruktúr ako aj overovacích (diagnostických) aktivít, na základe si študentky a študenti overia, či gramatické alebo lexikálne jednotky ovládajú. Pod ovládaním v tejto fáze rozumieme, či ich pochopili a sú schopní ich samostatne vytvoriť. Aplikačnú fázu tvorí vždy použitie jednotiek v novom kontexte, či už porozumenie úplne neznámeho textu, vytvorenie vlastného textu, komunikácia s kolegyňami a kolegami a v neposlednom rade návšteva simulačného centra, kde študenti plnia úlohy v simulovanom prostredí kliniky.

Za dodanie odvahy, aby sme do simulačného centra s vyučovaním slovenského jazyka vôbec išli, ďakujeme veľmi pekne našej kolegyni Mgr. Ivete Čermákovej z Ústavu jazyků a lékařské terminologie 3. LF Univerzity Karlovy v Prahe, ktorá nás počas svojho pobytu na našom pracovisku s touto možnosťou zoznámila a poskytla nám neoceniteľné metodické rady ako aj celkovú podporu.

Najvyšším stupňom aplikačnej fázy je samozrejme konkrétna prax študentiek a študentov na klinikách počas piateho semestra ich štúdia, počas ktorého majú stále predmet slovenský jazyk.

Každá lekcia má aj opakovaciu časť v platforme moodle v podobe záverečného testu. Jeho úspešné alebo neúspešné zvládnutie, sebahodnotenie, pomôže študentkám a študentom v identifikácii problematických miest v ich vlastnej progresii a umožní im venovať sa tým oblastiam, ktoré z ich strany vyžadujú väčšiu pozornosť. Zároveň majú naše kolegyne a naši kolegovia možnosť kedykoľvek

Pevne veríme, že sa nám podarilo dodržať aj požiadavku na jasne formulované zadania, nad ktorými sme v niektorých prípadoch strávili veľa času. Dôvod bol predovšetkým ten, že sme sa snažili do učebnice zakomponovať čo najväčšie množstvo inovatívnych a aktivizujúcich aktivít pretavených do naozaj širokej škály cvičení, preto sme niektoré zadania museli viackrát preformulovať, aby zodpovedali cieľu.

2.5 Prístup k vyučovaniu

Zvolené metódy a formy vyučovania by mali zohľadňovať najnovšie metodické a didaktické trendy, a to predovšetkým v rýchlo sa meniacom prostredí vyučovania cudzích jazykov. V tejto súvislosti ďakujem za pomoc a neoceniteľné rady kolegyni Ing. Mgr. Erike Jurišovej, ktorej široké vedomosti o využití informačných technológií výrazne prispeli ku kvalite učebnice, ktorá je koncipovaná aj s využitím množstva online nástrojov.

Učebnica Slovenský jazyk 1 – 5 podporuje interaktívne, participatívne a aktivizujúce formy učenia za neustáleho využívania komunikatívneho prístupu. Dôraz sa kladie na praktické používanie jazyka v čo najreálnejšom napodobení každodenných komunikatívnych situácií v živote študentky/študenta medicíny, ktoré je potrebné v učebnici navodiť.

Množstvo zadaní je formulovaných ako projektová práca v menších skupinách, na niektoré témy bolo možné zaradiť aj metódu Team based learning. Študentky a študenti v skupinách samostatne pracujú na rozvoji kľúčových kompetencií pod dohľadom pedagogičiek a pedagógov. Flexibilne využívajú už získané vedomosti, zručnosti a kompetencie, ako aj učebnicou podporované stratégie učenia, aby pracovali na svojej jazykovej progresii.

Toto kritérium by si vyžadovalo samostatný text, ktorého súčasťou by bolo aj kritické posúdenie vhodnosti zvolených metód. Musíme si priznať, že nie vždy sa všetky moderné prístupy ukázali pre študentky a študentov medicíny ako úplne fungujúce. V procese testovania sme museli niektoré úlohy úplne zmeniť, v niektorých situáciách až samotné používanie učebnice ukazuje, že určité typy aktivít (prevažne aktivizujúce) si vyžadujú zo strany kolegýň a kolegov v niektorých skupinách modifikáciu. Len ako príklad faktora ovplyvňujúceho vhodnosť zvolených metód uvádzam „nepoznanie" a teda následné odmietanie metód. Na klasické frontálne prípadne komunikatívne vyučovanie sú unavené študentky a unavení študenti medicíny zvyknutí, neprekvapuje ich v pozitívnom ale ani negatívnom zmysle slova. Umožňuje im pohybovať sa na známej pôde, nevybočovať z naučeného rámca a vynaložiť to presne to množstvo energie, na ktoré sú zvyknuté/zvyknutí. Problém vidím v tom, že študentky a študenti prichádzajú na fakultu s pevne zakorenenými stratégiami učenia a modernou didaktikou vyžadovaná schopnosť byť otvorený novým výzvam, prekonávať svoje hranice a flexibilne hľadať nové možnosti riešenia je pre nich často veľmi náročné.

3 Záver

Na záver tohto krátkeho textu môžem konštatovať, že kritériá tvorby jazykovej učebnice zohrávajú kľúčovú úlohu pri vytvorení materiálu, na základe ktorého môžu študentky a študenti v spolupráci so svojimi pedagogičkami a pedagógmi pracovať na dosiahnutí svojich komunikatívno-pragmatických cieľov. Správny výber obsahu, štruktúry, organizácie, vyučovacieho prístupu a nástrojov (seba)hodnotenia vzhľadom na profil absolventky/absolventa významne prispieva k efektívnosti vyučovania a k celkovej tvorivej a obohacujúcej atmosfére na vyučovacích hodinách.

Kvalitne zostavený učebný materiál poskytuje štruktúru a pevné body, medzi ktorými je možné sa pohybovať v istote, že celý vyučovacieho procesu vedie k vytýčeným cieľom, ale je zároveň dostatočne flexibilný, aby umožnil každému študentovi prejaviť sa a aktívne na hodinách participovať.

Pevne veríme, že sme pri tvorbe učebnice Slovenský jazyk 1 – 5 stanovené kritériá dodržali.

Literatúra

Bábelová, J., Hromadová, K. (2023). *Slovenský jazyk 1*. Univerzita Komenského v Bratislave.
Bábelová, J., Hromadová, K. (2024). *Slovenský jazyk 2*. Univerzita Komenského v Bratislave.
Bábelová, J., Hromadová, K. (2024). *Slovenský jazyk 3*. Univerzita Komenského v Bratislave.
Bábelová, J., Hromadová, K. (2023). *Slovenský jazyk 4*. Univerzita Komenského v Bratislave.
Bábelová, J., Hromadová, K. (2023). *Slovenský jazyk 5*. Univerzita Komenského v Bratislave.
Belz, H., Siegrist, M. (2009). *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení. Východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: Portál, s. r. o.
Čapek, R. (2015). *Moderní didaktika*. Praha: Grada Publishing, a.s.
Čermáková, I. (2023). *Výuka komunikace s pacientem v simulačním centru*. In: Výuka jazyků na lékařských fakultách II. Sborník příspěvků z konference 9.-10. 9. 2021, Brno. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita.
Ďurajka, R., Jamrichová, V. (2022). *Slovenčina pre študentov medicíny*. Univerzita Komenského v Bratislave.
Ivic I., Pesikan A., Antic S. (2013). *Textbook Quality: A Guide to Textbook Standards*. Publisher V&R unipress.
Jurišová, E. (2019). *Content-Based Approach to Designing an Academic Language Program*. In Studies in foreign language education: Roč. 11., 1. vyd. Nümbrecht, Kirsch-Verlag.
Kováč, S. (2023). *Preťažovanie vysokoškolských študentov: výzvy a odporúčania manažmentu čítania cudzojazyčných textov*. In Humanitné a spoločenské vedy v pregraduálnom vzdelávaní 10 [elektronický dokument]: zborník vedeckých prác a vedeckých štúdií. Bratislava: Z-F LINGUA
Kratochvílová, E. a kol. (2007). *Úvod do pedagogiky*. Trnavská univerzita v Trnave.
Litz, D. R. A. (2005). *Textbook Evaluation and ELT Management: A South Korean Case Study*. Asian EFL Journal.
Maňák, J. (2003). *Nárys didaktiky*. Masarykova univerzita v Brně.
McGrath, I. (2002). *Materials evaluation and design for language teaching*. Edinburgh University Press, 2002.
Okeeffe, L. (2013). *A Framework for Textbook Analysis*. In International Review of Contemporary Learning Research, 2(1), 1–13.
Petlák, E. a i. (2011). *Kapitoly zo súčasnej edukácie*. Bratislava, vydavateľstvo Iris.
Petlák, E. (2004). *Všeobecná didaktika*. Bratislava, vydavateľstvo Iris.
Petlák, E., Komora, J. (2003). *Vyučovanie v otázkach a odpovediach*. Bratislava, vydavateľstvo Iris.
Petty, G. (2013). *Moderní vyučování*. Vydavateľstvo Portál, 2013.
Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky: učenie sa, vyučovanie, hodnotenie (2017). Publikovaný so súhlasom Rady Európy. Štátny pedagogický ústav, Bratislava.
Turek, I. (2008). *Didaktika*. Vydavateľstvo Wolters Kluwer.
Tomlinson, B. (Ed.) (2013). *Developing materials for language teaching*. Bloomsbury Publishing.

Kontakt

Mgr. Katarína Hromadová, PhD.
Ústav lekárskej terminológie a cudzích jazykov
Lekárska fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave
Špitálska 24
813 72 Bratislava
Slovenská republika
katarina.hromadova@fmed.uniba.sk

SLOVENČINA BEZ STRESU: NOVÁ AUDIO UČEBNICA SLOVENSKÉHO JAZYKA PRE ZAHRANIČNÝCH ŠTUDENTOV ZUBNÉHO LEKÁRSTVA

PETRA ČERVEŇOVÁ & TOMÁŠ HAMAR

Abstrakt

Audiolingválna metóda cudzojazyčného vzdelávania je celosvetovo uznávaným prístupom, ktorý sa stal teoretickým východiskom pri tvorbe audio učebnice určenej pre zahraničných študentov zubného lekárstva na LFUK. Učebnica je novinkou v učebných materiáloch jazykových programov Inštitútu lekárskej terminológie a cudzích jazykov a poskytuje auditívnemu typu študentov potrebnú oporu na ceste za komunikáciou v slovenskom jazyku. Pointou príručky nie je študovať slovenský jazyk, ale pomôcť čo najskôr plynule a bez námahy rozumieť a hovoriť, a to bez predchádzajúcej prípravy a s minimálnym úsilím. Uvedenie do praxe a čas postupne ukážu, či boli ciele a zámery učebnice naplnené a priniesli žiadané benefity vo forme časovej a energetickej úspory u študentov.

Kľúčové slová: audio; audiolingválna; pimsleur; nahrávka; metóda; slovenský jazyk; zubné lekárstvo

1 Úvod

1.1 Európsky referenčný rámec

Je zrejmé, že pri dnešnom neuveriteľnom technologickom rozvoji sú sociálne kontakty časovo a priestorovo prakticky neobmedzené. Jedinou prekážkou medzi komunikáciou obyvateľov rôznych etník je jazyk. Jednou z významných tendencií v rámci Európskej únie na pôde jazykového vzdelávania Európy je prekonať rozdiely vyplývajúce z rôznych systémov vzdelávania za účelom rozpoznať, analyzovať, a rešpektovať skutočné a špecifické potreby učiacich sa a prispôsobiť kurikulum týmto potrebám (Franko, 2017). V komplexnej súhre rôznych kompetencií a zručností, ktoré sa vzájomne prelínajú, dopĺňajú a vo vzájomnej harmónii vplývajú na rozvoj komunikačnej jazykovej kompetencie ako zdravého a vyváženého celku, ponúkame zahraničným študentom zubného lekárstva na Lekárskej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave možnosť rozšíriť si svoje komunikačné portfólio o schopnosti a zručnosti, ktoré kultivuje nová audio učebnica slovenského jazyka určená pre budúcich stomatológov.

1.2 Jazykový program na LF UK

V jazykových programoch určených pre zahraničných študentov na LFUK, budúcich všeobecných lekárov a stomatológov, je našim primárnym cieľom vzhľadom na ich súčasné študijné a perspektívne profesijné potreby rozvíjať také jazykové kompetencie, ktoré zabezpečia plynulú komunikáciu so slovenským pacientom v rámci povinnej medicínskej praxe, prípadne neskôr pri výkone povolania v slovenskom zdravotníckom prostredí.

U študentov je už od začiatku štúdia cielene budovaná a rozvíjaná dispozícia komunikovať a interagovať v slovenskom jazyku s rodenými hovoriacimi a to najmä vo formálnej rovine, ako lekár s pacientom, kolega s kolegom, ale aj v neformálnom či akademickom prostredí (známi, priatelia, spolužiaci). Cieľom je naučiť študentov porozumieť a vyjadriť sa po slovensky predovšetkým v ústnej komunikácii. Samozrejme, frekventantov

treba pripraviť aj na ďalšie aspekty práce v cudzom jazyku, ako napríklad pochopenie základných informácií v prečítaných aj vypočutých textoch všeobecného aj odborného charakteru, schopnosť úspešne si interpretovať tieto informácie, a schopnosť produkovať ústny alebo písomný prejav, ktorý bude svojou zrozumiteľnosťou a prepracovanosťou korešpondovať so zacielenou referenčnou úrovňou ovládania jazyka. Treba spomenúť, že vychádzajúc z referenčného rámca a riadiac sa konceptom inklúzie v multikultúrnom prostredí, akým naša fakulta rozhodne je, budujeme v rozmedzí kurzu u študentov aj tzv. plurikultúrnu kompetenciu, ktorá "*prispieva k rozvoju jazykového a komunikačného vedomia, dokonca aj k rozvoju metakognitívnych stratégií, ktoré umožňujú, aby si človek ako spoločenský aktér lepšie uvedomil a kontroloval svoje vlastné „spontánne" spôsoby vyrovnania sa s úlohami, najmä s ich jazykovými stránkami."*(Franko, 2017)

Je teda zrejmé, že slovenské jazykové kurzy pre zahraničných študentov na Lekárskej fakulte UK ponímajú celý horizontálne aj vertikálne rozvetvený konštrukt všeobecných a jazykových komunikačných kompetencií a svojich frekventantov sa snažia pripraviť na prácu na Slovensku, no nie ako v izolovanom priestore ale ako v súčasti Európskeho spoločenstva.

1.3 Zahraniční študenti zubného lekárstva

Zahraniční študenti sú rozdelení do dvoch študijných programov – všeobecné lekárstvo a zubné lekárstvo. Pri tvorbe a prebiehajúcich modifikáciách kurzu samozrejme rešpektujeme toto delenie a učebné sylaby prispôsobujeme špecifickým komunikačným potrebám frekventantov. Veľká časť programu je spoločná a prelína sa na základe faktu, že mnohé témy majú študenti spoločné a potrebujú sa s nimi oboznámiť v rámci základných komunikačných požiadaviek. Sú nimi väčšinou témy bežného života, ako napríklad zoznámenie a predstavenie sa, základné frázy v komunikácii, rodina, priatelia, život na univerzite a v Bratislave, cestovanie, ale aj všeobecné témy z medicínskej oblasti, napríklad anatómia tela, návšteva lekára, zdravie a zdravý životný štýl, základné choroby a typy bolesti, nemocničná izba, a pod.. S postupne sa rozvíjajúcou slovnou zásobou a jazykovou kompetenciou pribúdajú témy, informácie a texty, ktoré sú špecifické a orientované na daný odbor. V prípade študenta zubného lekárstva, ktorý je aj cieľovým príjemcom novej audio učebnice, sa tematika zameriava na zloženie chrupu a stavbu zuba, ambulanciu a prácu zubného lekára a samozrejme v prvom rade na komunikáciu medzi zubným lekárom a pacientom navštevujúcim zubnú ambulanciu. Neskôr pribúdajú odborné stomatologické diagnózy a kazuistiky ako napríklad paradontóza, pulpitída, periodontitída, dentálna hygiena či zubná protetika. Navyše budúci dentisti sa pri svojom odbore musia oboznámiť a zvládnuť aj slovnú zásobu okolo vybraných kliník a odborných pracovísk všeobecného lekárstva, ako napríklad kardiológia, neurológia, chirurgia, gastroenterológia, či prvá pomoc, keďže tieto témy jednak úzko súvisia so stomatológiou, jednak študenti zubného lekárstva v súčasnosti stále chodia na prax aj so študentmi všeobecného lekárstva a teda sú v priamej interakcii aj s pacientmi z týchto kliník.

1.4 Audio nahrávky pre zahraničných študentov zubného lekárstva

Môžeme skonštatovať, že študenti zubného lekárstva majú skutočne široký diapazón učiva, čo sa kvantity aj tematickej rôznorodosti týka. Nečudo teda, že my, pedagogickí pracovníci na kurzoch slovenčiny pre budúcich dentistov, pociťujeme intenzívnu potrebu uľahčiť študentom proces osvojovania si slovenského jazyka, a ponúknuť také metódy, ktoré

by nielen zjednodušili a zefektívnili celý priebeh výučby, ale najmä pôsobili motivačne a sviežo na samotných študentov.

Jednou z takýchto kompenzačných výstupov a zároveň zámerov inovatívne obohatiť výučbu je nová audio učebnica pre študentov zubného lekárstva, ktorá je novinkou v našich učebných materiáloch, zacielená práve na konkrétnu vymedzenú jazykovú činnosť, a tou je dialóg. Jedná sa realizáciu tzv. audiolingválnej metódy založenej na počúvaní, opakovaní a vytváraní základných komunikačných fráz, kde sa postupuje od krátkeho k dlhšiemu, od jednoduchého k zložitejšiemu, od všeobecného ku konkrétnemu.

Učebnica je súborom audio nahrávok podporených samostatnými prepismi, ktoré v prípade potreby súžia ako verbálna podpora zvykovej stopy, ale nie sú pre proces učenia sa nevyhnutné. Ponúka auditívnym typom študentov možnosť získať a rozvinúť komunikačné zručnosti aj na základe audio-verbálneho stimulu, a to bez aktívnej supervízie vyučujúceho. Spojka „aj" indikuje, že učebnica nie je rozhodne hlavnou náplňou vyučovania, nie je jej cieľom ani ambíciou nahradiť prezenčný spôsob výučby s použitím štandardných učebníc pokrývajúcich oveľa viac študijného materiálu, textov, úloh a projektov zameraných na rozvoj všetkých zložiek jazykovej komunikačnej kompetencie – lingvistickej, sociolingválnej aj pragmatickej. Cieľom autorov je jednoducho ponúknuť príjemnú alternatívu nevyžadujúcu prakticky žiadnu prípravu a minimálne úsilie zo strany študenta. Je úplne nezávislá od iných učebných materiálov, nahrávky si idú po vlastnej obsahovej línii a študent si volí vlastné tempo samoštúdia.

2 Teoretický rámec – zdroje inšpirácie

2.1 Pimsleurova metóda

Pri tvorbe učebnice – audio nahrávok nám bola veľkou oporou a inšpiráciou tzv. Pimsleur metóda (Pimsleur Method™), vyvinutá v roku 1960 lingvistom a psychologickým štatistom Dr. Paulom Pimsleurom na základe vlastného výskumu v oblasti psychológie a jazykového vzdelávania dospelých. Jedná sa o jazykový program, orientovaný na komunikačný aspekt jazyka, najmä na počúvanie a hovorenie, ktorý buduje jazykové zručnosti cez krátke, 30-minútové audio lekcie. Rozvíja učenie sa základnej slovnej zásoby pomocou počúvania, opakovania a tvorby konverzačnej výmeny, bez vysvetľovania gramatiky. Tá sa osvojuje intuitívne a implicitne cez spoznávanie jazyka a hovorenie v tomto jazyku.

Pimsleur sa zaujímal o spôsob, akým sa učia jazyk deti, bez toho aby poznali a chápali jeho štruktúru. Predstavil revolučnú myšlienku nazvanú „Graduated interval recall", v preklade niečo ako „graduované intervalové pripomínanie", čo v praxi znamená opakovanie slov a fráz v špecificky danom časovom intervale a následné ukladanie do dlhodobej pamäte. Zásady, uplatnené a dostupné pri metóde Pimsleur, sme do istej miery aplikovali do našej tvorby aj my, ako bude detailnejšie opísané v nasledovných častiach príspevku, avšak obsah sme samozrejme prispôsobili špecifickým potrebám študentov zubného lekárstva.

Hlavné atribúty Pimsleur metódy:

1. Osvojovať si jazyk spôsobom, akým sa jazyk učia deti
2. Neštudovať jazyk, ale učiť sa ním hovoriť
3. Učiť sa jazyk pomocou konverzačných výmen
4. Učiť sa bežnú, základnú slovnú zásobu
5. Dodržiavať postupné časové intervaly pre zápis do dlhodobej pamäte (nie bezmyšlienkovitá repetícia rovnakých fráz dookola)
6. Žiadna príprava, maximálna efektívnosť

I keď doposiaľ chýbajú systematické odborné štúdie, ktoré by skúmali efektivitu tohto programu z perspektívy akvizície/nadobúdania cudzieho jazyka (SLA), v online priestore existuje množstvo reakcií od samotných používateľov tohto programu, ktorí spolu zdieľajú výhody a nevýhody učenia sa Pimsleur metódou (Choe, 2016). Medzi výhodami sú uvedené napr. schopnosť vo veľmi krátkom čase vedieť vytvoriť prirodzenú hlášku s autentickou výslovnosťou, schopnosť dlhodobo si zapamätať naučené frázy, alebo aj krátky a svižný formát lekcií. Na druhej strane je často kritizovaná istá „nudnosť" lekcií, ako aj fakt, že lekcie sú poňaté všeobecne a neodrážajú individuálne potreby učiacich sa. Tieto a ďalšie názory boli brané do úvahy pri tvorbe našej učebnice, aj keď obsah a forma tohto materiálu predurčuje isté limitácie a kompromisy.

2.2 Zaradenie použitej metódy do synchrónneho a diachrónneho rámca

Jazykové vzdelávanie využíva mnoho metód, z ktorých veľa upadlo po čase ich vzniku do zabudnutia, naproti tomu iné sú rozšírené do viacerých oblastí sveta a hojne sa využívajú. Pimsleurova metóda je na celosvetovom trhu etablovaná už niekoľko desiatok rokov, a zďaleka nie je jediná svojho druhu. Tento typ výučby v synchrónnom členení možno zaradiť pod takzvané audioorálne metódy, ktoré spolu s gramaticko-prekladovou, priamou, komunikatívnou a alternatívnymi vyučovacími metódami tvoria základné rozdelenie metodiky cudzojazyčného vzdelávania 20.storočia. (Zelinková, 2013)

Audioorálna metóda v podstate vznikla v nadväznosti na tzv. priamu metódu z konca 19. storočia, ktorá prekvitala najmä vo Francúzsku. Tá však na rozdiel od audioorálneho prístupu neuznáva využívanie materinského jazyka pri výučbe. Ich protipólom je tzv. gramaticko-prekladová metóda, ktorá svoje didaktické ciele naopak zameriava na schopnosť čítať texty v origináli, presnosť prekladu a zvládnutie gramatických pravidiel. Výslovnosť a ústny prejav sú tu značne zanedbávané. Gramaticko-prekladová metóda je stále je preferovaná pri výučbe klasických jazykov (latinčina, gréčtina, hebrejčina a pod.). V našom kontexte bola kritizovaná začiatkom 50. rokov, a v 60. rokoch je cítiť postupnú prevahu komunikačného prístupu vo výučbe s zreteľom na počúvanie a hovorenie a rozvoj metód ako audioorálna a audiovizuálna metóda (Zelinková, 2013).

Vznik a vývoj audioorálnej metódy v didaktike 20. storočia je spätý so štrukturálnou lingvistikou, a technologickým rozvojom umožňujúcim nahrávať zvukový záznam učebných textov. Neskôr nazývaná aj audiolingválna či audiojazyková metóda (ALM), v spojení so psychologickou teóriou behaviorizmu, formuluje primárny princíp, že každé učenie sa prebieha na základe vytvárania návykov. Kľúčovým konceptom je neustále opakovanie a nacvičovanie vypočutých alebo napísaných fráz s cieľom memorovať si tieto frázy v dlhodobej pamäti. To napomáha vytvorenie silných návykov, ktoré pomôžu produkovať prehovor v cudzom jazyku automatizovane a spontánne. Takisto ako pri vyššie spomínanej Pimsleurovej metóde, jednou z hlavných zásad je učiť sa jazyk, a nie o jazyku, čo sa interpretuje v praxi ako preferencia komunikačných aktivít oproti samoúčelnému štúdiu gramatických štruktúr. Takisto sa uplatňuje zásada, že jazyk sa treba učiť taký, aký je, nie taký aký by mal byť, čo v praxi zasa reflektuje preferencia autentického, necenzurovaného prehovoru namiesto prílišnej spisovnosti a „slušnosti". Hlavným cieľom a dôvodom uplatnenia spomínaných princípov je, ako inak „naučiť v relatívne krátkom čase ústne sa dorozumieť s príslušníkmi iného jazykového spoločenstva" (Bálintová, 2003).

Vo svojom čase bola ALM metóda jednou z najmodernejších metód na osvojovanie cudzieho jazyka s najrýchlejšie dosiahnuteľnými výsledkami, vďaka čomu sa na niekoľko desaťročí celosvetovo stala jedným zo základných pilierov výučby cudzích jazykov. Napokon

však jej nedostatky v efektivite, ostrá kritika Noama Chomského a študentské ponosy na istú „nudnosť" mechanického fixovania slovných zvratov prispeli k tomu, že v dejinách 20. storočia audiolingválna metóda postupne stratila svoje primárne postavenie, ostala však do súčasnosti parciálnym zdrojom techník, ktoré obohatili cudzojazyčné vzdelávanie na globálnej úrovni (Wheeler, 2013).

3 Späť k audio učebnici zubného lekárstva

3.1 Hlavné ciele a zásady

Na základe prehľadu historických a súčasných výučbových metód a prístupov sa dá pravdivo skonštatovať, že hoci audiojazykový prístup k vyučovaniu cudzích jazykov bol historickým a metodologickým vývojom odstavený na vedľajšiu koľaj, nemožno mu poprieť jeho dôležitosť vo výučbe cudzích jazykov. Inšpirovaní jeho vplyvom, efektívnosťou a technologickou dostupnosťou, a poučení jeho slabými stránkami a metodologickými nedostatkami, rozhodli sme sa pri tvorbe učebnice / audio nahrávok formulovať tieto úvodné zásady:

1. Krátke a prehľadné lekcie, obsahujúce len základnú slovnú zásobu pre komunikáciu s pacientom v slovenskom jazyku
2. Uľahčenie štúdia a osvojovania slovenského jazyka – žiadna príprava a minimálne úsilie
3. Snaha simulovať reálnu konverzáciu – konzultácie so stomatológom v praxi
4. Žiadna alebo minimálna gramatika – gramatické pravidlá predstavované implicitne vo frázach a slovných spojeniach
5. Obsahová nezávislosť od iných učebných materiálov – možnosť napredovať vo vlastnom tempe a bez ohľadu na preberanú všeobecnú alebo odbornú tému
6. Doplnkový materiál – nesubstituuje primárny učebný program a štandardnú výučbu

Primárnym cieľom tvorby učebnice bolo ponúknuť auditívnym typom študentov možnosť rozvinúť komunikačné zručnosti aj na základe audio-verbálneho stimulu a zároveň ich pripraviť na rôzne komunikačné situácie, ktoré možno anticipovať v rámci stomatologickej praxe. Ak sa vrátime späť k inovatívnej klasifikácii jazykových aktivít Európskeho referenčného rámca, tak učebnice rozvíja v prvom rade recepciu a interakciu. Správna výslovnosť na základe posluchu rodeného hovoriaceho je mimoriadne dôležitá pri komunikácii so slovenským pacientom.

3.2 Obsah a štruktúra

Obsah učebnice je rozdelený do 19tich audio nahrávok, čiže lekcií, ktoré na seba tematicky nadväzujú. Východiskovým jazykom je tu samozrejme angličtina, keďže štúdium pre zahraničných študentov je vedené v anglickom jazyku a teda sa predpokladá, že študent má tento jazyk zvládnutý tak, aby dokázal porozumieť jednoduchým inštrukciám. Nahrávky sú podporené samostatnými textami - prepismi, ktoré v prípade potreby slúžia ako vizuálno-verbálna podpora zvukovej stopy, ale nie sú pre proces učenia sa nevyhnutné.

Jedna audio lekcia má približne 30 minút a je pomyselne rozdelená na tri základné časti: 1. úvodný dialóg v cieľovom - slovenskom jazyku, 2. opakovanie známych fráz s postupným pridávaním novej slovnej zásoby a zároveň nácvik nových fráz, viet či slovných spojení v slovensko-anglickom móde, 3. opätovné vypočutie dialógu z úvodu lekcie. Takáto štruktúra poskytuje študentovi priestor na sebareflexiu a vyhodnotenie efektivity nácviku,

keďže má možnosť posúdiť, či a nakoľko na konci lekcie rozumie dialógu, ktorý bol v úvode nahrávky pre neho len nezrozumiteľnou pasážou. Zároveň veríme, že tento moment plní aj motivačnú funkciu, keďže študent prakticky okamžite zaznamenáva svoj študijný posun a zažíva istý pocit úspechu zo splnenia parciálneho cieľa.

Úvodná slovenská konverzačná výmena lekára a pacienta je zvyčajne v rozsahu niekoľkých viet. Následne sú nové frázy opätovne prezentované spolu s ich prekladom do východiskového - anglického jazyka. Zároveň sa tým vymedzuje slovná zásoba preberaná v danej lekcii. Začína sa od všeobecného úvodného rozhovoru, kde pacient oznamuje lekárovi, že ho bolia zuby. Postupne sa komunikanti dostávajú k témam ako zapálené ďasná, čistenie zubov, zubná niť, medzizubné priestory, vypĺňanie anamnestického dotazníka, preventívna zubná prehliadka, komunikácia so zdravotnou sestrou, vyslanie na röntgenologické pracovisko a diagnostika - odhalenie zubného kazu. Študent sa postupne naučí názvy zubov a ich značenie pomocou číslic. Ocitá sa v obidvoch komunikačných pozíciách, lekára, aj pacienta.

Vypočujte si novú konverzáciu medzi lekárom a pacientom: / Listen to the new conversation between the doctor and the patient:

- Dobrý deň, pani doktorka.
- Nech sa páči, sadnite si, vyšetrím Vám zuby aj ďasná.
Po vyšetrení:
- Našli sme Vám 5 kazov a aj ulomenú výplň. Je potrebné všetko postupne opraviť.
Odporúčam Vám ešte absolvovať roentgen. Sestrička Vám vypíše žiadanku. Potom pôjdete na roentgenové oddelenie. Nemusíte čakať na výsledky. Môžete sa vrátiť naspäť.

Obr. 1 Ukážka úvodného dialógu v jednej z lekcií (Červeňová et al., 2024)

V prvom štádiu niekoľkokrát opakuje nové slovo či frázu, nasleduje jednoduché inštruktážne pokyny a participuje v konverzácii; vždy, keď je vyzvaný niečo zopakovať, preložiť, či produkovať – má na to dostatok časového priestoru a repliku zopakuje dvakrát, čím sa fráza fixuje v pamäti. Neskôr je vyzvaný vo vhodnom čase a kontexte samostatne si vybaviť a správne použiť naučenú syntaktickú jednotku. Tento spôsob má za cieľ imitovať bežnú životnú situáciu, keď komunikant vycestuje do inej krajiny a rozpráva sa s miestnymi rodenými hovoriacimi.

The word for *to find* is *nájsť*. Počúvajte pozorne, ako sa povie: *We have found*.
(2x) ***Našli sme.***
(2x) ***My sme našli.***

Opakujte: *We have found.*
(2x) ***Našli sme.***
(2x) ***My sme našli.***

Povedzte pacientovi: *We have found five cavities.*
(2x) ***Našli sme päť kazov.***

Pamätáte sa, ako sa povie / Do you remember how to say: *To you.*
(2x) ***Vám***

Pokúste sa povedať: *We have found you five cavities.*
(2x) ***Našli sme Vám päť kazov.***

Obr. 2 Ukážka precvičovaných fráz (Červeňová et al., 2024)

Študent spolu s spolu so sémantickou stránkou vníma aj fonologické a prozodické vlastnosti prehovoru – výslovnosť slova, rytmus reči, celkovú intonáciu a melódiu prejavu. Je vyzvaný, aby svoje odozvy vyslovoval nahlas, čo je mimoriadne dôležitou súčasťou výučbového procesu. Študent si tak vie overiť a v prípade potreby napraviť svoju vlastnú výslovnosť.

Študentovi je počas jednej nahrávky predstavených cca 25 nových lexikálnych tvarov, čo spolu za všetky lekcie spolu činí približne 600 jednotiek. Treba vziať do úvahy, že končené číslo odráža súbor všetkých paradigmatických tvarov, čiže prepočítané na jednotlivé lexémy, reálne číslo je v skutočnosti menšie. Je to samozrejme podmienené rozsahom učebnice a samotných audio nahrávok, ako aj faktom, že v lekciách sa často opakujú tie isté tvary a frázy, a študent je vyzvaný ich anticipovať, vybavovať si ich z pamäti a nahlas opakovať, čo výrazne napomáha retenciu novej lexikálnej jednotky najprv v krátkodobej a postupne aj v dlhodobej pamäti. Najprv je vybudovaná slovná základňa, na ktorú sa postupne pridávajú nové slová a frázy, až po komplexnejšie vetné konštrukty, je zachovaná postupnosť od jednoduchšieho k zložitejšiemu, od kratšieho k dlhšiemu, od všeobecného ku špecializovanému.

Slová, frázy, aj celé vety sú viackrát opakované v priebehu viacerých lekcií, najprv veľmi často, a postupne menej a menej. Vzhľadom na časové, priestorové a výskumné možnosti pri tvorbe učebnice bol princíp postupných časových intervalov uplatnený prakticky intuitívne, s cieľom aktivovať študentove predvídavé / anticipačné schopnosti a poskytnúť mu tak možnosť vybavovať si jednotlivé syntaktické jednotky viac-menej automatizovane, bez premýšľania nad správne uplatneným skloňovaním či gramatickým pravidlom. V paralelnej línii sa študent učí aj rôzne pokyny a inštrukcie, ktoré sú najskôr podávané po anglicky, neskôr výlučne po slovensky: „Počúvajte a opakujte!" / „Opýtajte sa pacienta!" / „Pamätáte sa, ako sa povie…" / „Pokúste sa preložiť!", atď. – čo fakticky tiež nepriamo prispieva k rozširovaniu slovnej zásoby a môže byť následne využívané pri prezenčnej výučbe.

Približne po troch audio vstupoch prichádza na rad sumarizačná lekcia, kde sa opakovane precvičujú a pripomínajú už predstavené slová a frázy, avšak študent je vyzvaný na základe naučeného produkovať napríklad aj novú frázu, tvorivým skonštruovaním a pospájaním známych prvkov a s implicitne uvedomovanými a uplatnenými pravidlami gramatickej a syntaktickej štruktúry. Takéto spomalenie je dôležitou súčasťou výučbového procesu, kde si študent opätovne preverí svoje doterajšie znalosti a zároveň sa ohodnotí, či a nakoľko rozumie a je schopný komunikovať a tým aj pokračovať na nasledovných lekciách. V prípade potreby sa študent v nahrávkach vracia naspäť a opätovane si preopakuje predchádzajúcu/e lekciu/lekcie.

4 Záver

Rozmach cudzojazyčného vzdelávania je podmienený spoločensko-ekonomickými, politickými a kultúrnymi zmenami v spoločnosti. Dnes, keď je trendom spoločnosti aktívne participovať v medzinárodnom kontexte, je cudzojazyčná gramotnosť už nie výsadou, ale nevyhnutnosťou. Relevantná je voľba adekvátnej a správnej metódy, ktorá podporuje túto gramotnosť jednotlivca v Európskom kontexte. Od výberu správnej didaktickej metódy závisí úspech či neúspech celého jazykového programu a práce učiteľa. Pre študentov zubného lekárstva na Lekárskej fakulte Univerzity Komenského predstavujeme nový typ učebnice, ktorý je sklbením princípov audiolingválnej metódy, Pimsleurovej metódy, poznatkov

a skúseností z našej vlastnej pedagogickej praxe, ako aj analýzy potrieb a požiadaviek študentov vzhľadom na ich akademické, profesijné ale aj osobné ciele a plány.

Snahou a prianím nás, pedagogických zamestnancov a autorov audio učebnice je ponúknuť alternatívny prístup k štúdiu slovenčiny pre špecifické účely, ktorý svojou flexibilitou, jednoduchosťou a ľahkosťou prináša pre študentov zubného lekárstva benefity vo forme časovej a mentálnej úspory, zvýšenia sebavedomia pri interakcii na prezenčných hodinách výuky slovenského jazyka a neskôr v praxi, a v neposlednom rade aj istý druh radosti pri spoznávaní konverzačného aspektu našej reči. Veríme, že sme svojim výtvorom prispeli k zvýšeniu kvality a variability jazykového vzdelávania na našej fakulte a okrem posilnenia komunikačnej jazykovej kompetencie študenta pri práci s pacientom v slovenskom kontexte sa podieľame aj na rozvoji viacjazyčnej a plurikultúrnej kompetencie našej zahraničnej študentskej obce.

Literatúra

Bálintová, H. (2003). *CUDZIE JAZYKY ÁNO, ALE AKO? Sprievodca metódami cudzojazyčnej edukácie*. Fakulta humanitných vied Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici. Available at: https://www.ff.umb.sk/app/cmsFile.php?disposition=a&ID=477.

Chastain, K.D. (1970). "A Methodological Study Comparing the Audio-Lingual Habit Theory and the Cognitive Code-Learning Theory—A Continuation". In: *The Modern Language Journal*, 54(4), pp. 257–266. Available at: https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1970.tb02267.x.

Choe, A.T. (2016). "A Critical Review of Pimsleur Language Learning Programs".In: *Hawaii Pacific University TESOL Working Paper Series*, pp. 108–120.

English Department, Faculty of Education, Suratthani Rajabhat University, Thailand and Nakchaya, N. (2018). "A STUDY OF TEACHING METHODS USED BY PRE-SERVICE ENGLISH TEACHERS". In: *International Conference on Future of Education*, pp. 08–13. Available at: https://doi.org/10.17501/26307413.2018.1102.

Europarat (ed.) (2020). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment ; companion volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Available at: https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4.

Franko, Š. (tran.) (2017). *Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky: učenie sa, vyučovanie, hodnotenie*. Štátny pedagogický ústav. Available at: https://www.statpedu.sk/files/sk/publikacna-cinnost/publikacie/serr_tlac-indd.pdf.

Nagel, D. (2015). *The Most Honest Pimsleur Review You'll Ever Read*, *The Mezzofanti Guild*. Available at: https://www.mezzoguild.com/pimsleur-review/ (Accessed: 29 January 2024).

Pimsleur, P. (2013). *How to Learn a Foreign Language*. Simon and Schuster.

Pšenák, J. (1989). "Didaktické koncepcie J.A.Komenského". In: *Zborník Filozofickej fakulty Univerzity Komenského*, Ročník XII, pp. 43–57.

Wedell, M. and Malderez, A. (2013). *Understanding Language Classroom Contexts: The Starting Point for Change*. London, UNITED KINGDOM: Bloomsbury Publishing Plc. Available at: http://ebookcentral.proquest.com/lib/uniba-ebooks/detail.action?docID=1132948 (Accessed: 23 January 2024).

'What's your opinion on Pimsleur?' (2023). *r/languagelearning*. Available at: www.reddit.com/r/languagelearning/comments/116ntav/whats_your_opinion_on_pimsleur (Accessed: 29 January 2024).

Wheeler, G. (2013). *Language Teaching Through the Ages*. London, UNITED KINGDOM: Taylor & Francis Group. Available at: http://ebookcentral.proquest.com/lib/uniba-ebooks/detail.action?docID=1143821 (Accessed: 24 January 2024).

Zelinková, Š. (2013). *Pohled na metody výuky cizích jazyků 20. století*, *Lingvistika Praha CUNI*. Available at: http://lingvistikapraha.ff.cuni.cz/node/182 (Accessed: 29 January 2024).

Kontakt

Mgr. Petra Červeňová
Ústav lekárskej terminológie a cudzích jazykov
Lekárska fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave
Špitálska 24
813 72 Bratislava
Slovenská republika
petra.cervenova@fmed.uniba.sk

PhDr. Tomáš Hamar, PhD.
Ústav lekárskej terminológie a cudzích jazykov
Lekárska fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave
Špitálska 24
813 72 Bratislava
Slovenská republika
tomas.hamar@fmed.uniba.sk

DYSLEXIA AKO MOTIVAČNÝ ALEBO LIMITUJÚCI FAKTOR PRI VÝUČBE ANGLICKÉHO JAZYKA NA VYSOKEJ ŠKOLE

KRISTÍNA HANKEROVÁ & PATRÍCIA KOTLEBOVÁ

Abstrakt

Dyslexia, s prevalenciou od 5 do 10%, je považovaná za poruchu učenia súvisiacu s oslabeniami v jazykových oblastiach, čo súvisí s ťažkosťami najmä v oblasti pravopisu a čítania. Hoci so sebou prináša mnohé úskalia, ktorým musia študenti s dyslexiou čeliť, prináša aj mnohé výhody vyplývajúce z rozdielneho rozloženia metabolickej aktivácie v mozgu pri plnení rovnakej jazykovej úlohy v porovnaní s neurotypickými jedincami. Dôsledkom toho je netradičné riešenie, využiteľné pri riešení problémových úloh alebo v rámci uplatniteľnosti na trhu práce. Príspevok poukazuje na ťažkosti, ktorým musia študenti s dyslexiou čeliť ale zároveň aj na zručnosti, ktorými disponujú.

Kľúčové slová: dyslexia, neurodiverzita, neurodivergencia, dyslektické myslenie, zručnosti

1 Úvod

Jednou z ústredných tém, ktorými sa v rámci vzdelávania v súčasnosti zaoberajú odborníci z viacerých oblastí a vo všetkých stupňoch vzdelávania nielen na Slovensku ale aj v zahraničí je inklúzia. V tejto súvislosti sa v roku 2021 Slovenská republika zaviazala v Pláne obnovy zaviesť systém podporných opatrení s cieľom *„zvyšovať kvalitu inkluzívneho vzdelávania zabezpečovaním rovnosti príležitostí všetkých detí a žiakov vo výchove a vzdelávaní, prispôsobenie výchovy a vzdelávania ich individuálnym výchovno-vzdelávacím potrebám aj ich špeciálnym výchovno-vzdelávacím potrebám, ktoré vyplývajú buď zo znevýhodnenia v určitej oblasti vývinu, alebo naopak z nadania a talentu.*" (Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky). Študenti so špecifickými potrebami majú možnosť využívať podporné služby v rámci svojho vysokoškolského štúdia, ktoré sa im poskytujú vo forme využívania špecifických vzdelávacích prostriedkov, individuálnych vzdelávacích prístupov, určením osobitných podmienok na vykonávanie študijných povinností či individuálnym prístupom vysokoškolských učiteľov. (Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky).

2 Neurodiverzita

Pohľad na žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami sa začína v odbornej literatúre a odbornej verejnosti vnímať viac z hľadiska neurodiverzity a neurodivergencie. Pojem neurodiverzita vytvorila už v roku 1997 austrálska sociologička Judy Singer, ktorá ho pôvodne adresovala pre ľudí na autistickom spektre a chcela ním poukázať na to, že títo ľudia by nemali byť vnímaní ako ľudia s poruchou ale ako ľudia, ktorým mozog pracuje netypickým, odlišným spôsobom. Judy Singer použila metaforu biodiverzity, ktorá je nevyhnutná pre stabilitu ekosystému ako prirovnanie k neurodiverzite, ktorá by mohla byť nevyhnutná pre kultúrnu stabilitu: „Prečo strategicky netvrdiť, že starostlivosť o neurodiverzitu poskytuje spoločnosti zásobáreň typov, ktoré sa môžu uplatniť za nepredvídateľných okolností…" (s.1079-1081) Termín neurodivergencia vytvorila Kassaine Asasumasu v roku 2010, ktorá vysvetľuje, že *„Neurodivergentný označuje neurologicky odlišné od typického, čo zahrňuje autistov, ľudí s ADHD, s poruchami učenia, s epilepsiou, ľudí s duševným ochorením, ľudí s RS či Parkinsonovou chorobou, apraxiou, detskou mozgovou obrnou alebo dyspraxiou… Nie je to ďalší nástroj vylúčenia. Je to konkrétny nástroj inklúzie*. (Chapman, 2021).

Dwyer vysvetľuje, že existujú tri modely vnímania ľudí so znevýhodnením a to medicínsky model, neurodiverzitný prístup a sociálny model. Kým v rámci medicínskeho modelu sú odlišnosti jedinca vnímané ako poruchy či ochorenia, ktoré sa nachádzajú v jedincovi a jeho inakosť by sa mala riešiť prostredníctvom liečby a normalizácie jedinca, aby sa podobal normotypickej populácii, zástancovia neurodiverzity vnímajú toto znevýhodnenie ako výsledok interakcie medzi vlastnosťami jedinca so znevýhodnením a okolitým prostredím a ako riešenie navrhujú zmenu prostredia a spoločnosti zameranú na snahu o zníženie stigmatizácie alebo zmenu jedinca a to učením adaptívnych zručností. Dôraz však kladú na to, že rozmanitosť mozgu by sa mala oceňovať a jednotlivci so znevýhodnením by mali byť akceptovaní takí, akí sú. Sociálny model zase poukazuje na prekážky, ktoré sú kladené ľuďom so znevýhodnením spoločnosťou, pričom poukazuje na to, že hoci majú títo jedinci rôzne znevýhodnenia, nemusia byť pre nich obmedzujúce, pokiaľ im obmedzenia nevytvára spoločnosť, a preto je potrebné vykonávať zmeny v spoločnosti s cieľom zvýšiť prístupnosť a znížiť stigmatizáciu a diskrimináciu (Dwyer, 2022).

3 Dyslektické myslenie

V zmysle neurodiverzity sa začalo i myslenie ľudí s dyslexiou chápať inak. Ako uvádza Richard Branson: „Je čas, aby sme všetci chápali dyslexiu ako odlišný spôsob myslenia, nie ako nevýhodu." (Made by Dyslexia.). Dyslexia ovplyvňuje jedného z desiatich jedincov (Better Training, 2014) a predstavuje genetický rozdiel v schopnosti jednotlivca sa učiť a spracovávať informácie. Výsledky výskumov poukazujú na to, že ľudia s dyslexiou majú rôzne schopnosti, pričom ich silnými stránkami sú tvorivosť, riešenie problémov, komunikačné zručnosti, na druhej strane majú ťažkosti v pravopise, čítaní a zapamätaní si faktov. Kognitívny profil dyslektika sa líši od kognitívneho profilu neurotypického jedinca, a preto je možné konštatovať, že ľudia s dyslexiou myslia iným spôsobom ako neurotypickí jedinci (Kate Griggs Founder, CEO Made by Dyslexia, 2017). Tieto poznatky môžu napomôcť aj učiteľom anglického jazyka v terciárnom vzdelávaní, nakoľko sa v rámci výučbu môžu zamerať na zručnosti študentov s dyslexiou, ktoré im môžu pomôcť zefektívniť učenie sa angličtiny ako cudzieho jazyka ale zároveň môžu využiť ich odlišné myslenie pri rôznych úlohách. V slovníkoch (Dyslexic Thinking) sa začína dokonca uvádzať dyslektické myslenie ako pojem, pričom je zadefinované ako *„prístup k riešeniu problémov, hodnoteniu informácií a učeniu, ktorý často využívajú ľudia s dyslexiou a ktorý zahŕňa rozpoznávanie vzorov, priestorové uvažovanie, laterálne myslenie a medziľudskú komunikáciu.*"

Od roku 2022 je dyslektické myslenie zahrnuté aj v rámci Linkedin ako jedna zo zručností a podľa správy The Dyslexic Dynamic patrí k desiatim najčastejším zručnostiam, ktoré sú vyhodnotené ako užitočné pre zamestnávateľov (The Dyslexic Dynamic). Medzi všeobecné zručnosti, ktorými ľudia s dyslexiou disponujú, patrí skúmať, spájať a uvažovať. V rámci zručnosti „skúmanie" majú títo ľudia chuť objavovať a učiť sa nové veci, využívať nové poznatky na dosiahnutie výsledku, ktorým ohromia seba ako aj iných. V rámci schopnosti „spájať" vedia rozpoznávať a ovládať svoje pocity a emócie, chápu ako emócie ovplyvňujú ich konanie a ako vplývajú na ostatných, dobre vyhodnocujú verbálne, fyzické a emocionálne reakcie iných ľudí. Z hľadiska zručnosti „uvažovania" sú schopní prijímať a zjednodušovať zložité myšlienky a pojmy, interpretovať vzorce a situácie na predvídanie budúcich udalostí, všímajú si detaily z minulosti, ktoré vedia zakomponovať tak, aby získali strategický pohľad na problém, situáciu. Medzi zručnosti myslenia ľudí s dyslexiou patria komunikácia, predstavivosť a vizualizácia. V komunikácii sa u nich prejavuje schopnosť posudzovať situácie a vysvetľovať ich zrozumiteľne druhým ľuďom a pri rozprávaní príbehov vytvárať živé a pútavé zážitky prostredníctvom slov, obrázkov a iných prostriedkov. Preukázalo sa, že ľudia s dyslexiou sú na základe svojej predstavivosti schopní vytvárať úplne originálne diela a použiť svoju predstavivosť na poskytnutie nápadov alebo priniesť nový pohľad na danú situáciu, problém. V rámci vizualizácie dokážu zase veľmi dobre plánovať, skúmať možnosti a prepojenia (The Dyslexic Dynamic). Všetky spomínané zručnosti sú žiadané nielen na trhu práce ale taktiež sú základom úspešného štúdia v terciárnom stupni vzdelávania.

4 Študenti s dyslexiou a ťažkosti pri štúdiu

Hoci dyslexia prináša so sebou mnohé výhody v oblasti netradičného pristupovaniu k riešeniu problémových úloh a v oblasti kreativity, prináša so sebou aj určité ťažkosti, či prekážky, ktoré musia študenti s dyslexiou v rámci svojho štúdia prekonávať. Fuller a kol. (2004) prostredníctvom výskumu zisťovali obmedzenia týkajúce sa učenia, ktoré považovali študenti s dyslexiou za zaťažujúce počas ich štúdia na univerzite. V rámci ich odpovedí sa zaznamenali najmä ťažkosti v oblasti zaznamenávania si poznámok z prednášok, orientovaním sa v knižniciach a s tvorbou rôznych zadaní v rámci jednotlivých kurzov. Čítanie i naďalej pre nich predstavovalo problém, pretože napriek tomu, že už majú vytvorené rôzne čitateľské stratégie, mávajú ťažkosti s vyššou úrovňou plynulosti, ktorá je potrebná pri čítaní odborných textov v rámci vysokoškolského štúdia.

Mortimor a Crozier (2006) v rámci svojho výskumu zistili, že medzi najčastejšie ťažkosti uvádzané študentmi s dyslexiou v rámci ich štúdia na univerzite patrili nasledovné: zaznamenávanie poznámok, zorganizovanie myšlienok v rámci eseje a písomné vyjadrovanie myšlienok. Ťažkosti taktiež uvádzali v oblasti čítania (47% respondentov), počúvania prednášok (40% respondentov) a ústneho vyjadrovania myšlienok (24%). Respondenti sa mali vyjadriť aj k miere ťažkostí v jednotlivých oblastiach v rámci ich predchádzajúceho štúdia a to v nižšom sekundárnom a vyššom sekundárnom vzdelávaní. Väčšina ťažkostí v rámci ich štúdia v nižšom sekundárnom vzdelávaní sa týkala rýchlosti čítania, čítania s porozumením, pravopisu a rukopisu. Podľa Daňovej (2008): „Akoby naučiť sa čítať bolo cieľom vzdelávania, nie prostriedkom na splnenie ďalších vzdelávacích a životných cieľov a potrieb." Autorka veľmi správne poukázala na problematiku hodnotenia čítania, jeho významu a preceňovania „správneho" čítania v našich školách. Čítanie nahlas tvorí nemalú súčasť hodnotenia žiakov a predstava, že pre žiaka s dyslexiou predstavuje čítanie základný problém naznačuje, že množstvo úsilia, ktoré musia títo žiaci venovať príprave, ktorá vedie až k memorovaniu textu, je neúmerné požiadavke zaťaženia žiaka. Výsledok ich úsilia nebýva vždy sprevádzaný úspechom, pretože pre žiakov s dyslexiou je čítanie sprevádzané spravidla negatívnym zážitkom pred celou triedou. Aj Mortimor a Cozier (2006) vo svojom výskume zistili, že študenti s dyslexiou trpia aj frustráciou z toho, ako sú vnímaní spolužiakmi a vyučujúcimi, nakoľko majú pocit, že sú často vnímaní ako študenti s nižšou inteligenciou.

V rámci výskumu, ktorý sme uskutočnili na vzorke žiakov 5. ročníka ZŠ, sme však zaznamenali zaujímavý výsledok, ktorý naznačuje, že cudzí jazyk by mohol byť pre žiaka s dyslexiou pozitívnou skúsenosťou, napriek tomu, že v slovenskom, teda v materinskom jazyku, sa prejavili problémy s čítaním a porozumením prečítaného textu. Predpokladali sme, že žiaci s dyslexiou dosiahnu v anglickom jazyku menšiu úspešnosť v otázkach zameraných na vyvodzovanie záverov alebo interpretáciu informácií a myšlienok ako intaktní žiaci. Tento predpoklad sa nepotvrdil, nakoľko na základe výsledkov môžeme konštatovať, že neexistuje štatisticky signifikantný rozdiel medzi žiakmi s dyslexiou a intaktnými žiakmi. Napriek mnohým presvedčeniam o tom, že ak má žiak problém s čítaním, má automaticky aj problém s porozumením textu, nemôžeme konštatovať, že toto tvrdenie o hľadaní informácií v texte a ich spracovaní je pravdivé. V rámci práce v triede môže byť pre žiaka s dyslexiou problém čítať nahlas, plynulosť a kvalita čítania často zaostáva za kvalitou čítania intaktných žiakov. Práve žiaci s dyslexiou však dokážu reprodukovať text, odpovedať na otázky a kreatívne pracovať s textom niekedy na vyššej úrovni ako intaktní žiaci. Samozrejmosťou je, že si k tomu potrebujú osvojiť špeciálne stratégie. Jednou z nich by mohla byť aj tzv. SQ3R stratégia. Túto metódu po prvýkrát predstavil Francis Robinson v 60. rokoch 20. storočia a využíva ju veľké množstvo dyslektikov práve pre potreby čítania v práci alebo vo vzdelávaní. Skratka SQ3R je odvodená z anglických slov: scan, question a 3 R: read, remember, review:

Scan: text si rýchlo prečítajte, hľadajte kľúčové slová, neignorujte pritom diagramy, schémy, ilustrácie. Dôležité informácie sú často zvýraznené alebo sú písané kurzívou.

Question: položte si otázku, aké informácie dúfate, že z čítania získate.

Read: prečítajte si úplne celý text.

Remember: zapíšte si hlavné body.

Review: prečítajte text znovu pre kontrolu, či ste si zapamätali hlavné body. Ak si potrebujete zapamätať, čo ste čítali, napr. na skúšku, môže pomôcť prečítať text nahlas a nahrať si ho. Potom je možné prehrať text niekoľkokrát podľa potreby. (Hughes, Ball, Bissett, McCormack)

Tento systém práce s textom je pomôckou pre žiakov a študentov, minimalizuje problémy s čítaním a hlavne prispieva ku komfortu študenta, ktorý inak bojuje s problémami s dekódovaním textu. Ako uvádzame skôr v článku, myslenie ľudí s dyslexiou je iné, originálne a nekopíruje bežné stereotypy myslenia počas práce s textom. Aj ďalšia hypotéza, ktorú sme stanovili a skúmali v rámci projektu, potvrdzuje, že ak je práca s textom správne nastavená, ani dyslektickí žiaci nemajú problém so získavaním informácií z textu. Predpokladali sme, že žiaci s dyslexiou dosiahnu v angličtine menšiu úspešnosť v otázkach zameraných na vyvodzovanie záverov alebo interpretáciu informácií a myšlienok ako v otázkach zameraných na vyhľadanie explicitne uvedenej informácie. Táto hypotéza sa nepotvrdila, výskum ukázal, že neexistuje štatisticky signifikantný rozdiel v skóre úspešnosti dyslektických žiakov v anglickom jazyku pri vyvodzovaní explicitne uvedených informácií a neexplicitne uvedených informácií. Paradoxne, v skúmaní rovnakého javu v materinskom jazyku sa rovnaká hypotéza potvrdila. Práve takéto zistenia môžu výrazným spôsobom pomôcť učiteľom v práci so žiakmi s dyslexiou a to v tom zmysle, že mu ukazujú činnosti a aktivity, v ktorých žiaci aj napriek konkrétnej poruche učenia dokážu dosahovať rovnako dobré výsledky ako intaktní žiaci.

Je nevyhnutné, aby vyučujúci v terciárnom stupni vzdelávania boli oboznámení s ťažkosťami, s ktorými sa študenti s dyslexiou počas svojho štúdia stretávajú. Mortimor a Cozier (2006) vo svojom výskume zistili, že medzi študentmi s dyslexiou prevláda frustrácia týkajúca sa nedostatočnej komunikácie medzi vyučujúcimi ohľadom žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a viacerí vyjadrili názor, že vyučujúci potrebujú nadobudnúť viac znalostí v tejto oblasti, nakoľko mnohokrát volia neadekvátne postupy. Vyučujúci by si mali byť vedomí jednotlivých symptómov (upravené podľa The Open University booklet), ktoré študenti s dylexiou vykazujú a to sú napríklad: koncentrácia má tendenciu kolísať; čítanie je pravdepodobne pomalé; pravopis a gramatika môžu byť neštandardné; problém s fyzickou koordináciou a písmom, ktoré môže byť nedôsledné, neúhľadné; zapamätávanie si informácií môže byť v niektoré dni lepšie, inokedy horšie; práca s učebnými materiálmi, vzhľadom na problémy v organizovaní a plánovaní, môže byť náročnejšia; stresujúca práca pri skúškach v časových limitoch; komplikovaná môže byť aj práca a premýšľanie v sekvenciách; zrakové ťažkosti: rozmazanie alebo skreslenie písma; poruchy vizuálneho spracovania môžu spôsobiť, že čítanie sa stáva nepríjemným; poruchy sluchového vnímania môžu spôsobiť, že počúvanie ústneho prejavu bude únavné a mätúce.

To, aký vplyv môže mať dyslexia na študenta, ukazujú aj výsledky longitudiálnej štúdie, ktorá bola realizovaná v rokoch 1940 - 1977 na výskumnej vzorke približne 600 chlapcov. Na jej základe McNulty (in: Dymock & Nicholson (2013)) konštatuje, že aj napriek vynikajúcemu školskému vzdelávaniu a podpore dyslektici „s väčšou pravdepodobnosťou dosiahnu nižšie výsledky ako ich rodičia a rovesníci s podobnými sociálno-ekonomickými prostriedkami a úrovňou inteligencie". McNulty ďalej uvádza, že hoci je uvedená štúdia evidentne staršieho dáta, zistenia sú aj v dnešnej dobe veľmi triezve a zobrazujú „potenciálny negatívny vplyv dyslexie na akademické a profesijné výsledky aj za optimálnych okolností". Napriek tomuto tvrdeniu si dovolíme konštatovať, že pri správne cielenej podpore a pomoci, vhodne zvolených vlastných stratégiách a kompenzačných zručnostiach sú študenti s dyslexiou schopní dosahovať výsledky, ktorými môžu konkurovať aj

intaktným študentom. So zreteľom na zameranie článku na vyučovanie anglického jazyka konštatujeme, že v súčasnom vzdelávacom prostredí nie je vo vyučovaní cudzích jazykov potrebné sa spoliehať v takej miere na čítanie, ako to bolo v minulosti. Moderné technológie so sebou prinášajú úplne nový rozmer štruktúry učenia sa a vyučovania cudzích jazykov. Autenticita materiálov, ktoré sú bežne dostupné a učitelia ich môžu pravidelne využívať je zárukou, že aj študenti a žiaci s dyslexiou majú možnosť sa vzdelávať v cudzom jazyku kvalitne. Komunikácia v triedach dnes už nemusí byť obmedzená iba na čítanie, písanie, počúvanie a rozprávanie v prostredí triedy a pedagóg nepredstavuje zďaleka jediný vzor jazykového výkonu.

Záver

Pri vyučovaní cudzieho jazyka môže dyslexia predstavovať na jednej strane určité znevýhodnenie, na druhej strane môže študent s dyslexiou pociťovať výraznú úľavu v tom, že písanie, čítanie v cudzom jazyku spôsobuje ťažkosti aj ostatným spolužiakom. Výraznou mierou môže do diania v triede vstúpiť učiteľ, ak dokáže v rámci svojej triedy vytvárať prostredie, v ktorom budú všetky formy neurodiverzity považované za unikátne schopnosti. Vytváranie takto pozitívne naladeného prostredia spolu s prípravou študijných a pracovných materiálov pre študentov predstavujú iba dva základné kroky k tomu, aby študenti s dyslexiou neboli považovaní za „problematických" alebo menej zdatných. Ako ďalší z benefitov triedy, v ktorej sa vzdelávajú aj žiaci s niektorou zo špecifických porúch učenia (nemusí ísť vždy len o dyslexiu) uvádzame rôznorodosť stratégií, ktoré študenti využívajú. Ak je dyslektickým žiakom venovaný dostatočný priestor, ich kompenzačné schopnosti a zručnosti môžu priniesť zlepšené výsledky aj ostatným študentom. Je zrejmé, že ak aj učitelia majú záujem pomôcť týmto študentom, ich čas ako pedagógov je na vyučovacích hodinách veľmi obmedzený. Na väčšine hodín učitelia zápasia aj so značným rozsahom učiva, ktorý treba pokryť. Práve časová náročnosť kompenzačných aktivít, ktoré síce výraznou mierou pomáhajú študentom s dyslexiou, na druhej strane sú však častokrát ťažko realizovateľné na hodinách práve pre časovú tieseň, je dôvodom, že mnohí z učiteľov sa o tieto špeciálne úpravy aktivít spojených s čítaním resp. písaním ani nepokúšajú. Dôsledok je evidentný: „Študenti s dyslexiou mohli predčasne opustiť školu, pretože zažili roky neúspechu, a môžu mať obavy zo začiatku kvôli rokom pocitu hlúposti." (Frank a Livingston, 2002). Tento jav prevláda dominuje aj odborným publikáciám, zaoberajúcim sa témou dyslexie. Uvádzajú, že dyslektickí študenti dosahujú horšie výsledky, ich úspech je skôr výnimočný, zriedkavo pokračujú v štúdiu na vyšších stupňoch vzdelávania. V článku sme jednoznačne poukázali na fakt, že cesta dyslektického študenta je komplikovanejšia, príprava na vyučovanie resp. v praxi na dosiahnutie požadovaných výsledkov je časovo náročnejšia a veľký vplyv na úspešnosť dyslektických študentov má prostredie, v ktorom pracujú, resp sa vzdelávajú.

Literatúra

Daňová, M. (2008). *Metodika úpravy textů*. Grada Publishing, a.s., Praha.

Dymock, S., Nicholson, T. (2013). *Dyslexia Decoded: what it is, what it isn´t and what you can do about it*. Dunmore Publishing Ltd, Auckland.

Dwyer, P. (2022). "The Neurodiverstiy Approach(es): What are They and What do They Mean for Researchers?" *Human Development*, Roč. 66 Č. 2, str. 73-92, dostupné na: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC9261839/ (20. január 2024)

Dyslexia International. (2014). "Dyslexia International: Better training, better teaching." Dostupné na: https://www.dyslexia-international.org/wpcontent/uploads/2016/04/DI-Duke-Report-final-4-29-14.pdf (25. januára 2024)

Dyslexic Thinking. Dictionary.com. Dostupné na: https://www.dictionary.com/browse/dyslexic-thinking (27.1.2024)

Fuller, M. a kol. (2004). "Barriers to learning: a systematic study of the experience of disabled students in one university". *Studies in Higher Education*, Roč. 29, str. 303-318

Chapman, R. (2021). " Negotiating the Neurodiversity Concept." *Psychology Today*. Dostupné na: https://www.psychologytoday.com/ca/blog/neurodiverse-age/202108/negotiating-the-neurodiversity-concept (25. januára 2024)

Hughes, A., Ball, M., Bissett, R., McCormack, W. (2009). Living with Dyslexia. Tower Press and the Dyslexia Association of Ireland, Dublin.

Kate Griggs Founder, CEO Made by Dyslexia. (2017). Connecting the Dots. Understanding Dyslexia. Launch Report. Impact Hub Westminister, London. Dostupné na: https://www.amanosupport.com/wp-content/uploads/2018/03/made_by_dyslexia_connecting_the_dots.pdf

Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky. "Podporné opatrenia. Všeobecné informácie." (online) Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenkej republiky. (25.januára 2024) Dostupné na: *https://podporneopatrenia.minedu.sk/vseobecne-informacie/*

Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky. "Štúdium študentov so špecifickými potrebami." (online) Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenkej republiky. (25. januára 2024) Dostupné na: https://www.minedu.sk/studium-studentov-so-specifickymi-potrebami/

Mortimor, T., Cozier, R. (2006), "Dyslexia and difficulties with study skills in higher education". Studies in Higher Education, Roč. 31 Č. 2, str. 235-251

The Dyslexic Dynamic. Made by Dyslexia. Dostupné na: https://www.madebydyslexia.org/wp-content/uploads/2021/08/The-Dyslexic-Dynamic-Report.pdf (27.1.2024)

Turner, E. – Pughe, J. (2003), *Dyslexia and English.* David Fulton Publishers Ltd, London, ISBN 1 85346 967 X.

Kontakt

Mgr. et Mgr. Kristína Hankerová, PhD.
Katedra anglického jazyka, literatúry a didaktiky
Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave
Račianska 59
813 34 Bratislava
hankerova@fedu.uniba.sk

Mgr. Patricia Kotlebová, PhD.
Katedra anglického jazyka, literatúry a didaktiky
Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave
Račianska 59
813 34 Bratislava 813 34
kotlebova@fedu.uniba.sk

SKÚŠKA ZO ŠTÁTNEHO JAZYKA PRE PEDAGOGICKÝCH ZAMESTNANCOV A UPLATŇOVANIE ČINNOSTNE ZAMERANÉHO PRÍSTUPU

ADELA ISMAIL GABRÍKOVÁ & EVA ŠPANOVÁ

Abstrakt

Cieľom príspevku je priblížiť štruktúru a obsah skúšky zo štátneho jazyka pre pedagogických a odborných zamestnancov s vysokoškolským vzdelaním získaným v inom ako štátnom jazyku so zreteľom na činnostne zameraný prístup pri testovaní i hodnotení sledovaných jazykových kompetencií. Písomná i ústna časť tejto skúšky sa opierajú o platnú slovenskú legislatívu v oblasti štátneho jazyka, ale zároveň reflektujú moderné poznatky v didaktike cudzích jazykov tak, aby sa účastník skúšky pri jednotlivých úlohách mal možnosť prezentovať ako spoločenský aktér, ktorý funguje nielen v individuálnej dimenzii, ale aj v tej sociálnej – v komunikácii a socializácii.

Kľúčové slová: skúška zo štátneho jazyka, činnostne zameraný prístup, spoločenský aktér, jazyková kompetencia, pragmatická kompetencia, SERR

1 Úvod

Na základe Zákona o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch (138/2019 Z. z.), podľa ktorého skúšku zo štátneho jazyka organizuje vysoká škola, ktorá je oprávnená vykonávať štátne skúšky v študijnom odbore slovenský jazyk a literatúra alebo učiteľstvo akademických predmetov v kombinácii slovenský jazyk a literatúra, sa takéto testovanie odborných zamestnancov – nerezidentov realizuje aj na pôde Filozofickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave. Skúška zo štátneho jazyka bola v posledných desaťročiach realizovaná na Katedre slovenského jazyka a teórie komunikácie v rámci sekcie slovenčiny ako cudzieho jazyka, no momentálne (od februára 2023) jej prípravu zabezpečuje Studia Academica Slovaca – centrum pre slovenčinu ako cudzí jazyk na tej istej fakulte. Príspevok približuje detaily prípravy súčastí písomnej aj ústnej skúšky, ktorú majú možnosť absolvovať pedagogickí a iní odborní zamestnanci v oblasti vzdelávania, ak tomu zodpovedá ich kvalifikácia v domovskej krajine.

Takáto skúška musí byť realizovaná v súlade s platnou legislatívou Slovenskej republiky, ale v rámci jej obsahovej náplne existuje priestor na modifikáciu a uplatňovanie rôznych prístupov evalvácie zo strany pracoviska, ktoré je oprávnené skúšku vykonávať. V centre Studia Academica Slovaca vznikla skúška zo štátneho jazyka vybudovaná na princípoch činnostne zameraného prístupu, ktorý stojí v pozadí každej časti testovania.

2 Činnostne zameraný prístup

Termín *činnostne zameraný prístup* v oblasti výučby druhého či cudzieho jazyka funguje už viac ako dve desaťročia, odkedy bol použitý v prvom vydaní *Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky* (SERR) v roku 2001. Tento dokument sa stal východiskom zjednotenia náplne v oblasti (nielen) európskeho jazykového vzdelávania, čo

uľahčilo vzájomné porovnávanie jazykových kompetencií, ale znamenal takisto prínos v samotnej metodike výučby cudzích jazykov. Autori rámca priniesli totiž aj návod, čo všetko je potrebné brať do úvahy pri vyučovaní i učení sa a napokon pri evalvácii výsledkov.

Ako sa uvádza v texte dokumentu, prístup k učeniu i učeniu sa je činnostne zameraný preto, lebo používateľov jazyka vníma ako „spoločenských aktérov", t. j. takých členov spoločnosti, ktorí majú svoje úlohy (nie výhradne jazykové), a tie majú plniť za daných okolností v konkrétnom prostredí a vykonávaním konkrétnej činnosti (SERR, 2017, s. 13). Činnostne zameraný prístup síce nadväzuje na niekoľko myšlienkových prúdov zaoberajúcich sa otázkami jazyka, jeho výučby či osvojovania, no v najväčšej miere je prepojený s komunikatívnym prístupom, kde nachádza kľúčový zdroj teoretického uvažovania. Druhou neodmysliteľnou zložkou, ktorá dopĺňa výsostné postavenie komunikácie vo výučbe (a vďaka tomu rozširuje aplikovateľnosť činnostne zameraného prístupu), je vyzdvihnutie sociálnej interakcie a prostredia, v ktorom je samotná komunikácia realizovaná. Posun smerom k štyrom spôsobom komunikácie (recepcia, produkcia, interakcia a mediácia), ktoré SERR navrhol, spolu s myšlienkou spoločenského aktéra bol rozhodujúcim krokom k viac sociálne orientovanému pohľadu na učenie sa jazyka. Posun od subjektu jazykovej komunikácie k spoločenskému aktérovi je zásadnou zmenou, ktorá naznačuje, že činnostne zameraný prístup nie je len obmenou či rozšírením komunikatívneho prístupu, ale prináša novú paradigmu vo vyučovaní cudzieho/druhého jazyka (Piccardo – North, 2019, s. 20).

Na tomto teoretickom základe stoja aj jednotlivé zložky skúšky zo štátneho jazyka, kde sa do centra pozornosti dostáva sociálna rola „pedagóg" (či iný odborný pracovník: psychológ, sociálny pedagóg a pod.) a každá úloha je následne koncipovaná tak, aby prinášala simuláciu konkrétnej komunikačnej a sociálnej situácie (v tomto prípade ide primárne o profesionálnu sféru), v ktorej sa skúšaný/-á môže ocitnúť.

3 Písomná časť skúšky zo štátneho jazyka

V písomnej časti sa skúška zameriava na percepciu i produkciu písaného textu, ktorý zodpovedá štandardom jazykovej úrovne B2, ale tematicky sa viaže na prostredie vzdelávania. Veľký dôraz je kladený na prácu s autentickými textami (počúvanie a čítanie) a na kontextovo viazané morfologické a syntaktické jazykové javy (gramatika). Časti skúšky sú vyhodnotené na základe dosiahnutia 60 % bodov z celkového počtu – vtedy skúšaný/-á buď časť skúšky absolvoval/-a alebo neabsolvoval/-a. Na pokračovanie v ústnej časti skúšky je potrebné dosiahnuť minimálne 60-percentné hodnotenie vo všetkých častiach písomnej skúšky.

Jednotlivé časti skúšky upravuje Smernica Ministerstva školstva SR č. 20 z 30. novembra 2009 o obsahu skúšky zo štátneho jazyka. Pri koncipovaní konkrétnych úloh nám táto smernica slúžila ako východisko, no v rámci jej možností boli zadania modifikované takým spôsobom, aby zodpovedali činnostne zameranému prístupu k testovaniu kompetencie pedagóga či iného odborného pracovníka v jeho sociálnej role.

3.1 Testovanie ortografickej kompetencie

Prvou časťou písomnej skúšky je pravopisné cvičenie s rozsahom 100 plnovýznamových slov, kde je potrebné preukázať ovládanie zásad slovenského pravopisu. Pri koncipovaní tohto zadania je zásadný aj časový faktor, keďže smernica stanovuje čas na 15 minút, v rámci

ktorých je možné zaradiť len testové položky zamerané na výber z možností, prípadne dopĺňanie vybraných pravopisných prvkov do textu.

V záujme zachovania prepojenia s mimojazykovou realitou je v tejto časti skúšky vždy použitý autentický text (s upravenou dĺžkou a prípadnými drobnými modifikáciami), v rámci ktorého skúšaný/-á dokáže zvládnuť zápis kvantity i špeciálnych diakritických znamienok (najčastejšie správne použitie *ä* alebo *ô*), zásady spodobovania znelých a neznelých konsonantov, používanie *i/y* a ich dlhých ekvivalentov, zápis diftongov či niektorých gramatických sufixov (napr. *-ou* verzus *-ov*) a podobne. V texte sa nachádza 20 miest, kde existuje možnosť výberu medzi dvomi vokálmi, diftongami či konsonantmi, a 20 miest, kde je potrebné doplniť chýbajúcu kvantitu či diakritické znamienko. Ide o slová z jadra slovnej zásoby, s ktorými sú učiaci sa slovenčinu ako cudzí jazyk oboznámení ešte na základnej úrovni (napr. *päť, deväť, väčší, pamätať si, dôležitý, môcť*), alebo je lexika spojená so školským prostredím (napr. *najmä, väčšina, pomôcka, spôsobiť, škôl, dôvod, rôzny, dôsledok*). Zápis internacionalizmov v súlade so slovenskými ortografickými pravidlami je sledovaný predovšetkým na tých cudzích slovách, ktoré sa významovo viažu na profesijnú oblasť pôsobenia pedagógov či odborných pracovníkov. Môže ísť o názvy vyučovacích predmetov (*fyzika, biológia* a pod.), lexiku z oblasti vývinovej psychológie (*emócie, apatický, puberta* a pod.), ale takisto slová cudzieho pôvodu s vyššou frekvenciou výskytu v odborných textoch, pri ktorých je vhodné ovládať správny zápis kvantity či mäkkosti (napr. *problém, sféra, kvalita, kategória*).

Keďže v profesionálnej praxi učiteľa či psychológa nastávajú predovšetkým situácie, keď prepisuje hovorený prejav do písanej podoby, aj v tomto prípade sme úlohu prepojili s počúvaním, skúšaný/-á si môže text dvakrát vypočuť a aj na základe toho vyhodnotiť možnosti ortografického zápisu. Ako sme spomenuli v úvode, jazykové činnosti sú vždy súčasťou širšieho spoločenského kontextu a spôsob práce počas absolvovania skúšky by mal aspoň čiastočne anticipovať skutočné potreby praxe. Takisto sme vychádzali z faktu, že cudzí jazyk je používaný ako komplexný systém a mal by byť aj takýmto spôsobom testovaný – čisto ortografické cvičenie by bolo diskriminujúce a práve foneticko-ortografická úloha (okrem svojej vyššej autentickosti) umožňuje skúšanému/-ej kompenzovať nedostatky v oblasti teoretického zvládnutia ortografických pravidiel.

3.2 Testovanie čítania s porozumením a gramatickej kompetencie

Druhou časťou písomnej skúšky je práca s textom, kde je v časovom limite 30 minút testovaná znalosť lexiky skúšaného/-ej v oblasti jeho/jej profesijného pôsobenia. Smernica hovorí o vypracovaní konspektu, túto časť skúšky sme však modifikovali rozdelením na niekoľko menších úloh, ktoré dôkladnejšie preveria schopnosť zaradiť vhodné slová do kontextu, overia porozumenie parafrázovanej časti textu, pochopenie textu ako celku aj pochopenie súvislostí a zvládnutie synonymnej slovnej zásoby. Aj tu sme sa opierali o činnostne zameraný prístup, pri aplikácii ktorého je v centre pozornosti reálna situácia, v akej sa môže učiteľ či psychológ ocitnúť ako spoločenský aktér. Keďže ide o kvalifikovaného odborníka v oblasti vzdelávania či podpory detí/mládeže, v jeho pracovnom živote sa budú neustále vyskytovať situácie, v ktorých bude musieť pracovať s textom, vyhľadať v ňom informácie, interpretovať ho na základe rôznych kritérií, vyvodiť z neho závery, posúdiť obsah textu z rôznych hľadísk či uplatňovať pri práci s ním rôzne čitateľské stratégie.

Podobne ako v predchádzajúcej časti skúšaný/-á pracuje s autentickým textom z oblasti vzdelávania, ktorý je len minimálne modifikovaný, a zdôraznená je úloha verb a ich zapojenie do kontextu, keďže práve slovesá sú tými rozhodujúcimi prostriedkami pri osvojovaní si cudzieho jazyka. V prvej testovej úlohe je potrebné vybrať do jednotlivých viet správne verbá zo štyroch možností, pričom sa očakáva nielen pasívne zvládnutie sémantiky a uplatnenie v komunikácii, ale aj prehľad o valenčnom potenciáli frekventovaných slovies a ich štylistickej charakteristike. Nasledujúce úlohy sa už viac sústreďujú na vnímanie obsahu fragmentov textu, a to buď prostredníctvom overovania, či ide o výpoveď v súlade s textom (rozlíšenie medzi pravdou a nepravdou), alebo pomocou položiek s výberom odpovedí (jedna z ponúknutých odpovedí je správna, tri ďalšie sú distraktormi).

V prvých verziách skúšky bolo do samostatnej časti vyčlenených aj niekoľko úloh zameraných na preverenie gramatickej kompetencie – transformácia verb do minulého času, správne spájanie prepozícií so slovesom v kontextoch, ktoré sú pre školské prostredie typické a je pre pedagóga nevyhnutné ich ovládať (napr. *odpovedať pred tabuľou, sedieť v lavici, vynikať v matematike, mať talent na šport* atď.) či výber korektných syntaktických konštrukcií z ponúkaných možností. Aj keď samostatné hodnotenie gramatiky má svoje opodstatnenie, je v budúcnosti dôležitejšie zahrnúť túto jazykovú zložku implicitne pod hodnotenie ostatných jazykových činností (počúvanie, čítanie, písanie a hovorenie), čo je aj v súlade s uplatňovaním činnostne zameraného prístupu pri nastavovaní pravidiel skúšky zo štátneho jazyka.

3.3 Testovanie písania

Záverečnou časťou písomnej skúšky je samostatné písanie na jednu zo zadaných tém[1], kde má skúšaný/-á v priebehu 60 minút preukázať svoju schopnosť skomponovať ucelený písaný prejav z oblasti, ktorá je mu najbližšia. Témy sú pri každom termíne skúšky vyberané s ohľadom na to, aké profesijné zameranie prevažuje medzi prihlásenými – ak sú v skupine iba pedagogičky, dominujú témy reflektujúce vzťahy medzi žiakmi/študentmi a vyučujúcimi alebo celospoločenské témy dotýkajúce sa vzdelávania. Pre psychológov absolvujúcich skúšku zo štátneho jazyka sú zasa určené témy s akcentovaním medziľudských vzťahov a psychického zdravia dieťaťa/mladého človeka. Na základe SERR učiaci sa na jazykovej úrovni B2 dokáže napísať rôzne slohové útvary, ktoré systematicky rozvíjajú argumentáciu s príslušným vysvetlením kľúčových myšlienok a s uvedením podporných detailov (2017, s. 67). V tomto duchu sú naformulované aj detailné pokyny k tejto časti skúšky, kde je explicitne uvedené, čo musí text obsahovať po obsahovej stránke – vyžaduje sa vyjadrenie názoru resp. súhlasu/nesúhlasu s tvrdením, uvedenie minimálne dvoch argumentov na podporu názoru/súhlasu/nesúhlasu a napokon zhrnutie alebo záver.

Hodnotenie písania pozostáva z bodov za formálnu, obsahovú a jazykovú stránku textu a hodnotiaca tabuľka sa opiera o systém pokynov k testovaniu publikovaných v súboroch testov k učebniciam *Krížom-krážom B1* a *B2* (Ismail et. al., 2020 a 2022). Pri hodnotení formy a obsahu písomného prejavu dominuje prideľovanie bodov za jednotlivé

[1] V jednej z verzií skúšky zo štátneho jazyka boli napríklad nasledujúce témy:

a) Žiaci potrebujú pre svoj rast chválu, ale aj kritiku. Skúsení učitelia vedia kritiku povedať tak, že ju žiak vníma pozitívne.
b) Niektorí rodičia prežívajú prehnanú úzkosť pri výchove svojho dieťaťa a kontrolujú každý jeho krok. Ako to vplýva na samotné dieťa?
c) Vo vyučovaní zohráva dôležitú úlohu nielen tvorivý prístup a neustála zmena, ale aj jasné a nemenné pravidlá a niektoré stereotypy.
d) Mladí sa cítia osamelo, aj keď sú obklopení ľuďmi. Súvisí s tým nejako čas strávený v škole?

atribúty textu ako celku. Na gramatickej a ortografickej úrovni sú body usúvzťažnené k počtu chýb vyskytujúcich sa v texte. Na štylistickej a lexikálnej rovine sme zvolili kombináciu týchto dvoch spôsobov hodnotenia, aby bolo možné oceniť na jednej strane celkovú štylistickú a lexikálnu úroveň napísaného textu, ale na druhej strane ohodnotiť aj správnosť použitých štylistických prvkov a lexikálnych jednotiek. Ako to umožňuje aj smernica o obsahu skúšky zo štátneho jazyka , je to jediná časť, v ktorej má skúšaný/-á počas celej doby trvania k dispozícii výkladový slovník (v našom prípade sme ho doplnili aj o vlastné gramatické tabuľky), takže má možnosť overiť si ortografiu použitých slov aj správnosť morfologických tvarov a lepšie sa potom koncentrovať na obsahovú a štylistickú stránku svojho písaného prejavu.

4 Ústna časť skúšky zo štátneho jazyka

V ústnej časti skúšky zohráva kľúčovú úlohu chápanie jazyka ako nástroja (spolu)vytvárania významu – ten vzniká za aktívnej účasti komunikujúcich na jazykovom spracovaní situácie, v ktorej sa práve nachádzajú. Vychádzajúc zo SERR, jednotlivé časti ústnej skúšky sú koncipované tak, aby čo najviac zachytili jazykovú, sociolingválnu a pragmatickú kompetenciu skúšaných. Používatelia jazyka, v našom prípade pedagogickí a odborní pracovníci sa profesijne realizujú najmä v prostredí triedy, školy, kancelárie alebo ambulancie, kde na realizáciu svojich profesijných cieľov používajú vhodné komunikačné stratégie, verbálne i neverbálne. Cieľom skúšky je preveriť najmä tie zručnosti, ktoré zaručujú používateľom efektívne a úspešné zvládnutie komunikačných situácií v odbornej praxi, tak aby boli naplnené komunikačné zámery, komunikácia bola zrozumiteľná a neobsahovala zásadné chyby a neviedla k nedorozumeniam.

Smernica o obsahu skúšky zo štátnej skúšky stanovuje ciele ústnej časti v šiestich oporných bodoch. Má za úlohu preveriť, či skúšaný dokáže pohotovo reagovať v danej komunikačnej situácii, vie použiť vhodnú slovnú zásobu v určenej komunikačnej situácii, dokáže vhodne začať, viesť a ukončiť novú komunikáciu, dodržiava pravidlá a požiadavky slovenskej výslovnosti a správnej artikulácie vo vlastnom jazykovom prejave, dokáže plynulo prečítať pedagogický alebo odborný text a napokon, či pochopí obsah vypočutého textu a vie na tento text reagovať. Ústna časť jazykovej skúšky, časovo vymedzená na 30 minút (15 + 15 minút), sa skladá z dvoch častí: 1. práca s textom spojená s monologickou slovnou produkciou a 2. konverzácia na vybranú tému. Samotnej slovnej produkcii a interakcii predchádza príprava, počas ktorej sa účastník skúšky zoznámi s vybraným pedagogickým alebo odborným textom (rovnako 15 minút).

Pri skúške zo štátneho jazyka sme ako oporný materiál opäť využili hodnotiaci hárok uverejnený v testoch k učebniciam *Krížom-krážom B1* a *B2*, kde sa kvalita hovorenej produkcie a interakcie hodnotí po obsahovej (súvis s témou zadania, koherentnosť prejavu, doplňujúce odpovede) aj jazykovej stránke (štylistická a lexikálna rovina, gramatická rovina, ortoepická rovina).

4.1 Práca s odborným textom

Komisia v úvode tejto časti skúšky vyzve skúšaného/ú, aby si prečítal/-a vybraný text a pripravil/-a z neho krátky abstrakt. V snahe o čo najpresnejšie zhodnotenie jazykových zručností podliehajú predložené texty výberu, pričom na základe vstupných informácií o profesii a vzdelaní v prihláške kandidátov sú texty personalizované tak, aby ich obsah bol čo najrelevantnejší pre konkrétneho pedagogického alebo odborného pracovníka. Jazyková

úroveň textov zodpovedá stanovenému stupňu skúšky B2, využívané sú autentické populárno-náučné články z oblasti pedagogiky, výchovy, psychológie, logopédie či didaktiky odborných predmetov. Texty sú rozsahovo upravené na cca 450 – 550 slov a tematicky sú orientované na aktuálne, problematické alebo inovačné obsahy v oblasti školstva. Výber anticipuje využitie textu nielen v prvej časti ústnej skúšky, ale text slúži aj ako inšpiračný zdroj pre konverzáciu v druhej časti.

Samotná skúška sa začína čítaním úryvku z textu, pri ktorom sa overuje ovládanie ortoepických pravidiel slovenského jazyka a schopnosť správne prečítať písanú formu jazyka. Skúšaný/á by mal preukázať svoju schopnosť čítať predložený text plynulo, výrazne, s aplikáciou pravidiel výslovnosti a s dodržiavaním prozodických zásad jazyka ako predpoklad správneho porozumenia textu. Pri následnej slovnej produkcii komisia sleduje, či adept/-ka dokáže formou súvislého monológu zreprodukovať kľúčové body textu a potom sa pýta na jeho/jej názor na predstavenú problematiku. Pri tomto ústnom prejave sa sleduje správne usúvzťažnenie kognitívnych procesov s ich jazykovým vyjadrením, tzn. či skúšaný/-á vyjadruje myšlienky k téme na dostatočnej jazykovej úrovni, či je jeho/jej prejav koherentný, či dokáže okrem zhrnutia textu podať aj jeho analýzu a argumentovať svoj súhlas či nesúhlas. Rovnako je dôležité, či sa neodkláňa od témy, či dokáže text zhodnotiť, prepojiť s iným príkladom, porovnať aktuálny problém aplikáciou na vlastnú prax, situáciu vo svojej krajine, a podobne. Dialóg so skúšobnou komisiou napokon plynule prejde do druhej časti skúšky.

4.2 Konverzácia z oblasti profesijného pôsobenia

Nasledujúc časť skúšky sa sústredí najmä na pragmatickú a sociolingválnu kompetenciu pri zapájaní sa do konverzácie a vedení spontánneho dialógu. Obsahovo sa konverzácia vedie na témy týkajúce sa učiteľskej alebo odbornej profesie a riešenia modelových problémov a situácií z prostredia školy. Skúsenosti z realizácie tejto skúšky ukázali, že práve táto záverečná časť skúšky, ktorá sa zdanlivo javí ako menej náročná, môže odhaliť reálnu jazykovú kompetenciu testovaných. V prípade, že si skúšaný/á nedostatočnú jazykovú kompetenciu kompenzuje použitím vopred naučených modelových fráz či reprodukciou slovných spojení a viet z prečítaného textu, slovná interakcia zachytí rôzne nedostatky a defekty. Pri slovnej interakcii sa totiž prelínajú receptívne a produktívne zručnosti, pričom na ich jednotlivé prepájanie má používateľ obmedzený čas a musí rýchlo a efektívne reagovať (SERR, s.95). Práve tieto faktory v podstatnej miere ovplyvňujú výkon hovoriaceho i jeho úspech pri napĺňaní komunikačného zámeru. V krátkom rozhovore komisia sleduje schopnosti skúšaných pomenovať problém, vyjadriť argumenty, opísať istú problémovú situáciu a ponúknuť jej riešenie. Hodnotí použitie správnych jazykových prostriedkov (s ohľadom na ich význam), ich variabilnosť, efektívnosť a ekonomickosť prejavu a nezanedbateľnú súčasť tvorí aj hodnotenie použitia správnych jazykových jednotiek na všetkých úrovniach jazyka. Hodnotenie obsahovej a formálnej stránky prejavu je kompaktné a neoddeliteľné.

Nakoľko profesie skúšaných súvisia s prácou v školstve a so vzdelávaním novej generácie, jazyk je takmer v každej oblasti prostriedkom tohto procesu. Pri hodnotení sa dôraz kladie na správne osvojenie a používanie významovej stránky jazykových jednotiek, vrátane ovládania polysémantických jednotiek, homonymných a obrazných výrazov či frazeologizmov, s ktorými môže skúšaný/á pri napĺňaní komunikačných zámerov prísť do styku. Pri tomto type skúšky, kde sú cieľovou skupinou odborní pracovníci, nie je výkon natoľko ovplyvnený nedostatočným kognitívnym vybavením skúšaných ako skôr jazykovými

limitmi, ku ktorým sa pridávajú afektívne faktory (stres zo skúšky) a niektoré sociolingválne defekty a stereotypy.

Pri spätnej analýze realizovaných skúšok určených pedagogickým a odborným zamestnancom z Ukrajiny (vojnovým odídencom) sa objavili aj mimojazykové faktory, ktoré výrazne ovplyvnili ich jazykovú kompetenciu a následne aj výkon na skúške zo štátneho jazyka. Ide najmä o nesystematickú, nárazovú a občas aj nekvalifikovanú jazykovú prípravu, v ktorej sa prejavili nesprávne získané návyky, využívanie nárečových prvkov nadobudnutých v mieste bydliska v konkrétnom slovenskom regióne. Odlišnosti vo výkone sme pozorovali u tých osôb, ktoré nepracujú v školskej praxi, alebo nemajú dostatočný kontakt so slovenčinou a pri výkone svojho povolania komunikujú v inom jazyku. Naopak, výrazný progres nastal v prípade, že sa niekomu podarilo zamestnať v slovenskom školskom prostredí a bol vystavený konkrétnym komunikačným situáciám. K výrazným faktorom pri úspešnom absolvovaní skúšky patrila aj účasť v prípravnom jazykovom kurze[2].

5 Záver

Keďže sú úlohy (zasadené do konkrétneho kontextu a realizované za určitých podmienok) počas realizácie skúšky vyberané a koncipované s ohľadom na ich oporu v realite, musia v nich byť aspoň čiastočne anticipované aj preferované stratégie, ktoré budú učiaci sa pri ich plnení uplatňovať. Takisto je nevyhnutné, aby bolo vopred jasné, aké kompetencie budú na základe plnenia úlohy hodnotené. Na druhej strane však musí v zmysle činnostne orientovaného prístupu zostať pri plnení úloh možnosť, aby učiaci sa uplatnil stratégie, ktoré sú pre neho na základe jeho daností najvhodnejšie. Dôležitým atribútom správne koncipovanej testovej úlohy, ktorá dokáže kreovať relevantné komunikačné situácie a aktivovať vhodné komunikačné stratégie spojené s jazykovou kompetenciou učiaceho sa, je vyváženosť medzi tým, aké jazykové zručnosti sú v rámci skúšky hodnotené, a medzi tým, aké komunikačné potreby budú učiaci sa napĺňať v reálnych situáciách, v ktorých sa ocitnú ako spoločenskí aktéri.

Pri vytváraní skúšky zo štátneho jazyka a téz ku skúške boli zásady činnostne zameraného prístupu veľmi nápomocné, keďže tento prístup je dostatočne široko poňatý, aby v rámci neho mohli byť použité rôznorodé vyučovacie metódy, ak nebudú zabúdať na aktívnu účasť všetkých participantov, kooperáciu medzi učiacimi sa a budú prihliadať na individuálny aj sociálny rozmer procesu učenia sa. Nové vedomosti (v tomto prípade najmä jazykové) sa v takejto sociálne ukotvenej komunikácii jednoducho nepridávajú k tým, ktoré boli nadobudnuté v predchádzajúcom procese učenia sa, ale modifikujú ich a prehlbujú, aby tak učiacemu sa (pedagógovi či odbornému zamestnancovi v školstve) otvorili možnosť

[2] V letnom semestri 2022/2023 a v zimnom semestri 2023/2024 realizovalo centrum Studia Academica Slovaca v gescii UNICEFu a NIVaMu jazykové kurzy pre ukrajinských pedagogických a odborných pracovníkov, v ktorých sa realizovali aj kurzy na úrovni B2 s cieľom pripraviť účastníčky kurzu na samotnú skúšku zo štátneho jazyka. Kurz sa realizoval v počte 50 vyučovacích hodín v každom semestri, jeho základom bolo osvojovanie si odborného jazyka, ale osobitná pozornosť bola venovaná aj posilňovaniu gramatickej, ortografickej a ortoepickej kompetencie, aby výsledný prejav (či už písomný, alebo ústny) bol na požadovanej jazykovej úrovni. Dôležité je najmä to, že pri príprave na tento typ skúšky nie je možné rozvíjať jazykovú kompetenciu vo všetkých potenciálnych komunikačných situáciách, ale ide o zameranie sa na zdokonaľovanie jazyka v oblasti profesijného záujmu, kde môže učiaci sa čerpať zo svojich teoretických vedomostí aj praktických zručností získaných vo východiskovom jazyku.

zvládnuť už známu sociálnu rolu v ďalšom jazyku. Absolvent/-ka skúšky tak nemusí prejaviť schopnosť fungovať vo všetkých potenciálnych sociálnych kontextoch, ale práve v tom kľúčovom – v profesijnej sfére vzdelávania.

Literatúra

North, B. (2014). *The CEFR in Practice*. Cambridge University Press, Cambridge, 286 s.

Piccardo, E. (2010). *From Communicative to Action-oriented: New Perspectives for a New Millennium*. Teachers of English as a Second Language of Ontario, 36, č. 2, s. 20 – 35.

Piccardo, E. and North, B. (2019). *The Action-oriented Approach. A Dynamic Vision of Language Education*. Multilingual Matters, Bristol.

Examining Listening (2013). Studies in Language Testing 35. Cambridge University Press, Cambridge.

Examining Reading (2009). Studies in Language Testing 29. Cambridge University Press, Cambridge.

Examining Speaking (2011). Studies in Language Testing 30. Cambridge University Press, Cambridge.

Examining Writing (2007). Studies in Language Testing 26. Cambridge University Press, Cambridge.

Ismail Gabríková, A. et al. (2020). *Krížom-krážom. Súbor testov k učebnici B1*. Univerzita Komenského, Bratislava.

Ismail Gabríková, A. et al. (2022). *Krížom-krážom. Súbor testov k učebnici B2*. Univerzita Komenského, Bratislava.

Ismail Gabríková, A. (2023). „Seriózne hry a činnostne zameraný prístup vo výučbe jazyka" in Mošaťová, M. and Kollárová, P. (Ed.), *Slovenčina (nielen) ako cudzí jazyk III*., Univerzita Komenského, Bratislava, s. 181 – 197.

Pekarovičová, J., Žigová, Ľ. and Mošaťová, M. (2007). *Vzdelávací program Slovenčina ako cudzí jazyk.* Univerzita Komenského, Bratislava.

Programy nauczania języka polskiego jako obcego poziomy A1-C2 (2016), Księgarnia Akademicka, Kraków.

Seretny, A. and Lipińska, E. (2011). *Przewodnik po egzaminach certyfikatowych*. Universitas, Kraków.

Smernica č. 20/2009-R z 30. novembra 2009 o obsahu skúšky zo štátneho jazyka. https://www.minedu.sk/vnutorne-rezortne-predpisy-vydane-v-roku-2009/

Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky. Učenie sa, vyučovanie, hodnotenie (2017), Štátny pedagogický ústav, Bratislava.

Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky: učenie sa, vyučovanie, hodnotenie. Doplňujúce vydanie (2022), Štátny pedagogický ústav, Bratislava.

Weir, C. J. (1990). *Communicative Language Testing.* Prentice Hall International, Trowbridge.

Zákon č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov. https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2019/138/

Kontakt
Mgr. Adela Ismail Gabríková, PhD.
Studia Academica Slovaca – centrum pre slovenčinu ako cudzí jazyk
Filozofická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave
Gondova 2
811 02 Bratislava
Slovenská republika
adela.ismail.gabrikova@uniba.sk

Mgr. Eva Španová, PhD.
Studia Academica Slovaca – centrum pre slovenčinu ako cudzí jazyk
Filozofická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave
Gondova 2
811 02 Bratislava
Slovenská republika
eva.spanova@uniba.sk

KONCEPCIA KONŠTRUKCIONISTICKEJ VÝUČBY NA HODINÁCH ANGLICKÉHO JAZYKA V UNIVERZITNOM VZDELÁVANÍ

MARÍNA KŠIŇANOVÁ, DUŠAN KOSTRUB & TOMÁŠ HAMAR

Abstract

This qualitative research aims to identify the influence of constructionism on students at the Medical Faculty of Comenius University in Bratislava. As a direct opposite of the behaviorist method, constructionism relies on students to construct their knowledge through active exploration of sources and directly stimulating intrinsic motivation. The data collection tools consisted of two focus groups, phenomenological interviews, participative observation, and analysis of student products. The research material was analyzed through the Constant Comparison Method and coding. The research results revealed that self-motivation (internal motivation) was the primary driving force during the constructionist learning process. Students expanded their vocabulary by a large number of medical terms.

Key words: constructionism; cooperation in pairs; motivation; the role of the teacher; inductive approach

1 Koncepcia konštrukcionistickej výučby

Dvadsiate prvé storočie je charakterizované rýchlym a neustálym vývojom. Pokroky v digitálnych technológiách, globálna ekonomická súťaž, veľká rozmanitosť a takmer neobmedzené možnosti cestovania spôsobujú, že naša spoločnosť podstupuje neustále zmeny. V spomenutých súvislostiach sa vynára niekoľko otázok týkajúcich sa vzdelávania v súčasnosti. Aké zručnosti, znalosti a kompetencie je potrebné rozvíjať, aby jednotlivec prosperoval? Aké osobnostné črty a charakteristiky treba u jednotlivca rozvíjať a podporovať? Aké atribúty by mal mať vzdelávací systém, aby pripravil študentov na budúcnosť? Keď si odpovieme, môžeme dospieť k záveru, že tradičné metódy vyučovania už nespĺňajú vzdelávacie nároky a výzvy súčasného sveta.

Tradičná výučba, v ktorej študenti sedia v laviciach a učiteľ prednáša, alebo, inými slovami, odovzdáva študentom informácie sa nazýva aj transmisívny, direktívny, behaviorálny, deduktívny spôsob výučby. Inovatívne vyučovanie, v ktorom študenti sami vytvárajú svoj svet vedomostí, sa nazýva induktívny, konštruktivistický alebo konštrukcionistický. Rozdiel medzi tradičným a inovatívnym vyučovaním spočíva v prístupe študentov a učiteľov na hodinách. V tradičnej výučbe sa študenti dostanú najskôr do kontaktu s abstraktnými vedomosťami, hlavne vzorcami, definíciami, pravidlami a termínmi, ktoré sa musia naučiť a memorovať. Neskôr ich musia využiť na vyriešenie konkrétnych úloh. Na druhej strane, inovatívny prístup podporuje študentov samostatne, vo dvojiciach alebo skupinách, preskúmavať neznáme fakty a situácie, predstavené učiteľom. Vďaka skúmaniu študenti prichádzajú na myšlienky a nápady a následne sú schopní vytvárať nové koncepty na vysvetlenie zistených javov. V diskusii s ostatnými študentmi a učiteľom formulujú definície, súvislosti a pravidlá pre javy, ktoré preskúmali. Ako uvádzajú Kvapil a Šipošová (2014),

potvrdilo sa, že keď študenti objavujú poznatky sami, majú tendenciu naučiť sa preformulovať koncepty, riešiť úlohy a kriticky myslieť. Seymour Papert, jeden z predstaviteľov konštrukcionizmu, poukazuje na dôležitosť zlúčenia alebo "stania sa jedným" so skúmaným javom. Len po ponore do objektu alebo situácie a vytvorení spojenia a vzťahu k nemu možno dosiahnuť skutočné porozumenie. Hincová (2015) hovorí, že aby sa bojovalo proti nezáujmu a slabému motivačnému faktoru v tradičných školách, je kľúčové odstrániť pasivitu a vyvarovať sa povrchného učenia nezrozumiteľných informácií, ktoré majú malý význam pre každodenný život. Straková (2016) poukazuje na tvrdenia psychológov, podľa ktorých je pre učiteľa kľúčové zapojiť vnútornú motiváciu žiaka do procesu učenia sa, pretože umožňuje žiakom uchovávať informácie alebo znalosti v dlhodobej pamäti a má preto pre žiaka oveľa väčší význam.

Konštrukcionisti veria, že vedomosti a znalosti by mali byť aktívne vytvárané študentom v jeho snahe porozumieť okolitému svetu. Zdôrazňujú nevyhnutnosť konštruovania významu a rozvoja porozumenia. Konštrukcionisti tvrdia, že realita a pravda nie je vlastnená niekým, v tomto prípade učiteľmi. Realita je individuálnym konceptom, ktorý sa mení v závislosti od situácie a od životného obdobia. Individuálna konštrukcia, vlastná pravda a životná perspektíva sa formujú prostredníctvom interakcie s prostredím. Táto perspektíva nie je daná, ale je fluidná a každá interakcia môže modifikovať a aktualizovať predchádzajúce porozumenie.

V súčasnom svete plnom neustálych zmien, technologických vymožeností a klamlivých informácií je mimoriadne dôležité využívať pri získavaní informácií a poznatkov kritické myslenie. To by sa malo podporovať už na základných a stredných školách, pretože deti a mladí ľudia sú dennodenne vystavení vplyvom sociálnych sietí a internetu a schopnosť vyberať si tie správne a pravdivé informácie je úzko prepojená s mentálnym zdravím. Práve konštrukcionistický, induktívny spôsob výučby trénuje študentov narábať s informáciami, pretože študenti sami spracovávajú zdroje, častokrát vo dvojiciach, či malých skupinkách, čo im umožňuje získané poznatky porovnávať a diskutovať o nich. Navyše, učiteľ je vždy prítomný a pripravený viesť diskurz na danú tému. Študent si nezvyká na vzorec, čo mi je povedané a odovzdané, to prijmem za svoje, naučím sa to a budem to ďalej reprodukovať. Naopak, sám zisťuje svoju verziu pravdy, overuje viaceré zdroje a sám sa rozhoduje, čo prijme za svoje.

2 Výskum

2.1 Výskumný rámec

Cieľom tejto štúdie je podnietiť príjemcov výsledkov nášho výskumu k zamysleniu sa nad konštruktívnou metodológiou výučby a najprv ju zvážiť, potom z nej čerpať inšpiráciu a napokon sa pokúsiť aplikovať konštrukcionizmus vo svojej pedagogickej praxi. Hlavným zameraním tohto výskumného projektu bolo vytvorenie prezentácií v anglickom jazyku študentmi, ktoré mali spĺňať náročné štandardy stanovené na vedeckých lekárskych konferenciách. Konštrukcionistický model považujeme za vhodný model výučby v takom type výučby, v ktorej majú byť externe udržiavané učebné prostredia, podporovaná vnútorná motivácia, a v ktorej sa majú rozvíjať seba-regulačné mechanizmy učenia sa. Na začiatku

semestra boli študenti inštruovaní, aby si samostatne vybrali odborný článok a napísali súhrn jeho obsahu tak, aby zachovali koncept a hlavné myšlienky prezentované v článku. Cieľom tohto cvičenia bolo zistiť úroveň pochopenia študentov a schopnosť vyťažiť dôležité informácie z textu. Ďalším cieľom tohto cvičenia bolo umožniť študentom reflektovať svoj pokrok počas semestra. Neskôr študenti dostali ďalšie inštrukcie, aby vytvorili dvojice a dohodli sa na téme, ktorú chcú preskúmať a spracovať, a nájsť minimálne päť odborných článkov na zvolenú tému. Hlavným zdrojom informácií pre projekty boli články, vedecké štúdie a prípadové štúdie napísané slovenskými aj zahraničnými autormi, ktoré boli k dispozícii v online knižnici Fakulty. Spôsobilosť narábať s takýmito zdrojmi je nevyhnutná pre budúce lekárske alebo akademické kariéry študentov. Študenti spracúvali svoje témy počas dvoch vyučovacích jednotiek (90 minút) každý týždeň. Pred tým, ako študenti začali spracúvať svoje témy, prebehla medzi študentmi a učiteľom diskusia o základných prvkoch kvalitnej akademickej prezentácie a štúdie. Súčasťou vytvárania prezentácie bolo vytvorenie portfólia, ktoré malo obsahovať špecializovanú lekársku slovnú zásobu, konkrétne slovník s minimálne 60 termínmi z odborných článkov. Okrem toho boli študenti inštruovaní zamerať sa na spojovacie slová, vytvoriť zoznam minimálne 30 spojovacích slov z článkov s príkladmi ich správneho použitia vo vete, a minimálne 30 správnych radov slovotvorby, vytvoriť zoznam správne použitých termínov z článkov v kontexte slovotvorby. Každá vyučovacia hodina zahŕňala diskusiu s individuálnymi dvojicami študentov o obsahu, zistených výsledkoch, pokroku, zmenách, procesoch a problémoch, ktoré nastali pri tvorení prezentácie. Finálne prezentácie boli študentmi prednesené online prostredníctvom platformy Teams a trvali približne 30 minút. Hodnotiaci proces zahŕňal samohodnotenie a hodnotenie zo strany spolužiakov. Polročné a záverečné testovanie zahŕňalo preskúšanie z odborných termínov z odborných článkov, z spojovacích slov a správnej slovotvorby. Celý výskum prebehol online kvôli pandémii COVID-19.

2.2 Výskumný problém, výskumné ciele a výskumné otázky

Výskum prebiehal na Lekárskej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave. Výučba anglického jazyka na Lekárskej fakulte sa primárne zameriava na behavioristický prístup, ktorá sa, z našich skúseností, spolupodieľa na vytváraní tlaku na psychickú záťaž študenta. Nehodnotíme mieru záťaže, poukazujeme na jej prítomnosť. Cieľom bolo nahradenie tohto druhu výučby metódou charakterizovanou aktívnou účasťou študentov, podnietením ich záujmu a najmä evokovaním vnútornej motivácie a sebaregulačných mechanizmov učenia sa.

Cieľom tohto výskumu bolo vniesť zmenu do zaužívaného spôsobu výučby (odklon od behavioristickej/transmisívnej výučby) a zistiť, ako táto zmena (konštrukcionistický prístup k výučbe) ovplyvňuje výučbu a učenie sa anglického jazyka pre študentov medicíny, a taktiež skúmať, ako je motivácia evokovaná počas učebného procesu. Ďalej bol výskum zameraný na identifikáciu vplyvu online výučby na aplikáciu (vhodnosti rozvinutia) konštrukcionistických princípov.

Na základe hore uvedeného boli identifikované nasledujúce výskumné otázky:

1. Ako interpretujú študenti terciárnej úrovne prístup konštrukcionizmu pri učení sa anglického jazyka? (pochopenie)
2. Aký bol motivačný faktor študentov počas učebného procesu? (vzťahovanie)
3. Ktoré jazykové prostriedky a gramatické štruktúry boli ovplyvnené aplikáciou konštrukcionistického prístupu u študentov medicíny? (aplikovanie)
4. Aký je názor študentov na to, ako online vzdelávanie ovplyvnilo možnosť využitia konštrukcionistického prístupu pri výučbovom procese? (interpretovanie názorového sveta študentov)

Na výskume participovalo 26 študentov druhého ročníka medicíny (odbor všeobecné lekárstvo). Študenti sami ohodnotili úroveň svojho ovládania angličtiny na úrovni B1. Výskum trval po dobu jedného semestra (od februára 2021 do mája 2021). Hodiny anglického jazyka trvali 90 minút každý týždeň v zmysle študijného plánu a časovej dotácie.

2.3 *Výskumné nástroje a metódy*

Výskum je založený na jednom z typov kvalitatívneho výskumu – učiteľský výskum. Na rozdiel od akčného výskumu je učiteľský výskum vykonávaný samostatne učiteľom bez spolupráce s inými učiteľmi. Prioritou učiteľského výskumu je napomáhať učiteľovi pri procese sebareflexie s cieľom zlepšiť kvalitu výučby. Výskum má fenomenologický žáner a je opisno-konštitučným dielom (opisujeme skutočnosť a na základe skutočnosti generujeme teóriu). Fenomenologický žáner sa zaoberá subjektívnymi a sociálnymi reprezentáciami vždy, keď sa pátra po fenoméne.

Nástroje na zber dát:

1. Fókusové skupiny
2. Fenomenografické interview
3. Analýzy študentských produktov
4. Participatívne pozorovanie

Dáta sme zbierali prostredníctvom dvoch **fókusových skupín**, a to na začiatku semestra, konkrétne na druhej vyučovacej hodine **(fókusová skupina 1)** a na konci semestra – na poslednej vyučovacej hodine **(fókusová skupina 2).** Obidve fókusové skupiny prebiehali online prostredníctvom platformy Teams. Obidvoch fókusových skupín sa zúčastnili všetci študenti a dvaja učitelia (výskumníci) a obidve fókusové skupiny trvali celú vyučovaciu hodinu deväťdesiat minút. Zber dát na fókusovej skupine 1 bol zameraný na zistenie doterajších učebných skúseností študentov s vyučovaním anglického jazyka na základnej a strednej škole. Rovnako sme zisťovali názor študentov na charakter vyučovania učiteľa. V žiadnom prípade nám nešlo o hodnotenie učiteľov, skôr nás zaujímal názor, či by študenti taký štýl odporúčali iným učiteľom. Chceli sme poznať názor študentov, či považujú za vhodné pokračovať v takomto type výučby anglického jazyka z hľadiska jeho významnosti a prínosu pre ich pokračujúce vzdelávanie, alebo ho nejako eliminovať. Výskumníci študentom kládli vo fókusovej skupine 1 otázky, ako napríklad:

„Môžete nám priblížiť vaše doterajšie skúsenosti s učením sa anglického jazyka?"

„Čo pre vás znamená takýto typ výučby, hovoríme o prínose/neprínose."

„Odporúčali by ste tento typ výučby učiteľom, takto by mohli aj iní vyučovať, alebo naopak mohli by sa vyhnúť tejto výučbe? Prečo?"

„Môžete reflektovať vaše stanoviská smerom na nás, na učiteľov?"

Výskumníci citlivo sledovali smer študentských odpovedí a ďalšími podotázkami nadväzujúcimi na odpovede študentov sa snažili získať viac podrobností, inú perspektívu, či rozvitie odpovede. Naša snaha smerovala k tomu, aby sme zamedzovali navádzaniu študentov k preferovanej odpovedi prostredníctvom podpory dokončenia prezentovanej myšlienky.

Po ukončení práce na projektoch sa na konci semestra konala fókusová skupina 2, ktorá bola zameraná na zisťovanie názorov študentov, sumarizáciu ich skúseností, záverov, (seba) reflexie a na diskusiu o výhodách a nevýhodách, ktoré práca na projektoch priniesla. Výskumníci kládli študentom otvorené otázky, napríklad ako:

„Čo vám táto zmena priniesla, čo to pre vás znamená?"

„Uvádzajte akékoľvek komentáre, aj čo sa zdajú byť pozitívne aj negatívne, pre nás je to všetko veľmi cenné."

Osobitnú pozornosť sme venovali zisťovaniu študentského názoru na online výučbu. Celý výskum prebiehal počas celosvetovej pandémie vírusu Covid-19, keď sa pracovný, školský a osobný svet preniesol plne do online priestoru. Považovali sme za zaujímavé a dôležité zistiť, ako na online výučbu nazerali študenti.

„Uveďte váš názor/vaše stanovisko na online výučbu anglického jazyka, ktorej sme teraz súčasťou."

Tiež nás osobitne zaujímala téma motivácie. Zisťovali sme, či študenti boli počas hodín motivovaní, čo ich motivovalo a či bola motivácia konštantná alebo kolísala.

„Ako ste nazerali na svoju motiváciu počas tejto výučby?"

„Z tej vašej výpovede som pochopil, že vás sa to tak veľmi príjemne dotklo tento spôsob výučby, ktorý ste mali a môžete mi tak jednou myšlienkou opísať, že čo bolo to, čo vás tak veľmi namotivovalo? Lebo to je tak cítiť z vás, len to potrebujem počuť."

Počas fókusových skupín sme si písali poznámky a následne prebiehala diskusia o postrehoch a predbežných zisteniach. Hoci sme na začiatku museli vyzvať konkrétneho študenta, aby prezentoval svoj názor a skúsenosti, neskôr sa študenti sami aktívne zapájali do diskusie. Počas zbierania dát sme sa na základe odporúčania Marshall and Rossman (2016, p. 154) snažili vytvoriť príjemnú a podporujúcu atmosféru. Obe fókusové skupiny boli nahrávané, aby bolo možné doslovne ich prepísať.

Po prepísaní video nahrávok sme identifikovali tému, ktorá sa vo výpovediach študentov vyskytla päťkrát, a to téma chaosu.[1] Usúdili sme, že o tejto téme sa potrebujeme dozvedieť viac, keďže nebolo jasné, čo konkrétne pre študentov koncept chaos znamenal, čo viedlo

[1] Konceptu chaosu sa venujeme v nasledujúcej štúdii.

k jeho vzniku, ako s ním narábali a ako dlho pretrvával – ako si koncept interpretovali. Dodatočne sme oslovili spomínaných piatich študentov a prostredníctvom platformy Teams s nimi individuálne prebehlo online stretnutie. Tentokrát zber dát prebiehal prostredníctvom **fenomenografického (fenomenologického) interview**. Ako hovorí Kostrub (2022, p. 167), vhodne koncipovaný rozhovor prinesie mnoho informácií o predstavách, poňatiach, chápaní určitých javov vo vnútri subjektivizovaného poznania jednotlivca.

Dáta sme zbierali aj na základe **analýzy študentských produktov**. Študenti spracovali odborné články do prezentácii, ktoré sme podrobne analyzovali a evalvovali z metodologického aj didaktického hľadiska v pomere 50:50. Študenti najskôr ústne prezentovali zistené závery a skutočnosti a tieto boli nahrávané, aby sa k nim dalo neskôr vrátiť a analyzovať ich obsah a formu. Študenti taktiež poskytli svoje prezentácie prostredníctvom e-mailu pre potreby neskoršej analýzy. Portfólio ako študentský produkt je nami chápaný artefakt koncentrovaného študentského úsilia, z ktorého je možné identifikovať koncepciu vyučovania učiteľa spolu so zámermi, preukázané vklady študenta, postoj a záujem študenta, samostatnosť a zodpovednosť študenta a študentom preukázané kompetencie.

Posledný nástroj využitý na zber dát predstavovalo **participatívne pozorovanie**. Participatívne pozorovanie umožňuje výskumníkovi zbierať kvalitatívne údaje prostredníctvom konania, v ktorom prijíma rolu domorodca, a prostredníctvom z participácie vyplývajúcich rozhovorov. Úroveň, na akej sa pozorovateľ zapája do participácie na skúmanej kultúre, má vplyv na kvalitu a množstvo údajov, ktoré bude môcť zbierať (viac Kostrub, 2022). Hlavným zámerom bolo identifikovanie javu v daných podmienkach zmenenej výučby. Pozorovanie prebiehalo počas každej vyučovacej hodiny, pričom niektoré hodiny nepriniesli žiadne významné momenty. Naopak, počas iných hodín sa preukázala prítomnosť sledovaného fenoménu a tieto poznámky mali väčšiu výskumnú hodnotu.

Nástroje na analýzu dát

Na analýzu zozbieraných dát sme využili stratégiu (ciže iteráciu) uplatňovania **metódy konštantnej komparácie**, ktorá kombinuje systematický zber dát, kódovanie a analyzovanie s teoretickým rámcom na účely generovania teórie vzťahujúcej sa na dáta. Pri uplatňovaní metódy konštantnej komparácie nie je zámerom overovať univerzálnosť ani potvrdiť príčiny či iné vstupné údaje. Tento postup zabezpečuje saturáciu potrebnej informácie. Na základe teórie tejto metódy sme pravidelne počas každej vyučovacej hodiny vstupovali do výskumného terénu a získavali údaje, ktoré sme následne analyzovali, aby sme opäť vstúpili do výskumného terénu a tak dookola, až kým sme zvážili, že vytvorená kategória je dostatočne nasýtená.

Ako uvádzajú G. B. Glasser & A. L. Strauss (1967, s. 105 In S. M. Kolb, 2012, s. 83), metóda konštantnej komparácie má tieto úrovne:

1. Porovnávanie udalostí využiteľných pre nejakú kategóriu.
2. Integrovanie kategórií a ich vlastností.
3. Vymedzenie teórie.
4. Koncipovanie (písanie) teórie.

Kódovanie. V prepise video nahrávok sme podčiarkovali slová, ktoré sa zdali významné z hľadiska našej výskumnej otázky, také, ktoré niesli silný tematický náboj. Slová alebo slovné spojenia sme si potom vypísali a na základe ich frekvencie výskytu nám bolo umožnené identifikovať sedem kategórií z fókusovej skupiny 1 a trinásť kategórií z fókusovej skupiny 2. Triangulácia bola zabezpečená použitím viacerých výskumných nástrojov na zbieranie a analýzu dát.

2.4 Zistenia

Kódovanie prepísaného materiálu z fókusovej skupiny 1 vyústilo do vytvorenia siedmich kategórií, ktoré boli nasýtené na základe frekvencie výskytu. Na základe verbálnych vyjadrení študentov sme dospeli k daným označeniam jednotlivých kategórií.

Fókusová skupina 1

KATEGÓRIE	FREKVENCIA VÝSKYTU
Dril	3
Absencia konverzácie	4
Prevaha gramatiky	7
Konverzácia	7
Postoj ku konverzácii	10
Situácia v školách	4
Názor študentov na prístup pedagógov	23

Kódovanie prepísaného materiálu z fókusovej skupiny 2 vyústilo do vytvorenia trinástich kategórií, ktoré boli nasýtené na základe frekvencie výskytu. Na základe verbálnych vyjadrení študentov sme dospeli k daným označeniam jednotlivých kategórií.

Fókusová skupina 2

KATEGÓRIE	FREKVENCIA VÝSKYTU
Práca s odbornými článkami a štúdiami	2
Učenie sa výlučne v angličtine	1
Časová flexibilita	5
Výber témy na základe záujmu študentov	8
Možnosť ponoriť sa hlboko do témy	2
Aktívna účasť študentov	2
Spolupráca vo dvojiciach	10
Podieľanie sa na tvorbe testov	1
Mimo-úrovňová kategória	2
Čiastkový koncept chaosu	5
Menej stresu pri prezentovaní	5
Motivácia	4
Rozvoj schopnosti spracovávať odborné články	5

Odpoveď na to, čo spôsobilo nárast identifikovaných kategórií vo výskumnom materiáli je preukázanie identifikovaného vneseného nového prvku do výučby ako následku vyvolania zmeny. Kvôli veľkému rozsahu materiálu sa ilustratívne venujeme nasledujúcim kategóriám:

Prevaha gramatiky

Študenti sa vyjadrili kriticky voči nadmernému zameraniu sa na gramatiku pri výučbe anglického jazyka. Prílišné sústredenie sa na gramatiku môže viesť k pocitom demotivácie a nespokojnosti. Konečný cieľ výučby je často orientovaný na úspešné absolvovanie záverečných písomných a ústnych skúšok, ktoré sú prevažne orientované na gramatiku. Študenti však považujú takýto dôraz na gramatiku za nedostatočný a neefektívny pri učení sa anglického jazyka. Ako uvádzajú, takýto spôsob výučby vedie k rýchlemu zabúdaniu naučených poznatkov. Dokonca aj učiteľ, ktorý má všetky potrebné didaktické schopnosti a kompetencie, nie je považovaný za nápomocného, ak výučba nezahŕňa konverzáciu a iné aktivizačné metódy.

Dril

Výučbová technika drilu sa stala predmetom kritiky zo strany súčasných pedagógov a výskumníkov. Bráni rozvoju tvorivého učenia sa jazyka a namiesto toho zdôrazňuje zapamätávanie a automatické opakovanie jazykových a gramatických štruktúr. Napriek týmto kritikám sa technika drilu vyskytuje v slovenskom výučbovom kontexte. Študenti chápu dril ako násilnú a deprimujúcu učebnú metódu. Jedna študentka, však, uviedla, že vďaka drilovaniu slovnej zásoby a gramatických foriem anglického jazyka na základnej škole, bola vynikajúcou študentkou na strednej škole, čo sa týka mechanickosti zapamätania si slovnej zásoby.

Výber témy na základe záujmu študentov

Študenti boli inštruovaní, aby si vybrali tému podľa svojho záujmu bez akéhokoľvek zásahu učiteľa. Niektorí študenti považovali túto úlohu za jednoduchú, keďže prirodzene inklinujú k istým témam a chceli ich do hĺbky skúmať, iní potrebovali dlhší čas na rozmýšľanie, pretože ešte nemali jasno v tom, ktorým odborom sa budú v budúcnosti profesne venovať. Výber tém bol založený na individuálnych záujmoch študentov v rôznych medicínskych oblastiach, ako sú športová medicína, neurológia: konkrétne Alzheimerova choroba, pediatria: konkrétne vrodené poruchy u detí, porucha autistického spektra, neurochirurgia: konkrétne nádory mozgu, génoterapia, nefrológia: konkrétne peritoneálna dialýza, a iné. Kľúčovým aspektom nášho výskumu bolo upriamiť pozornosť na dôležitosť narábania s témami podľa subjektívnej inklináce k téme, čím sa zvyšuje motivačné úsilie každého študenta. Je všeobecne uznávané a podporované rozsiahlym výskumom, že osobná angažovanosť a záujem zohrávajú významnú úlohu pri podporovaní vnútornej motivácie. Študenti pozitívne reagovali na možnosť výberu vlastnej témy. Uviedli, že vďaka spracovávaniu témy, ktorá ich zaujíma, mali vnútorné odhodlanie získať o nej viac informácií

a celý proces učenia bol jednoduchý. Traja študenti uviedli, že si vybrali tému z odboru, v ktorom sa plánujú v budúcnosti špecializovať a jeden študent vyhlásil, že predpokladal, že ostatní študenti si vybrali tému, o ktorej málo vedia, aby sa o nej niečo naučili. Hlavným zdrojom využívaným pri tvorbe projektov boli zborníky článkov, vedeckých štúdií a prípadových štúdií od slovenských a zahraničných odborníkov, ľahko dostupné v online knižnici fakulty. Schopnosť študentov narábať s týmito zdrojmi bude kľúčová v ich budúcej lekárskej alebo akademickej kariére. Je nevyhnutné, aby študenti v kurze angličtiny pre lekárske účely pravidelne prichádzali do kontaktu s vedeckými publikáciami v anglickom jazyku, vďaka ktorým získajú prístup k najnovším publikovaným informáciám a výskumom.

Spolupráca vo dvojiciach

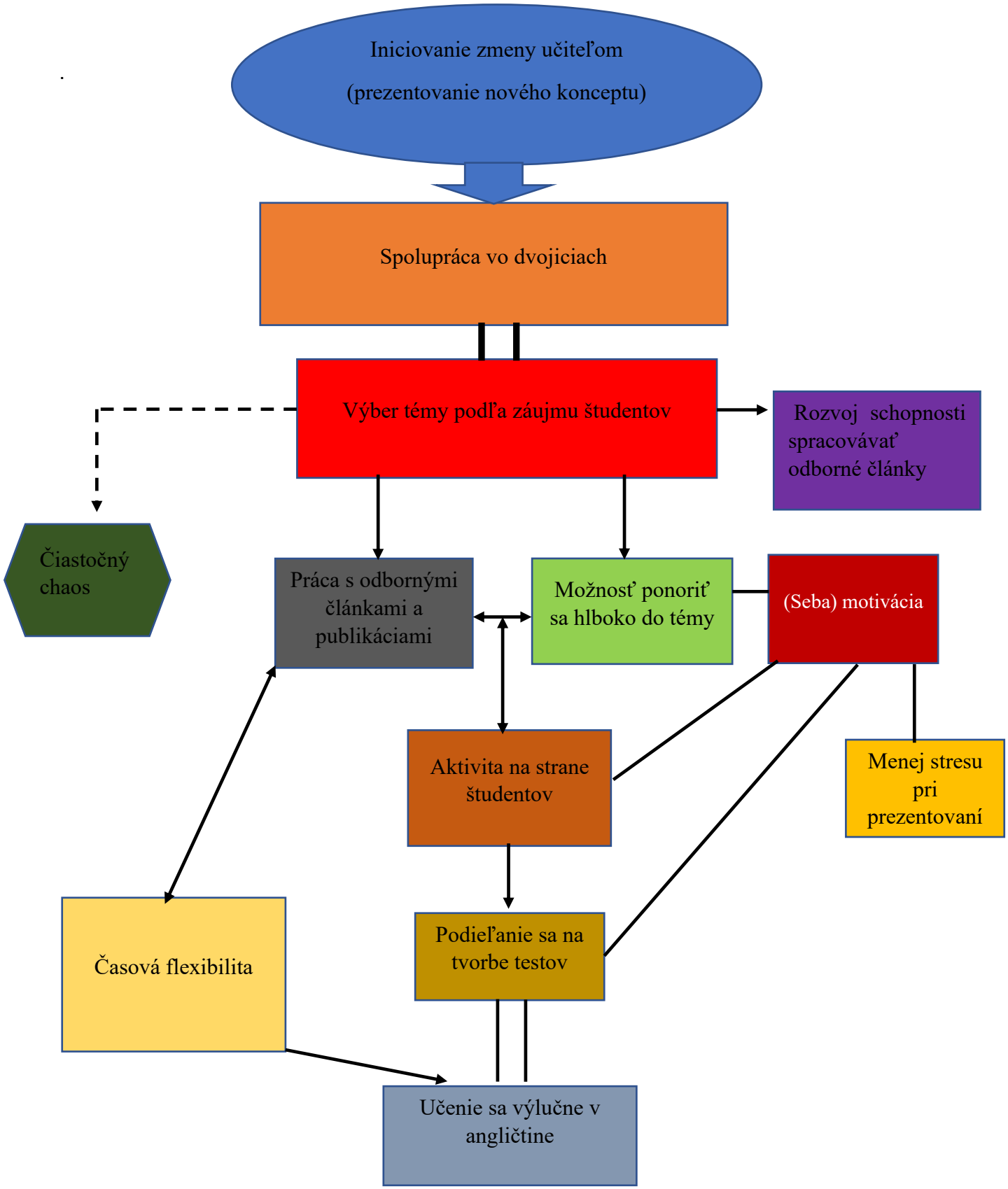
V kategórii spolupráca vo dvojiciach študenti zdieľajú svoje skúsenosti s kolaboráciou so svojimi rovesníkmi. Jedným z najhodnotnejších aspektov tohto výskumu, podľa študentov, je možnosť realizovať učebné činnosti vo dvojiciach alebo malých skupinách. Výskum prebiehal počas globálnej pandémie COVID-19, počas ktorej boli materské, základné a stredné školy a univerzity zatvorené pre prezenčnú výučbu. V dôsledku toho boli všetky medziľudské kontakty minimalizované a študenti ťažko niesli, že sú izolovaní doma. Avšak, ako uviedli, činnosti súvisiace s projektom a jeho prezentáciou vo dvojiciach im umožnila pravidelné online stretnutia a posilnila vzájomné vzťahy so spolužiakmi. To viedlo k zlepšenej spolupráci, vzájomnej podpore a pomoci, čo pomáhalo zmierňovať napätie vyplývajúce zo sociálnej izolácie. Študenti si vytvorili súkromnú diskusnú skupinu v jednej z aplikácií, aby mohli komunikovať o projektoch a navzájom si objasnili akékoľvek otázky alebo nejasnosti týkajúce sa konštrukcionistického spôsobu učenia sa. Dôležitým aspektom spolupráce vo dvojiciach je vzájomná pomoc. Ako študenti uviedli, pocit, že mali niekoho, s kým sa dá rozprávať a požiadať ho o pomoc, vytváral pocit dôvery a pohody. Keďže študenti majú rôzne kompetencie z odbornej angličtiny, majú rôznu úroveň odbornosti v rámci jednotlivých predmetov, študenti s lepšími jazykovými schopnosťami vedome pomáhali tým so slabšími. Z takejto spolupráce benefitujú obidve strany, keďže silnejší študent sa na určitý čas stáva "učiteľom". Ako už mnohé štúdie potvrdili, človek si informácie pamätá lepšie, keď ich vysvetľuje iným, pretože zapojené kognitívne funkcie, ako je myslenie a úsudok, vedú k lepšiemu uchovávaniu informácií a príčinným súvislostiam v operačnej pamäti. Toto neplatí len pre aspekt jazyka, ale aj pre odborné vedomosti. Študenti druhého ročníka medicíny ešte nemali klinické predmety, a preto informácie z vedeckých článkov o rôznych chorobách boli pre nich väčšinou nové. Každý študent však prispel fragmentom svojho medicínskeho poznania do celkovej mozaiky tak, aby dokázali vytvoriť prínosnú prezentáciu pre všetkých. Išlo o spoločné konštruovanie poznatkov.

Ďalším aspektom svetovej pandémie a s tým súvisiaceho online vzdelávania je trávenie väčšiny času doma, kde, ako uviedol jeden študent, je príliš veľa možností na rozptýlenie. Sledovanie filmov, počúvanie hudby a hranie počítačových hier často môže odviesť pozornosť od štúdia. Strata osobného kontaktu so spolužiakmi môže viesť k separácii, poklesu koncentrácie, motivácie, tímovej práce, vzájomnej pomoci a inšpirácie. Každá

príležitosť mať reálny kontakt so spolužiakmi, pravidelne komunikovať, poskytovať si vzájomnú podporu a čerpať inšpiráciu bola študentmi vysoko cenená. Odchýlka smerom od transmisívneho učebného a výučbového procesu, ako je práca s učebnicami, čítanie pridelených textov, vypĺňanie cvičení a memorovanie slovnej zásoby, ku práci vo dvojiciach alebo malých skupinách, štúdiu vedeckých textov, extrahovaniu podstatných informácií, príprave prezentácií a samostatnému odovzdávaniu poznatkov bolo v daných okolnostiach veľmi cenené. Osobitným znakom prezenčného vyučovania je pravidelná spätná väzba, ktorá pri online vzdelávaní absentuje. Iný študent uviedol, že spätná väzba mu pomáha udržiavať rovnováhu medzi náročnými okolnosťami vo svete a jeho osobnou situáciou.

2.5 Diskusia o rozdieloch medzi fókusovou skupinou 1 a fókusovou skupinou 2

Zbieranie údajov prostredníctvom fókusovej skupiny 1 sa ukázalo byť významné a prínosné, pretože sa venovala spôsobu vyučovania a učenia sa anglického jazyka na základných a stredných školách. Študenti opísali svoje skúsenosti, ktoré boli z veľkej časti negatívne (učenie s výrazným dôrazom na gramatiku, nedostatok možností na konverzáciu, častá fluktuácia učiteľov, výučbové metódy založené na opakovaní, a pod.). Všetky uvedené metódy sú primárne zamerané na zabezpečenie externého motivačného faktora pre dosiahnutie dobrých výsledkov na skúškach. Koncept vnútornej motivácie vo vyjadreniach účastníkov absentoval. Zhrnutie ich predchádzajúcich skúseností je v ostrom kontraste s princípmi konštrukcionistického pedagogického prístupu. Sumarizácia metód vyučovania na úrovni základných a stredných škôl slúži na zvýraznenie povedomia o rozdieloch medzi behavioristickými a konštrukcionistickými pedagogickými prístupmi. Vďaka poskytnutému priestoru v oboch fókusových skupinách, študenti preukázali hlboké povedomie o zmenách, ktoré nastali vo vyučovaní anglického jazyka na univerzitnej úrovni, keď sa začal uplatňovať konštrukcionistický prístup. Na grafickú reprezentáciu jednotlivých vzťahov medzi kategóriami sme využili konceptuálnu mapu (obr. 1).



Obr. 1 Grafická reprezentácia jednotlivých vzťahov medzi kategóriami

2.6 *Kauzality*

Hľadanie kauzalít je nevyhnutnou súčasťou skúmania. Zaoberá sa ním ako kvantitatívna tak aj kvalitatívna metodológia; my sme uprednostnili kvalitatívnu metodológiu. Tieto kauzality boli vytvorené pri opise didaktickej reality na podklade výskumu. Predstavujú vyabstrahované skutočnosti, ktoré sa procesuálne uskutočňovali vo výučbe. Na základe logickej indukcie sme pospájali jednotlivé významné prvky konania subjektov (študentov a učiteľa – výskumníka) a z nich sme vyvodili zákonitosti, ktoré sa priamo ovplyvňujú. Zamerali sme sa na vzťahy medzi príčinou a následkom, hľadali sme odpoveď na otázku, prečo sa veci dejú (to je kauzalita), lebo aj vo výučbe (ako socio-kultúrne podmienenej aktivite) sú subjekty neustále závislé od príčinných súvislostí. Učiteľa – výskumníka zaujíma, aby boli tieto kauzality vysvetlené. Príčinné vyhlásenia vysvetľujú udalosti, umožňujú predpovede o budúcnosti a umožňujú prijať opatrenia, ktoré ovplyvňujú budúcnosť. To sú užitočné informácie, pretože umožňujú učiteľovi – výskumníkovi narábať s konceptom zmeny, čo sa týka procesu výučby. Na základe odhaľovania kauzalít sme ich definovali celkovo šestnásť. Ilustratívne uvádzame dve z nich:

1. Ak si študenti vyberajú učebnú tému podľa svojho záujmu, tak sú vo vyhľadávaní informácií o téme preukázateľne aktívnejší, ako boli na začiatku výučby.

Subjekty výskumu nám poukázali na vzťah medzi predmetnou záležitosťou a osobným záujmom. Na základe spomenutého je možné usudzovať, že osobná angažovanosť aktivizuje študenta vyhľadávať informácie o danej téme, ďalej ich spracúvať, kombinovať ich, porovnávať ich a vytvárať ucelený celok. Aktivita študentov je preukázateľne vyššia.

2. Ak má študent možnosť ísť do hĺbky témy, je podporovaná vnútorná motivácia.

Študentom nachádzané súvislosti, fakty, informácie a pod. pobádajú študenta odkrývať ďalšie vrstvy učiva, dostávať sa pod povrch a hľadať vlastné interpretácie. Čím hlbšie obsiahne študent tému v jej súvislostiach, faktoch a pod. tým získa prehľad, nie len o faktickej stránke, ale otvára sa mu priestor na operacionalizáciu (ďalej s poznatkami narábať). Možnosť ísť do hĺbky témy priamo ovplyvňuje záujem študenta o intenzívnejšie učebné činnosti.

3 Pedagogické implikácie

Konštrukcionistický spôsob výučby, v dobrom slova zmysle, berie študenta do detských čias, keď prirodzene prítomný zápal/hlad po učení dával dieťaťu energiu na nadšené objavovanie okolitého sveta. Aká téma v danom momente dieťa zaujíma, do takej sa plne a bezvýhradne ponorí, čo vedie ku generovaniu poznania. Konštrukcionizmus pozýva študentov do aktívneho objavovania sveta, do vytvárania si vlastnej reality, do vytvárania si vlastného poznania. Vlastným pričinením nadobudnuté poznanie je výsledkom produktívneho usudzovania, na základe ktorého je učiaci sa schopný učivo zdôvodniť. Konštrukcionizmus prináša do výučby názor, že študenti rozumejú (iba) tomu, čo si aktívne skonštruujú ako model (isté zredukovanie) reality. "S týmto modelom (ako verziou sociálneho sveta) majú úzky kognitívny, emocionálny a intersubjektuálny vzťah; tento model nesie pečať ich autorstva (učebného zástoja). Poznanie nie je pasívne prijímané prostredníctvom zmyslov ani komunikáciou; poznanie si utvára subjekt, ktorý spoznáva."

(Kostrub 2022, s. 141) Subjekty tohto výskumu aktívne zostavovali svoj učebný artefakt, zapájali svoje doterajšie poznanie slúžiace ako základ pre postupné konštruovanie ďalšieho poznania zapájaním selekčných a prepájajúcich operácií a kognitívnych procesov. Študenti museli najskôr nachádzať relevantné informácie z externých zdrojov a ich spracovanie prispôsobiť svojmu učebnému zámeru. Podľa učiteľovej inštrukcie mali spracovať minimálne päť odborných článkov, čiže bolo potrebné organizovať a selektovať veľké množstvo údajov a zaujať k nim kritický postoj tak, aby ich mohli využiť. Zároveň museli mať na zreteli adresátov, takže organizovali a spájali informácie takým spôsobom, aby bol výsledný produkt zrozumiteľný pre viacero subjektov.

Prostriedkom na tvorenie si vlastného poznania je v konštrukcionizme vzájomná sociálna komunikačná výmena. Konverzačný aparát je vo výučbe neodmysliteľným nástrojom sociálneho konštruovania reality. Konštrukcionistický učiteľ podporuje, udržiava, usmerňuje konverzáciu medzi učiacimi sa navzájom a ním v situáciách, ktoré rozvíjajú myslenie a aktivitu." (Kostrub 2022, s. 137) Vzájomná komunikačná výmena otvára priestor pre kreativitu, podnecuje kritické myslenie. Študent je samostatne mysliaci, aktívny a spolupracujúci a učenie sa spolu s inými subjektmi je podľa Kostruba (2022, s. 138) „pedagogicky účinnejšie, rýchlejšie a cielenejšie." Subjekty výskumu boli po celý čas trvania výskumu v takom prostredí, v ktorom bol dialóg základom spolupráce a tvorenia študentských produktov. Študenti uviedli, že vďaka spolupráci dochádzalo k vzájomnej pomoci, lepšiemu a ľahšiemu tvoreniu záverečného produktu, vzájomnému obohacovaniu sa, k nárastu motivácie a ku nárastu radosti z učenia. Všetky výpovede v záverečnej fókusovej skupine týkajúce sa spolupráce vo dvojiciach a možnosti viesť dialóg mali kladný charakter.

Neodmysliteľnou súčasťou konštrukcionistickej výučby je sloboda v konaní. Subjekty majú mať možnosť voľby stratégie učenia sa, či možnosť experimentovania s učivom, učebnou témou. Študent má mať možnosť uplatniť svoj súbor poznania na vlastné rozhodovanie o učení sa. Podporovanie zodpovednosti za vlastné učenie zahŕňa výber témy učenia sa, výber stratégií a prístupov k učeniu sa, vlastný časový manažment, sebahodnotenie. Študenti v tomto výskume realizovali učebné činnosti na téme podľa vlastného výberu, podľa záujmu, či zamýšľanej profesnej budúcnosti. Zároveň sa sami rozhodovali, kedy a koľko budú tému spracovávať, ako si rozvrhnú čas a pracovnú energiu.

„Žiaci sú v konštrukcionistickej výučbe vyzývaní stať sa a byť rovnocennými partnermi – spolupracujúcimi subjektmi, rovnako ako dospelí ľudia v ich profesiách. To, čo ich spája, je predmet/objekt ich spolupráce a výsledok, ktorý majú na zreteli." (Kostrub 2022, s. 141) Konštrukcionizmus hovorí o artefakte, študentskom produkte ako výsledku študentských činností, ktorého tvorba je sprevádzaná diskurzom. Ak je tento produkt, artefakt určený pre niekoho iného, procesy učenia sú obzvlášť účinné. Študenti v tomto výskume tvorili prezentácie, ktoré boli určené pre publikum – spolužiakov. S poznatkami, závermi a zisteniami, ktoré počas semestra nadobudli sa podelili na záverečných stretnutiach, kde si vyskúšali rolu prezentujúceho. Zažili z toho plynúci strach, radosť, trému, zodpovednosť. A hlavne, počas celej prípravy prezentácie mali na zreteli, že je potrebné spracovať tému zrozumiteľne, jasne, v logických súvislostiach a obsiažne, keďže sa delili so svojimi zisteniami

s ostatnými spolužiakmi. Na záver prezentácií sa otvoril priestor na otázky, kedy si študenti ozrejmili nejasnosti a nechali si dovysvetliť nepochopené.

4 Záver

Seba-reflexia učiteľa je v pedagogickom procese dôležitá a vítaná. Je žiadúce, aby si učiteľ popri všetkých svojich pedagogických, organizačných a vzdelávacích činnostiach opakovane nachádzal čas na zastavenie, zamyslenie sa, posúdenie a zhodnotenie svojho inputu (vstupu), ktorý do vyučovacieho procesu vkladá. Učiteľ má hľadať a nachádzať súvislosti a kauzality v subjektívno – objektívnej dimenzii a nazerať na zmeny vyvolané dynamikou výučby, ktoré prinášajú dôležitú spätnú väzbu na výučbu. V skratke povedané, dobrý učiteľ je tak trochu aj výskumník. Preto konštatujeme, že toto nie je záver nášho skúmania, získané poznatky aplikujeme v pokračujúcej výučbe a zaujímame na ne ďalšie výskumné aj vyučovacie perspektívy. Bližšie sa zameriavame na možnosti podpory zrodu subjektívnych a sociálnych reprezentácií rôznych tematicky previazaných vyučovacích diskurzov.

Ako dokazuje táto výskumná práca, konštrukcionistický prístup k vyučovaniu zahŕňa potrebné komponenty pre študenta dvadsiateho prvého storočia. Zlepšuje kvalitu procesu učenia sa, podporuje psychické zdravie študentov a má pozitívny vplyv na študentov, ako aj na celú skupinu a následne spoločnosť.

Literatúra

Ackermann, E. (2001). Piaget's Constructivism, Papert's Constructionism: What's the difference? *Constructivism: Uses and Perspectives in Education.* Volumes 1 & 2. [online] Conference Proceedings, Geneva: Research Center in Education. [online] Available at https://learning.media.mit.edu/content/publications/EA.Piaget%20_%20Papert.pdf

Ernest, P. (1995). The one and the many. In: L. Steffe & J. Gale (Eds.) *Constructivism in Education* (pp. 459 – 486). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Filo, P., Chomová, K., Nekolová, V., Orgonáš, J., Paholková, B., Prváková, M. (2017). *Talentway & Problem-based Learning*. ABC – Academic Business Cluster: Bratislava ISBN: 978-80-972600-1-9.

Gergen, K. (1985). The Social Constructivist Movement in Modern Psychology. In: *American Psychologist 40*(3), 266–275.

Glasersfeld, E. von (1995). Introduction: Aspects of Constructivism. In: *Fosnot C.T. (ed.) Constructivism: Theory perspectives and practice*. Teacher College Press: 3 – 7.

Glasersfeld, E. von. (1989). Constructivism in Education. In: T. Husen & T. N. Postlethwaite, (eds.). *The International Encyclopedia of Education*. Supplement Vol.1. Oxford/New York: Pergamon Press, 162 – 163.

Glasersfeld, E. von. (1991). A Constructivist´s View of Learning and Teaching. In: R. Duit, F. Goldberg & H. Niedderer (ed.) *Research in physics learning: Theoretical issues and empirical studies. Proceedings of an international workshop*. Kiel, Germany: IPN, 29-39.

Hincová, K. (2015). *Niekoľko pohľadov na didaktiku slovenského jazyka a literatúry vo svetle realizovanej kurikulárnej prestavby predmetu*. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda ISBN: 978-80-8105-662-8

Honebein, P. (1996). Seven goals for the design of constructivist learning environments. In: B. Wilson (Ed.), *Constructivist learning environments: Case studies in instructional design* (pp.11-24). New Jersey: Educational Technology Publications.

Jin, L. (2011). *Constructivism-Application in Oral English Teaching to Non-English Majors.* Vol.1, No.1, April 2011 [online] available at http://www.gpejournal.org/index.php/GPEJ/article/view/24

Jonassen, D. (1991). Evaluating Constructivist Learning. *Educational Technology*. 36 (9), 28 – 33.

Kostrub, D. (2008), *Čo spôsobuje učiteľ, keď vyučuje?* In: Eruditio – Educatio, 1, 2008, s. 37-43.

Kostrub, D., *Educatio – Ostium Primum de Montum Discursivum Opera Didactica et Investigationem* – in print.

Kostrub, D., Rehúš, M., Severini, E. (2012), *Proces výučby a digitálne technológie*. 1. vyd. Bratislava/Martin: Alfa print, s.r.o. ISBN 978-80-971081-6-8.

Kostrub, D. (2022), *Učiteľ-výskumník*. Univerzita Komenského v Bratislave ISBN 978-80-223-5390-8.

Kostrub, D. (2016), *Základy kvalitatívnej metodológie. Keď interpretované významy znamenajú viac ako vysoké čísla*. Univerzita Komenského Bratislava. 978-80-223-4166-0.

Kvapil, R., Šipošová, M. (2014), *Konštruktivizmus vo vyučovaní anglického jazyka v ZŠ.* Metodicko-pedagogické centrum: Bratislava ISBN 978-80-8052-994-9

Marshall, C., Rossman, G. (2016), *Designing Qualitative Research*. SAGE Publications, Inc. 978-1-452-27100-2.

Misra, G. (2012), Kenneth J. Gergen and Social Constructionism. *Psychological Studies 57*, p. 122-125.

Murphy, E. (1997), *Constructivism: From Philosophy to Practice.* [online] available at https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED444966.pdf

Papert, S., Harel, I. (1991). *Constructionism.* Praeger Publishers Inc ISBN-13: 978-0893917869

Straková, Z. et al. (2017), *Input Based Development of Productive Language Skills.* Brno ISBN 978-80-263-1352-6.

Straková, Z. (2016), *Teaching in the Context of Higher Education*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove ISBN: 978-80-555-1655-4.

Straková, Z. Cimermannová, I. (2018), Critical Thinking Development - a Necessary Step in Higher Education Trasnformation towards Sustainability. In: *Sustainability*. ISSN: 20711050 Vol. 10, Issue 10.

Tóthová, R., Kostrub, D., Ferková, Š. (2017), *Žiak, učiteľ a výučba (všeobecná didaktika pre študentov učiteľstva)*. Bratislava: Rokus ISBN 978-80-89510-61-0

Turek, I. (2008). *Didaktika.* Edícia Škola, Wolters Kluwer, s.r.o. ISBN 978-80-8168-004-5.

Kontakt

Mgr. Marína Kšiňanová, PhD.
Ústav lekárskej terminológie a cudzích jazykov
Lekárska fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave
Špitálska 24
813 72 Bratislava
Slovenská republika
marina.ksinanova@fmed.uniba.sk

prof. PaedDr. Dušan Kostrub, PhD.
Katedra pedagogiky
Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave
Račianska 59
813 34 Bratislava
Slovenská republika
kostrub@fedu.uniba.sk

PhDr. Tomáš Hamar, PhD.
Ústav lekárskej terminológie a cudzích jazykov
Lekárska fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave
Špitálska 24
813 72 Bratislava
Slovenská republika
tomas.hamar@fmed.uniba.sk

CULTURAL AWARENESS IN INTERCULTURAL LANGUAGE TEACHING AND LEARNING

MICHAELA PEROUTKOVÁ

Abstract:

Cultural awareness is fundamental in the realm of intercultural language teaching and learning, facilitating effective communication and fostering mutual understanding across diverse linguistic and cultural contexts. This paper explores the multifaceted dimensions of cultural awareness and its significance in language education. It delineates various aspects of language and culture and elucidates strategies for integrating cultural sensitivity into language teaching and learning practices. By examining the interplay between language, culture, and teaching methodologies, this paper aims to provide insights into fostering intercultural competence among language learners.

Keywords: Intercultural Communication, Teaching Strategies, Teaching Foreign Languages, Cross-cultural Communication

1 Introduction

Cultural awareness plays a pivotal role in intercultural language teaching and learning, enabling learners to navigate linguistic and cultural diversity with sensitivity and proficiency. This paper delves into the structural, communicative, and social aspects of language, highlighting its significance as a medium of expression and a vehicle for cultural exchange. Cultural awareness encompasses the recognition and appreciation of cultural differences, norms, values, and communication styles. It involves acknowledging one's own cultural perspectives while respecting and understanding those of others. In the context of language education, cultural awareness goes beyond linguistic competence to include intercultural communicative competence, which enables learners to navigate diverse cultural contexts effectively.

1. The Role of Cultural Awareness in Language Teaching and Learning

Language is not only a structural system with a set of rules, but it is also a medium of expression and identity. According to Liddicoat and Scarino "Human experience is the basis for learning, understood as coming to know, and this learning and knowing is constructed in language."[1] The saying "How many languages you know – so many times you are human" encapsulates the profound connection between language and humanity, highlighting the richness and diversity of human experience. Language serves as a powerful medium for expressing individual and collective identity and understanding the world. It mediates our relationship with reality, encapsulating traditions, histories, and cultural values. Moreover, language is a reservoir of cultural

[1] Liddicoat, J. Anthony and Scarino, Angela. (2013), *Intercultural Language Teaching and Learning*. Wiley-Blackwell, Chichester, pp.67.

heritage, reflecting the diverse facets of human experience and expression. Language encompasses structural, communicative, and social dimensions. It serves as a medium for the transmission of thoughts and information, facilitating interpersonal communication and social interaction. Moreover, language is a cultural practice, embodying values, traditions, and identities. Recognizing the multifaceted nature of language is essential for understanding its role in intercultural communication and language learning.

2. The Interplay between Language and Culture:

To elaborate on the question of the relationship between language and culture, it is useful to define the term culture. Culture is a complex and multifaceted concept that encompasses various aspects of human society, including beliefs, values, norms, customs, traditions, language, arts, and institutions. It shapes individuals' behaviours, perceptions, and interactions within a particular social group or community. While defining culture can be challenging due to its diverse manifestations and interpretations, scholars from various disciplines have offered insights into its nature and significance.

One widely accepted definition of culture is proposed by Edward B. Tylor, often regarded as one of the founding figures in the field of anthropology. Tylor defined culture as "that complex whole which includes knowledge, belief, art, morals, law, custom, and any other capabilities and habits acquired by man as a member of society."[2] This definition highlights the comprehensive nature of culture, encompassing both tangible and intangible elements that define a society's way of life.

Another influential perspective on culture is provided by Clifford Geertz, a prominent anthropologist known for his emphasis on interpretive anthropology.[3] Geertz conceptualized culture as a system of symbols that guide individuals' understanding of the world and their behaviour within it. He argued that culture is transmitted through shared symbols, rituals, and meanings, shaping individuals' perceptions and actions within a particular social context.

Cultural practices vary widely across different societies and can evolve over time in response to social, political, economic, and technological changes. Cultural diversity enriches human experience and contributes to the richness of global heritage, fostering cross-cultural understanding and appreciation.

In addition to Tylor and Geertz, numerous scholars have contributed to the study of culture, including Ruth Benedict and Margaret Mead.[4] Each of these thinkers has offered unique perspectives on culture, emphasizing its dynamic nature, cultural relativism, and significance in shaping human behaviour and society.

---

[2] Tremlett, P.-F., Harvey, G., & Sutherland, L. T. (2017). *Edward Burnett Tylor, Religion and Culture*. Bloomsbury Academic, London.

[3] Geertz, Clifford (2017). *The Interpretation of Cultures*. Basic Books, New York.

[4] Mead, Margaret (1999). *Continuities in Cultural Evolution*. Transaction Publishers, New Brunswick (USA) and London (UK)

In summary, culture encompasses the shared beliefs, values, customs, and practices that define a particular social group or community. It shapes individuals' identities, behaviours, and interactions within society and plays a crucial role in fostering social cohesion, diversity, and mutual understanding. Through the lens of various thinkers and scholars, the study of culture continues to evolve, deepening our understanding of human societies and the complexities of cultural diversity.

Language learning involves linguistic proficiency, which covers not only cultural aspects and intercultural skills, but it also explores cultural dimensions embedded within language. Understanding the interplay between language and culture is crucial for fostering cultural awareness and intercultural competence in language learners.

3. Understanding Culture:

Understanding cultural diversity is essential for fostering intercultural understanding and effective communication. There are several ways to foster understanding different cultures, however one of the prerequisites is to understand one's own culture and to be aware of its characteristics. In order to understand cultural diversity, it is essential to reflect on one's own cultural background, to be aware of how we think, feel and learn about one's own language and culture. This helps to illuminate how we understand diversity, experiences, identity and others. Cultivating awareness of one's own cultural background, biases, and assumptions strengthens one's understanding of other culture. It is important to recognize that cultural diversity enriches societies and contributes to a vibrant global community. Cultural awareness is cultivated through reflection, social interaction, and personal growth. Language learners must recognize the cultural embeddedness of language and explore their own interpretations to develop intercultural sensitivity. Being open to learning about and appreciating the customs, traditions, values, and beliefs of others is part of a successful acquisition of a foreign language.

2 Research and methods

2.1 Teaching Culture: Approaches and Strategies

Effective approaches to developing (inter-) cultural skills involve both cultural and intercultural perspectives. While the cultural approach focuses on imparting factual knowledge about a particular culture, the intercultural approach emphasizes active engagement and meaningful interaction with diverse cultures.

Fostering understanding of foreign cultures requires a multifaceted approach that involves curiosity, openness, empathy, and active engagement. Language learning is one of the strategies that promotes the intercultural communication. Learning the language spoken in the foreign culture enhances understanding and facilitates meaningful communication with native speakers. Language learning goes beyond grammar and vocabulary to include cultural nuances, idiomatic expressions, and communication styles. This can be enhanced by education and research on culture. Engaging in formal or informal education and research on culture helps individuals gain knowledge about the history, traditions, customs, values, and societal norms of foreign cultures. This can also involve reading books, watching

documentaries, attending cultural events, and exploring online resources dedicated to the culture of interest.

Language proficiency enables individuals to engage more fully with the culture and develop authentic relationships with its members. Part of the language education is cultural Sensitivity Training. Participating in cultural sensitivity training programs helps individuals develop awareness of their own cultural biases, assumptions, and stereotypes. It fosters empathy, respect, and understanding towards diverse cultural perspectives and promotes effective cross-cultural communication and collaboration.

One of the most prominent scholars Michael Byram defines intercultural communicative competence as a framework that outlines the necessary skills and attitudes individuals need to effectively communicate and interact with people from different cultural backgrounds. Byram's model emphasizes not only linguistic proficiency but also the ability to navigate cultural differences and understandings. The key components are attitudes, knowledge, skills, critical cultural awareness, and autonomy. Byram emphasizes the importance of having the right attitudes towards other cultures.[5] This includes openness, curiosity, respect, and tolerance. Individuals with intercultural communicative competence should have a positive disposition towards cultural diversity and be willing to engage with people from different backgrounds. Knowledge is the basis for intercultural communicative competence. It requires a solid understanding of one's own culture as well as the culture(s) of others. This knowledge includes not only factual information about different cultures but also an awareness of cultural norms, values, beliefs, and practices. It involves understanding the complexity and diversity within cultures, as well as recognizing stereotypes and prejudices. In Byram´s model there are several skills that are essential for effective intercultural communication. Linguistic skill as a proficiency in the language(s) spoken by the interlocutors, sociolinguistic skills, which consist of understanding the appropriate language use in different social contexts, including variations in language register, politeness norms, and communication styles. Further he speaks about intercultural skills, which is the ability to interpret and navigate cultural differences in communication, behaviour, and social norms. This includes skills such as empathy, perspective-taking, and adapting one's communication style to fit the cultural context. The last skill is the mediation skill, which is the capacity to mediate between different cultural perspectives and bridge misunderstandings or conflicts that may arise in intercultural interactions.

Byram emphasizes the need for individuals to develop a critical awareness of cultural practices and norms, including their own. This involves questioning cultural assumptions and norms, examining power dynamics and inequalities, and recognizing the influence of culture on perspectives and behaviours. Finally, Byram highlights the importance of autonomy in intercultural communication. Individuals with intercultural communicative competence should be able to independently navigate intercultural interactions, reflect on their own cultural biases and assumptions, and continually strive to improve their intercultural competence.

[5] Byram, Michael. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters, Bristol.

2.2 Conditions for Intercultural Language Teaching and Learning

Creating conditions for intercultural perspective requires active construction, making connections, social interaction, reflection, and responsibility. Learners engage in dialogue with others to develop a deeper understanding of diverse cultural perspectives.

2.2.1 Active Construction

This condition is very important in intercultural language teaching and learning since it engages students in the process of acquiring the target language. It involves learners actively engaging with cultural materials, experiences, and perspectives to construct their own understanding of different cultures. Rather than passively receiving information, learners are encouraged to critically analyse, interpret, and reflect on cultural differences and similarities. It is advisable to encourage the students to relate resources to each other, because integrating diverse resources requires establishing connections, coherence, and relevance to learners' experiences. Resources should build on existing knowledge, challenge assumptions, and provide opportunities for personal engagement and reflection.

2.2.2 Making Connections

Liddicoat highlights the significance of making connections between one's own culture and other cultures. Intercultural language teaching aims to help learners recognize the interconnectedness of cultures and identify commonalities and differences across cultural boundaries. By making connections, learners can develop a deeper appreciation for cultural diversity and foster meaningful intercultural relationships. A practical output of making connections is a cross-cultural dialogue. Engaging in open and respectful dialogue with individuals from diverse cultural backgrounds promotes mutual learning and understanding. By sharing personal experiences, exchanging ideas, and discussing cultural differences and similarities, individuals can broaden their perspectives and challenge stereotypes and misconceptions.

2.2.3 Social Interaction

Since using the language requires social interaction, the role of social interaction in intercultural language teaching and learning is crucial. Learning is viewed as a social and interactive process, where learners engage in dialogue, collaboration, and exchange with others from diverse cultural backgrounds. Social interaction provides opportunities for learners to practice intercultural communication skills, navigate cultural differences, and develop empathy and understanding for others. In order to improve the social interaction skills, the learners are encouraged to take part in cultural immersion, which can take place in a variety of cultural exchange programs. Participating in cultural exchange programs, such as international student exchanges, homestays, or community partnerships, facilitates cultural exchange and mutual learning between individuals from different cultures. These programs provide opportunities for cultural immersion, intercultural communication, and building cross-cultural friendships and networks. Immersing oneself in the culture through travel, study abroad programs, or cultural exchanges provides firsthand experiences and insights into foreign customs, traditions, and ways of life. By interacting with locals, participating in

cultural events, and experiencing daily life in a foreign environment, individuals gain a deeper understanding and appreciation of the culture.

2.2.4 Reflection

Reflective practice is central to intercultural teaching. Learners are encouraged to reflect on their own cultural identities, biases, and assumptions, as well as their experiences in intercultural contexts. Reflection promotes self-awareness, critical thinking, and personal growth, enabling learners to navigate cultural complexity and adapt to diverse cultural settings more effectively. Reflection also encourages learners to interpret language in various meanings while using own experience and to explore one's own identity. Learners engage in a process of interpretation, drawing upon linguistic and cultural cues to construct meaning and understand cultural nuances.

2.2.5 Responsibility

The learners and educators have an ethical responsibility in intercultural approach. Learners are encouraged to take responsibility for their own learning, actively engaging with cultural diversity with sensitivity and respect. Educators play a crucial role in creating inclusive learning environments that foster intercultural understanding and promote social justice and equity. Cultivating respect, humility, and open-mindedness towards foreign cultures is essential for fostering understanding and building positive cross-cultural relationships. Recognizing and valuing cultural differences as enriching contributions to global diversity promotes inclusive attitudes and behaviours.

3 Discussion

Intercultural language learning is a multifaceted endeavour that requires diverse resources to facilitate a deep understanding of both language and culture. In this discussion, we explore various dimensions of resources for intercultural language learning and critically evaluate their effectiveness in fostering sociocultural and linguistic competence. Effective resources for intercultural language learning promote creativity, authenticity, and community engagement. Literature, classroom activities, and multimedia materials provide learners with diverse perspectives and facilitate critical evaluation of cultural representations.

3.1 Creativity in Resources

One of the key aspects of effective language learning resources is creativity. Variable language-learning materials that encompass a broad range of themes on the target culture are essential. These themes may include gender, social class, ethnicity, religion, political affiliation, and regional aspects. Even though it might be problematic to deal with religion or politics, these topics are part of culture and students should be aware of differences between their own culture and the culture of the target language, since the language reflects the culture. By exposing learners to a diverse array of topics, they are encouraged to engage critically with different cultural perspectives, fostering a more nuanced understanding of the target language and culture.

3.2 Authenticity and Cultural Context

Authenticity is paramount in language learning materials. Resources should provide culturally contexed meaning and reflect real contexts of language use, including those involving nonnative speakers. Authentic materials help learners grasp the subtleties of language usage within cultural contexts, enhancing their communicative competence and cultural sensitivity.

3.3 Communities and Experiential Learning

Studying abroad and engaging with L1 speakers offer invaluable opportunities for language and cultural immersion. Language learning is not confined to the classroom; it extends to real-world interactions within diverse communities. Experiential learning enables learners to contextualize language within lived experiences, facilitating deeper cultural understanding and language proficiency.

3.4 Literature as a Stimulus

Literature serves as a powerful stimulus for intercultural language learning. Texts can enable learners to decentre from their own perspectives, such as stories of immigrants and science fiction, encourage critical reflection and empathy towards diverse cultural experiences. On the other hand, texts reinforcing learners' own perspectives and cultural norms could potentially inhibit critical reflection and empathy towards diverse cultural experiences. Instead of broadening their understanding and empathy, learners may become more entrenched in their own worldview, leading to narrow-mindedness, ethnocentrism, and a lack of appreciation for cultural diversity. This can result in a limited ability to empathize with others and navigate cross-cultural interactions effectively. However, literature provides rich linguistic and cultural content that transcends traditional language learning materials. Traditional language textbooks typically focus on teaching the fundamentals of the language, such as grammar rules, vocabulary, pronunciation, and basic conversation skills. They often contain structured lessons and exercises designed to systematically build language proficiency from beginner to advanced levels. These textbooks may also include cultural information and practical language usage tips. Literature, on the other hand, exposes the learners to authentic language in context. It includes novels, short stories, poems, plays, and other forms of written works in the target language. Literature allows learners to explore the language in a more nuanced and complex way, exposing them to idiomatic expressions, diverse vocabulary, varied sentence structures, and cultural insights. It provides a deeper understanding of the language's usage, style, and cultural nuances, which may not be as evident in traditional textbooks.

In essence, while traditional language textbooks provide structured learning and foundational knowledge, literature offers immersive and authentic language

experiences that can enrich ones understanding and mastery of the language. Both resources complement each other and can be valuable components of language learning.

3.5 Classroom Dynamics

The classroom serves as a dynamic space for intercultural language learning. A mix of learners from diverse cultural backgrounds creates a multicultural environment ripe for exploration and exchange. Open-ended activities encourage different interpretations and responses, fostering a collaborative learning environment where learners engage with cultural diversity and challenge their own perspectives.

3.6 Relating Resources to Each Other

Effective intercultural language learning resources establish connections and coherence between various learning materials. They build upon existing content and knowledge, introducing challenges to current understanding while relating cultural information to the target language and communication. Resources should reflect contemporary cultural dynamics while also acknowledging traditional cultural elements. Furthermore, they should present cultural aspects from the perspective of the target culture, other cultures, and diasporic communities, providing learners with a multifaceted understanding of cultural diversity.

3.7 Critical Evaluation of Resources

Sociocultural and linguistic learning are integral components of intercultural language learning resources and vice versa. It is crucial to critically evaluate resources for biases and ensure that cultural information is linked authentically to the target language and the context or environment in which communication takes place. Resources should reflect contemporary cultural realities and present diverse perspectives without essentializing or exoticizing cultures. Evaluating resources requires cultural competence and sensitivity, as judgments must be informed by an understanding of the complexities inherent in intercultural communication and learning processes.

Intercultural language learning is an integral part of language learning according CEFR, however it incorporates a broader perspective that goes beyond language proficiency alone. It emphasizes the acquisition of intercultural communicative competence, which includes not only linguistic skills but also cultural awareness, sensitivity, and adaptability. Intercultural language learning aims to develop learners' ability to understand and navigate cultural differences, communicate effectively across cultural boundaries, and engage in meaningful intercultural interactions. This involves exploring and reflecting on one's own cultural perspectives and practices, as well as those of the target language and culture. Intercultural language learning must be diverse, authentic, and culturally sensitive. Educators should foster creativity, facilitate experiential learning, and promote critical engagement

with cultural diversity. By leveraging a wide range of resources and critically evaluating their effectiveness, educators can empower learners to navigate intercultural communication with confidence and empathy and intercultural competence.

4 Conclusion

Learning a foreign language has its advantages, since plurilingualism offers cognitive benefits, including enhanced problem-solving skills, greater cognitive flexibility, and improved memory and attention. Plurilingual individuals navigate between languages, drawing upon diverse linguistic resources to communicate and comprehend the world around them. While acquiring a foreign language, the cultural awareness is an essential component of intercultural language teaching and learning. It fosters empathy, understanding, and effective communication across diverse cultural contexts. By integrating cultural sensitivity into language education, educators empower learners to become global citizens capable of engaging respectfully and meaningfully in a multicultural world.

Integrating cultural awareness and diversity education into school curricula and educational programs helps foster understanding of foreign cultures from an early age. By exposing students to diverse cultural perspectives, histories, and experiences, educators can promote empathy, tolerance, and appreciation for cultural diversity. Cultivating a lifelong commitment to learning and growth in cultural understanding involves ongoing exploration, reflection, and engagement with diverse cultural perspectives and experiences. Embracing opportunities for cross-cultural learning and dialogue enables individuals to deepen their understanding of foreign cultures and their interconnectedness with the global community.

Acknowledgements

This work was supported by the Department of Languages at the Faculty of Medicine of Comenius University in Bratislava

References

Byram, M. (1997). Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Multilingual Matters, Bristol. ISBN 10 180-0410239

Geertz, C. (2017) The Interpretation of Cultures. Basic Books, New York. ISBN 978-0-465-09355-7

Halliday, M. A. K. (1993). "Towards a language-based theory of learning." Linguistics and Education, Vol. 5, pp. 93-116. Online ISSN: 1873-1864

Liddicoat, J. A. and Scarino, A, (2013). Intercultural Language Teaching and Learning. Wiley-Blackwell, Chichester. ISBN 978-1-4051-9810-3

Mead, M. (1999). *Continuities in Cultural Evolution*. Transaction Publishers, New Brunswick (USA) and London (UK). ISBN 9780765806048

Tremlett, P.-F., Harvey, G., & Sutherland, L. T. (2017). *Edward Burnett Tylor, Religion and Culture*. Bloomsbury Academic, London. ISBN-13 978-1350003415

Contact

Mgr. Michaela Peroutková, Ph.D.
Česká zemědělská univerzita Praha
Katedra jazyků
Provozně-ekonomická fakulta
Kamýcká 129
165 00 Praha 6
peroutkova@pef.czu.cz

SYSTÉM UNICERT® – NÁSTROJ NA ZVYŠOVANIE JAZYKOVEJ KOMPETENCIE ŠTUDENTOV A ABSOLVENTOV LEKÁRSKEJ FAKULTY UNIVERZITY KOMENSKÉHO V BRATISLAVE

VALÉRIA JAMRICHOVÁ

Abstrakt

Znalosť cudzích jazykov je dôležitou kompetenciou pre študentov a absolventov všetkých odborov univerzít, ktorá umožňuje komunikáciu a úspešnú spoluprácu v oblasti vedy, výskumu a napomáha pri zvyšovaní mobility. Ústav lekárskej terminológie a cudzích jazykov na Lekárskej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave od roku 2010 ponúka akreditovaný program UNIcert® III, zameraný na rozvoj jazykových a interkultúrnych kompetencií študentov medicíny. Program reflektuje Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky a odporúčania Rady Európy, poskytujúc medzinárodne uznávaný certifikát UNIcert® III na úrovni C1 v medicínskom odbore. Súčasný príspevok sumarizuje 13-ročnú históriu a skúsenosti s programom, zdôrazňuje jeho význam pri príprave študentov na pracovné a výskumné výzvy.

Kľúčové slová: mobilita, UNIcert®, jazyková a interkultúrna kompetencia, SERR

1 Úvod

Európska únia (EÚ) považuje vzdelávanie za jednu z priorít. V Rímskej deklarácii z marca 2017 sa lídri EÚ zaviazali, že sa budú usilovať o Úniu, „v ktorej dostanú mladí ľudia najlepšie vzdelanie a najlepšiu odbornú prípravu, v ktorej môžu študovať a nájsť pracovné príležitosti na celom kontinente" (Council of the EU, 2017).

V strategickom rámci pre vzdelávanie a odbornú prípravu do roku 2020, EÚ vyvíjala úsilie podporovať najmä mobilitu a medzikultúrne porozumenie. Tieto snahy EÚ vyústili do ďalšej spoločnej vízie - vytvoriť do roku 2025 európsky vzdelávací priestor. Cieľom tejto vízie je, aby mal každý prístup ku kvalitnému vzdelávaniu a odbornej príprave v jedinečnom spoločnom európskom priestore. Študenti aj učitelia by sa mali ľahko presúvať v rámci vzdelávacích systémov v rôznych členských štátoch a kultúra celoživotného vzdelávania by sa mala stať bežnou praxou (European Education Area, 2024b). Súčasťou vízie kvality v oblasti vzdelávania na úrovni EÚ je posilňovanie jazykového vzdelávania a plurilingvizmu. Ovládanie viacerých jazykov je predpokladom štúdia a práce v zahraničí a cestou k objavovaniu kultúrnej rozmanitosti Európy. Učiacim sa a učiteľom umožňuje využívať výhody autentického priestoru na vzdelávanie v Európe (Európska komisia, 2015).

Znalosť cudzích jazykov je mimoriadne dôležitá i pre študentov a absolventov nefilologických odborov univerzít, keďže je predpokladom nielen pre dobrú spoluprácu v oblasti vedy a výskumu, výmenu skúseností, mobilitu študentov a profesionálov, ale i celoživotné vzdelávanie, plnenie požiadaviek praxe a postupné zvyšovanie konkurencieschopnosti Európy. Úrovne Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky a Európske jazykové portfólio pre študentov vysokých škôl prispievajú k štandardizácii

a unifikácii cieľov výučby a certifikačných systémov. Je dôležitou súčasťou Bolonského procesu na ceste k vzájomnému uznávaniu kvalifikácií a systému zabezpečenia kvality s cieľom posilniť kvalitu a relevantnosť výučby a vzdelávania. Nemenej dôležitá je aj potreba stále intenzívnejšej a štruktúrovanejšej spolupráce medzi európskymi inštitúciami vysokoškolského vzdelávania (European Education Area, 2024a).

CERCLES (Európska konfederácia jazykových centier na vysokých školách), zastrešujúca takmer 400 európskych jazykových centier, katedier, inštitútov, fakúlt alebo škôl, pôsobiacich v oblasti výučby jazykov na úrovni vyššieho vzdelávania, sa angažuje za výskum a výučbu jazykov na čo najvyššej úrovni (cercles.org, 2024). Ústav lekárskej terminológie a cudzích jazykov (ÚLTCJ) na Lekárskej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave je inštitucionálnym členom od roku 2016.

2 Vzdelávací systém UNIcert®

UNIcert® ako program odbornej cudzojazyčnej prípravy vypracovalo Jazykové centrum Technickej univerzity v Drážďanoch a Asociácia univerzitných jazykových centier v Nemecku v roku 1991 a jeho zámerom bolo reagovať na „procesy zjednocovania Európy, nové formy spolupráce medzi európskymi univerzitami, najmä pokiaľ ide o programy študentských mobilít, a na rastúcu internacionalizáciu obchodu, priemyselnej výroby, vedy a výskumu." (Šajgalíková et al., 2004)

Výhodou tohto systému je, že je to otvorený vzdelávací systém určený študentom i absolventom nefilologických odborov univerzít, ktorý umožňuje rozšíriť a skvalitniť jazykové vzdelávanie, a ako jediný zohľadniť špecifiká jednotlivých jazykových centier na vysokých školách, a zároveň i štandardizovať a unifikovať výstupné hodnotenie jazykovej spôsobilosti formou medzinárodného certifikátu. Úrovne programu UNIcert®(I – IV) zodpovedajú štyrom úrovniam Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky B1 – C2. Úroveň A (SERR) nie je dostačujúcou jazykovou úrovňou na štúdium alebo prácu; je len východiskom pre ďalšie úrovne ako UNIcert® Basic. V súčasnosti je do programu zapojených 65 európskych univerzít a bolo udelených vyše 140 000 certifikátov.

UNIcert®LUCE (Inštitút pre akreditáciu jazykovej výučby a skúšok na univerzitách v strednej Európe) udelil akreditáciu viacerým inštitúciám na Slovensku a v Čechách, ktoré sú členmi CASAJC (Česko-Slovenská asociácia učiteľov cudzích jazykov na vysokých školách) Aktuálne má akreditáciu 12 inštitúcií pre celkove 14 programov výučby odborného cudzieho jazyka a od roku 2005 – 2022 získalo medzinárodný certifikát UNIcert® celkove 4906 absolventov. UNIcert®LUCE je spoluzakladateľom a členom NULTE (Network od University Language Testers in Europe) od r. 2018 (unicert-online.org, 2024).

3 UNIcert® III na Lekárskej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave

Lekárska fakulta Univerzity Komenského v Bratislave získala akreditáciu pre nemecký a anglický jazyk pre lekárske vedy v roku 2010. Snaha o jej získanie vyplynula z potreby poskytnúť študentom a absolventom možnosť kontaktu s odborným cudzím jazykom na vyššej úrovni i nad rámec stanovený študijnými programami na našej fakulte. Dva semestre výučby v prvom ročníku štúdia v rozsahu 78 hodín sú dobrým základom, ale neposkytujú

dostatok priestoru pre dôslednejšiu prípravu absolventov na plnenie požiadaviek praxe. V záujme splnenia podmienok stanovených programom UNIcert® sme ponúkli záujemcom 48-hodinový kurz, aby sme dosiahli predpísanú dotáciu 120 – 180 kontaktných hodín, s integráciou ďalších hodín autonómneho učenia potrebných na uspokojenie individuálnych odborných potrieb frekventantov a dosiahnutie stanovených cieľov. V rámci akreditačného procesu sme pripravili návrh podrobného programu, ktorý vychádzal z okruhov aktuálneho sylabu rozšíreného o úlohy zamerané na ďalší rozvoj receptívnych, produktívnych a komunikačných zručností, odbornej slovnej zásoby, interkultúrnej kompetencie na úrovni C1 SERR. Podmienkou pre zaradenie do kurzu je absolvovanie predmetu CJ 1, CJ 2 na úrovni B2+ alebo C1 a vstupného zaraďovacieho testu aby bolo možné vytvorenie jazykovo homogénnej skupiny. Vzhľadom na to, že frekventantmi sú nielen študenti rôznych ročníkov, ale i absolventi fakulty s rôznorodými lekárskymi špecializáciami, je potrebné kurz „šiť na mieru". Príprava na kurz tohto typu je časovo veľmi náročná, keďže nie je možné využiť učebnicu, ale vyučujúci pripravuje celý materiál podľa potreby, čerpá z rôznych zdrojov, najmä autentických, pričom musí pokrývať rozvoj všetkých komunikačných jazykových činností a stratégií – recepcie, produkcie, mediácie a interakcie. Výsledkom snaženia sú kvalitné kurzy, o čom svedčia i hodnotenia absolventov, ktoré sa vyznačujú vysokou mierou spokojnosti.

3.1 UNIcert® III – kurzy

Po získaní akreditácie UNIcert® III pre nemecký a anglický jazyk pre lekárske vedy v roku 2010 sa nám podarilo úspešne otvoriť prvý kurz anglického jazyka. Počet záujemcov o nemecký jazyk nebol ešte dostatočný na vytvorenie kurzu, čo sa nám podarilo až o rok neskôr. V nasledujúcich rokoch až do roku 2016 prebiehali súbežne kurzy v oboch jazykoch. Obsadenosť kurzov nemeckého jazyka bola v priemere o 27,5 % nižšia ako obsadenosť kurzov anglického jazyka, napriek tomu, že v akademickom roku 2013/2014 nebolo možné otvoriť kurz anglického jazyka z dôvodu nedostatočnej úspešnosti uchádzačov. V dôsledku zmien v štruktúre predmetov a ukončení výučby nemeckého jazyka ako povinného predmetu na LF UK, záujem o nemecký jazyk klesol do takej miery, že nebolo možné ani finančne únosné tieto kurzy ponúkať. Z týchto dôvodov sme v roku 2019 o reakreditáciu programu nemecký jazyk pre lekárske vedy nepožiadali. Pandémia Covid 19 spôsobila, že v polovici kurzu v akademickom roku 2019/20 sme boli nútení okamžite prejsť do online priestoru. Túto výzvu sme však úspešne zvládli. Záujem o kurz v ďalšom akademickom roku aj z dôvodu pretrvávajúcej pandémie bol nízky, a tak nebolo možné kurz otvoriť. Ako sa situácia stabilizovala, postupne sme opäť dosiahli plný počet frekventantov v kurze. (obr. 1)

Graf 1 Počet absolventov kurzov UNIcert® III (Zdroj: vlastné spracovanie)

3.2 UNIcert® III – skúška

Skúška sa koná zvyčajne dva dni, v prípade vyššieho počtu frekventantov – 3 dni. Prvý deň absolvujú frekventanti spoločne písomnú časť, na ústnu časť prídu podľa časového rozpisu.

3.2.1 Písomná skúška UNIcert® III

Test trvá 180 minút a skladá sa z troch častí:

- recepcia -počúvanie - overuje schopnosť porozumieť autentickému ústnemu prejavu formou rôznych úloh na počúvanie - trichotomické úlohy(T/F/NS), dopĺňanie textu, odpovede na otázky ...,
- recepcia - čítanie s porozumením - overuje schopnosť porozumieť neznámemu odbornému textu - otvorené otázky s krátkou odpoveďou, , logické vzťahy, identifikácia implicitne vyjadrených myšlienok...,
- mediácia a produkcia - úlohy na morfológiu a syntax, mediáciu lekárskej terminológie, písomnú produkciu a akademické písanie zamerané najmä na úlohy spojené s prácou lekára ako napríklad kazuistika na základe zadania, poznámok a výsledkov vyšetrení, odporúčací list, popis procesu, informačný leták a pod.

3.2.2 Ústna skúška UNIcert® III

Ústna časť trvá maximálne 60 minút a pozostáva z dvoch častí:

- ústna produkcia – PPT prezentácia (cca 20 minút) a následná diskusia
- interakcia na základe vybranej témy (z 30 okruhov) (15 – 20 minút)

Prezentáciu na ľubovoľnú odbornú medicínsku tému v rozsahu cca 15 slidov si frekventant pripraví vopred a zašle ju spolu s abstraktom v rozsahu 250 až 300 slov najneskôr deň pred skúškou. Po prezentácii témy nasleduje diskusia, pri ktorej otázky kladú skúšajúci, prípadne ostatní prítomní frekventanti; je tiež súčasťou hodnotenia. Hodnotí sa schopnosť frekventanta pohotovo reagovať na položené otázky.

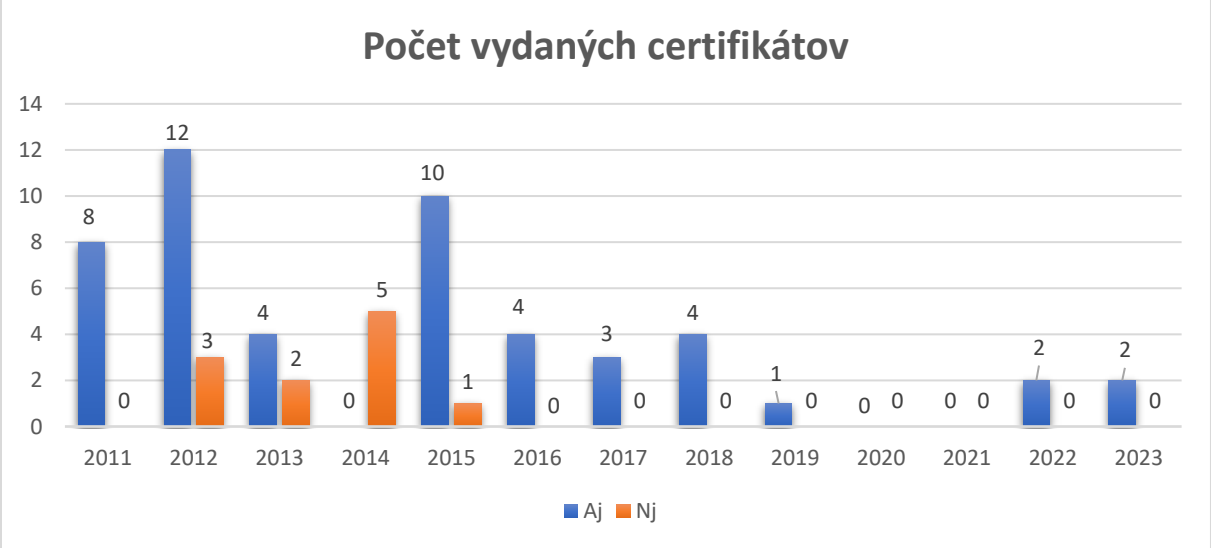
Tridsať okruhov z oblasti medicíny, ktoré sú základom pre interakciu pokrývajú témy, s ktorými sa frekventant stretol počas riadneho štúdia cudzieho jazyka na Lekárskej fakulte UK, počas kurzu UNIcert® III, samoštúdia a medicínskej praxe. Frekventant si na základe náhodného výberu jedného z tematických celkov daných v programe UNIcert III pripraví úvod k následnej interakcii a kombináciou monológu a dialógu so skúšajúcimi prezentuje svoje znalosti z danej oblasti, ale najmä skúsenosti z praxe.

Pre úspešné absolvovanie skúšky je potrebné získať minimálne 60 % v každej z jej častí. Písomnú časť vyhodnocujú dvaja hodnotitelia a výsledky a certifikát dostane frekventant do jedného mesiaca od termínu skúšky.

3.2.3 Skúšky a certifikáty UNIcert® III za obdobie 2011–2023

Príprava na skúšku UNIcert® III je dlhodobá záležitosť. Skúšky organizujeme vždy na jeseň po dohode s frekventantmi, aby mali dostatočne dlhý priestor sa na skúšku pripraviť. Získať certifikát UNIcert® III majú záujem najmä mladší frekventanti, buď študenti tretieho ročníka alebo študenti končiacich ročníkov. Dôvodom sú najmä program Erasmus alebo mobilita v zahraničí. Pre absolventov je motiváciou aj vylepšenie svojho portfólia a doklad pre budúceho zamestnávateľa. Skúška je náročná, a teda nie každý frekventant má túto ambíciu; mnohí študenti, absolventi alebo lekári sa zúčastňujú kurzov, pretože cítia potrebu zvyšovať si jazykovú kompetenciu, prípadne udržiavať si už dosiahnutú úroveň. V nasledujúcej tabuľke môžeme vidieť počet vydaných certifikátov v jednotlivých rokoch. Najúspešnejším rokom v tomto smere bol rok 2012. Pandémia Covidu 19 zasiahla najmä roky 2020 a 2021. V týchto rokoch sme síce zorganizovali skúšky, ale keďže záujemci boli lekári, v tom čase mimoriadne zaťažení, postupne sa zo skúšky odhlasovali, až sme boli nútení skúšky nakoniec zrušiť (graf 2).

Počet vydaných certifikátov o absolvovaní skúšky UNIcert® III na Lekárskej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave za obdobie 2011 - 2023 je uvedený v nasledovnom grafe.



Graf 2 Počet vydaných certifikátov UNIcert® III (Zdroj: vlastné spracovanie)

Zaujímavé je sledovať pomer počtu frekventantov v kurzoch a počtu úspešných absolventov skúšok za jednotlivé roky. V tabuľke (obr. 3) je uvedené percentuálne vyjadrenie počtov úspešných absolventov. Najväčší podiel - 80 % absolventov, ktorí získali certifikát, bol v akademickom roku 2011/2012, najmenší - 7 % v akademickom roku 2018/2019, ak nepočítame 0 % v období pandémie Covidu 19 v roku 2019/20.

Za obdobie fungovania programu UNIcert® III na Lekárskej fakulte UK sa v 11 kurzoch anglického jazyka pre lekárske vedy vystriedalo celkovo 149 frekventantov. Priemerná obsadenosť kurzov frekventantmi bola 13,5 a priemerný počet úspešných absolventov skúšok bol 3,8 čo tvorí 27 % z priemerného počtu zúčastnených. Celkový počet neúspešných absolventov skúšok bol za celé obdobie štyri.

V prípade nemeckého jazyka pre lekárske vedy boli počty nižšie. Celkovo sme zorganizovali len 4 kurzy ktoré absolvovali 48 frekventanti a z nich sa skúšky zúčastnili 11. Priemerná obsadenosť kurzov frekventantmi bola 12 a priemerný počet úspešných absolventov skúšok bol 3 čo tvorí 23 % z priemerného počtu zúčastnených. Celkový počet neúspešných absolventov skúšok bol za celé obdobie tri.

Tab. 1 Prehľad počtov frekventantov v kurzoch a absolventov skúšok UNIcert III

	Akademický.rok	AJ kurz	AJ skúška	%	NJ kurz	NJ skúška	%
1	2010/11	15	8	53	0	0	0
2	2011/12	15	12	80	10	3	30
3	2012/13	14	4	29	12	2	17
4	2013/14	0	0	0	14	5	36
5	2014/15	16	10	63	12	1	8
6	2015/16	13	4	31	0	0	
7	2016/17	14	3	21	0	0	
8	2017/18	14	4	29	0	0	
9	2018/19	15	1	7	0	0	
10	2019/20	9	0	0	bez akred.		
11	2020/21	0	0	0	bez akred.		
12	2021/22	9	2	22	bez akred.		
13	2022/23	15	2	13	bez akred.		
	Spolu	**149**	**50**		**48**	**11**	
	Priemer	**13,5**	**3,8**	**27**	**12**	**3**	**23**

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Prvý kurz anglického jazyka pre lekárske vedy a prvá skúška boli pre nás veľmi dôležité pretože sme si potrebovali overiť funkčnosť programu a správnosť prístupu a vyhodnotiť výsledky. Prvej skúšky sa zúčastnilo 53 % absolventov kurzu a priemerná úspešnosť bola 82 %. Najlepší výsledok bol dosiahnutý v časti „čítanie", kde bolo úspešne zvládnutých 92 % úloh; najslabší výsledok bol dosiahnutý v časti „písanie" – 76 %. V ústnej časti bola priemerná úspešnosť v časti interakcia 82,5 % a v časti prezentácia 86,25 %. Na základe týchto výsledkov sme v nasledovnom období pripravovali v rámci kurzov materiály zamerané na posilnenie písomnej produkcie. Analýza potrieb nie je jednorazová aktivita, ale kontinuálny proces, ktorého závery je potrebné neustále priebežne vyhodnocovať. Z tohto uhla pohľadu vnímame i zmeny, ktoré vyplynuli z praxe; napr. v príručke UNIcert® – Systém jazykovej výučby a certifikácie pre študentov nefilologických odborov (2004) je z pôvodných 240 minút dĺžka trvania skúšky pre stupeň III stanovená na „spolu minimálne 200 minút". V aktuálnej príručke UNIcert®LUCE, formát ústnej časti skúšky Šikolová. Mikuláš (2016:47) navrhujú v dĺžke 30 minút a v prípade zaradenia prezentácie 45 minút. Stanovenie minima, resp. škály je vhodnejšie a poskytuje možnosť adaptácie potrebnej najmä pri ústnej časti, kde celková dĺžka môže byť ovplyvnená aj inými faktormi, napr. témou, spôsobom prejavu, prípadne dĺžkou následnej diskusie a počtom zapojených diskutérov.

4 UNIcert® – perspektívy

Záverečné hodnotenia absolventov kurzov nám umožňujú identifikovať pozitíva, na ktorých môžeme stavať, ďalej ich cizelovať, a tým kurzy skvalitňovať, ako aj negatíva, ktorým sa môžeme v budúcnosti vyhnúť. Nie všetky negatíva je možné vyriešiť – napr. dĺžka stretnutí (3 vyučovacie hodiny) alebo ich frekvencia (1x za týždeň), keďže účastníci sú z veľmi rôznorodých prostredí a je veľmi ťažké skĺbiť povinnosti študentov a pracovné obmedzenia zamestnancov v zdravotníctve.

Dôležité však je naďalej poskytovať možnosť ďalšieho štúdia cudzieho jazyka na Lekárskej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave ako pridanú hodnotu a motivovať študentov a absolventov k ďalšej práci vo forme autonómneho vzdelávania; pri príprave programu, vďaka štandardom a reakreditáciám zaručiť aktualizáciu stratégií a vysokú kvalitu vzdelávania, v súlade s chápaním jazyka podľa SERR „ako prostriedku na vytváranie príležitostí a dosahovanie úspechu v spoločenskej, vzdelávacej a profesijnej oblasti" (Franko, 2017).

Veľmi dobrým krokom do budúcnosti by bolo i oficiálne uznanie skúšok UNIcert® Ministerstvom školstva SR.

5 Záver

Je nesporné, že program UNIcert® podporuje zvyšovanie a rozvoj sociolingvistických a interkultúrnych zručností, jazykovej, plurilingválnej aj pragmatickej kompetencie.

Je vhodný nielen pre účastníkov zahraničných mobilít v rámci programov celoživotného vzdelávania Európskej únie, ale jazykové kompetencie využijú absolventi aj v medicínskej praxi na Slovensku, keďže počet cudzincov, ktorí potrebujú zdravotnú starostlivosť stúpa. Vypĺňa aj prázdne miesto v ponuke certifikátov z odborného jazyka pre tých záujemcov, ktorí chcú dokladovať snahu pracovať na sebe a doplniť svoje jazykové portfólio, neustále sa zlepšovať v odbore v záujme spolupráce na medzinárodnom poli, zdieľať svoje poznatky a zvyšovať tým aj konkurencieschopnosť na trhu práce.

Program zhodnotil absolvent nasledovne: *„…program UNIcert je rozhodne programom efektívnym, do budúcnosti bude prínosom pre študentov medicíny, resp. mladých lekárov pre ich snahu zvyšovať si kvalitu svojich jazykových schopností a znalostí. Každopádne v ňom treba pokračovať, rozvíjať ho, zdokonaľovať, je potrebné dobre selektovať kandidátov na toto štúdium a perspektívne pripraviť aj UNIcert IV, na ktorý sa, mimochodom, už veľmi teším*."

Poďakovanie

Ďakujem doc. PhDr. H. Šajgalíkovej, PhD. za cenné rady počas celého obdobia akreditácie programu a Ing. Mgr. E. Jurišovej za technickú podporu.

Literatúra

cercles.org (2024) *cercles.org*, *CercleS*. Available at: https://cercles.org/ (Accessed: 2 February 2024).

Council of the EU (2017). *The Rome Declaration*. Available at: https://www.consilium.europa.eu/en/press/press-releases/2017/03/25/rome-declaration/pdf.

Council of the EU (2024). *Council of Europe Language Policy Portal - Language policy - www.coe.int*, *Language policy*. Available at: https://www.coe.int/en/web/language-policy (Accessed: 2 February 2024).

European Education Area (2024a). *Bolonský proces a európsky priestor vysokoškolského vzdelávania | European Education Area*. Available at: https://education.ec.europa.eu/sk/education-levels/higher-education/inclusive-and-connected-higher-education/bologna-process (Accessed: 2 February 2024).

European Education Area (2024b). *European Education Area*. Available at: https://education.ec.europa.eu/ (Accessed: 2 February 2024).

Európska komisia (2015). "Oznámenie Komisie Európskemu Parlamentu, Rade, Európskemu Hospodárskemu a Sociálnemu Výboru a Výboru Regiónov o vytvorení euróspkeho vzdelávacieho priestoru do roku 2025." OECD. Available at: https://doi.org/10.1787/9789264229945-en.

Franko, Š. (tran.) (2017). "Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky: učenie sa, vyučovanie, hodnotenie." Štátny pedagogický ústav. Available at: https://www.statpedu.sk/files/sk/publikacna-cinnost/publikacie/serr_tlac-indd.pdf.

Šajgalíková et al., H. (2004). "Systém jazykovej výučby a certifikácie pre študentov nefilologických odborov." Vydavateľstvo EKONÓM Bratislava.

Šikolová, M. and Mikuláš, M. (2016). "Specifikace zkoušek podle UNIcert®LUCE." Vydavateľstvo EKONÓM Bratislava.

unicertluce.sk (2019). *Akreditované programy | Inštitút pre akreditáciu jazykovej výučby na univerzitách v strednej Európe*. Available at: https://unicertluce.sk/akreditovane-programy-2/ (Accessed: 2 February 2024).

unicert-online.org (2024). *UNICERT*. Available at: https://www.unicert-online.org/ (Accessed: 2 February 2024).

Kontakt

PhDr. Valéria Jamrichová
Ústav lekárskej terminológie a cudzích jazykov
Lekárska fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave
Špitálska 24
813 72 Bratislava
Slovenská republika
valeria.jamrichova@fmed.uniba.sk

VÝUČBA LATINSKEJ LEKÁRSKEJ TERMINOLÓGIE NA LEKÁRSKEJ FAKULTE UK V BRATISLAVE

EMA PAVĽÁKOVÁ & MAREK ŠIBAL

Abstrakt

Štúdia sa zaoberá vývojom výučby latinskej lekárskej terminológie v študijných programoch všeobecné a zubné lekárstvo na Lekárskej fakulte Univerzity Komenského od päťdesiatych rokov minulého storočia po súčasnosť. Sleduje postupné prispôsobovanie kurikula a hodinovej dotácie výučby v priebehu rokov a analyzuje jej špecifiká pre uvedené študijné programy. Zároveň sa venuje aj vývoju učebného materiálu a ponúka analýzu obsahu jednotlivých učebníc, ktoré sa v priebehu desaťročí pri výučbe latinskej lekárskej terminológie používali. Porovnáva ich tematickú náplň, štruktúru a prístup k výučbe gramatiky a slovnej zásoby a z diachrónneho hľadiska zachytáva povahu zmien, ktorým uvedené študijné materiály podliehali.

Kľúčové slová: latinská lekárska terminológia; Lekárska fakulta Univerzity Komenského; učebnice; všeobecné lekárstvo; zubné lekárstvo; Ústav lekárskej terminológie a cudzích jazykov

1 Úvod

Výučba latinskej lekárskej terminológie má na Lekárskej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave dlhú a stabilnú tradíciu. Dôvodom, pre ktorý je latinská lekárska terminológia stále pevnou súčasťou vzdelávania študentov na lekárskych fakultách, je jednak silná historická tradícia klasických jazykov – latinčiny a starej gréčtiny na území dnešného Slovenska, jednak skutočnosť, že latinčina a gréčtina sú východiskové jazyky odbornej medicínskej terminológie.

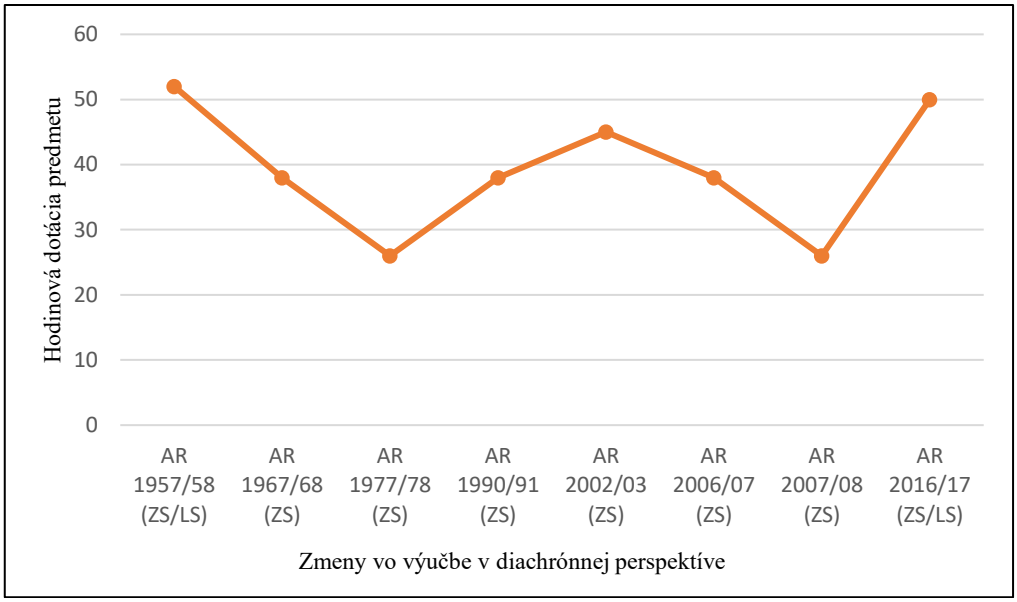
2 Latinská lekárska terminológia v diachrónnej perspektíve

2.1 Študijný program všeobecné lekárstvo

Výučba latinskej lekárskej terminológie na Lekárskej fakulte v Bratislave pramení v praktickej pedagogickej potrebe. V päťdesiatych rokoch minulého storočia sa totiž v bývalom Československu dostali na lekárske fakulty prví absolventi stredných škôl bez akýchkoľvek vedomostí z latinského jazyka získaných na strednej, resp. základnej škole. Výučba kľúčových predmetov lekárskej fakulty opierajúcich sa o latinskú terminológiu (napr. anatómia, patológia, fyziológia, atď.) sa tak stala pomerne náročnou (Hamar, Šibalová 2021, s. 23). Kurikulum vyučovaných predmetov bolo preto potrebné doplniť aj o latinský jazyk, resp. latinskú lekársku terminológiu.

V dostupných archívnych materiáloch Lekárskej fakulty sa prvá oficiálna zmienka o výučbe latinskej terminológie objavuje v dokumente *Zoznam katedier, osôb a prednášok Lekárskej fakulty Univerzity Komenského* z akademického roka 1957/58 (Zoznam 1957, s. 19). V študijnom programe všeobecné lekárstvo sa latinský jazyk v tomto roku vyučoval v prvom ročníku ako dvojsemestrálny predmet s názvom *Základy jazyka latinského*, neskôr (1959/60) sa tento predmet premenoval na *Latinský jazyk* (Zoznam 1959, s. 28). Výučba prebiehala

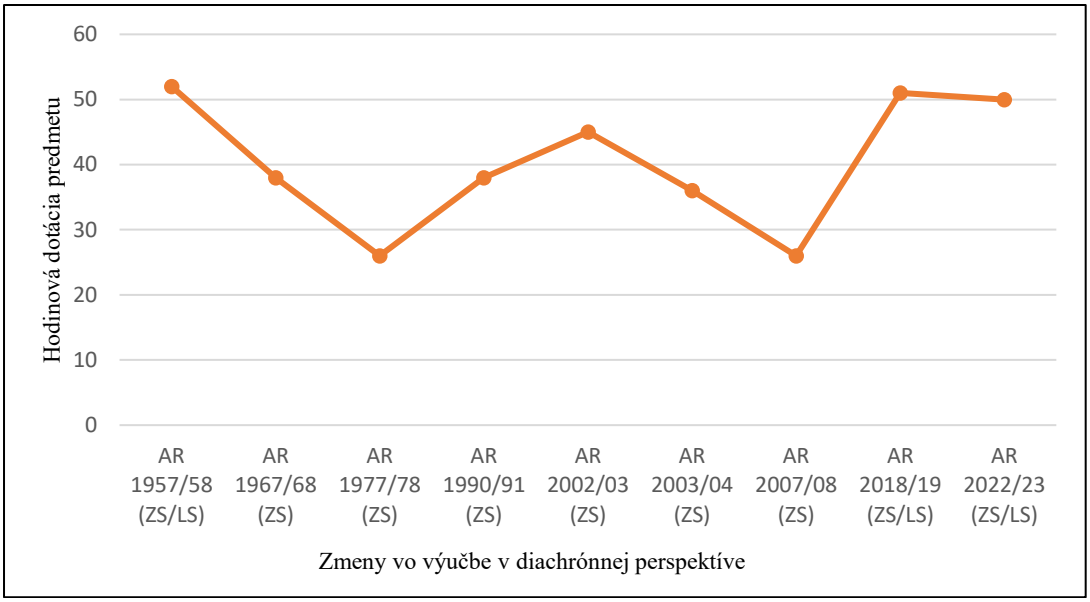
v rozsahu dve vyučovacie hodiny týždenne v organizačnej forme výučby cvičenie, pričom predmet bol hodnotený klasifikovaným zápočtom, neskôr skúškou, resp. dielčou skúškou v letnom semestri. Výučbu zabezpečovala do akademického roka 1963/64 Celouniverzitná katedra cudzích (neslovanských) jazykov, ktorá pôsobila pri rektoráte Univerzity Komenského (Stojkovičová et al. 1999). Od akademického roku 1964/65 na Lekárskej fakulte začala pôsobiť Katedra jazykov pod vedením Viery Bunčákovej, ktorá mala v kompetencii okrem iného aj výučbu latinského jazyka (Zoznam 1964, s. 64 – 65). Tento stav trval do akademického roka 1967/68, v ktorom došlo k redukcii výučby latinského jazyka z pôvodného dvojsemestrálneho kurzu na jednosemestrálny kurz v rozsahu jednej prednášky a dvoch cvičení v rámci zimného semestra (Zoznam 1967, s. 30). Ďalšia redukcia rozsahu výučby latinského jazyka nastala v akademickom roku 1977/78, od ktorého sa výučba realizovala len v rozsahu jednej vyučovacej jednotky, teda dvoch vyučovacích hodín typu cvičenie za týždeň v rámci zimného semestra (Zoznam 1977, s. 55). Pozitívnu zmenu pri výučbe latinského jazyka priniesol akademický rok 1990/91, v ktorom sa do rozsahu výučby opäť vrátila prednášková zložka v rozsahu 12 hodín za semester, čím sa hodinová dotácia zvýšila na tri vyučovacie hodiny do týždňa (Učebné plány 1990). K ďalšiemu navýšeniu hodinovej dotácie prišlo v akademickom roku 2002/03, a to v rozsahu 14 hodín prednášok a 31 hodín cvičení. V tomto roku sa zároveň predmet *Latinský jazyk* premenoval na predmet s názvom *Latinská lekárska terminológia*, ktorý lepšie odráža podstatu výučby (Študijný program 2002, s. 69). Hodinová dotácia v tomto rozsahu však trvala len do akademického roka 2006/07, v ktorom došlo k opätovnej redukcii počtu hodín na 12 hodín prednášok a 24 hodín cvičení (Ročenka 2006, s. 75). Opätovná tendencia redukovať už aj tak poddimenzovanú dotáciu sa prejavila už v nasledujúcom akademickom roku (2007/08), v ktorom síce došlo k navýšeniu počtu hodín cvičení na 26, no rovnako i k úplnému vynechaniu prednáškovej časti (Ročenka 2007, s. 71). K navráteniu výučby latinského jazyka v takom rozsahu, v akom bola v akademickom roku 1957/58, a ktorý lepšie zodpovedá potrebám jazykovej prípravy budúcich lekárov, došlo až v akademickom roku 2016/17, v ktorom sa Latinská lekárska terminológia stala dvojsemestrálnym predmetom v rozsahu 25 cvičení za semester, pričom letný semester bol ukončený záverečnou skúškou. (Ročenka 2016, s. 75) Tento stav výučby trvá na Ústave lekárskej terminológie a cudzích jazykov (do roku 2022 Ústav cudzích jazykov) až do súčasného akademického roka 2023/24 (viac pozri Hamar, Šibalová 2021).



Tab. 1 Výučba latinskej lekárskej terminológie na LF UK v programe všeobecné lekárstvo v rokoch 1957 – 2024

2.2 Študijný program zubné lekárstvo

Spôsob výučby latinského jazyka v študijnom programe zubné lekárstvo do veľkej miery kopíroval program všeobecné lekárstvo. Výučba prešla rovnakým spôsobom od dvojsemestrálneho modelu v akademických rokoch 1957/58 – 1966/67 k jednosemestrálnemu a zachovaná bola aj hodinová dotácia. Určitá diferencovanosť sa objavila až po roku 2000. Zatiaľ čo všeobecné lekárstvo malo v akademických rokoch 2002/03 – 2005/06 hodinovú dotáciu 14 seminárov a 31 cvičení, ktoré bolo v nasledujúcom roku zredukované na 12 seminárov a 24 cvičení, v zubnom lekárstve toto zníženie nastalo už v roku 2003/04 (Študijný program 2003, s. 92). Taktiež jednosemestrálny model výučby trval v porovnaní so všeobecným lekárstvom o dva roky dlhšie. Až v akademickom roku 2018/19 bol do letného semestra tretieho ročníka zaradený predmet *Latinská klinická terminológia pre zubné lekárstvo*, v ktorom mali študenti nadviazať na základné znalosti latinskej terminológie nadobudnuté v prvom ročníku a oboznámiť sa so špecializovaným stomatologickým názvoslovím. (Ročenka 2018, s. 89) Tento stav trval štyri akademické roky s dotáciou: *Latinská lekárska terminológia* (1. roč.) – 26 cvičení; *Latinská klinická terminológia pre zubné lekárstvo* (3. roč.) – 25 cvičení. Oba predmety boli ukončené záverečnou skúškou. Od akademického roku 2022/23 boli tieto dva predmety z praktických dôvodov zjednotené pod názvom *Latinská lekárska terminológia 1* a *2*, pričom sa jeho druhá časť presunula do letného semestra prvého roku štúdia a jeho hodinová dotácia sa vyrovnala na 25 cvičení v oboch semestroch. (Ročenka 2022, s. 88).



Tab. 2 Výučba latinskej lekárskej terminológie na LF UK v programe zubné lekárstvo v rokoch 1957 – 2024

2.3 Učebný materiál

Historickému vývinu výučby latinského jazyka zodpovedá aj používaný učebný materiál. Učebnice latinského jazyka, resp. latinskej lekárskej terminológie je možné mapovať až od akademického roka 1964/65, od ktorého je v akademických ročenkách zverejňovaná základná študijná literatúra. Pre daný akademický rok išlo o učebnicu *Latina pro mediky s přihlédnutím k řečitne*. (Kábrt, Valach 1960, [2]1962) V akademickom roku 1971/72 nahradila učebnicu prvá slovenská učebnica latinského jazyka používaná na Lekárskej fakulte UK s názvom *Úvod do lekárskej terminológie* autorky a zároveň prednostky Katedry jazykov V. Bunčákovej (1972), ktorá sa dočkala aj doplneného a rozšíreného vydania. Akademický rok 1985/86 so sebou priniesol učebnicu *Latinský jazyk. Úvod do lekárskej terminológie* autorského kolektívu F. Šimon, A. Ivanová a M. Bujalková (1984). Všetky z uvedených učebníc sa používali približne 10 rokov (Latina 12; Úvod 13; Latinský jazyk 9). Najdlhšie používanou učebnicou sa stala publikácia *Cursus Latinus Medicinalis* A. Ivanovej (1995), ktorá sa začala používať v akademickom roku 1995/96. V súčasnosti sa pri výučbe latinskej terminológie používa učebnica *Terminologia Medica Latina* autorskej dvojice F. Šimon a M. Bujalková (2015), ktorá sa na fakulte používa od akademického roka 2015/16.

Od päťdesiatych rokov až dodnes sa uvedený študijný materiál používal zhodne v oboch študijných programoch. Jedinou výnimkou je v tomto ohľade učebnica *Terminologia Medica Graeco-Latina. Učebnica grécko-latinskej klinickej terminológie pre zubné lekárstvo* (Rollerová, Ricziová et al. 2018), ktorá bola vytvorená pre potreby vyššie uvedeného predmetu *Latinská klinická terminológia pre zubné lekárstvo,* neskôr *Latinská lekárska terminológia 2*. Táto učebnica zohľadňuje špecifické potreby druhého semestra výučby latinskej terminológie pre študentov zubného lekárstva.

3 Didaktická analýza učebného materiálu

3.1 Študijný program všeobecné lekárstvo

Vývin výučby latinskej lekárskej terminológie je potrebné sledovať nielen na základe jeho rozsahu, ale aj obsahu. Z tohto dôvodu sme sa rozhodli pristúpiť k didaktickej analýze

uvedených učebníc, na základe ktorej možno sledovať rôzne zmeny a vývojové tendencie ktorým výučba lekárskej terminológie v priebehu rokov podliehala.

Ako už bolo spomenuté, prvou učebnicou latinského jazyka pre študentov medicíny bola česká publikácia *Latina pro mediky s přihlédnutím k řečtině* (1960) autorov J. Kábrta a V. Valacha, ktorá bola zvolená i v dôsledku absencie slovenskej učebnice zameranej na medicínsku terminológiu. Kábrt v úvode k učebnici približuje problematiku a okolnosti vzniku tejto učebnice, ktorým bolo zrušenie výučby latinského jazyka na stredných školách. Hlavným cieľom učebnice je umožniť študentom medicíny orientovať sa v zložitej odbornej terminológii, ktorej štúdium sa bez základov znalostí latinčiny stáva pre študentov veľmi náročným. Zároveň upozorňuje, že lekárska terminológia je vystavaná nielen z latinských, ale aj z gréckych slov, a preto si za cieľ učebnice kladie uvedenie študentov aj do základov problematiky gréckeho jazyka.

Štruktúra jednotlivých kapitol je jednotná. Každá kapitola je vymedzená gramatickým pojmom, s ktorým majú byť študenti v príslušnej kapitole oboznámení (napr. Substantíva 1. deklinácie, Slovesá 2. konjugácie, Zámená osobné, zvratné, privlastňovacie). Prvú časť kapitoly tvorí latinský text. Ten sa skladá zo slovných spojení a súvislých viet zameraných na medicínsku terminológiu, a tiež z latinských sentencií a živých výrazov (napr. Sī duo faciunt idem, nōn est idem. – Ak dvaja robia to isté, nie je to to isté.). Pod textom nasleduje slovná zásoba, ktorá obsahuje aj značné množstvo slov z nelekárskeho jazykového prostredia (remeselník, škola, ozbrojený, atď). Ďalej nasleduje gramatický výklad, ktorý tvorí najdlhšiu časť kapitol. Na konci každej kapitoly sa nachádzajú veľmi krátke cvičenia, pričom v priemere ide o dve úlohy. Prvé cvičenie býva zamerané gramaticky a v zadaní nachádzame pokyny ako vyčasuj, vyskloňuj a pod. Druhé cvičenie je zamerané na preklad do latinčiny a obsahuje približne 3 až 4 vety (napr. Při onemocnění žaludku je často snížená nebo zvýšená kyselost žaludeční šťávy.). Kábrt v úvode k učebnici uvádza, že cvičenia (dáva im prívlastok kontrolné) nie sú rozsiahle, čím reflektujú potreby študentov. Z toho možno usudzovať, že obšírny gramatický výklad bol primárne zameraný na to, aby študentom umožnil správne porozumieť latinskému textu, ale nie na to, aby jazyk aktívne používali.

Doplnkovou časťou učebnice sú ukážky pitevných protokolov; súvislé texty – ukážky historických textov s medicínskym zameraním (A. Cornelius Celsus, Thomas Willis, J. E. Purkyně, atď.); grécko-latinsko-český slovník slov, ktoré sa používajú v latinskom aj v gréckom znení; grécka abeceda a grécke číslovky; tabuľky s prehľadom skloňovania a časovania; sumár latinských predložiek; prehľad skupinových označení liekov a liečebných prostriedkov (napr. antimycotica, analgetica); stať o lekárskych predpisoch so slovníkom niektorých bežných liečivých prípravkov a zložiek liečiv (lipový kvet, bórová masť, atď.) a so zoznamom skratiek používaných pri písaní receptov; latinsko-český slovník.

Keďže ďalšie učebnice, ktorými sa budeme zaoberať, majú podobnú štruktúru, v ďalších statiach sa budeme venovať primárne rozdielom medzi týmito učebnicami a zmenami, ktoré v nich postupne pribúdajú, aby sme v závere mohli definovať smer vývoja učebníc latinčiny pre medikov.

V poradí ďalšou učebnicou, ktorá sa používala na výučbu lekárskej terminológie na Lekárskej fakulte je už slovenská publikácia *Úvod do lekárskej terminológie* s podtitulom *Cvičebné texty a úvod do základov latinského a gréckeho tvaroslovia*, ktorej autorkou je V. Bunčáková (1972). Táto publikácia prináša oproti predchádzajúcemu materiálu hneď niekoľko väčších zmien. Najmarkantnejšou zmenou z hľadiska štruktúry učebnice je jej rozdelenie na cvičebnicovú a učebnicovú časť. Každá kapitola cvičebnicovej časti začína opäť latinskými frázami a slovnými spojeniami. Vety so slovesami však nájdeme už len v kapitole

zameranej na recepty a lekárske predpisy (napr. Zmes prefiltruj! Označ s udaním obsahu!). Potom nasleduje časť určená na preklad do latinčiny, ktorá je v porovnaní s Kábrtovou učebnicou značne rozšírená. Opäť tu nájdeme aj pokyny na precvičovanie latinských deklinácií a stupňovania, pribúda však nový typ cvičenia s pokynom Doplňte! Ide vlastne o neheterogénne cvičenia, kde chýbajúci obsah predstavujú buď koncovky (precvičovanie gramatiky) alebo celé slová (precvičovanie lexiky). V kapitole so slovesami študenti aktívne nacvičujú písanie lekárskych predpisov. Učebnicová časť nesleduje kapitoly cvičebnice, ale predstavuje systematickú príručku základnej latinskej gramatiky. Aby bola táto systematickosť zachovaná, autorka do nej zahrnula aj gramatické javy, ktoré v rámci cvičebnicovej časti nefigurujú (zámená, indikatívne tvary slovies).

Autormi tretej učebnice, ktorá sa používala pri výučbe latinskej terminológie na Lekárskej fakulte Univerzity Komenského, boli F. Šimon, A. Ivanová a M. Bujalková (1984). Publikácia nesie názov *Latinský jazyk*, ale podtitulom *Úvod do lekárskej terminológie* jasne vymedzuje svoj obsah. V súlade s týmto naznačeným cieľom učebnica do veľkej miery rezignuje na systematickosť gramatického penza a primárne podáva informácie o takej gramatike, ktorú by študenti mali vedieť aktívne použiť. Preto sa v gramatickom výklade, ktorý je v tejto učebnici súčasťou lekcií, nenachádzajú zámená, pri skloňovaní sa neuvádza datív a nenájdeme v nej ani informácie o časovaní slovies v indikatíve. Autori učebnice sa ako prví rozhodli pri výklade slovies vynechať ich časovanie v konjunktíve. Uvádzajú len tvary konjunktívu pre 3. os., a aj to len v prípade, že daný tvar je možné prakticky využiť. Pri cvičeniach vidíme opäť kvantitatívne aj kvalitatívne rozšírenie. Novým typom cvičenia je napríklad úloha spájať určené slová do genitívnych a predložkových slovných spojení. Nájdeme tu aj cvičenia, kde je úlohou študentov na základe predložených slov dedukovať gramatické pravidlo, čo je v súlade s modernými didaktickými postupmi pri výučbe cudzích jazykov. V porovnaní s predchádzajúcimi učebnicami tu nájdeme viac cvičení zameraných na slovotvorbu, ktoré sú systematicky rozmiestnené v rôznych lekciách.

V roku 1995 do praxe vstupuje učebnica *Cursus Latinus Medicinalis* od A. Ivanovej. Táto publikácia svojím spôsobom vybočuje z vývinového trendu, ktorý môžeme sledovať v analyzovaných učebniciach lekárskej terminológie. Prináša totiž rozšírenie časti Latina viva a opätovne zavádza súvislé texty formou doplnkového čítania. Prináša aj nový typ cvičenia, ktorého úlohou je fixovať u študentov pripájanie správnej formy adjektív k substantívam. Napriek tomu sa však celkový počet cvičení nenavyšuje a často je ich počet v porovnaní s predchádzajúcou učebnicou menší. Gramatický výklad je opäť oddelený od lekcií s cvičeniami, nasleduje až po nich a má formu príručky, teda nesleduje poradie jednotlivých tém v praktickej časti učebnice. V porovnaní s predchádzajúcou publikáciou je tiež tento výklad o niečo podrobnejší.

V súčasnosti sa pri výučbe lekárskej terminológie používa publikácia *Terminologia Medica Latina* (2015) od M. Bujalkovej a F. Šimona. Táto sumarizuje inovácie predchádzajúcich publikácií a prichádza tiež s ďalšími obmenami. Gramatický výklad je heslovitý a stručný. Každá lekcia má presne sedem typov cvičení. Novinkou sú ilustrácie, ktoré demonštrujú použitie latinskej terminológie v anatomickej nomenklatúre. Osobitnou súčasťou každej lekcie je sekcia Ad illustrandum, v ktorej si autori všímajú špecifické použitie latinskej terminológie v anatomickej a klinickej praxi. Okrem ilustračného materiálu sa tu vyskytujú aj vysvetlenia termínov s viacerými významami (napr. fissura).

Tento diachrónny prehľad učebníc nám umožnil jasne vidieť tendencie vývoja vo výučbe latinčiny na Lekárskej fakulte UK. Najvýznamnejší a najnápadnejší smer tohto vývoja spočíva v premene výučby latinského jazyka na výučbu grécko-latinskej terminológie. Túto

premenu jasne demonštruje postupný úbytok slovesných tvarov, niektorých pádov a úplné vymiznutie zámen. S odstránením indikatívnych tvarov slovies miznú aj súvislé texty. Svoje stabilné miesto si však v učebniciach udržiavajú známe latinské sentencie (Latina viva). Opačný trend zaznamenávame pri cvičeniach, kde vidíme jasný kvalitatívny aj kvantitatívny nárast. Korelácia menej gramatiky – viac cvičení sa pravdepodobne dá vysvetliť rôznym požiadavkami kladenými na študentov. Hoci učebnica *Latina pro mediky s přihlédnutím k řečtině* (Kábrt, Valach 1960) obsahuje najviac gramatických javov, cvičenia určené na precvičovanie gramatických javov ako je skloňovanie a časovanie sú obmedzené na minimum a sám J. Kábrt nazýva tieto cvičenia kontrolné. Možno tak povedať, že cieľom nebolo dosiahnuť schopnosť písať latinské vety, ale vedieť sa orientovať v texte a frázach a preukázať tak porozumenie textu prekladom do rodného jazyka. Naopak v publikácii *Terminologia Medica Latina* (Bujalková, Šimon 2015), ktorá disponuje najmenším obsahom gramatického učiva, je každý gramatický jav precvičovaný a je zrejmé, že sa od študentov očakáva schopnosť aktívne ho používať.

Postupný prerod výučby jazyka na výučbu terminológie prostredníctvom úbytku gramatiky potrebnej na vytváranie súvislých viet možno pozorovať aj v uvedenej tabuľke.

Tab. 3 Porovnanie obsahu analyzovaných učebníc so zreteľom na vybrané prvky

Tematická náplň učebnice ↓	J. KÁBRT V. VALACH (1960)	V. BUNČÁKOVÁ (1972)	F. ŠIMON A. IVANOVÁ M. BUJALKOVÁ (1984)	A. IVANOVÁ (1995)	M. BUJALKOVÁ F. ŠIMON (1984)
Pády	Nom. Gen. Dat. Ak., (Vok.) Abl.	Nom. Gen. (Dat.) Ak. Abl.	Nom. Gen. Ak. Abl.	Nom. Gen. Ak. Abl.	Nom. Gen. Ak. Abl.
Zámená	osobné zvratné privlastňovacie ukazovacie opytovacie vzťažné neurčité	(osobné) (zvratné) (privlastňovacie) (ukazovacie) (opytovacie) (vzťažné) (neurčité)	-	-	-
Slovesá	inf. préz. ind. préz. imperatív participia konj. préz.	(inf. préz.) (ind. préz.) imperatív (participia) konj. préz.	(inf. préz.) imperatív konj. préz.	(inf. préz.) imperatív konj. préz.	imperatív konj. préz.
Súvislé texty	áno	-	-	áno	-
Latina viva	áno	-	áno	áno	áno
Počet typov cvičení na 1 lekciu	3	4-5	4-7	4-6	7

Pozn.: V zátvorke sú jazykové javy, o ktorých učebnica informuje, ale ich znalosť sa nevyžaduje v žiadnom z cvičení.

Okrem vývinových trendov a rozdielov môžeme v analyzovaných učebniciach nájsť aj javy, ktoré nepodliehajú zmenám. To sa prejavuje najmä v spôsobe radenia jednotlivých tém

vo všetkých piatich učebniciach. S veľmi malými rozdielmi medzi jednotlivými publikáciami vidíme vždy nasledovné poradie: 1. deklinácia substantív a adjektív, 2. deklinácia substantív a adjektív, 3. deklinácia substantív, 4. a 5. deklinácia substantív, 3. deklinácia adjektív, stupňovanie adjektív, číslovky, slovesá, adverbiá, prefixy, sufixy, zložené slová. Je pochopiteľné, že autori svoj výklad začínajú 1. a 2. deklináciou, ktoré sú jednoduché, pravidelné a patrí do nich veľká časť základnej slovnej zásoby. Ich zaradenie na začiatku výučby teda plne zodpovedá princípu od jednoduchého k zložitejšiemu. Rovnaké logické a systematické opodstatnenie má aj radenie ostatných uvedených tém. Napriek tomu pedagogická prax ukazuje, že takéto radenie so sebou prináša svoje úskalia. Akumulácia slovotvorby v závere akademického roka prináša nárazovo veľmi veľké množstvo slovnej zásoby, na ktorej fixovanie a precvičovanie už nezostáva dostatok času. Vzhľadom na dôležitosť tejto slovnej zásoby to vnímame ako nevýhodu a vidíme priestor pre potenciálnych autorov budúcich učebníc takéto zoradenie kriticky prehodnotiť.

Naopak, medzi javmi, ktoré sa nachádzajú vo všetkých analyzovaných učebniciach, treba vyzdvihnúť snahu o zachovanie prepojenia medzi teóriou a praxou. Jedným z takýchto javov sú aj ukážky pitevných správ alebo informácie k zostavovaniu lekárskych predpisov. V prípade lekárskych predpisov treba upozorniť na postupné skracovanie zoznamu receptúrnych skratiek. Táto zmena, ktorú predstavuje približne 90-percentný úbytok (z viac ako 700 hesiel v učebnici J. Kábrta na cca 65 hesiel v učebnici F. Šimona a M. Bujalkovej), je výbornou ukážkou toho, ako autori učebníc sledujú aktuálne dianie vo svete medicíny a reflektujú zmeny, ktoré v ňom prebiehajú. Príkladom toho je práve skutočnosť, že na čoraz zriedkavejšie využívanie lekárskych predpisov typu magistraliter (lieky vyrábané priamo v lekárni ex tempore) reagujú autori postupným vyradzovaním termínov z učebnice v závislosti od frekvencie a možnosti ich využitia.

3.2 Študijný program zubné lekárstvo

Mimo uvedeného diachrónneho prehľadu stojí učebnica *Terminologia Medica Graeco-Latina* s podtitulom *Učebnica grécko-latinskej klinickej terminológie pre zubné lekárstvo* (Rollerová, Ricziová et al. 2018). Táto publikácia je prvou učebnicou používanou na Lekárskej fakulte UK, ktorá je určená výlučne pre študentov zubného lekárstva. Ide o učebnicu pre druhý semester výučby latinskej terminológie a obsahovo nadväzuje na učebnicu *Terminologia Medica Latina* (Bujalková, Šimon 2015). Zameraná je na dva navzájom úzko súvisiace okruhy, a to na klinickú terminológiu a na slovotvorbu. Keďže v čase svojho vzniku bola určená pre poslucháčov tretieho ročníka v programe zubné lekárstvo, ktorí absolvovali kurz Latinská lekárska terminológia v prvom ročníku, publikácia sa začína lekciou určenou na opakovanie učiva, čo je prínosné aj v súčasnosti, kedy sa druhý semester latinskej terminológie presunul späť do letného semestra prvého ročníka. Z obsahového hľadiska zodpovedá táto učebnica druhej časti učebnice *Terminologia Medica Latina* (Bujalková, Šimon 2015), rozdiel spočíva hlavne v slovnej zásobe, ktorá zodpovedá zameraniu na stomatológiu a maxilofaciálnu chirurgiu, pričom neopomína ani užitočné termíny z iných oblastí medicíny. Slovná zásoba je však rozsiahla a pravdepodobne počíta so znalosťami poslucháčov tretieho ročníka. Vzhľadom na zmenu organizácie výučby latinskej terminológie v odbore zubné lekárstvo je na mieste uvažovať o potrebe aktualizácie učebného materiálu pre tento odbor.

4 Záver

Keď v päťdesiatych rokoch prišli na lekárske fakulty prví študenti bez akýchkoľvek vedomostí z latinského jazyka, potreba doplniť túto chýbajúcu zložku vzdelania medikov bola

evidentná. Zavedenie potrebného predmetu si vyžadovalo organizačné rozhodnutia ohľadom hodinovej dotácie, doplnenie vzdelania pedagógov aj prípravu učebných materiálov. V priebehu sedemdesiatich rokov sa tento predmet vyvíjal a obmieňal. Zmenám podliehala hodinová dotácia aj učebnice. Napriek snahám o redukovanie výučby sa podarilo ustáliť dotáciu predmetu na dva semestre v rozsahu dve hodiny týždenne. Tento rozsah zodpovedá pôvodnému stavu, kedy bola latinčina rovnako dvojsemestrálnym predmetom. Navyše, takýto rozsah plne vyhovuje potrebám študentov medicíny. Cieľom predmetu totiž nie je navyšovať študijnú záťaž kladenú na medikov, ale pomôcť im študovať efektívnejšie s osvojením si správnej anatomickej a klinickej terminológie. Tomuto cieľu sú podriadené aj učebné materiály, ktorých úlohou je poskytnúť študentom odbornú slovnú zásobu a nevyhnutnú gramatiku, ktorá im umožní používať lekársku terminológiu s porozumením. Aj keď cieľ učebníc bol vždy ten istý, pri diachrónnom posúdení jednotlivých publikácií sme pozorovali zmeny v obsahu aj forme. Tieto fenomény dokladujú čiastočne všeobecné trendy vo výučbe jazykov, ale hlavne neustálu snahu vylepšovať učebné materiály a prispôsobovať ich praktickému rozmeru štúdia a budúcemu klinickému zameraniu.

Od prvého vydania učebnice *Terminologia Medica Latina* (Bujalková, Šimon 2015) však uplynulo takmer desať rokov. Tento čas priniesol viaceré zmeny v oblasti lekárskej terminológie. V roku 2019 vyšlo nové súhrnné vydanie anatomickej terminológie (FIPAT 2019), ktoré si za jeden z cieľov kladie prispôsobiť sa rozmachu digitálnej éry (ibid., s. 2), čo malo dopad na mnohé termíny. S pokrokom v diagnostike a klasifikácii patologických stavov prichádza aj jedenásta revízia Medzinárodnej klasifikácie chorôb (ICD-11 2019). Latinská verzia tohto medzinárodného štatistického nástroja vznikla priamo na Ústave lekárskej terminológie a cudzích jazykov Lekárskej fakulty UK a ako členovia prekladateľského tímu vnímame dôležitosť inovovať niektoré prvky súčasnej učebnice tak, aby zodpovedala aktuálnemu stavu klinickej terminológie.

Na záver možno konštatovať, že archívny výskum a didaktická analýza učebných materiálov priniesli cenné zistenia o tendenciách výučby latinskej lekárskej terminológie na Lekárskej fakulte UK v Bratislave. Vyzdvihnúť pritom treba systematickú snahu pedagógov reflektovať potreby študentov z hľadiska rozsahu výučby, rovnako ako ich neustálu potrebu vylepšovať učebné materiály. Súčasná pedagogická prax a trendy vo výučbe jazykov však stále ponúkajú priestor pre ďalšie inovácie v medicínskom vzdelávaní.

Štúdia vznikla v rámci projektu VEGA 1/0210/22 „Sto rokov klasických štúdií na Univerzite Komenského v Bratislave" (vedúca projektu Doc. Mgr. Ľudmila Eliášová Buzássyová, PhD., zástupkyňa Doc. Mgr. Jana Grusková, PhD.).

Literatúra

Bujalková, A., Šimon, F. (2015), *Terminologia Medica Latina*. Vydavateľstvo Osveta, Martin. ISBN: 978-80-8063-438-4

Bunčáková, V. (1972), *Úvod do lekárskej terminológie*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava.

FIPAT (2019), *Terminologia Anatomica*. [online]. 2nd ed. dostupné na: https://fipat.library.dal.ca/ta2/ (31.1.2024).

Hamar, T., Šibalová, M. (2021), „Špecifiká výučby latinskej lekárskej terminológie na Lekárskej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave", in Gergel, P., Gálová, S., Čančová, P. (Eds.), *Language Teaching in Higher Education. Its Present, Current*

Strategies and Prospects, Kirsch-Verlag, Nümbrecht, s. 22-32. ISBN 978-3-943906-57-8.

Ivanová, A. (1995), *Cursus Latinus Medicinalis. Úvod do lekárskej terminológie*. Vydavateľstvo UK, Bratislava. ISBN: 978-80-223-3370-0

ICD-11 (2019), *International Classification of Diseases 11th Revision*, dostupné online: https://icd.who.int/en (30.04.2024).

Kábrt, J., Valach, V. (1960), *Latina pro mediky s přihlédnutím k řečtině*. SZN, Praha.

Kábrt, J., Valach, V. (1962), *Latina pro mediky s přihlédnutím k řečtině*. 2. vydanie. SZN, Praha.

Ročenka. Akademický rok 2006/2007. (2006), LF UK, Bratislava.

Ročenka. Akademický rok 2007/2008. (2007), LF UK, Bratislava.

Ročenka. Akademický rok 2016/2017. (2016), LF UK, Bratislava.

Ročenka. Akademický rok 2018/2019. (2018), LF UK, Bratislava.

Ročenka. Akademický rok 2022/2023. (2022), LF UK, Bratislava.

Rollerová, A., Ricziová, B. et al. (2018), *Terminologia Medica Graeco-Latina. Učebnica grécko-latinskej klinickej terminológie pre zubné lekárstvo*. Univerzita Komenského, Bratislava.

Stojkovičová, H. et al. (1999), *Lekárska fakulta Univerzity Komenského v Bratislave. Ústav cudzích jazykov (1953-1999)*. Univerzita Komenského, Bratislava.

Šimon, F., Ivanová, A., Bujalková, M. (1984), *Latinský jazyk. Úvod do lekárskej terminológie*. UK, Bratislava.

Študijný program. Školský rok 2002/2003. (2002), LF UK, Bratislava.

Študijný program. Školský rok 2003/2004. (2003), LF UK, Bratislava.

Učebné plány na školský rok 1990-1991. (1990), dostupné online: https://liveuniba.sharepoint.com/sites/ArchivUK/tudijn%20programy/%C5%Aotudijn%C3%A9%20programy/%C5%Aotudijn%C3%A9%20programy%20UK%201990-1999/1990_1991_LF.pdf?CT=1706721527558&OR=ItemsView (31.01.2024).

Zoznam katedier, osôb a prednášok Lekárskej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave na zimný a letný semester škol. roku 1957/58. (1957), Košické tlačiarne, Košice.

Zoznam katedier, osôb a prednášok Lekárskej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave na škol. rok 1959/60. (1959), LF UK, Bratislava.

Zoznam prednášok, pracovísk a pracovníkov Lekárskej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave pre školský rok 1964/65. (1964), LF UK, Bratislava.

Zoznam prednášok, pracovísk a pracovníkov Lekárskej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave, nositeľa Radu práce, pre školský rok 1967/68. (1967), LF UK, Bratislava.

Zoznam prednášok, pracovísk a pracovníkov na Lekárskej fakulte UK – nositeľke Radu práce na školský rok 1977/78. (1977), LF UK, Bratislava.

Kontakt

Mgr. Ema Pavľáková PhD.
Ústav lekárskej terminológie a cudzích jazykov
Lekárska fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave
Špitálska 24
813 72 Bratislava
Slovenská republika
ema.pavlakova@fmed.uniba.sk

Mgr. Marek Šibal, PhD.
Ústav lekárskej terminológie a cudzích jazykov
Lekárska fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave
Špitálska 24
813 72 Bratislava
Slovenská republika
marek.sibal@fmed.uniba.sk

SOCIO-PSYCHOLOGICAL PROFILE OF FOREIGN STUDENTS: CHALLENGES OF A LATIN MEDICAL TERMINOLOGY COURSE

MELINDA VASIĽOVÁ, LUCIA LAUKOVÁ & TOMÁŠ HAMAR

Abstract

The paper aims to outline the fundamental changes in the socio-psychological profile of foreign students with focus on the Latin Medical Terminology course in the General Medicine programme at the Faculty of Medicine, Comenius University in Bratislava. The paper proposes that the ongoing changes in the psychological and social status of students have progressed to such an extent as to require a remodelling of the traditional teaching format. An updated analysis of these characteristics may help address the current challenges of the teaching process. The ultimate goal is to create a model of teaching that is more effective and focused on the specific needs of present-day medical students.

Keywords: international students; medical students; socio-psychological profiling; student-centred learning; constructivism

1 Introduction

In recent years, the teaching of language courses at the Institute of Medical Terminology and Foreign Languages (IMTFL), Faculty of Medicine, Comenius University in Bratislava, has faced numerous challenges. Experience has shown that, in case of many foreign students of medicine, focusing on the linguistic content of the curriculum is counterproductive. In the Latin Medical Terminology (LMT) course taught at IMTFL, traditional learning methods of Classical languages are still widely used. These methods have long been shown to be less effective in the case of future doctors. Meanwhile, the diversity of native languages and cultures among international students, combined with the profound shift in the perception and attitudes of the younger generation due to social media, call for a more responsive and inclusive approach to teaching. A lack of such an approach can manifest itself in low student motivation, which, ultimately, can lead to demotivation on the teachers' side as well.

These and other factors have an impact on the quality of the teaching process and, consequently, on students' ability to acquire knowledge. The situation has progressed to such an extent that, as the authors suggest, urgent changes are needed in the content of the curriculum, teaching methods, and materials.

The aim of this paper is to describe and analyse the most significant factors in the socio-psychological profile of international students that have an impact on the decreasing effectiveness of the learning process of LMT. The authors then attempt to outline possible concrete solutions to the situation.

2 Research and methods

The paper presents observations pertaining a pool of 464 students of the General Medicine (GM) study programme, who attended the compulsory LMT course in their 1st year of study between 2009 and 2023, i.e. in the last 5 years, and were part of study groups taught by one of the three authors.

Tab. 1 Students of GM attending LMT course

Year	All students	Relevant groups
2023/24	**220**	**115**
2022/23	191	85
2021/22	119	94
2020/21	122	84
2019/20	157	86
Total	809	464

Based on the observations, five areas of psychological and social profiling have been identified that are seen as relevant to the teaching process of LMT:

(1) language structure of study groups with regard to English as medium of instruction;
(2) varied cultural backgrounds within study groups;
(4) socio-economic status;
(4) specific challenges of medical students and their approach to studying;
(5) cognitive and learning challenges due to internet and social media exposure.

The choice of criteria is based on widely accepted educational theories, in particular constructivism, and methods such as student-centred learning, and content and language integrated learning. General psychological factors such as memory or individual study habits, which are applicable to any sample of learners, and any learning process for that matter, were not considered. Nor are the long-term effects of the COVID-19 pandemic on the work habits of and mental health of students and teachers, which have been extensively discussed elsewhere. The paper does not focus on assessment, despite its being one of the measures of successful teaching.

It is important to note that the paper at hand is not the result of a quantitative research study or a singular representative survey. Instead, data were systematically collected, compiled, and amalgamated from 2019 onwards with the arrival of the new management of IMTFL, from the following sources:

(1) the academic information system of Comenius University in Bratislava;
(2) internal faculty regulations, strategies, minutes of meetings etc.;
(2) internal faculty questionnaires on student satisfaction: in 2019 in paper form, since 2020 through the MS Forms platform, since 2021 applied twice per academic year;
(3) individual consultations and reports of numerous students over the years: these were not recorded or quantified in any way, but rather continuously applied by the teachers, either in a situational manner during class, or in the form of modifications of approaches, methods of communication, etc.

3 A terminology course

Latin Medical Terminology is a compulsory two-semester course that is part of the General Medicine study programme. Teaching is conducted in the 1st year of study in two 90-minute seminars per week. The language of instruction is English. The first semester is completed with a credit test, the second semester with a written examination.

Although the teaching of 1st year anatomy is concurrent, the terminology course is propaedeutic in nature. The objective is to provide foreign students with the linguistic foundation needed to understand and apply the terminological systems of anatomy and clinical medicine. This includes principles of Latin grammar (mainly in the 1st semester), as well as word-formative processes of Latin and Classical Greek (2nd semester). Acquiring this knowledge is crucial in the students' continued education in Slovakia, as well as in their prospective work as medical professionals in their countries of origin.

4 International students and the challenges of teaching them

Based on the collected data, students of General Medicine who have attended LMT classes in the past 5 years can be characterised as follows:

(1) Country of origin, native language, English proficiency:

- Students are assigned to study groups in alphabetical order by surname; as a result, the composition of each group is linguistically, ethnically, and culturally mixed.
- There are virtually no students whose first language is English.
- The largest part (about 50-60 per cent, increasing annually) consists of students from German-speaking countries, among whom there is a proportion of students with native languages other than German.
- The remaining percentages are made up of students from Greece, the Middle East (Palestine, Syria), and Iran, as well as singular students from other countries, such as Spain, Norway, and Poland.
- About half of these students are proficient or near-native English speakers and have therefore high expectations of the level of English as a language of instruction.
- There are, often within the same group, also those who have significant difficulties with English, in addition to having had no previous contact with learning an inflective language.
- Each year, there is a small group (below 5 per cent) of students from Japan. In addition to low English proficiency, they often have a great difficulty with pronunciation. As a result, they are often outsiders in the group and do not voluntarily engage in class activities. Some of them cannot keep up with the pace of teaching.

Challenges in the classroom: varied levels of English proficiency, negative and positive language transfer, linguistic concept of English vs Latin as inflective language.

(2) Native cultures and new cultural experience:

- Students arrive with very diverse study habits and learning experience from their home countries.
- They have no experience of the Slovak school system, with the 1st year being an adaptation year for them.
- A certain proportion of students from Germany and Austria have graduated from local preparatory secondary schools (*Gymnasien*) with extensive classical philology courses (*Latinum*). They are highly familiar with Latin grammar, so

they learn relatively little new information throughout the 1st semester. They are often unmotivated and bored in class, to the point of openly expressing dissatisfaction and being disruptive.

- A significant proportion of German-speaking students, on the other hand, arrive from other types of secondary schools where they have not come into contact with Latin.
- In addition, students in the 1st year must face another challenge: the introduction of the course of Slovak as a foreign language, as they are going to need Slovak during their hospital practice in the senior years of their studies.
- Many students, especially those from Africa, the Middle East and Asian countries, experience cultural shock, including dealing with racism, unfamiliar bureaucracy, and school administration and customs.

Challenges in the classroom: adaptation issues, expectations vs reality, clash of cultures within mixed groups, varied Latin experience, interference of diverse native school systems and learning styles, impact on group dynamics, teaching, and learning.

(3) Socio-economic status:

- All students are self-payers.
- Some of them come from well-off medical families.
- Many students are able to co-finance their studies by means of student loans /scholarships provided by their home countries.
- Some students must earn money to co-finance or finance their studies, which may designate them as outsiders.

Challenges in the classroom: impact on group dynamics, physical exhaustion, occurrence of late arrivals, absences, and scheduling-related issues.

(4) Specifics of medical students:

- Medical students in general tend to be highly task-oriented (either by nature or by necessity) and cognitively predisposed to study exact sciences, not necessarily humanities.
- They are typically strongly pragmatic in nature, i.e. they are only willing to learn new information if they find it useful (often only immediately useful), and much more so than other university students. This seems to be directly related to the extremely demanding nature of medical studies.
- They are motivated to succeed primarily in technical courses (anatomy, biophysics, chemistry, and biology in the 1st year), which have a disproportionately higher credit allocation compared to LMT (in some cases as high as 10 to 1).
- Students who are in danger of failing their vocational courses will not be easily motivated to study terminology.

Challenges in the classroom: extremely demanding curriculum, pressure from different sources (family, other courses, peers), mental health issues, opportunism, lack of motivation, seeing the terminology course as superfluous or too much work for the number of credits earned, cheating.

(5) Impact of internet, gaming, and social media:

- These are members of the younger generation whose cognitive functions, such as the way they acquire and process information, their attention span, but also emotions, are shaped from birth by the internet and social media (Wiradhany, Nieuwenstein 2017).

Challenges in the classroom: short attention span, need for constant stimulation, preference of concise and visual information, demand for instant gratification.

5 Impact of the language of instruction

In addition to all of the above, there are of course the challenges arising from the nature of the curriculum itself, which are only accentuated when teaching in English. Teaching a foreign language through an additional mediating language, and it being a second language for both teacher and students, always has its limitations. This is especially true in the case of LMT. Negative impact of teaching in English includes:

- The differences in the concepts of Latin as inflective, and English as analytic language type require constant counterinterpretation of linguistic terms and concepts. Students' individual native languages, from Japanese to Semitic, and Germanic languages, and varying levels of English proficiency, enter into this process.
- The linguistic terms themselves are already a potential problem. Students need to know or learn terms that are based on English linguistics.
- Realia can be also a significant aspect. As the learning takes place in a Slovak environment, the teacher must keep in mind that certain concepts may greatly vary from country to country.

Conversely, a major facilitating factor is the fact that medical terminology is largely international, and in English most terms are either derived from or directly identical to Latin terms. The appropriate use of factors such as positive language transfer and universality of English in the teaching process can facilitate students' uptake of knowledge. Also, the use of links between the diverse languages can situationally facilitate learning.

6 A call for new approaches

The teaching methods currently used in LMT classes are based on the traditional concept of the educational process, familiar from classical philology lessons. They promote the use of age-old methods, such as homework review, mechanical repetition, monologic explication, disciplined reading, group recitation, translation, sequential or random elicitation, homework assignments, etc. While such methods are no doubt rooted in the illustrious history of classical learning, and cannot be entirely dismissed, it is easy to see how they can be less than effective in groups of students as described above. With the advent of such educational theories as constructivism, as well as the massive impact of the internet on human minds, educators are realizing the necessity to address the needs of newer and newer types of students.

The concept of constructivism, as formulated by Piaget (1980) and others, emphasises the importance of direct involvement of learners. Education works best when it encourages thinking and understanding, rather than memorization. Moreover, constructivist learning is transferable. Students learn principles that can be carried over to other

environments. Learning that is rooted in an authentic, real-world context, stimulates and engages students. Constructivism also promotes social and communication skills by emphasizing collaboration and exchange of ideas within the classroom. This is essential to success in the real world.

A new and hopefully more successful learning setting for LMT, and other such specialised Latin courses, can be based on the principles of constructivism and student-centred learning (Caine, Caine 1991):

1. The brain simultaneously processes many different types of information, including thoughts, emotions, and cultural knowledge.
2. Learning engages the entire physiology. Teachers can't address just the intellect.
3. The search for meaning is innate.
4. The search for meaning occurs through patterns. Effective teaching connects isolated ideas.
5. Learning always involves both conscious and unconscious processes.
6. Experiential learning is most effective.
7. Learning is enhanced by challenge and inhibited by threat. The classroom climate should be challenging but not threatening.
8. Each brain is unique. Teaching must be multifaceted to allow students to express preferences.

In a newly proposed concept of LMT, several of these aspects are addressed:

- The content of teaching is of real use to the students, which they can directly verify in class. This is achieved the systematic use of materials from actual clinical practice (medical reports, databases, diagnostics) to demonstrate the phenomena and vocabulary that are being learned. Students consolidate their knowledge of anatomy and clinical medicine while being motivated to discover "real" medical terms that they will use in the near future. This allows them to see (and experience) how the teaching material is applied in practice.
- Linguistic content is significantly suppressed, explained in accessible language and always with the recipient in mind.
- The methodology is strongly focused on the target group (students of exact sciences) and based on the principles of simplicity, repetition, schematics, and illustration. It proceeds from the topics that are the most easily digestible, motivating and of the highest application value, with the simultaneous acquisition and continuous fixation of fundamental linguistic principles. New knowledge is practised cyclically in each subsequent lesson.
- Explication is adapted to the cognitive and behavioural standards of medical students: using group dialogue, motivation, the search for meaning, patterns and interdisciplinary and impromptu interlingual connections.
- Methods of internalisation are more varied compared to the traditional method. The traditional type of translation exercises is minimized. Instead, there is problem-solving, elemenpiets of gamification, but also plenty of visual material.

- Textbook exercises and activities are comprehensible and inclusive for all students (movement game, simple but logical diagnostic quiz). They serve as stress relief from the linguistic content.
- Situational use of context of the students' native languages (German, Greek, Turkish, Parsi, Scandinavian, Semitic, and other Slavic languages), according to the teacher's ability, also has an integrative and positive effect.

7 Discussion

Philosopher Ernst von Glasersfeld, proponent of radical constructivism (a theory whose one postulate is that mastery of concepts is more important for effective teaching than memorization of formulas), wrote that learning, from the constructivist perspective, is not a stimulus-response phenomenon. Problems are not solved by retrieving memorised correct answers. "To solve a problem intelligently, one must first of all see it as one's own problem. That is to say, one must see it as an obstacle that obstructs one's progress towards a goal" (Glasersfeld 1995). This is clearly an important point in the theory of motivation. The desire to reach what one believes to be at the end of an effort is the most reliable form of motivation. To have searched and found a path to the goal provides incomparably more pleasure and satisfaction than simply to be told that one has given the correct answer.

An updated analysis of the evolving socio-psychological characteristics of foreign students is necessary in identifying the current challenges of the teaching process, and in deciding which new methods can be more motivating and yield better outcomes. The ultimate goal is to create a model of teaching of LMT that is more effective and focused on the present-day medical student, all the while developing an inclusive and safe environment for young people who are on their way to become medical professionals.

References

Brodňanská, E. (2019). "Špecifiká výučby klasických jazykov", in *Aplikované jazyky v univerzitnom kontexte VI.,* Technická univerzita vo Zvolene, Zvolen, pp. 35-43.

Caine, R.N., Caine, G. (1991). *Making connections: Teaching and the human brain*. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA.

Cilliers, E.J. (2017). "The Challenge of Teaching Generation Z People." *International Journal of Social Sciences*, Vol 3, No 1, pp. 188–198, available at: https://doi.org/10.20319/pijss.2017.31.188198.

Ďurajka, R., Bábelová, J. (2018). "Specifics of Teaching Foreign Language in a Non-Philological Field of Study". *East European & Balkan Studies*. 2018, Vol. 42, No 3, pp. 81-101.

Glasersfeld E. von (1995). "A constructivist approach to teaching", in Steffe L. P. & Gale J. (eds.) *Constructivism in education*, Erlbaum, Hillsdale, pp. 3-15.

Hamar, T., Vasiľová, M. (2020). "Špecifiká výučby latinskej lekárskej terminológie v angličtine ako druhom jazyku", in *Aplikované jazyky v univerzitnom kontexte 7*, Technická univerzita vo Zvolene, Zvolen, pp. 106-115.

Kuhlmann, P. (2014). *Lateinische Grammatik unterrichten*. C. C. Buchner, Bamberg.

Morales-Rodríguez F.M, Espigares-López I, Brown T, Pérez-Mármol J.M. (2020). "The Relationship between Psychological Well-Being and Psychosocial Factors in University Students". *Int J Environ Res Public Health*, Vol. 17, No. 13. doi: 10.3390/ijerph1713477

Piaget, J. (1980). "The psychogenesis of knowledge and its epistemological significance.", in M.Piatelli-Palmarini (Ed.), *Language and learning*, pp. 23-34. Harvard University Press, Cambridge, MA.

Wiradhany, W., Nieuwenstein M.R. (2017). "Cognitive control in media multitaskers: Two replication studies and a meta-Analysis." In *Attention, Perception, & Psychophysics*, No. 76, pp. 2620-2641.

Contact

Mgr. Melinda Vasiľová, PhD.
Ústav lekárskej terminológie a cudzích jazykov
Lekárska fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave
Špitálska 24
813 72 Bratislava
Slovenská republika
linda.vasilova@fmed.uniba.sk

Mgr. Lucia Lauková, PhD.
Ústav lekárskej terminológie a cudzích jazykov
Lekárska fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave
Špitálska 24
813 72 Bratislava
Slovenská republika
lucia.laukova@fmed.uniba.sk

PhDr. Tomáš Hamar, PhD.
Ústav lekárskej terminológie a cudzích jazykov
Lekárska fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave
Špitálska 24
813 72 Bratislava
Slovenská republika
tomas.hamar@fmed.uniba.sk

INNOVATIVE APPROACHES TO TEACHING LATIN MEDICAL TERMINOLOGY. PRESENTATION OF A MODERN TEXTBOOK.

LUCIA LAUKOVÁ, TOMÁŠ HAMAR & MELINDA VASIĽOVÁ

Abstract
This paper introduces a ground-breaking textbook for first-year medical students at Comenius University, Bratislava, studying Latin Medical Terminology in English. Traditional textbooks, unsuitable for medical students, prompted the creation of a modern, student-centred alternative. After two semesters of piloting on approximately 90 students, the results highlight the success of this innovative approach in addressing the specific needs and challenges of future doctors, diverging from traditional linguistic methods.

Keywords: Graeco-Latin medical terminology; innovative methods; student motivation; Game in tertiary education; problem-based learning; action-oriented approach; generation

1 Issues at hand

In the dynamic field of medical education, it is crucial to adapt teaching methods to cater to the unique needs of Generation Z students. This paper introduces an innovative academic textbook designed for first-year General Medicine students at the Medical Faculty of Comenius University in Bratislava, Slovakia, focusing on Latin Medical Terminology. The pilot project, conducted during the academic year 2022/2023 with around 90 students, has aimed to present the outcomes. Teaching Latin Medical Terminology in English to a diverse group of international students faces challenges due to varied languages, cultures, and evolving cognitive processes.

Traditional textbooks, designed for philological students, fall short in addressing the distinct thinking patterns and future needs of medical professionals. Medical and science students have a different cognitive approach compared to those in the humanities or cultural studies (cf. Furnham/Crump, 2013: 150). Extensive teaching experience has revealed that unnecessary philological content not only confuses, overburdens, and frustrates medical students but also leads to demotivation. Additionally, our students, who come from diverse countries and cultural backgrounds, learn Latin and Greek medical terminology through English as the medium of instruction. The prevalent use of philological and linguistic content in teaching proves counterproductive for many international students, hindering their grasp of anatomical nomenclature and clinical terminology. Traditional teaching methods effective in philological studies, including curriculum organization, demonstrate inefficacy for future medical professionals.

Therefore, we strongly felt the need for the rethinking of our understanding of teaching (Richards/Burns, 2012: 13). The mentioned issues have also shown us the significance of using modern teaching approaches, methods and techniques (cf. Pokrivčáková, 2013b: 9) tailored to the requirements of the Generation Z students studying medical sciences. The proposed new textbook aims to address specific challenges, adapt to evolving student needs, and cater to the requirements of non-linguist international students.

This involves restructuring the thematic curriculum, simplifying linguistic content significantly, and employing teaching methods focused on experiential learning and comprehensive material consolidation during instruction.

This paper delves into the application of learner-focused didactic approaches in teaching modern languages within the traditionally oriented subject of Latin Medical Terminology. We begin by presenting the motivation, goals, and vision behind our initiative, outlining the specific target audience for the textbook. Subsequently, we discuss the systematic methodology used in developing the textbook, shedding light on content organization, language clarity, and visual presentation. Samples from the textbook are provided to illustrate its structure and pedagogical approach. The results of our two-semester teaching experiment, evaluating the textbook's effectiveness, are shared, along with student feedback. Conclusions are presented, and future prospects are outlined.

2 Motivation for writing a new textbook

Mastering medical terminology is an essential skill for students in healthcare and medical fields. A proper grasp of medical terminology requires understanding Latin morphology, word formation, and the specific structure of medical terms. The contemporary medical community recognizes the significance of Latin, evident in its role as the internationally codified form of anatomical nomenclature (Terminologia Anatomica, 2nd Edition 2019). Additionally, a Latin version of the International Classification of Diseases (ICD 11) is being prepared for publication. This classification serves as a database of medical diagnoses used for classification, coding, and statistical purposes, and is mandatory in healthcare systems worldwide. Team of scholars from our Institute enjoyed the privilege to translate the 11th edition of ICD from English into Slovak, and we created a complete database of all diagnoses also in Latin. Thus, after negotiations with the WHO, the Latin version will be a firm part of the online database used worldwide. The intense work on the translation of ICD 11 provided us with many valuable insights, and was one the crucial factors for creating the new textbook, based on real medical sources.

Since 1991, a distinct language teaching department, initially known as the Institute of Foreign Languages at the Faculty of Medicine, Comenius University, has been established. As of September 1, 2022, it underwent a name change to the Institute of Medical Terminology and Foreign Languages at the Faculty of Medicine, Comenius University. This recent renaming reflects the ongoing transformation in the institute's status, content, and teaching methods within the field of terminology. Currently, the institute is dedicated to researching and teaching medical terminology, encompassing Graeco-Latin and Slovak terms for both Slovak and international students, along with English and German terminology. The teaching of medical terminology within the Slovak context, including the Faculty of Medicine at Comenius University, is continually evolving, and two main tendencies are currently observed:

a) Streamlining linguistic content in support of a practical curriculum is exemplified by the omission of certain elements. For instance, in the inflectional system, medical faculties exclude the dative and vocative cases as they are not pertinent to medical terminology. Similarly, in secondary healthcare schools, instruction is limited to the nominative and genitive cases (Pavľáková, 2020:15).

b) Initiatives to modernize lexicology have involved the shift from eponymous terms to motivated and systematic terms. However, a recent development indicates a renewed acceptance of eponymous terms. Additionally, adaptations in pharmacology reflect current

trends, such as the modification of teaching methods for paper prescription writing, prompted by the increasing prevalence of simplified electronic prescriptions.

We want to express our sincere appreciation for the dedication of our colleagues, authors of the previously used Latin textbooks, recognizing the progress achieved with their materials compared to those used two decades ago. Despite the traditional philological approach not being ideal for medical students, it represents a significant advancement. However, predominant methods such as extensive memorization, reading, and translation of Latin paradigms and vocabulary persist. Here are some key concerns associated with the traditional philological approach:

2.1 Demanding linguistic content

The initial teaching hours, introducing abstract grammar concepts, can demotivate students with non-Indo-European L1 languages and no prior Latin or linguistic experience. Traditional textbooks lack a systematic approach to medical term structure, noun-adjective agreement, and attribute order. Latin morphology starts early, covering four cases with full paradigms, including confusing exceptions. Complex grammar constructions, irrelevant to medical terminology, are introduced from the beginning, like "under the muscles of the back/sub musculis dorsi." Such phrases, using prepositions, are impractical in clinical terminology. Anatomical terms focus on the nominative and genitive cases, avoiding unnecessary confusion with prepositions.

2.2 Imbalanced course curriculum with limited applicability

A challenge with the traditional approach is the uneven difficulty between winter and summer semesters. The winter semester emphasizes Latin morphology and declension patterns, posing varying levels of difficulty for students. In the summer semester, Graeco-Latin word formation is covered, but principles are presented vaguely. The common method involves memorizing affixes and affixoids, which are generally familiar to students from their prior preparation and everyday vocabulary.

The traditional textbook, while seemingly focused on medical vocabulary, introduces non-relevant words and grammatical forms not used in actual medical practice. It includes artificially constructed phrases for linguistic practice, such as "sub musculis dorsi, in plicis gastricis, methodus nova, etc." which do not align with real medical terminology. Exercises on creating artificial plurals lack practical relevance, as real medical terminology uses plurals specifically. Clinical terms in the traditional textbook are limited and do not adhere to current ICD standards. Additionally, it includes a significant amount of pharmaceutical lexicon, largely irrelevant for international students who may not utilize it in practice, as pharmacology studies use different terminology.

2.3 Limited cohesion in diverse study groups

In culturally and linguistically diverse study groups, the traditional textbook's thematic plan poses challenges. Student profiles range from those well-versed in Latin to those with no prior experience, leading to varying satisfaction levels. Students from the Middle East and Central Asia, facing culture shock and language barriers, find Latin exceptionally challenging. Japanese students, dealing with significant linguistic and cultural differences, present the greatest challenge for teachers. Managing such diversity creates frustration among students, making teaching a complex task for instructors.

2.4 Low motivation for the subject

Student motivation in Latin Medical Terminology is a persistent challenge, not only in central Europe (Vīksne/Ābelīte, 2015: 133). Several factors contribute to this issue:

- The inadequate credit allocation, disproportionate to other core subjects like Anatomy, Biology, and Biophysics.
- Time, intellectual, and psychological demands inherent in medical studies, heightened for international students starting in a foreign country.
- The psychological aspect, where students struggling with medical subjects may find it challenging to see the importance of learning medical terminology.
- Difficulty in relating clinical terminology from the Latin course to other subjects, leading to a lack of perceived relevance (Vīksne/Ābelīte, 2015: 135).
- The linguistic nature and limited practical value, coupled with traditional teaching methods, can decrease motivation for some students.

Pedagogues can address the last point. The new concept aims to alleviate the impact of the first three factors, offering support through creative and inclusive activities and fostering a positive learning atmosphere during terminology classes.

3 Our objectives and aspirations

Before creating materials for the new textbook, we had two main goals:

1. Adapt the methodology to the target group's thinking and real needs. a) Achieved through clear tables, focusing on patterns and rules, and creating medical scenarios in diverse exercises to enhance student satisfaction. Emphasis is placed on the fun aspect, fostering joy in learning and teaching, and maintaining student motivation. b) Teaching essential, practical grammar, avoiding fictive phrases, and minimizing the use of linguistic terms.
2. Position Latin as a supportive subject alongside specialized subjects. Recognizing that students prioritize specialized subjects during stressful periods, we aim to minimize self-study needs and facilitate learning during class. The goal is for students to grasp at least 80% of the content during teaching, which correspondents with the concept of economical teaching techniques; students should be able to reach educational objectives in as short a time as possible with as little effort as possible (Pokrivčáková, 2013b: 10). This should be achieved in an entertaining and lasting way. Furthermore, we aim to create realistic tasks (Tomlinson, 2011: 9) that simulate a hospital environment for students.

4 Our target group

As we already mentioned in the introduction, our students were predominantly born after 1995 and belong to the so called *Generation Z*. In general, they are characterized by their technological fluency and distinct ways of thinking. They are often referred to as "digital natives, fast decision makers, demanding instant information and communication. The brains of Generation Z are structurally different than those of earlier generations, not as a result of genetics, but as a result of the external environment and how our brains respond to such" (Cilliers, 2017: 190). We can only confirm this statement, as our current students are already different from those we taught ten years ago. "Auditory learning, such as lectures and discussions, is very strongly disliked by this group, whereas interactive games, collaborative projects, advance organizers, and challenges, are appreciated" (Rothman, 2016: 2). "To engage in learning this generation needs fast delivery of content with complex graphics and connected activities. They are kinaesthetic, experiential, hands-on learners who

prefer to learn by doing rather than being told what to do or by reading text. They have a need for speed and instant gratification." (Rothman, 2016: 4). These young people present unique challenges and opportunities in the educational realm. As medical students pursuing natural science subjects, their learning preferences, attitudes, and expectations differ from those of students in cultural studies or philology (cf. Furnham/Crump, 2013: 150).

5 Composition of the textbook

The goal of the new approach is to exclusively use established medical terms, consistently maintaining relevance within a medical context. By extracting content from extensive literature and current medical databases, we ensure the accuracy and appropriateness of the lexical content incorporated in the textbook. However, "what teachers and faculty administration think are the needs might not be what the learners themselves think" (Vilkancienė, 2011: 113).

To ensure authenticity and relevance in our materials, we initiated a survey at the project's outset, gathering insights from practicing doctors. We sought their input on relevant medical terminology, preferred teaching approaches, and challenges faced in their medical practice. The questionnaire reached a diverse range of medical specialists, and their responses were carefully considered.

Our planned textbook's composition and structure are unique, deviating from typical approaches in Central Europe and, potentially, in Europe in general. The novelty lies in the information delivery sequence. Starting with clinical terminology, the course progresses to Latin inflection principles without traditional paradigms. Grammatical phenomena are taught based on rules and patterns, with a focus on important cases. Practice involves regular reinforcement of learned topics.

The subject's curriculum spans two semesters, covering word formation, Latin inflection basics, anatomical terms, Latin diagnoses, numerals, medical prescriptions, pharmaceutical phrases, and abbreviations. Cyclic practice and mechanical repetition ensure continuous reinforcement of acquired knowledge.

The curriculum of the two-semester course Latin Medical Terminology looks as follows:

WINTER SEMESTER
1. WHY DO WE NEED LATIN AND GREEK IN MEDICINE? DIFFERENCE BETWEEN LATIN AND GREEK (LETTERS, ANATOMICAL VS. CLINICAL TERMINOLOGY), CRUCIAL LATIN AND GREEK EQUIVALENTS, CHART WITH ADJECTIVE ENDINGS, GENDER RULES FOR LATIN NOUNS
2. GREEK ROOTS – COMPOUND TERMS 1
3. GREEK ROOTS – COMPOUND TERMS 2
4. GREEK ROOTS – PREFIXES, SUFFIXES
5. LATIN ROOTS – COMPOUND TERMS, SUFFIXES, PREFIXES
6. FIVE GROUPS OF NOUNS IN LATIN – NOMINATIVE AND GENITIVE SG., GENDERS, WORD ORDER, DECLENSIONS 1, 2, 3
7. REVISION, DECLENSIONS 4, 5 GENITIVE SG.

SUMMER SEMESTER
8. REVISION OF THE WINTER SEMESTER
9. FIVE GROUPS OF NOUNS IN LATIN – NOMINATIVE AND GENITIVE PL.
10. NEUTER NOUNS – RULES, SPECIFICS, PLURAL FORMS
11. STRUCTURE OF ANATOMICAL TERMS
12. PREPOSITIONAL CASES: ACCUSATIVE/ POST, ANTE, PROPTER/ STRUCTURE OF LONGER DIAGNOSES
13. PREPOSITIONAL CASES: ABLATIVE/ CUM, SINE, EX/ STRUCTURE OF LONGER DIAGNOSES
14. NUMERALS/ MEDICAL PRESCRIPTION

6 Methodology and textbook samples

As we already stated, the methodology of the new concept is significantly focused on the way of thinking of the target group – Generation Z students of exact sciences. It is based on principles of simplicity, repetition, schematics, and clarity, with a focus on the systematic features, patterns and regularities of the subject matter. The textbook takes a unique approach, starting with clinical terminology and word formation, contrary to objections favoring the beginning with anatomical terms and Latin grammar. The new concept adopts a holistic method, simultaneously teaching practical creation of medical terms and vocabulary from anatomical nomenclature and clinical terminology. This allows students to reinforce anatomy knowledge while exploring relevant medical terms early on. Linguistic content is significantly reduced, presented in accessible language, and designed to minimize philological content. While simplified for clarity, it may not withstand specialized linguistic scrutiny. This contrasts with the traditional approach, where starting with complex linguistic concepts often leads to information overload and grammatical confusion, hindering core knowledge acquisition.

Being fully aware of the fact that the greatest motivation/*enthusiasm for doing something* (Hawthorne, 2021) is success, we consider it of great importance to start with the simple principles of clinical word formation. This methodology:

a) Provides students with highly relevant information which all of them will use in their professional careers.

b) Makes a real integrative approach possible. As the topic is equally new and accessible for every student, nobody feels excluded or inferior, all participants have equal chances and starting position. This is not the case when the course starts with grammar concepts, which are known and easy to grasp for some learners, while extremely challenging for others. Such an integrative approach meets the basic principles of *holistic education* which honours each learner "as unique, inherently creative, with individual needs and abilities. This means welcoming personal differences and fostering in each student a sense of tolerance, respect, and appreciation for human diversity" (Mahmoudi, 2012: 183).

c) As it is a simple topic, students succeed easily in the tasks, and are thus "motivated to learn and explore the subject further" (conf. Pokrivčáková, 2013b: 10). They gain self-confidence and the satisfying impression that they learn a lot in the classes with good progress. With this awareness of a solid core knowledge, they easily slip into the more demanding world of grammar, some of them without even noticing it.

d) The high relevance of clinical terminology is another motivating factor. They feel the authenticity of the subject content, which evoke real life situations as future doctors. "The gap between school and real life" is filled (Pokrivčáková, 2013b: 9). The frustrating "Why are we learning this?" aspect resulting from (in their perspective) futile memorising of paradigms falls away.

6.1 CLIL

Content and Language Integrated Learning is, as well known, an educational approach in which various language-supportive methodologies are used which lead to a dual-focused form of instruction where attention is given both to the language and the content (Coyle/Hood/Marsh, 2010: 20/ Escobar Álvarez, 2020: 272). Unlike bilingual or cross-curricular language teaching, CLIL offers learning language and content simultaneously (Sepešiová, 2021: 13). Scholars and researchers claim that CLIL is primarily the approach most successfully applicable at the secondary level (Vilkancienė, 2011: 112), and tertiary CLIL is the

least studied level of CLIL in Slovakia (Pokrivčáková, 2013a: 22). Nevertheless, as in secondary education, "CLIL type teaching in higher education increases learner motivation, contributing to both cognitively more demanding content and language learning and communicative skills development" (Vilkancienė, 2011: 115). CLIL has definitely a lot to offer at university level. "Traditional language for specific purposes programmes can be enriched by case studies or other content-based or problem-based assignments that focus on both content and language and follow the majority of CLIL methodology principles" (Vilkancienė, 2011: 113).

Teaching Graeco-Latin Medical terminology to students of Medicine with diverse language background using English as the medium of instruction, can be considered a unique form of Content and Language Integrated Learning. In this case, the subject content is the very specific Graeco-Latin Medical terminology which is set in an authentic medical context, and the language of instruction is English. "CLIL is related to all forms of education in which subjects are learned through L2 or through two languages simultaneously" (Ball/Kelly/Clegg, 2015: 1). By teaching Graeco-Latin Medical terminology via English, we provide students with an opportunity to enhance their language proficiency in English and Latin while acquiring the specialized medical vocabulary and medical content necessary for their future careers. The CLIL method proves to be an effective pedagogical approach in this context, as it not only enhances students' linguistic competence but also fosters their understanding of medical concepts within an authentic, interdisciplinary context.

Some examples of CLIL exercises:

3. Types of injections:

a) Where are these injections given?

injectio intravenosa IV → ..... injectio intramuscularis IM →.....

injectio intracutanea/ intradermalis ID → .....

injectio subcutanea SC → .....

injectio intraarterialis → ..... injectio intracardialis →.....

b) When are these injections given?

IV – ID – SC – IM

1. certain antimicrobials, anticonvulsants, diuretics, steroids, analgesics → .....

2. allergy medications, certain antibiotics and contraceptive hormones, other hormones such as testosterone, Botox, steroids, flu shots, Comirnaty (COVID-19 vaccine, mRNA) and other vaccines, B12 injections, certain antipsychotic drugs → .....

3. Botox, steroids, and the tuberculosis (TB) vaccine/ also used for allergy testing → .....

4. insulin and other medications for diabetes, certain hormone medications such as testosterone, blood thinners, allergy medications, analgesics, arthritis medications → .....

Fig. 1 Exercise for Latin prefixes combined with medical content

8. Precancerous conditions. Choose the correct condition.

carcinoma in situ – atypia 2x – hyperplasia – dysplasia – metaplasia 2x

..... means that abnormal cells are dividing and increasing in number faster than normal. The cells look normal under the microscope but there are more cells than normal.

..... means that cells are slightly abnormal. Sometimes ..... may be caused by healing or inflammation but some types are precancerous.

..... means that there has been a change to the types of cells that are normally found in this area of the body. The cells look normal but they aren't the type of cells that are normally found in that tissue or area. Most types of ..... aren't precancerous but some are.

..... means that cells are abnormal, there are more cells than normal, the cells are growing faster than normal and they aren't arranged like normal cells.

..... is the most severe type of precancerous change. The cells are very abnormal but have not grown into nearby tissue. It is usually treated because it has a high risk of developing into cancer.

Fig.2 Exercise for Greek prefixes combined with medical content

6.2 Variation

The developing textbook is characterized by rich diversity of tasks. Each unit has a similar structure, the types of exercises however perpetually vary. Our digital natives are thus in expectation of what is going to come next, and do not get easily bored due to routine, insipid and predictable task typology which lacks creativity, engagement or challenge. According to Pokrivčáková, the variety of tasks and teaching techniques meets the requirements set on a *modern teacher* (Pokrivčáková, 2013b: 10). The only exception are exercises where students are supposed to correct the most common mistakes in medical phrases. As we consider this skill essential, systematic repetition is necessary. One of the constant features of units is found in the gradual and controlled release of information. Rather than overwhelming learners with a large amount of information all at once, we prefer to dose the information in more digestible portions. After each explanation of the subject matter follows consolidation of the learned material in the form of an exercise. Before new information is given, we make sure that the previously obtained information had been trained and learned. This strategy can be viewed as a subtype of spaced learning which "equips the learners with the fundamentals before going on to the next chapter" (Taylor, 2022). Another constant component of every unit are regular sections such as *Easily confused*, *Peculiar terms*, or brief *etymology* digressions which provide students with practical help.

6.3 Authenticity

An authentic task or a real world task is a "task which involves learners in using language in a way that replicates its use in the real world outside the language classroom" (Tomlinson, 2011: 9). It is a very good way how to retain new vocabulary, how to, so to speak, somehow make the word their own, as Jill Hadfield states (Hadfield, 1998: 4). Authenticity in learning goes hand in hand with problem-based or action-oriented learning which empowers students to actively construct their knowledge. When using problem-based and action-oriented learning, "content knowledge is retained longer, especially when students are invested in projects they find to be personally meaningful" (Baird, 2019, chapter 7). In addition, this approach is also in accordance with the CEFR's action-oriented approach which represents "a shift away from syllabuses based on a linear progression through language

structures, or a pre-determined set of notions and functions, towards syllabuses based on needs analysis, oriented towards real-life tasks and constructed around purposefully selected notions and functions. This promotes a "proficiency" perspective guided by "can do" descriptors rather than a "deficiency" perspective focusing on what the learners have not yet acquired." (CEFR Companion Volume, 2018: 26)

Case studies are an apt example of problem-based and action-oriented teaching which follows the main principles of CLIL methodology defined by Mehisto, Marsh, Frigols, and can be qualified as CLIL type way of teaching. "The main principles include: authenticity, active learning, safe learning environment, scaffolding (Consultations with the teacher and colleagues, all class discussion of the case prior to assigning the tasks, vocabulary clarification and understanding are conducted before the project discussion in class.) and multiple focus. The main focus in a case study is on: 1) content understanding and analysis, 2) group work and inter-personal communication, 3) presentation and discussion skills, 4) language L2 and L3 skills" (Mehisto/Marsh/Frigols 2008: 29).

Representative for authentic, problem-based tasks in our book are exercises where students play the role of a doctor, and are supposed to identify symptoms based on statements of patients, or to determine a diagnosis based on brief description of an urgent case. Also, the correct mistakes like a pro type of exercises can be perceived as an authentic and problem-oriented task. It is using a visionary motivational programme according to Hadfield/Dörnyei which rests on the assumption that "a particularly effective way of motivating learners is to enable them to create an attractive vision of their future language self" (Hadfield/ Dörnyei, 2013: 5). An example of a case study is dissection report quiz. Students read a dissection report written in Latin, and based on their grammar knowledge and vocabulary, they have to answer the quiz questions. They can work in pairs or groups and discuss the task together. It is a type of reading comprehension, and an authentic, problem-based learning situation, where they have to holistically apply everything they have learned so far.

EXERCISE 7

Clinical terminology Revision. Express it in a more medical way!

1."I've recently noticed some **blood in my urine** and now I'm struggling to wee."

→ _____

2. A 24-year-old secretary, complaining of chronic, recurrent **headaches.**

→ _____

3. Mrs Murphy, a 48-year-old woman, has presented to hospital with **jaundice**.

→ _____

4. Mrs Brown, a 70-year-old lady, arrives in A&E by ambulance on a Saturday night along with her son. He tells you she **vomited blood** earlier that evening and then collapsed.

→ _____

5. "I was walking the dog today when I suddenly felt funny, the next thing knew, **I was on the floor** and somebody passing by had called an ambulance."

→ _____

6. "This morning I was lifting a TV out of my car when I suddenly developed really awful **back pain**. It's been there ever since and I'm struggling to deal with it."

→ _____

7. Sam, a 25-year-old male, is brought in to the hospital by the police due to public concern regarding some **bizarre and distressed behaviour** in the city centre. The police say Sam will only speak of being "scared of them". He's currently curled up in a ball, in the corner of the room.

→ _____

Fig. 3 Example of an authentic and problem-based task, where students are supposed to determine a possible diagnosis

6.4 Didactic game

The advantages of game-based learning are widely recognized. Incorporating educational games into teaching is a well-established technique. Gamifying learning has been a successful method throughout history, with educators employing games as a teaching strategy since ancient times. "Integrating games into education is successful because it makes learning engaging, active, and personal for students. When students are engaged in the material they are more likely to retain what they have learned, leading to a deeper understanding of the material. As a result, using educational games in the classroom benefits students by bolstering problem-solving and critical-thinking skills, promoting collaboration, and motivating students to learn more." (Massman, 2023).

Nevertheless, many university teachers hesitate to involve didactic games into their teaching process, as they do not consider them appropriate for academic environment. According to Marfisi-Schottman, didactic games with explicit educational purposes "can be used for teaching at all levels of education and have much to offer for higher education" (Marfisi-Schottman, 2019: 12). The main characteristic of learning games for higher education is the fact that "they are designed to teach specific complex skills taught at university" (Marfisi-Schottman, 2019: 1).

When teaching languages, even a language for specific purposes, implementing didactic games is in our opinion essential. We can only confirm that using games as a teaching strategy makes the atmosphere in the classroom relaxed and enjoyable, and offers a pleasant "relief from routine" (Marfisi-Schottman, 2019: 9). Furthermore, it enhances student motivation and fosters a more profound understanding and reinforcement of the material. Our students have shown great enthusiasm for participating in didactic games and are highly competitive.

EXERCISE 6

Find plurals forms from these nouns:

cartilago – vulnus – costa – nervus – os – digitus – foramen – vas – genu – pulmo

R	E	D	J	V	Z	H	A	I	M	Q	T
C	A	R	T	I	L	A	G	I	N	E	S
G	G	S	E	I	U	S	U	G	A	D	O
B	I	E	S	G	P	F	K	H	I	C	S
A	V	N	L	P	D	S	V	G	O	J	V
N	R	O	S	D	G	J	I	S	A	A	A
I	E	M	P	E	E	T	T	U	H	O	S
M	N	L	T	R	I	A	N	V	O	C	A
A	P	U	N	A	E	E	B	S	S	L	Q
R	E	P	A	A	G	S	S	D	H	W	G
O	I	F	O	Z	D	A	E	P	N	U	Y
F	W	U	A	V	U	L	N	E	R	A	G

Fig. 4 An example of a Latin didactic game

6.5 Simplification

Simplification in pedagogy is not a modern teaching method, it is rather a tendency of a teaching strategy based on an empathetic teaching approach. "Good pedagogy involves

helping learners reach their goals through suitably staged steps" (Deweerdt, 2001: 63). According to Brumfit, the "process of simplification is important in general teacher thinking and methodological practice" (Brumfit, 1993: 5). A key feature of linguistic simplification is the "principle of selection, coherence and adaptation to audience" (Brumfit, 1993: 2).

Even in academia, simplification, when feasible, can be considered a highly valuable and effective teaching tool. While not everything is subject to simplification, areas like language instruction benefit from such an approach. It is important to note that reducing quantity, such as lengthy theoretical introductions and unnecessary philological content, does not compromise the quality of the materials. On the contrary, students acquire more information, and their knowledge becomes deeper and more enduring. As George states, a "simplified version is realistically described an alternative encoding of it, with the encoder of the alternative version doing the same things as the original encoder" (George, 1993: 9), just in a different way that we consider to be more appropriate and useful for our target group.

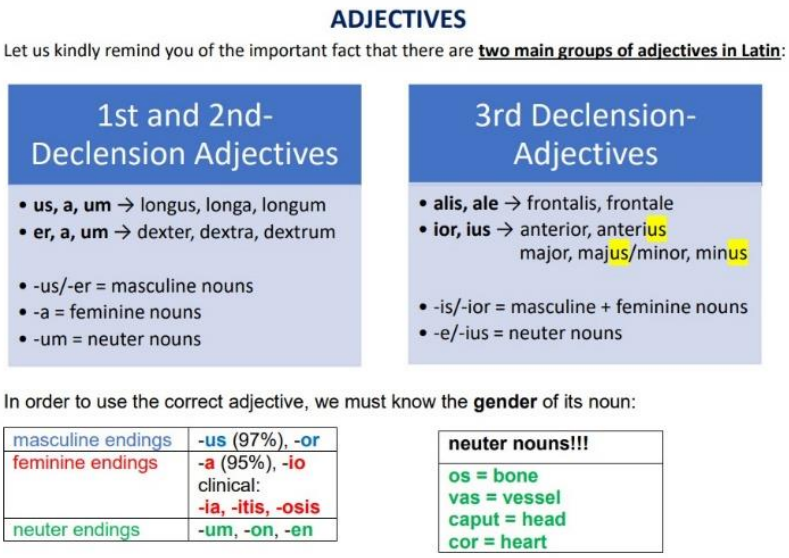


Fig. 5 A simplified explanation of the complex system of adjectives in Latin

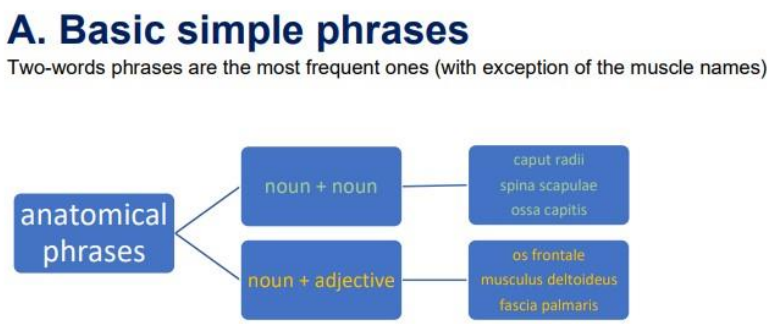


Fig. 6 An example of a simplified explanation of the structure of anatomical terms

7 Results and feedback from students

During the pilot project in the academic year 2022/23, a total of 86 students participated, organized into 8 groups with 10 to 12 members each, representing various

student typologies. The new teaching method and textbook garnered unprecedented interest and engagement, especially from international students, fostering a relaxed and creative atmosphere. Students actively participated, demonstrated critical thinking, and were motivated by the practicality of the content, leading to a sense of accomplishment. Group cohesion strengthened, and effective collaboration increased.

An intriguing observation was the discernible differences in medicine-related competence and cognitive abilities among students, particularly in relation to the implementation of the CLIL method. In contrast, traditional linguistically-oriented teaching showed minimal expression of students' medical skills-related levels, with no significant impact on their academic performance in the Latin Medical Terminology subject.

The simple language of explanation made also "self-sufficiency in learning" (Savin-Baden/Major, 2013: 15) possible. Students who missed a class could easily catch up by studying the materials on their own. This remark might appear absurd, considering the academic level, but our undergraduates were barely able to work with the traditional textbook self-dependently.

The effectiveness of our new approach is reflected also in the grades of final exams. We had never experienced such a high amount of excellent results. There was no student who would have failed the final test. We were very pleased to observe the enthusiasm and engagement of our students, which resulted in the following accomplishments:
Results of the final examination after two-semester course:

evaluation grade	number of students
A	43
B	12
C	18
D	5
E	8
Fx	0

In past years, high grades were usually given to graduates from German and Austrian grammar schools, based on their proficiency in Latin morphology and study habits developed through years of philological Latin studies. However, in the inaugural semester of the new approach, students with diverse academic backgrounds achieved similar levels of success. Notably, Japanese and Middle Eastern students exhibited elevated performance. Furthermore, students expressed that extensive preparation and memorization for tests were unnecessary, as they recalled most answers from the classes.

The second method of evaluating the new concept involved feedback from students in a form of a questionnaire. We are also aware of the fact that "the ability of self-assessment is one of the most important abilities of an autonomous learner" (Kováč/Hankerová, 2022: 92). Hence, at the end of each semester, an anonymous survey was conducted using the MS Forms platform. The survey centered on evaluating study materials, teaching progress, and the effectiveness of pedagogical efforts. Students were actively encouraged to offer direct feedback and voice any criticisms related to the new materials throughout the semester.

According to the survey findings, the majority of students exhibited a positive outlook toward the novel teaching approach. Notably, there were no negative or even neutral comments. Students praised the practicality and coherent structure of the content,

emphasizing that they gained substantial knowledge during the classes. The overall course rating stood at an impressive 4.98 out of 5.

Some examples of students' feedback on the materials include:

Answers to question: **How do you evaluate the new study materials for the subject? Was the material written in an understandable and interesting way which is appropriate for your way of thinking?**

It was perfect and understandable. We learned a lot about anatomy terms. As medical students we need this!

The material written part was understandable and interesting

yes

Also perfect, easy to revise and study from it

The new study material has been a huge improvement compared to the previous one, it can be easily understood by students, and I think it suits the nature of the subject, personally I was really surprised by how easy it was to understand every minor detail.

YES. Especially the small games (crosswords puzzles) did help. In these days, you can get information everywhere. The value of a teacher therefore is to present the knowledge in a easy and understandable way. Lucia and the new study material are doing a great job with that.

Compared to the 'old' book, which I looked into after the first semester, it was not very good structured! And I know that even people with the latinum from schooll in Germany (with round about 9 years of declinations and translating) they struggle with that. I think this approach should be used for all students!

The textbook is easy to understand for students in international courses. I think it is easier for Japanese to understand than another textbook.

Answers to question: **Was the order of the units organized in a satisfying way? How do you find the concept of starting with the clinical terminology and then slowly building the way up to the principles and structure of anatomical terms?**

The organisation of the units was a very successful choice, very student-friendly since the beginning, and slowly adds grammar knowledge as it progresses. There isn't a single thing I would change in the unit order, personally.

I liked the way, we started without grammar and didn't notice, that we actually started - smooth entrance with satisfying knowledge

It helped build up knowledge and the understanding on how the words are declined

Yes, it was.

Yea, it helped a lot for the underestanding.

I think everyone will agree if I say that the new approach is the best. I myself have difficulties with learning new languages and with overloading students with the full force of the Latin grammar you tend to overwhelm them. In this new strategy I had already built up knowledge of Latin which helped me immensely to understand the grammar following up in the summer semester.

I loved this concept and thought it to be most effective for me in understanding the latin language and learning the terminology first as it then helped me with the anatomical terms

I find it very motivating. And this is the most important. One see WHY we learn it.

I really enjoyed every lesson. The exercises in perticular were very diverse and fun to do. I feel that I have improved my Latin knowledge immensely and I had a really great time while doing it. Each lesson was very organized due to the structure of the units.

8 Conclusion

We have developed a method, a know-how, so to speak, which makes the principles of medical terminology accessible also for professionals from other fields, such as teachers of English for specific purposes, or colleagues from other departments of the Faculty who are not doctors. Our goal was not just to teach the information for the final exam, but to convey it in such a way that the majority of the students will remember the majority of the subject matter for the rest of their lives. For this reason, we plan to conduct another survey with the same students in three years to determine the long-term effectiveness of our teaching methods.

There are perhaps not many fields that are more conservative and resistant to change and innovation than the field of classical philology. German language uses for it the beautiful term "Orchideenfach", English is more sober in its description and classifies the discipline dedicated to the study and preservation of the so called dead languages as a "niche subject". This resistance seems to correlate with the nature of the subject as something solid and not evolving. However, one of the ways how to preserve and enhance the relevance and privileged position of Latin and Greek, is to make them accessible to a wider audience. This is what we intended. We seem to have succeeded. Our key to success has been the bold, innovative approach of radical simplification and adaptation to the requirements of the new generation of our students, as presented in this paper. Implementation of innovative teaching methods within the conservative field of Graeco-Latin medical terminology proved to be very effective and had a significant impact on the attitude, motivation and achievements of our students.

References

Ball, Ph., Kelly, K. & Clegg, J. (2015). *Putting CLIL into Practice.* Oxford University Press.

Baird, M. (2019). *Project Based Learning to Develop 21st Century Competencies*. Ontario Tech University. https://pressbooks.pub/techandcurr2019/chapter/pbl-competencies/

Brumfit, Ch. (1993). Simplification in Pedagogy. In: M. L. Tickoo (Ed.), *Simplification: Theory and Application* (pp. 1-6). Anthology Series 31. SEAMEO Regional Language Centre.

CEFR Companion Volume with New Descriptors, Council of Europe, 2018. https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989

Cilliers, E. J. (2017, January 27). *The challenge of teaching generation Z*. University of Technology, Sydney. https://www.researchgate.net/publication/312659039_The_challenge_of_teaching_generation_

Coyle, D., Hood, Ph., & Marsh, D. (2010). *CLIL. Content and Language Integrated Learning.* Cambridge University Press.

Deweerdt, J. P. (2001). A defence of Simplification. *Prospect*, 16(3), 55-67. https://www.wgtn.ac.nz/lals/resources/paul-nations-resources/paul-nations-publications/publications/documents/2001-Deweerdt-Simplification.pdf

Escobar Álvarez, M. A. (2020). Developing CLIL in Tertiary Education: Working with Tourism Texts. In: N. Kenny, E. E. Işık-Taş, & H. Jian I. (Eds.), *English for Specific Purposes Instruction and Research. Current Practices, Challenges and Innovations* (pp.269-288). Macmillan.

FIPAT. Terminologia Anatomica. 2nd ed. FIPAT.library.dal.ca. Federative International Programme for Anatomical Terminology, 2019.

Furnham, A. & Crump, J. (2013). The sensitive, imaginative, articulate art student and conservative, cool, numerate science student: Individual differences in art and science students. In: *Learning and Individual Differences* 25. (pp. 150-155). Elsevier.

George, H. V. (1993). Simplification. In: M. L. Tickoo (Ed.), *Simplification: Theory and Application* (pp. 7-13). Anthology Series 31. SEAMEO Regional Language Centre.

Hadfield, J. (1998). *Elementary Vocabulary Games: A Collection of Vocabulary Games and Activities for Elementary Students of English.* Longman.

Hadfield, J. & Dörney, Z. (2013). *Motivating Learning*. Pearson.

Hawthorne, H. (2021). *Understanding the Importance of Motivation in Education.* High Speed Training. https://www.highspeedtraining.co.uk/hub/motivation-in-education/

Kováč, S. & Hankerová, K. (2022). Hodnotenie jazykových kompetencií v anglickom jazyku poslucháčov všeobecného lekárstva. In: V. Dvořáčková, L. Švanda & I. Rešková (Eds.), *Výuka jazyků na lékařských fakultách II* (pp. 89-99). Masarykova Univerzita.

Mahmoudi, S., Jafari, E., Nasrabadi, H. A. & Liaghatdar, M. J. (2012). Holistic Education: An Approach for 21 Century. *International Education Studies,* 5(2), 178-186.

Marfisi-Schottman, I. (2019). Games in Higher Education. *Encyclopedia of Education and Information Technologies*, 97, 1-9.

Massman, M. (2023). *Integrating Games in Education: Using Games as a Teaching Strategy*. Hurixdigital. https://www.hurix.com/integrating-games-in-education-using-games-as-a- teaching-strategy/

Mehisto, P., Marsh, D., & Frigols, M.J. (2008). *Uncovering CLIL*. Macmillan.

Pavľáková, E. (2020). *Nový časovo-tematický plán výučby latinčiny na stredných zdravotníckych školách*. Comenius University Bratislava.

Pokrivčáková, S. (2013a). *CLIL Research in Slovakia*. Gaudeamus Hradec Králové.

Pokrivčáková, S. (2013b). *Teaching Techniques for Modern Teachers of English*. ASPA.

Richards, J. C., & Burns, A. (2012). *The Cambridge Guide to Pedagogy and Practice in Second Language Teaching*. Cambridge University Press.

Rothman, D. (2016). *A Tsunami of learners called Generation Z.* http://www.mdle.net/Journal/A_Tsunami_of_Learners_Called_Generation_Z.pdf

Savin-Baden, M., & Major, C. H. (2013). Problem-based learning: New constellations for the 21st century. *Journal of Excellence in College Teaching*, 25(3&4), 1-23.

Sepešiová, M. (2021). A Phenomenon of Content and Language Integrated Learning. Vydavateľstvo Prešovskej Univerzity.

Taylor, R. (2022). Modern teaching methods in education in the modern era. *International Journal of Education Research and Reviews*. Commentary. 10(2). https://www.internationalscholarsjournals.com/articles/modern-teaching-methods-in-education-in-the-modern-era-88575.html

Tomlinson, B. (2011). Materials Development in Language Teaching. (2nd ed.). Cambridge University Press.

Vilkancienė, L. (2011). CLIL in Tertiary Education: Does it Have Anything to Offer? *Studies about Languages*, 18, 111-116.

Vīksne, V., & Ābelīte, I. (2015). Teaching Latin in International Student Groups: Comparative Study. *CASALC Review*, *5*(2), 126-137. https://science.rsu.lv/en/publications/teaching-latin-in-international-student-groups-comparative-study

Contact

Mgr. Lucia Lauková, PhD.
Ústav lekárskej terminológie a cudzích jazykov
Lekárska fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave
Špitálska 24
813 72 Bratislava
Slovenská republika
lucia.laukova@fmed.uniba.sk

PhDr. Tomáš Hamar, PhD.
Ústav lekárskej terminológie a cudzích jazykov
Lekárska fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave
Špitálska 24
813 72 Bratislava
Slovenská republika
tomas.hamar@fmed.uniba.sk

Mgr. Melinda Vasiľová, PhD.
Ústav lekárskej terminológie a cudzích jazykov
Lekárska fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave
Špitálska 24
813 72 Bratislava
Slovenská republika
linda.vasilova@fmed.uniba.sk

Kvalita jazykového vzdelávania na vysokých školách v Európe VIII

Zborník príspevkov z konferencie, Bratislava, 5. – 6. október 2023

Ústav lekárskej terminológie a cudzích jazykov

Lekárska fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave

Editori/Editors: PaedDr. Stanislav Kováč, PhD., Ing. Mgr. Erika Jurišová, PhD., Mgr. Melinda Vasiľová, PhD.

Návrh obálky/Cover: Martin Vasiľ

Vydalo nakladateľstvo Univerzity Hradec Králové GAUDEAMUS ako svoju 1868 publikáciu.

Vydanie: prvé

Rok vydania: 2024

ISBN 978-80-7435-934-7

KVALITA JAZYKOVÉHO VZDELÁVANIA NA VYSOKÝCH ŠKOLÁCH V EURÓPE VIII

Zborník príspevkov z konferencie, Bratislava, 5. – 6. október 2023

Vydalo nakladateľstvo GAUDEAMUS, Univerzita Hradec Králové

ISBN 978-80-7435-934-7