



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
www.tul.cz



LIBEREC | ZITTAU/GÖRLITZ | JELENIA GÓRA

ACC JOURNAL XIX 3/2013

Issue C

Social Sciences



INTERNATIONALES
HOCHSCHULINSTITUT
ZITTAU



Uniwersytet Ekonomiczny
we Wrocławiu

TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI

HOCHSCHULE ZITTAU/GÖRLITZ

INTERNATIONALES HOCHSCHULINSTITUT ZITTAU

UNIwersYTET EKONOMICZNY WE WROCLAWIU

WYDZIAŁ EKONOMII, ZARZĄDZANIA I TURYSTYKI W JELENIEJ GÓRZE

ACC JOURNAL je mezinárodní vědecký časopis, jehož vydavatelem je Technická univerzita v Liberci. Na jeho tvorbě se podílí čtyři vysoké školy sdružené v Akademickém koordinačním středisku v Euroregionu Nisa (ACC). Ročně vycházejí zpravidla tři čísla.

ACC JOURNAL je periodikum publikující původní recenzované vědecké práce, vědecké studie, příspěvky ke konferencím a výzkumným projektům. První číslo obsahuje příspěvky zaměřené na oblast přírodních věd a techniky, druhé číslo je zaměřeno na oblast ekonomie, třetí číslo pojednává o tématech ze společenských věd.

ACC JOURNAL má charakter recenzovaného časopisu. Jeho vydání navazuje na sborník „Vědecká pojednání“, který vycházel v letech 1995-2008. Od roku 2010 je ACC JOURNAL v databázi Rady pro vědu, výzkum, vývoj a inovace (Seznam recenzovaných neimpaktovaných časopisů vydávaných v České republice) hodnocených v RIVu.

ACC JOURNAL is an international scientific journal. It is published by the Technical University of Liberec. Four universities united in the Academic Coordination Centre in the Euroregion Nisa participate in its production. There are usually three issues of the journal annually.

ACC JOURNAL is a periodical publishing original reviewed scientific papers, scientific studies, papers presented at conferences, and findings of research projects. The first issue focuses on natural sciences and technology, the second issue deals with the science of economics, and the third issue contains findings from the area of social sciences.

ACC JOURNAL is a reviewed one. It is building upon the tradition of the “Scientific Treatises” published between 1995 and 2008. The ACC JOURNAL has been in the database of the Research and Development Council since 2010 (List of reviewed non-impact journals published in the Czech Republic) recorded and evaluated in the Information Register of R&D results.

Hlavní recenzenti (major reviewers):

PhDr. Roman Sorger, Ph.D.

Technical University of Košice
Department of Languages,
Slovakia

Doc. PhDr. Růžena Váňová, CSc.

Charles University in Prague
Faculty of Education
Czech Republic

Contents

K ochraně duševního vlastnictví v České republice a v Evropské unii	6
JUDr. Zdeňka Beranová	
Teaching English to Nutritional Therapists: Using Authentic Materials for the Cultivation of Language Skills	14
Mgr. Robert Helán, Ph.D.	
Fachsprache Deutsch für Studenten der Krankenpflege mit Hilfe elektronischer Medien	21
PhDr. Ingo T. Herzig, M.A.	
Položková analýza testu z německého jazyka pomocí programu ITEMAN.....	28
PhDr. Eva Hradilová; Mgr. Tereza Krupková	
Praktické postřehy k významu statistické analýzy při tvorbě jazykových testů.....	37
Mgr. Jiřina Hrbáčková; Mgr. Bc. Milan Boháček, M.A.	
Hospodářská němčina ve výuce na vysoké škole a možné formy jejího testování	46
PhDr. Helena Hušková	
Legal Minds Think Alike: Legal English Syllabus Design and the Perceived Language Needs of Present and Former Students of Law	54
Mgr. Barbora Chovancová, Ph.D.	
Temporalita lidského života v kontextu moci a pomoci v sociální práci.....	61
PhDr. Helena Kalábová, Ph.D.; doc. PaedDr. Tatiana Matulayová, Ph.D.; Mgr. Jan Jihlavec	
Hnutí židovské mládeže Blau-Weiss v Československu (1918-1933).....	68
PhDr. Dana Kasperová, Ph.D.	
Další vzdělávání učitelů cizích jazyků pro nefilology	75
PhDr. Hana Katrňáková, M.A., Ph.D.	
Motor Training in Girls with Rett Syndrome	80
Mgr. et Mgr. Alena Lejčarová, Ph.D.; Mgr. Aneta Konečná	
Lernen lernen im Studien begleitenden Fremdsprachenunterricht an Hochschulen und Universitäten mithilfe von gedruckten und elektronischen Versionen des Europäischen Sprachenportfolios	94
PhDr. Mgr. Milada Odstrčilová	
Odborná angličtina a webové nástroje.....	103
Ing. Stanislava Pavlíková	
Kompetence školních speciálních pedagogů a školních sociálních pracovníků v inkluzivním školství v České republice	112
doc. PaedDr. PhDr. Ilona Pešatová, Ph.D.; doc. PaedDr. Tatiana Matulayová, Ph.D.	
Standardizace výstupních jazykových testů C1 obchodní angličtiny.....	123
Ing. Mgr. Blanka Pojslová	
Latinská lékařská terminologie ve světle moderních výukových metod.....	134
Mgr. Kateřina Pořízková, Ph.D.; Mgr. Jozefa Artimová, Ph.D.; Mgr. Libor Švanda, Ph.D.	
Inovace výuky němčiny na České zemědělské univerzitě v Praze	140
PhDr. Jitka Prachařová	

Unterstützung der Sprachausbildung im kombinierten Studiengang durch Moodle und Web 2.0	150
Pavel Sternberg, M.A.	
EFL Learners' Interaction in Online Discussion Tasks: A Conversation Analysis Perspective	159
Mgr. František Tůma, Ph.D.	
Innovative Unterrichtsformen im DaF-Unterricht an der Technischen Universität Liberec: Teilergebnisse einer Umfrage unter Studierenden	171
PaedDr. Irena Vlčková, Ph.D.	
Výuka angličtiny podporovaná počítačem v terciárním vzdělávání	181
PhDr. Dana Zerzánová; PhDr. Ivana Čechová Ph.D.; RNDr. Jana Beránková	
Lebenslanges lernen im universitären Bereich – Vielfalt braucht besondere Qualitätsbemühungen	190
Mgr. Šárka Zikešová	
List of Authors	196
List of Reviewers of ACC Journal	197
Guidelines for Contributors	203
Editorial Board.....	204

K OCHRANĚ DUŠEVNÍHO VLASTNICTVÍ V ČESKÉ REPUBLICE A V EVROPSKÉ UNII

Zdeňka Beranová

Metropolitní univerzita v Praze
Katedra průmyslového vlastnictví
Dubečská 9000/10, 100 00 Praha 10, Česká republika
zdenka.beran@volny.cz

Abstrakt

V příspěvku je popsán účel a význam ochrany duševního vlastnictví. Jsou zmíněny jeho dvě složky: právo průmyslové a právo autorské. První je zaměřeno na patenty, užité a průmyslové vzory a zlepšovací návrhy, druhé pak na práva k literárním a vědeckým dílům. V dalším je naznačena nezbytná činnost autora duševního díla potřebná pro ochranu jeho zájmů v České republice a v Evropské unii. Jsou připojeny vybrané právní normy.

Úvod

Každé materiální lidské dílo je sekundárním výsledkem lidské duševní činnosti. Od toho je odvozen i běžně užívaný termín duševní vlastnictví. Duševní vlastnictví je vlastnictví nemateriální, které je ale předpokladem pro každou výrobní i obchodní činnost.

Obor průmyslového práva spadá do práv k duševnímu vlastnictví. Jde o majetky nehmotné a práva k nim. Tato práva vycházejí z přirozených práv osobnostních. Nehmotný statek je přirozeným vlastnictvím té osoby, jejíž kreativní duševní činností byl vytvořen. Tvůrci duševního díla nezřídka opominou včas učinit kroky k ochraně vlastního produktu a dostávají se do složitých situací i finančních ztrát.

1 Právo průmyslové

Podle povahy předmětu ochrany lze technické řešení chránit patentem na vynález, užitným vzorem (někdy nazývaným malým patentem), průmyslovým vzorem (design výrobku), popř. topografií polovodičové součástky. V těchto případech je vždy podmínkou vzniku práva a jeho ochrany kvalifikovaná registrace. Jediným registračním místem v České republice je *Úřad průmyslového vlastnictví (ÚPV)* v Praze, Ant. Čermáka 2a, 160 68 Praha 6 – Bubeneč, <http://www.upv.cz>, který uděluje práva k jednotlivým předmětům a zapisuje je do rejstříků. Dále do této kategorie spadají předměty jako je např. know-how, zlepšovací návrhy a obchodní tajemství.

1.1 Patent

Právním rámcem pro vznik a trvání patentu je zákon č. 527/1990 Sb., o vynálezech a zlepšovacích návrzích [4]. Patent je dokument udělený Úřadem průmyslového vlastnictví, který po úspěšně proběhlém řízení o přihlášce vynálezu stvrzuje výlučné právo majitele patentu k technickému řešení v něm definovanému.

Patentová ochrana může chránit nejen řešení mimořádně složitá a nákladná, ale i řešení jednoduchá a nenákladná. Neexistuje žádný vztah mezi komplikovaností a náročností problému vyřešeného vynálezem a jeho obchodní úspěšností. Doba platnosti patentu je maximálně dvacet let od data podání přihlášky vynálezu pokud majitel platí stanovené udržovací poplatky. Je možné v každém dalším období zvažovat strategickou a ekonomickou vhodnost a výhodnost dalšího udržování platnosti patentu.

Po skončení platnosti patentu je jeho předmět volným duševním statkem, který může využívat kdokoli bez jakéhokoliv omezení.

Teritorium platnosti patentu je rovněž podstatná skutečnost, se kterou je nutné v rozvahách počítat. Ochranné účinky patentu působí pouze ve státě, kde je vynález řádně přihlášen a patent i udělen a to přesně jen tak, jak byl do příslušného jazyka původní text patentu odborně přesně přeložen.

Přihláška vynálezu je dokument, jímž je nutné proces vedoucí k získání patentové ochrany zahájit. Je to typizovaný formulář v papírové i elektronické podobě. Přihlásit je možné každý průmyslově využitelný vynález, který je světově nový, který je výsledkem vynálezecké činnosti a který nespadá do výluk patentovatelnosti, jak je negativně vymezuje zákon.

Právo na patent má zásadně původce vynálezu, tedy osoba, která vynález vytvořila vlastní tvůrčí prací. Při aktivní tvůrčí spolupráci více osob na vytvoření vynálezu jde o spolupůvodce. Ti potom mají právo na patent v takovém rozsahu, v jakém se podíleli na vytvoření vynálezu. Bez ohledu na to, kdo je majitelem patentu, je vždy po celém světě uváděno jméno původce, jeho bydliště a stát.

1.2 Užitný vzor

Pro technická řešení nižší invenční úrovně, ale taková, která by bylo žádoucí registrovaně chránit, je možné využít institutu užitého vzoru. V České republice je tento institut poměrně mladý. Díky mnohaletým dobrým zkušenostem s jeho obdobou ve vyspělých průmyslových zemích bylo rozhodnuto tuto formu registrované ochrany zavést i v České republice a podařilo se zákon dobře zasadit do právního řádu.

Užitný vzor má velkou výhodu v tom, že skýtá mimořádně rychlou možnost získat platný ochranný dokument. Rychlost je možná díky jednoduchému registračnímu postupu. ÚPV před zápisem neprověřuje novost ani tvůrčí úroveň přihlašovaného řešení, pouze dbá na formální náležitosti podání. Kvalifikovaně zpracovaná přihláška je obvykle zapsána do tří měsíců.

Užitný vzor (UV) je vymezen zákonem č. 478/1992 Sb.[3] Na rozdíl od zákona patentového nevyžaduje od přihlašovaného řešení invenční krok na úrovni vynálezecké činnosti, ale pouze na úrovni „*přesahující rámec pouhé odborné dovednosti*“. Zákon však nic neříká o tom, že by přihláškou UV nemohlo být chráněno i řešení vyšší invenční úrovně. Oproti možnostem ochrany patentem je rozsah záběru UV zúžen tím, že vylučuje ochranu způsobů výroby a pracovních činností. Neoficiálně se též užitému vzoru říká malý patent. Stejně jako u přihlášky vynálezu je nutné vyplnit přihlašovací formulář a podle předepsané struktury přílohy přihlášky. V přílohách je nutné u přihlášky vynálezu precizně objasnit nový vynález ve vztahu k dosavadnímu stavu techniky. U přihlášky užitého vzoru se přihláška výrazně neliší od přihlášky vynálezu. Slovo *vynález* je nahrazeno výrazem *technické řešení*, místo *patentové nároky* se užívají *nároky na ochranu*.

Pro UV platí tentýž systém patentového třídění, jaký se používá pro třídění vynálezů. Při patentové rešerši lze proto nalézt v databázi i užité vzory z příslušné oblasti techniky a naopak.

1.3 Průmyslový vzor

Průmyslový vzor je průmyslově právní kategorie registrovaného práva (privilegia), které má poměrně široký záběr. V praxi jde jak o vnější úpravu (tvary, barevné úpravy) běžných spotřebních předmětů, tak také o ochranu nových typografických znaků, módního zboží všeho druhu, dopravních prostředků apod. Český zákon č. 207/2000 Sb. [6] užívá název **průmyslový vzor** (dále P vz). Nelze zaměňovat s předchozím **užitným vzorem**, kterým lze

chránit pouze technické řešení, a nikoliv vzhled, design. Zjednodušeně lze říci, že PVz vypovídá o tom, jak co vypadá, a nikdy ne o tom, jak co funguje. Pro marketingovou úspěšnost jsou důležité nejenom exkluzivní funkční princip a další konstrukční, technické a materiálové přednosti, ale i atraktivita a originalita vnějšího vzhledu konkrétního výrobku. Stejně jako je znám požadavek novosti u přihlášky vynálezu a užitého vzoru, je i u přihlášky PVz požadována novost předmětu přihlášky. Je zde určitá analogie s užitným vzorem (kde zákon připouští půlroční předzveřejnění majitelem práva), protože přihlášku PVz může majitel práva podat až do jednoho roku po jeho prvním zveřejnění. Podobně může přihlašovatel žádat dřívější zveřejnění nebo naopak z určitého důvodu může požadovat až třiceti měsíční odklad zveřejnění zápisu svého PVz. Základním krokem je podání národní přihlášky. Protože jde o vizuální záležitost, musí přihláška PVz obsahovat vyobrazení, tak, aby byly jednoznačně zobrazeny všechny charakteristické podstatné znaky, neboť zákon praví: *rozsah ochrany je dán vyobrazením průmyslového vzoru tak, jak je zapsán v rejstříku.*

Určitou teoretickou komplikací je, že průmyslové návrhářství musí do přiměřené míry respektovat funkčnost výrobku, přičemž vnější tvary podmíněné čistě funkčně nelze touto cestou chránit.

Podobně jako jsou technická řešení systematicky roztržena podle oboru techniky, je mezinárodní dohodou stanoveno i třídění PVz. To bylo vymezeno tzv. Lokarnskou dohodou z roku 1968 (Lokarnské třídění). Momentálně je v platnosti již jeho deváté vydání z roku 2008, podle rozvoje technických oborů; je třeba pravidelné doplňování nebo též tzv. revize.

Obecně u PVz platí zásada, že nikdy nejde o absolutní míry, ale o vzájemné proporcionální relace. U vyobrazení se také žádné rozměry neuvádějí. Znamená to, že je-li PVz použit např. na reálném osobním automobilu, bude tatáž ochrana platit i pro malý model téhož automobilu.

Úřední poplatky nejsou nikterak vysoké, majitel úspěšným zápisem získává práva na monopolní užití, doba platnosti takto nabyté ochrany je pět let od data podání přihlášky, během posledního z nich je možné podat žádost o prodloužení o dalších pět let atd., maximálně na celkových 25 let. Je to tedy doba delší, než poskytuje ochrana patentem nebo užitným vzorem.

Vývoj mezinárodněpolitické situace v posledních několika desetiletích a vznik jednotného trhu vedly k vytvoření PVz Společenství (*Community design*). Tuzemský přihlašovatel může získat tuto ochranu prostřednictvím českého ÚPV, při přihlášce zaplatí navíc manipulační poplatek. ÚPV následně oficiální cestou předá předmětnou přihlášku Úřadu pro harmonizaci ve vnitřním trhu (OHIM) v Alicante. Zde opět platí tzv. unijní priorita, tentokrát šest měsíců od prvního podání přihlášky PVz. Strategie efektivního postupu je závislá na cílových státech a jejich počtu. Při menším počtu může být výhodnější „národní cesta“, prostřednictvím národních zástupců tak lze získat sadu autonomních národních PVz. Tato cesta poskytuje na tom kterém teritoriu dokonalejší zabezpečení získaného teritoriálního práva. Je to dáno tím, že přihláška úspěšně obstála v přihlašovacím procesu před místně kompetentním úřadem. Naproti tomu PVz Společenství platí na území všech členských států EU. Navíc na území EU existuje institut ochrany bez průzkumu a bez registrace, jde o Nezapsaný průmyslový vzor Společenství. Ochrana trvá tři roky od prvního zveřejnění. Síla takové ochrany je zatím sporná, vše závisí na taktice a ochranné politice. Existují i další systémy mezinárodních zápisů, ale protože zahraniční přihlášky jsou značně komplikované, je vhodné, aby se autor duševního díla obrátil na odborné instituce.

Důležité je to, že v oboru PVz stále existuje možný souběh registrovaného práva průmyslového a práva autorského. Je to v případech, kdy vytvořené dílo nese znaky díla autorského. Oba tyto instituty se liší nejenom v rozdílu registrovaný versus neregistrovaný, ale též v době trvání. Autorskoprávní ochrana trvá standardně ještě sedmdesát let po smrti

autora, čili práva přecházejí na dědice. Při nedokonalé smlouvě podepsané při objednání práce na designu se může objednatel dostat do obtíží. V praxi se obvykle přihlásí autoři k autorskoprávním nárokům s určitým odstupem v situaci, kdy je zřejmá naděje na velkou odměnu. Ve smlouvě o dílo je proto třeba prozíravě upravit i otázky práv k předpokládanému nakládání s vytvořeným autorským dílem.

1.4 Ochranná známka

Ochranná známka je označení grafického znázornění, tvořeného zejména slovy, písmeny, číslicemi, barvou, kresbou nebo tvarem výrobku či jeho obalu, určené k rozlišení výrobků nebo služeb. Přihlášku ochranné známky k zápisu do rejstříku může podat jak fyzická, tak i právnická osoba. Rejstřík vede Úřad průmyslového vlastnictví. Ten provede formální i věcný průzkum, při němž zjišťuje, zda má přihláška zákonem předepsané náležitosti a zda předmětem přihlášky není označení, které do rejstříku zapsáno být nemůže. Tím se rozumí např. shodnost s jinou dříve zapsanou ochrannou známkou, klamavé nebo nepravdivé označení apod. Na Úřadu jsou uloženy záznamy o všech ochranných známkách přihlášených národní cestou i o všech mezinárodních zápisech.

Zápisem do rejstříku získává vlastník ochranné známky výlučné právo na její užívání s platností 10 let od data podání přihlášky. Platnost lze prodlužovat vždy o dalších 10 let na základě žádosti podané nejméně 12 měsíců před uplynutím doby platnosti.

Přihláška obsahuje popis ochranné známky (slovní, obrazová, kombinovaná, slovní grafická, prostorová či kombinace barev), její provedení, údaje o přihlašovatelích a jejich zástupcích, znění a vyobrazení ochranné známky, seznam výrobků a služeb, kde bude známka používána. Správní poplatek do tří tříd výrobků či služeb je v současné době Kč 5 000,-.

1.5 Zlepšovatelský regulativ

Legislativním základem firemního regulativu je u nás tzv. patentový zákon (zákon 527/90 Sb.) [4], který ve čtvrté části ve třech paragrafech pokládá základ institutu zlepšovacích návrhů (dále ZN) v podnicích. Na tomto neměnném základě si jednotlivé podniky mohou dobrovolně vytvořit vlastní regulativ podle vlastních podmínek.

Podnikový regulativ je zpravidla vypracován na základě podnikové směrnice, která pro území našeho státu nezbytně vychází z paragrafů 72 až 74 patentového zákona. Stručně řečeno, to znamená zákonem vymezený pojem „*zlepšovací návrh*“, návrh na technická, výrobní a provozní zdokonalení, řešení problémů bezpečnosti práce a ochrany zdraví při práci nebo problémů životního prostředí. Musí ovšem jít o návrhy, se kterými má dotýčný zlepšovatel právo nakládat, např. kdyby dotýčné řešení bylo chráněno platným patentem. Zpravidla ZN řeší problém zaměstnavatele a ze zákona je zaměstnanec povinen svůj ZN zaměstnavateli nabídnout k využití.

Zaměstnavatel má po datu podání nabídky ZN dvouměsíční lhůtu, ve které nabízené zlepšení vyhodnotí a v kladném případě se zaměstnancem uzavře smlouvu o přijetí nabídky ZN a odměně za něj. V opačném případě, není-li nabídka ZN zaměstnavatelem přijata, může zlepšovatel s předmětem svého ZN volně nakládat, ovšem musí obezřetně oddělit duševní vlastnictví, které je majetkem zaměstnavatele a které nesmí zveřejnit. Jinak by se mohl snadno dočkat překvapení v podobě trestněprávního postihu.

1.6 Ochrana v Evropské unii

Nejširší možností podání mezinárodní přihlášky vynálezu poskytuje postup podle Smlouvy o patentové spolupráci (PCT – *Patent Cooperation Treaty*), podepsané ve Washingtonu v roce 1970. Ke správnému vyplnění formuláře *Žádosti o mezinárodní přihlášku* jsou na základě

smlouvy PCT k dispozici vysvětlující poznámky, aby vypracovaný dokument vyhověl *Prováděcímu předpisu PCT* a *Administrativní směrnici PCT*, vše je dostupné na webových stránkách WIPO (<http://www.wipo.int/pct/en/>) [7]. Podáním této žádosti získává přihlašovatel automaticky prioritní dokument pro všechny smluvní státy PCT. Za určitých podmínek v určitých státech může dokonce přihlašovatel při podání mezinárodní přihlášky uplatnit právo přednosti z dřívější přihlášky. Každá mezinárodní přihláška je ještě v mezinárodní fázi řízení PCT podrobena mezinárodní rešerši, kterou zajišťuje WIPO prostřednictvím pověřených rešeršních a průzkumových patentových úřadů. Z uvedeného zjednodušeného popisu je již zřejmé, že přihlašování významného vynálezu do mnoha států je proces poměrně složitý a odborně značně náročný. Finanční stránka věci velmi záleží na počtu států, ve kterých vstoupí do národní fáze řízení. Pro českého přihlašovatele jsou na samém počátku v současné době minimálně tyto náklady: 1 174 eur jako mezinárodní přihlašovací poplatek, 1 875 eur rešeršní poplatek, 1 500 Kč za úkony ÚPV spojené s podáním mezinárodní přihlášky a 600 Kč za vyhotovení prioritního dokladu. Je možné požadovat snížení mezinárodního přihlašovacího poplatku a některých dalších poplatků až o 90 %. Další úlevy jsou poskytovány při podání přihlášky v elektronické podobě, další při použití určeného softwaru. Významnější pro přihlašovatele ale budou platby za zastupování před národními úřady a za překlady do národních jazyků

Jako sen budoucnosti stručně zmiňme Patent společenství (*Community Patent*, komunitární patent). Tento patent je uvažován jako patent celé Evropské unie jako jediného teritoria při nižších nákladech na ochranu. To by znamenalo, že tento patent by po udělení automaticky získal účinky ve všech státech EU. Tak by se odstranila roztříštěnost evropského teritoria, investoři by získali silnější právní jistotu v ekonomicky i obchodně významném prostoru. Národní patentové úřady by fungovaly jako úřady přijímací, přihlášky by předávaly Evropskému patentovému úřadu (EPÚ), který by byl zodpovědný za udělování patentů. Přihláška by se podávala v jednom ze tří oficiálních jazyků EPÚ, tedy v angličtině, němčině nebo francouzštině. Po udělení patentu by byl patent přeložen do zbývajících dvou jednacích jazyků. Další otázkou je, zda a kdo by hradil překlady patentových nároků do národních jazyků jednotlivých států.

Pro celý prostor EU by v případě sporů platil Patentový soud EU, který by podléhal Soudu první instance Evropského soudního dvora. Ten by byl též orgánem odvolacím. Mezinárodní jednání o komunitárním patentu jsou však již vedena (k naší škodě) více než tři desetiletí, aniž by k současnému dni bylo možné odhadnout, kdy a zda dospějí ke kýženému cíli. Problém je v neochotě některých států podřídit se rozhodování evropské autority a vzdát se požadavku na svůj jazyk.

Fungujícím systémem je *Evropský patentový systém (EPC)*. U jeho zrodu v roce 1973 stály tytéž osobnosti, které měly rozhodující podíl i na vytvoření systému PCT. Zřejmě díky tomu jsou oba systémy kompatibilní, což je předpokladem možností kombinovaného využití. Tak zvaná Euro-PCT cesta tudíž zahrnuje funkční kombinaci evropského a mezinárodního patentového systému. EPC se stejně jako PCT stal fungujícím v tentýž den: 1. června 1978. Takzvaný evropský patent je udělován Evropským patentovým úřadem, sídlícím v Mnichově s pobočkami v Haagu, Berlíně a Vídni. Jednacími jazyky jsou angličtina, němčina a francouzština. Evropskou patentovou přihlášku lze podat na ÚPV v Praze. Při řízení před EPÚ mohou osoby s trvalým bydlištěm či sídlem v některém ze smluvních států jednat samy, v podstatě však je lepší využít služby evropského patentového zástupce. Národní patentový zástupce může být využit pouze při podání přihlášky, popř. při jednání na EPÚ se může podpůrně zúčastnit jednání vedle evropského patentového zástupce. Samotná evropská patentová přihláška zpravidla využívá tzv. unijní prioritu, kdy přihlašovatel původní přihlášky může s výhodou prioritního termínu podání až do dvanácti měsíců vyhodnocovat a zvažovat,

do kterých států přihlásit ochranu je pro něho přínosné (rentabilní) a zda evropskou přihlášku podat.

2 Autorské právo

S autorským právem se lze v současné době setkat v míře mnohem větší než v minulosti. Nové technologie umožňují snadno rozmnožovat autorská díla, chráněné autorským právem a zpřístupňovat je protiprávně veřejnosti. Vystávají otázky jak vlastní dílo chránit či neporušit práva jiné osoby.

Autorským právem (často označovaným anglickým pojmem *copyright*), je označován soubor právních norem upravujících právní vztahy vznikající v souvislosti s tvorbou a užitím příslušných předmětů ochrany. Těmito jsou v první řadě autorská díla umělecká a vědecká, včetně počítačových programů, dále i o umělecké výkony zpěváků, herců, tanečníků, zvukové a obrazové záznamy a výsledky činnosti vysílacích stanic. Souhrn právních norem týkajících se těchto předmětů ochrany je označován jako práva související s právem autorským (*related rights*).

2.1 Systémy autorského práva

Ve světě existují, zjednodušeně řečeno, dva autorskoprávní systémy. Jedním z nich je systém kontinentálního autorského práva, typický především pro většinu států Evropy, druhým z nich je anglosaský systém, typický pro země s *common law*, zejména pro Spojené státy americké a Velkou Británii.

Kontinentální autorské právo rozlišuje právo autorské a práva s ním související. Pro kontinentální autorské právo platí zásada neformální ochrany, pro vznik ochrany nejsou třeba žádné formality, autorem může být pouze fyzická osoba, práva jsou většinou nepřevoditelná, podmínkou vzniku ochrany díla je jeho jedinečnost. Naopak anglosaské autorské právo (*copyright*) chrání všechny zmíněné kategorie předmětů ochrany (díla, záznamy apod.), ochrana je podmíněna splněním formálních náležitostí (např. registrací práv u copyrightového úřadu), autorem, popř. původním nositelem autorského práva může být nejen fyzická, ale i právnická osoba, práva jsou převoditelná, lze se jich vzdát a pro vznik autorskoprávní ochrany postačuje původnost díla, nemusí jít o jedinečný výtvor. V oblasti výjimek z práv je pro anglosaské autorské právo typická tzv. *fair use* doktrína, stanovující obecná kritéria, která musí být splněna pro to, aby konkrétní užití díla bez souhlasu autora bylo možné považovat za neporušující autora práva. Je nutné dodat, že uvedené rozdíly mezi kontinentálním a anglosaským autorským právem se v některých ohledech postupně a do určité míry začínají vytrácet.

2.2 Autorské právo v České republice

Ochrana autorského práva čl. 34 Listiny základních práv a svobod, podle něhož jsou práva k výsledkům tvůrčí duševní činnosti chráněna zákonem, u nás jednak autorským zákonem [1] s příslušnými prováděcími vyhláškami ale i s obecnými právními předpisy. Jde např. obecnou úpravu uzavírání smluv, dědické právo, obecnou úpravu náhrady škody, promlčení apod. Trestněprávní ochrana je obsažena v trestním zákoně, správně právní ochrana je kromě autorského zákona, upravena v předpisech upravujících kompetence příslušných orgánů státní správy na úseku ochrany práv duševního vlastnictví. V této souvislosti je nutné připomenout nový občanský zákoník [5], který nabyl účinnosti 1. ledna 2014 a který přináší v oblasti autorských úprav jednu podstatnou změnu, a sice vyjímá úpravu licenční smlouvy, tj. smlouvy, kterou autor poskytuje jiné osobě svolení k užití svého díla ze současného autorského zákona a přenáší ji do té části občanského zákoníku, která obecně upravuje

licenční smlouvy pro všechna práva duševního vlastnictví. Základním právním předpisem je autorský zákon [1] o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským dále jen „autorský zákon“, který nabyl účinnosti 1. prosince 2000. Ten zohlednil nejnovější mezinárodní smlouvy a směrnice v souvislosti s tehdy připravovaným vstupem České republiky do Evropské unie. Zákonem č. 216/2006 Sb. [2]., byly do našeho právního řádu zakotveny směrnice Evropského společenství o aspektech autorského práva v informační společnosti, o právu na opětný prodej ve prospěch autora uměleckého díla a o dodržování práv duševního vlastnictví.

Závěr

Obsah pojmu duševní vlastnictví a termín samotný je odvozen ze skutečnosti, že každé materiální lidské dílo je výsledkem činnosti duševní. Jeho dvě základní složky – právo průmyslové a právo autorské spolu s jejich právní ochranou jsou popsány a rozvedeny tak, aby případný autor duševního díla mohl rozhodnout, do jaké kategorie jeho dílo patří, jak a v jaké míře chce mít svůj výtvor chráněn. Do práva průmyslového patří v České republice patent, užitný vzor, průmyslový vzor a zlepšovatelství regulativ, ve státech Evropské unie se zpravidla mluví jen o patentech.

Právo autorské v České republice je v úzkém souladu se směrnicemi Evropského společenství a chrání zejména autorská díla umělecká a vědecká, včetně počítačových programů.

Naznačené postupy, nezbytné pro ochranu duševního vlastnictví vedoucí k jeho ochraně jak v České republice, tak i v členských státech Evropské unie nejsou v některých případech zcela jednoduché. Pokud autor nedocení získanou ochranu a nepodstoupí je, může se vystavit v budoucnu finančním ztrátám či právním sporům. Pomoc při průmyslové právní ochraně poskytují patentoví zástupci, sdružení v Komoře patentových zástupců dostupné na Internetu.

Literatura

- [1] *Zák. č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským*
- [2] *Zák. č. 216/2006 Sb., kterým se mění zákon č. 121/2000 Sb.*
- [3] *Zák. č. 478/1992 Sb., o užitných vzorech*
- [4] *Zák. č. 527/1990 Sb., o vynálezech a zlepšovacích návrzích*
- [5] *Zák. č. 89/2012 Sb., Občanský zákoník*
- [6] *Zák. č. 207/2000 Sb., o ochraně průmyslových vzorů*
- [7] *PCT – The International Patent System (o patentové ochraně v Evropské unii) [online]*
Available from WWW: <<http://www.wipo.int/pct/en/>>

THE PROTECTION OF THE INTELLECTUAL PROPERTY IN THE CZECH REPUBLIC AND IN THE EUROPEAN UNION

In this paper the aim and the value of the protection of the intellectual property are described. Its two components, patent law and copyright, are mentioned. The first one is focused on patents, industrial design, and trademarks application, the second one is focused on exclusive right to a variety of intangible assets such as literary, scientific, and artistic works. Further the necessary activity of the author of the intellectual property essential for the protection of its benefits in the Czech Republic and in the European Union is indicated. Selected laws and statutes are added.

ZUM RECHTSCHUTZ DES GEISTIGEN EIGENTUM IN DER TSCHECHISCHEN REPUBLIK UND IN DER EUROPÄISCHEN UNION

Im Beitrag wird der Zweck und die Bedeutung des Rechtsschutzes des geistigen Eigentums beschrieben. Es werden seine zwei Bestandteile, das Patentschutzrecht und das Autorenrecht, besprochen. Der erste konzentriert sich auf Patente, Muster, Modelle etc., der zweite auf das Recht des Urhebers von Kunstwerken und wissenschaftlichen Ausgaben. Weiter ist die Rede von der unentbehrlichen Tätigkeit des Verfassers, die zum Schutz seines Interesses in der Tschechischen Republik und der Europäischen Union nötig ist. Die ausgewählten Rechtsnormen sind beigelegt.

OCHRONA WŁASNOŚCI INTELEKTUALNEJ W REPUBLICE CZESKIEJ I W UNII EUROPEJSKIEJ

W artykule opisano cel i znaczenie ochrony własności intelektualnej. Wymieniono jej dwa elementy: prawo przemysłowe i prawo autorskie. Pierwsze dotyczy patentów, wzorów użytkowych i przemysłowych oraz projektów doskonalących istniejące rozwiązania, drugie natomiast prawa do dzieł literackich i naukowych. Następnie zasygnalizowano niezbędne czynności autora własności intelektualnej konieczne do ochrony jego interesów w Republice Czeskiej i Unii Europejskiej. Przedstawiono wybrane normy prawne.

TEACHING ENGLISH TO NUTRITIONAL THERAPISTS: USING AUTHENTIC MATERIALS FOR THE CULTIVATION OF LANGUAGE SKILLS

Robert Helán

Masaryk University
Faculty of Medicine
Language Center
Kamenice 5, 625 00 Brno, Czech Republic
rhelan@med.muni.cz

Abstract

The paper deals with practical aspects of teaching English for Specific Purposes in the Nutritional Therapy bachelor degree program at the Faculty of Medicine, Masaryk University in Brno. Within the IMPACT project, new study materials and teaching methods are being developed to better prepare the students to make use of the attained language knowledge and skills in their future practice or follow-up studies. The paper will discuss: (1) the value of including field-specific articles and presentations in the lessons, (2) possibilities of the effective use of controversial topics for the purpose of practicing discussion skills, and (3) benefits of e-learning implementation for the lessons. These points will be illustrated by specific examples.

Introduction

The aim of this paper is to demonstrate what innovative study materials and teaching methods have been developed for the English Language I course, taught to students of the Nutritional Therapy bachelor degree program at the Faculty of Medicine, Masaryk University in Brno, Czech Republic. These innovations have been developed within the IMPACT project (Innovation, methodology, and quality of language education and professional education in foreign languages in the tertiary sphere in the Czech Republic), key activity 2 (Innovation of specific language courses at project research and development workplaces).

The aim of the innovated course is to provide English language practice in areas of communication relevant to the field of Nutritional Therapy. These include the nutritionist-client communication, medical and nutritional terminology, and field-specific spoken and written genres (such as the abstract, presentation, letter of motivation, and consultation), together with important language skills and subskills (such as discussions, giving advice, and expressing opinions). The required level of the students' language skills and knowledge is B2 of the Common European Framework of Reference for Languages.

The paper focuses on three practical aspects of teaching English to Nutritional Therapists (belonging to the English for Medical/Specific Purposes (EMP/ESP) sphere of English language teaching). Important issues are discussed in the sections below concerning: (1) the value of field-specific articles and video lectures for the development of students' language skills and subject knowledge; (2) the use of controversial topics as a springboard for practicing critical discussion skills; and (3) the benefits of e-learning implementation in connection with a new system of testing, which is also being innovated under the IMPACT project. Each of these points is illustrated with examples and notes on their use in the lessons.

1 Field-Specific Articles and Video Lectures

This section deals with the use of field-specific articles and presentations incorporated into the course of English for Nutritional Therapists. In the former, the genre of medical case reports was made use of to familiarize the students with the conventionalized language through typical collocations occurring in the genre. In the latter, video lectures on nutritional topics [1], delivered by a registered dietitian, were included in the course as home assignments. These different modes of professional communication used in the course – i.e., written and spoken – fulfill two functions: they provide students with field-specific content (nutrition) and train them in specific academic genres (medical case reports and presentations).

The medical case report is a description of a pathological condition or trauma in a single patient. If multiple cases of patients are included in a single report, the genre is referred to as the medical case series. Despite being regarded as somewhat inferior to the more statistically oriented research articles, medical case reports lend themselves well to the meaningful classroom use from a pedagogical point of view. The genre is characterized by a highly conventionalized language, the features of which can be explicitly demonstrated to the students. In terms of grammar, they include the use of agentless passive sentences (e.g., *The patient was found to have both oedema and tumour.*), metonymic expressions (e.g., *Chest radiographs showed over-inflated lungs.*), and existential constructions (e.g., *There was no evidence of infection.*). [2] As far as lexis is concerned, medical case reports contain collocations which do not tend to be found in other genres. For example, categorization is typically used for the clinical identification of the patient (e.g., *A 34-year-old Caucasian male*), causes of pathological conditions are linked to histories (e.g., *family history, past medical history, social history*), verbs connected to patients (e.g., *the patient was admitted to, presented with, denied, was referred to*), and prepositional phrases (e.g., *on examination, upon admission, within normal limits*).

The above-mentioned features can be practiced in a cloze-test type of exercise, as is demonstrated in the following extract from a case report (possible gaps are indicated in bold type):

A 30-year-old **Caucasian** male without significant past medical history **presented** with a two day **history** of nausea, vomiting and diffuse abdominal pain. The patient **denied** use of any medications (prescription or nonprescription) or any illicit substances. He did **admit** to occasional ethanol ingestion stating that he consumed four alcoholic beverages (approximately 0.6 ounces ethanol each) the night prior to the **onset** of symptoms. The patient had a **family** history of diabetes mellitus type 2 on both the paternal and maternal side. **On** presentation, the patient appeared in mild distress secondary to his stated abdominal pain. BMI on **admission** was 27.1 (weight 91 kilograms), vital signs were **within** normal limits, and the patient appeared euvolemic. Complete physical **examination** was normal including a normal abdominal examination. Initial laboratory studies **revealed** a high anion gap metabolic acidosis (arterial pH 7.34, arterial PCO₂ 23 mmHg, serum bicarbonate 12 mmol/L, serum anion gap 21) and hyperglycemia (serum glucose 267 mg/dL). The patient was **found** to have both ketonemia and ketonuria. [3]

Sentence transformations can aid in students' understanding of the highly-conventionalized language by avoiding the mention of agents. The transformed sentences demonstrate that conventionality, as seen in the genre of medical case reports, renders the sentences shorter and more condensed, hence more academic.

The doctor found that the patient had diabetes. → The patient was found to have diabetes.

The doctor did not find any evidence of infection. → There was no evidence of infection.

The doctor examined the patient's hip movement, which was normal. → Examination revealed normal hip movement.

The genre of medical case reports has been used to demonstrate to students the conventions and typical lexico-grammatical features of professional writing in medicine. As far as the area of academic presentations is concerned, the innovation of the course also involves the use of video lectures on nutritional science, dealing with topics such as *Facts on Fiber*, *A Heart-Healthy Lifestyle*, and *Demystifying Food Labels*. [1] Students watch selected lectures as a home assignment in addition to reading important literature of their choice regarding the same topic as in the lecture(s) in order to present these topic(s) in class. By actively reading and listening to/viewing the lectures, they are provided with important lexical, grammatical, and subject-matter input, hence becoming better prepared for their own class presentations of the selected topics.

2 Controversial Topics in the Field of Nutrition

This section demonstrates the way controversial topics can be used in the ESP classroom. In the field of medicine in general and nutritional therapy in particular, such controversial but rather common topics can be amply found, lending themselves well to their use in English lessons. Several of the topics have been considered particularly suitable for the innovated ESP course taught to bachelor students, including the issues of vegetarianism, obesity, milk, supplements, dieting, anorexia/bulimia, preservatives, and herbal remedies, to name a few. Each of these topics can be critically discussed from the viewpoint of its supporters and opponents.

Developing critical discussion skills in a foreign language appears to be one of the most important goals of language teaching at the tertiary level of education. To be able to discuss the above-mentioned controversial issues, students need to acquire certain subskills, the most important of which appear to be the ability to analyze and persuade. [8] Analyzing involves brainstorming and/or mindmapping ideas about the given topic and then comparing and contrasting the answers with other students. See Table 1 for a sample mindmap activity concerning the causes of obesity.

Tab. 1: Mindmap for the Topic of Obesity

<u>OBESITY</u>	
• CAUSES	sedentary lifestyle (lack of exercise, time spent with PC/TV, ...) poor eating habits (junk food, overeating, fast food, ...)
• DEFINITION	body mass index difference between overweigh/obesity
• RISKS	psychological (poor self-image, depression, ...) physical (stress on joints, lethargy, ...)
• TREATMENT	pharmacological (weight-loss medication, appetite suppressants,...) surgery (liposuction, gastric bypass,...)
• PREVENTION	role of education balanced diet

Source: [6]

As far as the second subskill of persuading is concerned, it can be practiced with the help of the ProCon.org website [6], which addresses selected controversial topics by listing pro- and con-arguments based on unbiased and objective sources of scientific information, thus debunking some of the common myths related to the topic. Students can study and analyze these arguments as a home assignment prior to the actual English lesson dealing with critical discussion skills. As a result, students are exposed to both sides of a given argument, enabling them to make informed decisions regarding important nutritional issues. See Table 2 for an example of a pro/con analysis of vegetarianism.

Tab. 2: *Pro vs. Con Analysis of Vegetarianism*

PRO Vegetarian	CON Vegetarian
“It is cruel and unethical to kill animals for food when vegetarian options are available.”	“Eating meat is not cruel or unethical; it is a natural part of the cycle of life.”
“Human anatomy has evolved to support a primarily vegetarian diet.”	“Eating meat has been an essential part of human evolution for 2.3 million years.”
“A vegetarian diet lowers the risk of heart disease.”	“A meat-centered diet can help with weight loss.”
“Raising animals for food creates 18% of global greenhouse gases – more than the transportation sector.”	“The right to eat what we want, including meat, is a fundamental liberty that we must defend.”

Source: [6]

In order to be able to discuss these controversial topics, students also need to familiarize themselves with useful functional language used in discussions. An ideal activity would consist in brainstorming the most important functions and typical language used for those functions. For more advanced students, the activity can be made more challenging by categorizing the functions according to their formality of use (i.e., from least to most formal). See Table 3 for a demonstration of functional language.

Tab. 3: *Functional Language of Discussion with Examples*

FUNCTION	EXAMPLES
Agreeing	<i>I think you're absolutely right...; That's a good point...; Exactly...</i>
Disagreeing	<i>I see what you mean but...; I'm afraid I can't agree with you...</i>
Expressing opinion	<i>In my opinion/view...; Personally, I think...; Actually, I don't think...</i>

Source: Own

3 E-learning as a Practice of Test Skills and Field-Specific Content

This section reports on electronic study materials, created in the Information System of Masaryk University (IS MUNI) with the objective to prepare our students for the new system of standardized foreign language testing at the Medical Faculty. The IS MUNI offers a unique platform for developing a variety of e-learning exercises. This platform has been made use of within the IMPACT project for tailor-made activities focusing on test-skills practice in terms of format and on field-specific English in terms of content. Regarding test-skills practice, required types of test exercises have been created on the B2 level of the Common European Framework of Reference for Languages and in line with agreed-upon new test criteria at the Faculty of Medicine. These types include the multiple choice and open-ended comprehension questions for the listening part; the cloze test, multiple choice, word formation, and sentence

transformation for the lexico-grammatical part; the true-false and gapped text comprehension questions for the reading part; and the letter of motivation for the writing part. Regarding the content, the e-learning exercises have been created from field-specific texts, i.e. from specialized literature on medical and nutritional terminology. [4, 5, 9] See Table 4 for an overview of the types of test exercises with examples.

Tab. 4: *Types of Test Exercises with Examples Developed for E-Learning*

Listening	Open-ended questions	<i>What is the basic treatment for GERD? The most important is _____.</i>
	Multiple choice	<i>Stable angina usually occurs after</i> • <i>hard work.</i> • <i>intensive exercise.</i> • <i>drinking a lot.</i> • <i>having a rest.</i>
Lexico-grammar	Cloze test	<i>Diarrhea can _____ in many ways because it has many potential causes. Most cases of diarrhea are _____ by some type of infection.</i>
	Multiple choice	<i>The colon is divided _____ three parts – the ascending, transverse, and descending colon.</i> • <i>in,</i> • <i>on,</i> • <i>into,</i> • <i>onto</i>
	Word formation	<i>Gastritis is a common _____ of the stomach lining that is often caused by the bacterium <i>Helicobacter pylori</i>. (INFLAME)</i>
	Sentence transformation	<i>Dr. Hanson was treating the patient for rhinitis. The patient _____ by Dr. Hanson for rhinitis.</i>
Reading	True-false	<i>Four-fifths of all the stomach cancer patients in the UK die within the first five years. T / F</i>
	Gapped text	<i>Unfortunately, in more than 25 percent of cases studied, such prescriptions are useless because the infection stems from a virus, which cannot be treated with antibiotics. _____. For example, these types of drugs kill more of the "good" bacteria found in our bodies ...</i>
Writing	Letter of motivation	<i>Dear prof. Newton, Excuse me for approaching you and asking you for your help in the following matter: I am currently a student of Nutritional Therapy at Masaryk University...</i>

Source: [7]

Conclusion

The paper reported on the innovations carried out, under the IMPACT project, in the English Language I course, taught to bachelor students of Nutritional Therapy at Masaryk University in Brno, Czech Republic. It described the way field-specific articles (medical case reports) and video lectures can be used in ESP courses. By being explicitly shown the characteristic features of the genre of medical case reports in terms of typical collocations and required conventions, students can become aware of the way academic discourse in their field is traditionally constructed. The use of video lectures aids students in their preparation for presentations, required as part of the final oral examination.

The second section of this article dealt with the use of controversial topics as effective methods for teaching students critical discussion skills, particularly analyzing and persuading. While the former can be practiced by means of brainstorming and mindmapping, the control of the latter is connected with the belief in and striving for unbiased, objective information on which valid arguments are based.

Final section demonstrated the usefulness of e-learning study materials in preparing students for the new system of testing, which is being developed under the IMPACT project. These study materials contain exercises training students in test skills and using field-specific texts. By being interconnected with materials taught in the lesson, they provide students with additional practice that would be virtually impossible to include within the course.

Literature

- [1] ANDING, R. H.: *Nutrition Made Clear*. The Teaching Company, Chantilly, 2009. ISBN: 978-1598036060
- [2] ANSPACH, R. R.: Notes on the Sociology of Medical Discourse: The Language of Case Presentation. In: *Journal of Health and Social Behavior*. 1988, vol. 29, no. 4, pp. 357 – 375. ISSN: 0022-1465
- [3] CHALASANI, S.; FISCHER, J.: South Beach Diet associated ketoacidosis: a case report. In: *Journal of Medical Case Reports*. [online]. 2008, 2:45 [accessed 2013-08-25]. Available from WWW: <<http://www.jmedicalcasereports.com/content/2/1/45>>
- [4] EHRLICH, A.; SCHROEDER, C. L.: *Medical Terminology for Health Professions*. Delmar Cengage Learning, Clifton Park, 2009. ISBN 978-1-4180-7252-0
- [5] JONES, B. D.: *Comprehensive Medical Terminology*. Thomson Delmar Learning, Clifton Park, 2008. ISBN 978-1-4180-3920-2
- [6] *Pros and Cons of Controversial Issues* [online]. ProCon.org, Santa Monica [accessed 2013-08-20]. Available from WWW: <<http://www.procon.org>>
- [7] *Study Materials – Fall 2013* [online]. Information System of Masaryk University, Brno, 2013 [accessed 2013-08-27]. Available from WWW: <<https://is.muni.cz/el/1411/podzim2013/BVAJ0121/index.qwarp>>
- [8] *Teaching English* [online]. British Council and BBC, London [accessed 2013-08-20]. Available from WWW: <<http://www.teachingenglish.org.uk/>>
- [9] THIERER, N.; NELSON, D.; WARD, J. K.; YOUNG, L. T.: *Medical Terminology. Language for Health Care*. McGraw-Hill, New York, 2010. ISBN 978-0-07-337472-7

VÝUKA ANGLIČTINY V OBORU NUTRIČNÍ TERAPEUT: VYUŽITÍ AUTENTICKÝCH MATERIÁLŮ PRO KULTIVACI JAZYKOVÝCH DOVEDNOSTÍ

Príspevek se věnuje specifickým aspektům výuky odborného anglického jazyka v bakalářském oboru Nutriční terapeut na Lékařské fakultě Masarykovy univerzity v Brně. V rámci projektu IMPACT dochází v tomto kurzu k inovaci učebních materiálů a výukových metod, které by lépe připravily absolventy k využití dosažených jazykových znalostí a dovedností v budoucí praxi či následném studiu. V příspěvku budou diskutovány: (1) důvody pro zahrnutí oborových odborných článků a prezentací do výuky, (2) možnosti efektivního využití kontroverzních témat z oboru pro účely nácviku diskuzí a (3) klady implementace e-learningové podpory pro výuku. Jednotlivé body budou doloženy na konkrétních ukázkách.

ENGLISCHUNTERRICHT FÜR ERNÄHRUNGSTHERAPEUTEN: DER GEBRAUCH VON AUTHENTISCHEN MATERIALIEN ZUR KULTIVIERUNG VON SPRACHFERTIGKEITEN

Dieser Beitrag befasst sich mit den spezifischen Aspekten des Englischunterrichts für spezielle Zwecke im Bakkalarstudiengang der Ernährungstherapie an der medizinischen Fakultät der Masaryk-Universität in Brünn. Innerhalb des Projektes IMPACT werden neue Unterrichtsmaterialien und Lehrmethoden entwickelt, um die Absolventen besser auf die Nutzung der erlangten Sprachkenntnisse und -fertigkeiten im künftigen Berufsleben oder in einem nachfolgenden Studium vorzubereiten. In diesem Beitrag geht es um folgende Punkte: (1) Gründe für die Eingliederung von Fachartikeln und fachlichen Präsentationen in den Unterricht, (2) Möglichkeiten einer effektiven Nutzung kontroverser Fachthemen zum Diskussionstraining, (3) die Vorteile der Implementierung von E-Learning-Unterstützung in den Unterricht. Die einzelnen Punkte werden durch konkretes Anschauungsmaterial untermauert.

NAUCZANIE JĘZYKA ANGIELSKIEGO NA KIERUNKU LECZENIE ŻYWIENIOWE: WYKORZYSTANIE MATERIAŁÓW AUTENTYCZNYCH DO KULTYWOWANIA UMIEJĘTNOŚCI JĘZYKOWYCH

Opracowanie poświęcone jest specyficznym aspektom nauczania specjalistycznego języka angielskiego na studiach licencjackich na kierunku Leczenie żywieniowe na Wydziale Medycyny Uniwersytetu Masaryka w Brnie. W ramach projektu IMPACT w zakresie tego kursu wprowadzane są innowacje dotyczące materiałów podręcznikowych i metod nauczania, które mają na celu lepsze przygotowanie absolwentów do wykorzystania zdobytych umiejętności i znajomości języka w przyszłej praktyce lub na dalszych studiach. W artykule omówiono: (1) przyczyny wykorzystania branżowych artykułów naukowych i prezentacji służących nauczaniu, (2) możliwości efektywnego wykorzystania kontrowersyjnych tematów z danej dziedziny w celu trenowania dyskusji oraz (3) korzyści wynikające z wprowadzenia do nauczania metod e-learningowych. Poszczególne zagadnienia przedstawiono na konkretnych przykładach.

FACHSPRACHE DEUTSCH FÜR STUDENTEN DER KRANKENPFLEGE MIT HILFE ELEKTRONISCHER MEDIEN

Ingo T. Herzig

Technische Universität Liberec
Ökonomische Fakultät
Lehrstuhl für Fremdsprachen
Studentská 2, 461 17 Liberec 1, Tschechische Republik
ingo.herzig@tul.cz

Abstrakt

Im Rahmen des Projektes IMPACT geht es darum, den Lehrplan mit neuen Mitteln und Methoden auszustatten, wozu auch die Anwendung elektronischer Lehrmittel zählt. Dies betrifft auch den Fremdsprachenunterricht der Studenten der Krankenpflege am Institut für Gesundheitsstudien an der TUL. Anstatt nur auf die Arbeit mit einem Lehrbuch beschränkt zu sein, soll ihnen die mediale Ausstattung in ihren Fachräumen auch beim Fremdsprachenunterricht zugute kommen. Als Material dienen u. a. dazu das Internet-Angebot des Verlages Urban & Fischer/ Elsevier sowie verschiedene fachliche Videos auf Internetseiten wie YouTube.

Einleitung

Das Institut für Gesundheitsstudien (Ústav zdravotnických studií/ ÚZS) ist seit 2004 Bestandteil der Technischen Universität Liberec. Dort werden zwei Studiengänge angeboten: *allgemeine Krankenpflege* und *biomedizinische Technik*. Die Studenten der Krankenpflege kommen zumeist von auf Krankenpflege spezialisierten Mittelschulen und bringen von dort bereits Kenntnisse mit. Diejenigen, die von anderen Mittelschulen kommen – mitunter findet sich auch jemand, der sein Abitur an einem Gymnasium erworben hat – haben hingegen mehr Arbeit, um dem Lehrstoff zu folgen.

Im gegenwärtigen Studienjahr (2012/13) studieren insgesamt 375 Studenten am Institut für Gesundheitsstudien. Davon entfallen 55 auf das Fach biomedizinische Technik und 320 auf das Fach allgemeine Krankenpflege. Davon studieren 197 als Vollzeitstudenten und 123 im Rahmen eines kombinierten Studiums, d. h., die Lehrveranstaltungen finden für diese Kandidaten an den Wochenenden statt, weil sie in der Regel neben dem Studium erwerbstätig sind.

Dieser Beitrag befasst sich mit dem innovierten Deutschunterricht am Institut für Gesundheitsstudien.

1 Fremdsprachenausbildung am ÚZS

Neben der fachlichen Ausbildung genießen die Studenten des Instituts für Gesundheitsstudien ebenso wie ihre Kommilitonen an den übrigen Fakultäten auch fremdsprachlichen Unterricht, wobei die angehenden Krankenpfleger zwischen Deutsch und Englisch wählen können, den Studenten der biomedizinischen Technik aber nur Englisch offen steht.

Als das Institut im Jahre 2004 gegründet wurde, fiel die fremdsprachliche Ausbildung den entsprechenden Lehrstühlen für Deutsch und Englisch an der pädagogischen Fakultät zu. Dort setzte man auf einen Syllabus, der hauptsächlich die wichtigsten Organe des Körpers zum Inhalt hatte. Hierbei ging es lediglich um Fachwortschatz, d. h. um die Beschreibung des Aufbaus und der Funktion der Organe. Das verwendete Lehrbuch *Sprechen Sie Deutsch für*

die Krankenpflege [5] vermochte die Schwerfälligkeit des Lehrstoffes trotz der zahlreichen bunten Bilder nicht zu mildern. Training der Konversation im Umgang mit Patienten war nicht vorgesehen.

Als der fremdsprachliche Teil der Ausbildung im Jahre 2009 in die Verantwortung des Fremdsprachenlehrstuhls der ökonomischen Fakultät übergang, blieb der Lehrplan zunächst einmal unverändert. Das Erste, was ich unternahm, nachdem der Deutschunterricht der angehenden Krankenschwestern mir anheim gelegt worden war, bestand in der Beschaffung neuen Lehrmaterials; denn das bisherige Lehrbuch „Sprechen Sie Deutsch“ für die Krankenpflege erscheint mir in so mancherlei Hinsicht unpraktisch. Zum einen irritiert schon allein das ungünstige Format, zum anderen die Struktur der Lektionen.

2 Innovierter Lehrplan

2.1 Lehrmaterial

Die Eröffnung der Projektes IMPACT im Herbst gab den Impuls, den Lehrplan der Krankenschwestern umzugestalten. Anstelle des Paukens von Fachwissen auf Deutsch über die wichtigsten Organe sollte der Unterricht ab nun mehr auf das praktische Leben im Krankenhaus abgezielt werden. Für eine Pflegekraft ist es nicht so wichtig, auf Deutsch beschreiben zu können, wie eine Niere funktioniert oder welche Drüse welches Hormon absondert, sondern sollte in erster Linie in der Lage sein, einem ausländischen Patienten ausreichend antworten und auf dessen Wünsche eingehen zu können.

Das Lehrmaterial stammt aus unterschiedlichen Quellen und soll alle wichtigen Bereiche abdecken, z. B. deutsche Fachterminologie, Grammatik, Sprechen und nicht zuletzt auch Hörverständnis. Erschwerend wirkt sich indes die Tatsache aus, dass das Semester am Institut für Gesundheitsstudien weniger Wochen umfasst als die Vorlesungszeit der übrigen Fakultäten, so dass man eine Auswahl treffen und unter Umständen Abstriche machen muss.

2.2 Hörtexte

Als Grundlage dient das Buch *Deutsch im Krankenhaus* von Ulrike Firnhaber-Sensen und Margarete Rodi [1], das auf den Alltag von Pflegepersonal abgestimmt ist und Vorkenntnisse verlangt, die sich im Rahmen zwischen A2 und B2 bewegen. Es beleuchtet verschiedene wichtige Bereiche im Leben eines Krankenhauses und umfasst auch zwei CDs [2], so dass die Studenten nicht allein auf die Stimme ihres Dozenten angewiesen sind, sondern auch andere hören. Die Dialoge sind nicht authentisch, sondern dem Kenntnisstand der Studierenden angepasst. Sie beziehen sich jedoch auf alltägliche Situationen im Arbeitsalltag, wie sie auch den Studenten der Krankenpflege aus ihrer eigenen Praxis bekannt und vertraut sind. Die Hörtexte sind teilweise im Lehrbuch abgedruckt, damit die Studenten sie entweder vor oder nach dem Anhören mit verteilten Rollen lesen und nach dem Anhören nachspielen können. Dazu finden sich meist auch andere Aufgaben.

In Lektion 3 soll der Dialog erst angehört und die Verständnisfrage beantwortet werden, was für Wünsche die Patientin Frau Krüger hat. Dann soll der Dialog mit verteilten Rollen gelesen werden, wobei sich die Studenten für die nächste Aufgabe warm laufen sollen. In 2c werden auf vier Fotos vier verschiedene Arbeitssituationen gezeigt, zu welchen die Studenten Dialoge spielen sollen.

Die CDs enthalten aber auch phonetische Übungen. So sollen die Studenten beispielsweise in Lektion 2 Zahlen und Fachwörter richtig aussprechen und aufschreiben (Übungen 16 – 19).

2.3 Online-Materialien

Für das Projekt von besonderem Interesse ist die Einbeziehung elektronischer Medien in den Unterricht. Dazu eignen sich die Online-Materialien des Verlages *Urban & Fischer/ Elsevier* [4]. Dieser international tätige Verlag gibt in Deutschland vor allem medizinische und auch pflegetechnische Literatur heraus und bietet Studenten, welche medizinische Berufe anstreben, im Zeitalter der elektronischen Medien die Möglichkeit, gegen Gebühr im Internet ihr Wissen mit Hilfe von Online-Übungen zu trainieren. Auch ganze Universitäten können sich gegen eine jährlich anfallende Gebühr mit dem Verlag vernetzen lassen und so ihren Studenten unbeschränkten Zugang zu dessen Online-Lernmaterialien verschaffen.

Dies kommt für die Krankenpflegestudenten an der hiesigen Universität nicht in Betracht; denn die Sprachkenntnisse reichen oft bei Weitem nicht aus, um das gleiche Studium in deutscher Sprache zu absolvieren; doch darum geht es nicht. Wie auch in allen anderen Fächern bilden die Fremdsprachen lediglich eine sinnvolle *Ergänzung*.

Beim Erwerb eines Fachbuches und nach Einrichtung eines Benutzerkontos auf deren breitgefächerten Internetseite kann man mit Hilfe einer im Buch angegebenen Nummer den Service *Plus im Web* aufrufen, der ergänzendes Anschauungsmaterial bereit hält. Dabei handelt es sich um Grafiken, Bilder, aber auch um kurze Videos.

Nehmen wir als Beispiel das Lehrbuch *Pflege Heute* von Nicole Menche [3]. Öffnet man sich *Plus im Web*, findet man eine recht umfangreiche Liste von Angeboten, z. B.:

- Roche-Lexikon Medizin
- Arzneimittel von A – Z
- Lernerfolgskontrollen
- Fallbeispiele
- Hörfälle
- Videos
- Animationen
- Abbildungen

Für unsere Zwecke sind besonders die *Videos* und die *Animationen* von Interesse. Klickt man auf *Filme*, werden dem Benutzer Videos aus den Bereichen *Fälle*, *Kommunikation* und *Pflegetechniken* angeboten. Die einzelnen Videos dauern maximal zehn Minuten.

- In den *Fälle*-Videos beschreiben Pflegende, Patienten und Angehörige ihre Situation. Hier wird z. B. die Pflege einer Wöchnerin und ihres Neugeborenen aus der Sicht der Patientin selbst, ihres Ehemannes und der Hebamme beschrieben.
- In den Kurzfilmen mit dem Thema *Kommunikation* werden gelungene und misslungene Kommunikationssituationen vorgestellt, z. B. das Gespräch eines Angehörigen mit einem Pfleger über den aktuellen Zustand des Patienten. Die jeweilige Situation wird *zweimal* präsentiert, einmal in Form eines *gelungenen* und in Form eines *misslungenen* Gesprächs. In der gelungenen Variante nimmt der Pfleger den Angehörigen beiseite, um ihm unter vier Augen die Situation des Patienten zu erklären. In der misslungenen tut dies der Pfleger zwischen Tür und Angel, in Anwesenheit vorbeigehender Leute.

- Die Videoreihe *Pflegetechniken* werden einzelne Pflegeschritte vorgestellt. Es wird gezeigt, wie man Betten bezieht, wie man den Blutzucker misst oder wie man subkutane Injektionen durchführt.

3 Arbeit mit den Online-Materialien

Die Arbeit mit Online-Materialien setzt naturgemäß das Vorhandensein entsprechender Einrichtungen voraus. Die Hörsäle sollten mit Computer, Projektor, Leinwand und Lautsprechern ausgestattet sein, zumindest die Möglichkeit bieten, einen mitzubringenden Laptop anzuschließen. Notfalls kann man das eingeplante Video über den Bildschirm und die Lautsprecher des Laptops verfolgen; doch je größer die Gruppe ist, desto geringer ist dann die Wahrscheinlichkeit, dass alle dem Film folgen können.

Da es sich bei der eigentlichen Zielgruppe dieses Studienmaterials um Muttersprachler des Deutschen handelt, wird bei den Videos ein gewisses Sprachniveau als selbstverständlich vorausgesetzt. Die Tonqualität der Videos ist nicht immer ideal und hinzukommt auch die Qualität der Lautsprecher. Die Videoreihe *Pflegetechniken* ist für die fremdsprachigen Studenten relativ leicht zu verfolgen, da allein die Bilder bereits Auskunft über die beschriebene Tätigkeiten geben. Anschließend können die Studenten – natürlich auf Deutsch – berichten, wie sie diese Vorgänge gelernt haben, ob es Unterschiede in der Vorgehensweise zwischen ihren eigenen Gepflogenheiten und denen im Video gezeigten gibt. Sehr häufig gibt es Unterschiede. Hernach beschreiben sie die *eigene* Vorgehensweise. Später kann man, wenn es der Zeitplan erlaubt, über die Vor- und Nachteile beider Vorgehensweisen diskutieren.

Die anderen beiden Videoreihen, *Kommunikation* und *Fälle*, verlangen dem fremdsprachigen Zuschauer hingegen wesentlich mehr ab. Ein mehrmaliges Anschauen mit Pausen ist daher ein wichtiger Bestandteil der Arbeit mit dem Video. Sobald die Inhalte einigermaßen verstanden sind, berichten die hiesigen angehenden Krankenschwestern und Krankenpfleger, wie in ihrem Land bei klärungsbedürftigen Situationen verfahren wird, wie hier bei Diskussionen über Dienstpläne, Konfliktsituationen usw. verfahren wird. Abschließend spielen sie selbst solche Dialoge.

Die *Animationen* zeigen in Kurzform gewisse biologische Funktionen, z. B. der Weg der Nahrung durch das Verdauungssystem oder die Funktion des Auges. Viele dieser animierten Kurzfilme haben keinen Ton, sondern zeigen lediglich die Bilder, wobei wichtiges Vokabular eingeblendet wird. Dies bietet den Studierenden eine gute Gelegenheit, mündlich nachzuvollziehen, was sie auf der Leinwand gesehen haben. Erleichternd kommt hinzu, dass den Studierenden das, was sie auf dem Bildschirm bzw. auf der Leinwand sehen, bereits bekannt ist und ihre Aufgabe lediglich darin besteht, dieses bereits Bekannte in einen neuen sprachlichen Kontext einzuordnen.

4 Andere Online-Materialien

Auch auf anderen gängigen Internetseiten finden sich brauchbare Materialien für den Unterricht. YouTube beispielsweise bietet eine ganze Reihe nützlicher Videos, so z. B. ganze Lehrgänge der ersten Hilfe und auch anschauliche Informationen über den Beruf des Krankenpflegers. Einige Hochschulen für Gesundheit nutzen dieses Internetportal, um sich zu präsentieren und Werbung für die von ihnen angebotenen Studiengänge zu machen. Hier können die Studenten zeigen, was sie verstanden haben und Vergleiche mit dem eigenen System ziehen:

- Wie wird die stabile Seitenlage im eigenen Land durchgeführt und beigebracht?

- Führen Sie Pflege- und Betreuungshandlungen durch und beschreiben Sie die einzelnen Schritte – natürlich auf Deutsch!
- Suchen Sie die Internetseiten der sich auf You Tube vorstellenden Hochschulen für Gesundheit auf und beschreiben Sie das Studienangebot.
- Wiederholen Sie die Handlungsschritte bei einer Blutspende!

5 Einschränkungen

Diese Beispiele zeigen, dass es eine Fülle an brauchbarem Material gibt; aber die Realität setzt dem Einsatz einige Grenzen.

- Die Zahl der Wochenstunden ist am hiesigen Institut für Gesundheitsstudien gering. Im ersten Semester erfreuen sich die Studenten einer Anzahl von 12 Wochenstunden an theoretischem Unterricht. Im zweiten Semester sind es nur noch zehn, im dritten und vierten nur mehr acht. Im angestrebten viersemestrigen Magisteraufbaustudiengang sollen die Studenten pro Semester 10 Wochen theoretischen Unterricht genießen können. Die Fremdsprache müssen sie drei Semester lang belegen. Die Zahl der Stunden reicht aber für einen umfassenden Fremdsprachenunterricht nicht aus.
- Hinzu kommt die Tatsache, dass die bisherigen Absolventen des Instituts für Gesundheitsstudien in überwiegendem Maße nur sehr lückenhafte Fremdsprachenkenntnisse mitgebracht haben, was eine effektive Vermittlung des fachsprachlichen Unterrichts beträchtlich bremst. Da sich die Studierenden in der Regel nicht ins Ausland orientieren, sondern ihre erworbenen Kenntnisse im eigenen Land umsetzen wollen, hält sich deren Motivation für Fremdsprachen in Grenzen.
- Auch die Technik erweist sich nicht immer als zuverlässig. Selbst kleine Pannen, die sich indes nicht so ohne Weiteres beheben lassen, können die Arbeit erheblich behindern, so z. B. schlecht klingende Lautsprecher.
- Es kommt auch vor, dass sich Videos oder gar ganze Internetseiten überhaupt nicht aufrufen lassen und selbst Computerspezialisten ratlos sind.
- Relativ zuverlässig ist die Arbeit mit *Hörtexten*, da man dabei nicht unbedingt auf den Computer angewiesen ist, sondern tragbare Rekorder verwenden kann, die im größten Notfall auch mit Batterien zu betreiben sind. Allerdings weist die Arbeit mit CDs hierbei eine Schwäche auf; denn im Gegensatz zu Audiokassetten kann man sie nicht stückweise zurückspulen, um einen Satz oder einen Abschnitt abermals zu hören. Man hat lediglich die Option, den gesamten Hörtext noch einmal von Anfang an zu hören, und das kann schnell recht langweilig werden, zumal wenn es lediglich um einen kurzen schwer verständlichen Abschnitt geht. Ein Computer erweist sich hier als praktischer, da er auch beim Abspielen von CDs und DVDs auch ein kurzes Zurückgehen gestattet.

Fazit

Die heutigen elektronischen Mittel bieten allen Studiengängen eine Fülle von Möglichkeiten, alle Sinne fürs Studium einzusetzen. Dies gilt nicht zuletzt auch für die fremdsprachliche Ausbildung, namentlich den fachsprachlichen Fremdsprachenunterricht. Auch im medizinischen, d. h. in unserem speziellen Fall pflegerischen Bereich steht eine beträchtliche Menge an Online-Materialien zur Verfügung. Diese sind jedoch in erster Linie für muttersprachliche Studierende konzipiert, so dass sie den hiesigen Studenten nur in

passenden, wohl gewählten dosierten Mengen verabreicht werden können, zumal die Sprachkenntnisse der Studenten wie gesagt oftmals nicht sehr umfangreich sind. Bilder wirken aber bekanntermaßen unterstützend und können das Interesse an der Fremdsprache besser anregen als nur gedruckte und gesprochene Worte. Allein deshalb empfiehlt sich der Einsatz elektronischer Medien. Diese sollten jedoch lediglich als Ergänzung eingesetzt werden und keinesfalls die herkömmlichen Methoden ganz ersetzen bzw. verdrängen.

Literatur

- [1] FIRNHABER-SENSEN, U., RODI, M., 2009. *Deutsch im Krankenhaus – Lehr- und Arbeitsbuch*. Berlin, München, Wien: Langenscheidt 2009. 128 S. ISBN 978-3-468-49527-4
- [2] FIRNHABER-SENSEN, U., RODI, M., 2009. *Deutsch im Krankenhaus – 2 CDs*. Berlin, München, Wien: Langenscheidt 2009. ISBN 978-3-468-49529-8
- [3] MENCHE, N. 2011. *Pflege heute – große Ausgabe. 5. Auflage*. München: Urban und Fischer (Elsevier) 2011. 1317 S. ISBN 978-3-437-26773-4
- [4] Verlag Elsevier, München, abrufbar unter: <http://www.elsevier.de/>
- [5] DUSILOVÁ, D. u. Kol. 2007. *Sprechen Sie Deutsch? Pro zdravotnické obory*. Praha: 2007. 358 S. ISBN 978-80-8619-532-2
- [6] Einschlägige Videosammlung auf YouTube, abrufbar unter: http://www.youtube.com/playlist?list=PLgGIQRTnIfK0aRA61PuxYBQ9QDzl8Lb9Z&feature=mh_lolz

VÝUKA ODBORNÉHO JAZYKA NĚMČINA PRO STUDENTY OŠETŘOVATELSTVÍ POMOCÍ ELEKTRONICKÝCH MÉDIÍ

V rámci projektu IMPACT se stávající osnovy mají vybavit novými prostředky a metodami. Mezi ty patří i práce s elektronickými učebními prostředky. Toto se týká i cizojazyčné výuky studentům ošetřovatelství na Ústavu zdravotních studií na Technické univerzitě v Liberci. Místo aby se studenti omezili na pouhé použití jedné učebnice, má jim mediální vybavení odborných učeben sloužit také při výuce cizích jazyků. Jako materiál se používá hlavně internetová nabídka nakladatelství Urban & Fischer/ Elsevier jakož i různá odborná videa na internetových stránkách, jako je např. YouTube.

TEACHING OF PROFESSIONAL LANGUAGE TO NURSING STUDENTS BY MEANS OF ELECTRONIC MEDIA

The purpose of the IMPACT project is to create an innovative syllabus by using new means and new methods, to which the use of electronic teaching materials is also included. This also affects the language education of the nursing students in the Department of Health Studies of the Technical University in Liberec. Instead of being limited to working with just one textbook, the electronic facilities in the lecture rooms are to be incorporated into the language education, as well. Therefore, Internet offers of the publishing house Urban & Fischer / Elsevier, as well as different professional videos found on the internet (e.g. on YouTube), are to be used.

NAUCZANIE SPECJALISTYCZNEGO JĘZYKA NIEMIECKIEGO DLA STUDENTÓW PIELĘGNIARSTWA PRZY POMOCY NOŚNIKÓW ELEKTRONICZNYCH

W ramach projektu IMPACT istniejące programy nauczania mają zostać wzbogacone nowymi środkami i metodami. Należą do nich także elektroniczne środki dydaktyczne. Dotyczy to także języków obcych, których uczą się studenci pielęgniarstwa w Instytucie Studiów Medycznych Uniwersytetu Technicznego w Libercu. Studenci nie będą ograniczeni korzystaniem wyłącznie z jednego podręcznika, wyposażenie medialne sal zajęciowych będzie im dostępne także w czasie nauki języków obcych. Przede wszystkim wykorzystywane są materiały oferowane w internecie przez wydawnictwo Urban & Fischer/ Elsevie oraz różne branżowe filmiki wideo znajdujące się na stronach internetowych, np. YouTube.

POLOŽKOVÁ ANALÝZA TESTU Z NĚMECKÉHO JAZYKA POMOCÍ PROGRAMU ITEMAN

Eva Hradilová
* Tereza Krupková

Univerzita obrany Brno
Centrum jazykové přípravy
Kounicova 65, 622 10 Brno, Česká republika
eva.hradilova@unob.cz
* tereza.krupkova@unob.cz

Abstrakt

Příspěvek se zabývá problematikou testování na Centru jazykové přípravy Univerzity obrany v Brně (CJP UO). Konkrétně jde o analýzu a vyhodnocení testu NJ podle normy NATO STANAG 6001 SLP 1 (A1-A2 dle SERR) pomocí statistického softwaru ITEMAN. Cílem výzkumu bylo zjistit, nakolik je daný test validní a reliabilní. Nejprve je charakterizován program ITEMAN, dále je popsán průběh přípravných prací. Největší část článku je věnována položkové analýze a rozboru špatných testových položek. Na závěr je navrženo, jak postupovat při korektuře některých nevhodných položek.

ÚVOD

Příspěvek se zabývá problematikou testování na Centru jazykové přípravy Univerzity obrany v Brně (CJP UO). Konkrétně jde o analýzu a vyhodnocení testu NJ podle normy NATO STANAG 6001 SLP 1 (A1-A2 dle SERR) pomocí statistického softwaru ITEMAN. Tento test bude využíván na Oddělení ostatních jazyků k přezkoušení civilních studentů 1. ročníku Bc. Na základě tohoto ověření znalostí bude studentům udělen zápočet za jeden semestr, pokud dosáhnou alespoň 65 % úspěšnosti. Cílem výzkumu bylo proto zjistit, nakolik je daný test validní a reliabilní, popř. ho na základě provedené položkové analýzy náležitě upravit.

1 Program ITEMAN a přípravné práce

1.1 Program ITEMAN

Program ITEMAN je statistický software americké firmy Assessment Systems Corporation určený pro analýzu jednotlivých testových položek typu multiple choice i chování testu jako celku [4].

Výsledkem analýzy jsou různé číselné údaje, na jejichž základě je možné vyhodnotit, zda jsou jednotlivé úlohy validní a reliabilní či naopak špatné a nespolehlivé. Dále můžeme porovnat úspěšnost lepší a horší třetiny studentů u jednotlivých položek, zjistit dosažené minimum a maximum bodů v rámci celého testu, průměrný výsledek a medián, kterého studenti při tomto přezkoušení dosáhli [3].

Při souhrnném vyhodnocení celého testu je důležitým údajem koeficient Alpha, který udává, nakolik je test jako celek reliabilní [3].

1.2 Přípravné práce

Námi vytvořený test byl nejprve zmoderován kolegy němčináři. Následně byl pretestován na skupinách studentů, jejichž jazyková úroveň odpovídá SLP 1. Test sestával ze dvou částí. V první části byla testována dovednost poslech s porozuměním, ve druhé potom čtení s porozuměním, které zahrnuje mj. i položky testující gramatické jevy a slovní zásobu.

Data z testů byla ručně vkládána do poznámkového bloku, což bylo s ohledem na množství položek – poslech 30 a čtení 70 – a počet studentů časově značně náročné.

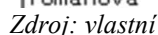


Fig. 1: Poznámkový blok

Nyní vysvětlíme, co znamenají jednotlivé údaje na Obr. 1 (Fig. 1). Na prvním řádku najdeme počet položek v testu, písmeno „o“ značící vynechanou odpověď, písmeno „n“ značící nestihnutou odpověď a počet znaků pro napsání identifikačních údajů studentů (např. příjmení). Do druhého řádku se zaznamenává klíč správných odpovědí. Ve třetím řádku najdeme počet nabízených možností a ve čtvrtém řádku se uvádí počet správných odpovědí. Od pátého řádku se pak vkládají identifikační údaje studentů a jejich odpovědi u jednotlivých položek [1].

Tento soubor je následně vložen do programu ITEMAN, který provede první vyhodnocení. Na základě tohoto musí být provedena kontrola údajů, aby se vyloučily překlepy nebo chybné součty bodů při opravě, což by zkreslilo celkové výsledky. Takto zrevidovaný soubor je podruhé vyhodnocen programem ITEMAN a pak následuje vlastní položková analýza.

2 Položková analýza

V našem případě jsme analyzovaly celkem 100 položek, z nichž každá má po zpracování programem ITEMAN následující podobu viz Obr. 2 (Fig. 2).

Item Statistics				Alternative Statistics						
Seq. No.	Scale -Item	Prop. Correct	Disc. Index	Point Biser.	Alt.	Prop. Total	Endorsing Low	Endorsing High	Point Biser.	Key
22	1-22	.62	.59	.53	A	.62	.35	.94	.53	*
					B	.27	.53	.06	-.48	
					C	.03	.00	.00	.01	
					D	.08	.12	.00	-.16	
					Other	.00	.00	.00	.00	

Zdroj: vlastní

Fig. 2: Položková analýza-jednotliví ukazatelé

Při analýze se pracuje s jednotlivými ukazateli [3]:

- Seq. No. – pořadové číslo položky,
- Scale-Item – pořadové číslo položky v subtestu,
- Prop. Correct – podíl/procento správných odpovědí (0 až 1), ideální 0.3-0.8,

- Disc. Index – citlivost položky/rozdíl mezi úspěšností lepší a horší třetiny (-1 až +1), přijatelné od 0,3,
- Point Biser. – korelace úspěšnosti u položky s celkovým skórem testovaného (-1 až +1), přijatelné od 0,3,
- Alt. – distraktory,
- Prop. Total – podíl/procento odpovědí u jednotlivých distraktorů celkem (0 až 1),
- Endorsing Low – podíl/procento odpovědí u jednotlivých distraktorů v horší třetině (0 až 1),
- Endorsing High – podíl/procento odpovědí u jednotlivých distraktorů v lepší třetině (0 až 1),
- Key – označení správné odpovědi.

2.1 Dobré položky

Příkladem dobré položky je např. číslo 22 v části čtení s porozuměním, její statistické vyhodnocení viz Obr. 2 (Fig. 2). Obtížnost úlohy je přiměřená – správně ji zodpovědělo 62 % studentů, ideálně by se tento ukazatel měl pohybovat v rozmezí 30 % – 80 %. Položka je dostatečně citlivá, protože dobře rozlišuje horší studenty od lepších – správně odpovědělo 94 % studentů z lepší třetiny, ale jen 35 % z horší třetiny, rozdíl je tedy 59 %, přičemž přijatelná hodnota začíná od 30 %. Posledním důležitým ukazatelem kvality položky je Point Biser., tedy korelace úspěšnosti u dané úlohy s celkovým skórem testovaného. Pokud nabývá hodnoty 0,3 a více (čím blíže k 1,0, tím lépe), dokáže dobře předpovědět celkový výsledek studenta v testu. V případě této konkrétní položky se jedná o hodnotu 0,53.

Takto vypadala daná úloha v testu:

22. Ich bin ernst krank, mein Arzt hat mir Arznei -----.

- verschrieben
- geschrieben
- nachschrrieben
- zuschrieben

2.2 Špatné položky

Na základě položkové analýzy jsme rozdělily nevyhovující položky do čtyř následujících kategorií:

- příliš snadné,
- příliš obtížné,
- nerozlišující mezi horšími a lepšími studenty,
- chybně předpovídající výsledek studenta v celém testu.

2.2.1 Příliš snadné položky

V rámci celého testu (100 úloh) se ukázalo, že příliš snadných položek bylo pět. Na jednom příkladu budeme demonstrovat, jak tento typ špatné položky vyhodnotil program ITEMAN – Obr. 3 (Fig. 3).

Seq. No.	Scale -Item	Item Statistics			Alternative Statistics					
		Prop. Correct	Disc. Index	Point Biser.	Alt.	Prop. Total	Endorsing Low	High	Point Biser.	Key
39	1-39	.98	.06	.30	A	.02	.06	.00	-.30	
					B	.00	.00	.00		
					C	.00	.00	.00		
					D	.98	.94	1.00	.30	*
					other	.00	.00	.00		

Zdroj: vlastní

Fig. 3: Položková analýza-ukázka příliš snadné položky

Jednalo se o číslo 39 v části čtení s porozuměním. Úloha je příliš snadná – správně ji zodpovědělo 98 % studentů, a tudíž není dostatečně citlivá, neboť rozdíl mezi horší a lepší třetinou studentů činí pouze 6 %. Poslední důležitý ukazatel kvality položky Point Biser. vykazuje hraniční přípustnou hodnotu 0,3.

Zadání v testu vypadalo následovně:

39. Die Schwester meiner Mutter ist meine:

- a) Nichte
- b) Oma
- c) Frau
- d) Tante

2.2.2 Příliš obtížné položky

V rámci celého testu (100 úloh) se ukázalo, že příliš obtížné položky byly pouze tři. Na následujícím příkladu ukážeme, jak tento typ špatné položky vyhodnotil program ITEMAN – Obr. 4 (Fig. 4).

Seq. No.	Scale -Item	Item Statistics			Alternative Statistics					
		Prop. Correct	Disc. Index	Point Biser.	Alt.	Prop. Total	Endorsing Low	High	Point Biser.	Key
59	1-59	.25	.61	.52	A	.17	.18	.17	.06	
					B	.25	.12	.11	-.01	
					C	.25	.00	.61	.52	*
					D	.22	.47	.11	-.37	
					other	.10	.00	.00	-.31	

Zdroj: vlastní

Fig. 4: Položková analýza-ukázka příliš obtížné položky

Jednalo se o číslo 59 v části čtení s porozuměním. Položka je příliš obtížná – správně ji zodpovědělo jen 25 % studentů. Jinak je ale dostatečně citlivá – rozdíl mezi horší a lepší třetinou studentů je 61 % – i dobře předpovídá výsledek studentů v celém testu, neboť poslední důležitý ukazatel Point Biser. vykazuje solidní hodnotu 0,52.

Takto vypadala daná položka v testu:

59. Neue Erfahrung

Die Schule war anders als in Deutschland. Ich hatte jeden Tag acht bis neun Stunden. Am Anfang habe ich natürlich sehr schlecht Spanisch gesprochen. Die Schüler in meiner Klasse

waren toll! Im Februar haben wir Theater gespielt, es war chaotisch, stressig, aber wir haben so viel gelacht.

Worüber spricht die Person?

- a) Über ihren Feriensprachkurs.
- b) Über ihre Klassenfahrt nach Spanien.
- c) Über ihren Austauschaufenthalt.
- d) Über ihren Theaterkurs.

2.2.3 Položky nerozlišující mezi horšími a lepšími studenty

V rámci celého testu (100 položek) se ukázalo, že tyto úlohy byly čtyři. Na dalším příkladu budeme demonstrovat, jak tento typ špatné položky vyhodnotil program ITEMAN – Obr. 5 (Fig. 5).

Item Statistics					Alternative Statistics					
Seq. No.	Scale -Item	Prop. Correct	Disc. Index	Point Biser.	Alt.	Prop. Total	Endorsing		Point Biser.	Key
							Low	High		
11	1-11	.27	-.13	.07	A	.17	.24	.11	-.16	
					B	.54	.29	.61	.14	?
					C	.00	.00	.00		
					D	.27	.41	.28	.07	*
					Other	.02	.00	.00	-.30	

CHECK THE KEY

d was specified, b works better

Zdroj: vlastní

Fig. 5: Položková analýza-ukázka položky nerozlišující mezi horšími a lepšími studenty

Jednalo se o číslo 11 v části čtení s porozuměním. Položka je poměrně obtížná – správně ji zodpovědělo jen 27 % studentů. Další ukazatele jsou ale ještě mnohem horší – rozdíl mezi horší a lepší třetinou studentů nabývá záporných hodnot (–13 %), protože tento úkol správně vyřešilo 41 % studentů z horší třetiny, ale jen 28 % studentů z lepší třetiny. Většina dobrých studentů si naopak zvolila možnost B, proto je u tohoto typu špatných položek nutné ověřit správnost klíče. Tato úloha navíc ne zcela dobře předpovídá výsledek studentů v celém testu, neboť poslední ukazatel Point Biser. je pouze 0,07.

Takto vypadala daná položka v testu:

11. Das Fernsehen überträgt heute ein Fußballspiel. Ich -----.

- a) sehe es sich an.
- b) sehe es mich an.
- c) ansehe es mir.
- d) sehe es mir an.

2.2.4 Položky chybně předpovídající výsledek studenta v celém testu

V rámci celého testu (100 úloh) se ukázalo, že položky chybně předpovídající výsledek studenta v celém testu byly tři. Na následujícím příkladu ukážeme, jak tento typ špatné položky vyhodnotil program ITEMAN – Obr. 6 (Fig. 6).

Item Statistics					Alternative Statistics					
Seq. No.	Scale -Item	Prop. Correct	Disc. Index	Point Biser.	Alt.	Prop. Total	Endorsing Low	High	Point Biser.	Key
15	1-15	.24	-.13	-.11	A	.40	.47	.33	-.14	
					B	.30	.12	.44	.34	?
	CHECK THE KEY				C	.02	.06	.00	-.13	
	d was specified, b works better				D	.24	.29	.17	-.11	*
					Other	.05	.00	.00	-.12	

Zdroj: vlastní

Fig. 6: Položková analýza-ukázka položky chybně předpovídající výsledek studenta v celém testu

Jednalo se o číslo 15 v části čtení s porozuměním. Položka je poměrně obtížná – správně ji zodpovědělo jen 24 % studentů. Další dva ukazatele jsou však ještě podstatně horší – rozdíl mezi horší a lepší třetinou studentů nabývá podobně jako v předcházejícím příkladu 2.2.3 záporných hodnot (–13 %), protože tento úkol správně vyřešilo 29 % studentů z horší třetiny, ale jen 17 % studentů z lepší třetiny. Většina dobrých studentů si naopak zvolila možnost B, proto je nutné ověřit správnost klíče. Tato položka navíc vůbec nepředpovídá správně výsledek studentů v celém testu, neboť poslední ukazatel Point Biser. je rovněž záporný (–0,11).

Úloha v testu vypadala následovně:

15. Gehst du auch hin? – Ich kann nicht hingehen, denn -----.

- habe ich keine Zeit.
- ich keine Zeit habe.
- keine Zeit ich habe.
- ich habe keine Zeit.

3 Aplikace výsledků položkové analýzy

Na základě položkové analýzy se nám podařilo rozdělit položky na dobré a špatné. Aby byl test co nejkvalitnější, je žádoucí se špatnými úlohami dále pracovat. Pro jednotlivé typy navrhuje následující možnosti postupu:

- příliš snadné** – umístit na začátek/doprostřed testu, popř. ztížit,
- příliš obtížné** – zjednodušit (zkrátit distraktory, přeformulovat) nebo použít v testu vyšší úrovně,
- nerozlišující mezi horšími a lepšími studenty** – vyřadit z testu, přeformulovat, vyhnout se výjimkám,
- chybně předpovídající výsledek studenta v celém testu** – vyřadit z testu, přeformulovat, vyhnout se výjimkám.

A nyní přejdeme k ukázce toho, jak jsme při aplikaci výsledků postupovaly u výše zmíněných čtyř konkrétních příkladů špatných položek.

Ad a) U položky číslo 39 jsme se rozhodly ji ztížit jednak přeformulováním zadání, jednak volbou obtížnějších distraktorů.

Návrh nového znění úkolu:

39. Die Tochter meiner Schwester ist meine:

- a) Nichte
- b) Cousine
- c) Enkelin
- d) Schwiegertochter

Ad b) Položku číslo 59, která je až na vysokou obtížnost v jiných kritériích validní, jsme ponechaly v původní podobě a využijeme ji při tvorbě testu na vyšší úroveň.

Ad c) U úlohy číslo 11 jsme zachovaly typ gramatického jevu, ale vybraly jsme jiné sloveso, jehož rekcí si studenti snáze zapamatují.

Návrh nové podoby zadání:

11. Wir kennen uns noch nicht. _____

- a) Ich stelle sich vor.
- b) Ich stelle mich vor.
- c) Ich stelle mir vor.
- d) Ich stelle dir vor.

Ad d) Zadání číslo 15 jsme přeformulovaly, přičemž jsme opět zachovaly typ gramatického jevu, ale použily jsme jinou spojku souřadící, kterou studenti nezaměňují se synonymní spojkou podřadící.

Návrh nové položky:

15. Gehst du auch hin? – Nein, aber -----.

- a) es tut mir sehr Leid.
- b) tut es mir sehr Leid.
- c) es mir sehr Leid tut.
- d) tut mir es sehr Leid.

Závěr

Vzhledem k celkovým výsledkům vyhodnocení našeho testu programem ITEMAN, kdy hodnota Alpha u čtení s porozuměním dosahuje 0,890 a u poslechu s porozuměním 0,839, jej lze označit za vysoce validní a reliabilní. Obecně lze říci, že pokud je ukazatel Alpha vyšší než 0,6, je test přijatelný, a čím více se blíží 1,0, tím je kvalitnější.

Proto není nezbytně nutné test přepracovat, nicméně na základě položkové analýzy bylo vytipováno 15 úloh, se kterými by bylo vhodné ještě dále pracovat. Některé budou vypuštěny, další přeformulovány nebo přemístěny v rámci stávajícího testu, popř. použity v testech jiné úrovně. Tímto způsobem upravený test bude poté použit na CJP UO.

Práce s programem ITEMAN se nám osvědčila. Uvědomily jsme si například, že některé položky, které nám při tvorbě přišly naprosto jednoznačné, se ve skutečnosti projeví jako zavádějící. Vzhledem k faktu, že nás čeká vytváření testů na další úrovně, počítáme i v budoucnu s využitím tohoto softwaru a nově nabytých zkušeností.

Literatura

- [1] BYČKOVSKÝ, P., MARKOVÁ, M., 2003. Využití software ITEMAN k položkové analýze a analýze výsledků testů. In *Sociální a kulturní souvislosti výchovy a vzdělávání: 11. výroční mezinárodní konference ČAPV: Sborník referátů* [CD-ROM]. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2003.

- [2] Handbuch zur Entwicklung und Durchführung von Sprachtests. ALTE. Frankfurt am Main: telc GmbH, 2012. ISBN: 978-3-86375-093-0.
- [3] User's Manual for the ITEMAN Conventional Item Analysis Program. Assessment Systems Corporation.
- [4] *Iteman 4 - Test and item analysis software with classical test theory* [online]. 2010 [cit. 2013-09-28]. Dostupné z: <<http://assess.com/xcart/product.php?productid=417>>.

THE ITEM ANALYSIS OF GERMAN LANGUAGE TESTS THROUGH THE ITEMAN APPLICATION

The paper deals with the testing at the Language Training Centre of the University of Defense in Brno (CJP UO). Specifically, the analysis and the German tests evaluation following the NATO STANAG 6001 SLP 1 (A1-A2 CEFR) standards through the statistical software ITEMAN is considered. The aim of the research was to find out whether the test is valid and reliable. Firstly, the application ITEMAN is described, further on the paper carries on with the process of preliminary work. The largest part of the article is devoted to the analysis and item analysis of the bad test items. Finally, the procedures for some inappropriate items proofreading are proposed.

ANALYSE VON DEUSCHTESTS MIT HILFE DES PROGRAMMS ITEMAN

Der Beitrag befasst sich mit der Problematik des Testens am Zentrum für Fremdsprachenausbildung an der Verteidigungsuniversität in Brünn (CJP UO). Konkret handelt es sich um die Analyse und Auswertung eines Deutschtestes gemäß des NATO-Standards STANAG 6001 Leistungsstufe 1 (A1-A2 gemäß GeR) mittels der statistischen Software ITEMAN. Das Forschungsziel war festzustellen, inwieweit der Test valide und reliabel ist. Anfangs wird das Computerprogramm ITEMAN vorgestellt, weiter wird das Vorbereitungsverfahren beschrieben. Der wesentliche Teil des Artikels betrifft die Aufgabenanalyse und Erörterung schlechter Testaufgaben. Zum Schluss wird vorgeschlagen, wie einige von diesen nicht geeigneten Testaufgaben zu verbessern sind.

ANALIZA ZADAŃ TESTOWYCH JĘZYKA NIEMIECKIEGO PRZY POMOCY PROGRAMU ITEMAN

W artykule przedstawiono sposób przeprowadzania testów w Centrum Przygotowania Językowego Uniwersytetu Obrony w Brnie. Konkretnie opracowanie dotyczy analizy i oceny testu języka niemieckiego według normy NATO STANAG 6001 SLP 1 (A1-A2 wg poziomów biegłości językowej CEFR) przeprowadzonej przy pomocy oprogramowania statystycznego ITEMAN. Celem przeprowadzonych badań było stwierdzenie, na ile dany test jest stosowny i rzetelny. W pierwszej kolejności scharakteryzowano program ITEMAN, następnie opisano przebieg prac przygotowawczych. Największa część artykułu dotyczy analizy poszczególnych zadań testowych oraz zbadania zadań nieprawidłowych. Na zakończenie przedstawiono propozycję korekty niektórych niewłaściwych zadań.

PRAKTICKÉ POSTŘEHY K VÝZNAMU STATISTICKÉ ANALÝZY PŘI TVORBĚ JAZYKOVÝCH TESTŮ

Jiřina Hrbáčková

*** Milan Boháček**

Masarykova univerzita
Ekonomicko-správní fakulta
Centrum jazykového vzdělávání
Lipová 41a, 602 00 Brno, Česká republika

jirina@econ.muni.cz

* bohacek@econ.muni.cz

Abstrakt

Tento příspěvek zkoumá informační přínos statistické analýzy jazykových testů Ekonomicko-správní fakulty Masarykovy univerzity, vytvořených pro úroveň C1 dle Evropského referenčního rámce, pro zvýšení validity a reliability těchto testů. Pro zpracování výstupů testů a získání hodnot průměru, obtížnosti testových položek, indexu diskriminace a Cronbachova alfa s vyloučením dané položky bylo pro daný účel použito programu SPSS. Byla provedena analýza funkčnosti distraktorů pro úlohy typu výběr ze 4 možností. Testové položky nevyhovující stanoveným kritériím byly před novým kolem moderací změněny nebo upraveny. Očekáváme, že se statistická analýza, představující přínosný element při zkvalitňování testů a poskytující cennou zpětnou vazbu jejich tvůrcům, stane napříště nezbytnou součástí tvorby testů daného pracoviště.

Úvod

V průběhu akademického roku 2012/2013 bylo v rámci klíčové aktivity 4 – testování projektu IMPACT vytvořeno na oddělení jazyků Ekonomicko-správní fakulty Masarykovy univerzity (ESF) celkem 5 výstupních testů s předpokládanou výstupní úrovní studentů C1 dle SERR. Testy byly specifikovány jako tzv. pro-achievement testy, jedná se tedy o typ testů měřící jak celkovou úroveň jazykových kompetencí studentů, tak míru osvojení učiva probíraného v kurzech, kde složku achievement tvoří do velké míry odborná slovní zásoba a gramatické jevy typické pro obchodní angličtinu. V souvislosti s projektem, který podpořil snahy vyučujících jazykového centra Masarykovy univerzity (MU) o implementaci všech základních částí procesu vývoje testů a o jeho zkvalitnění, vyvstala řada otázek týkajících se validity, spolehlivosti (reliability) a zároveň praktičnosti těchto testů, tedy parametrů, které jsou pro objektivní a spolehlivé měření schopností studentů na základě daných testů naprosto nezbytné. [3] Pomíjíme otázku, do jaké míry tyto testy skutečně odpovídají dané úrovni rámce, protože odpověď na ni je otázkou samostatného výzkumu, a chceme vědět, zda testy objektivně a spolehlivě hodnotí ty schopnosti, které by podle specifikací daného testu testovat měly. V tomto příspěvku budeme hledat odpověď na otázku, jaké informace poskytla statistická analýza provedená na výstupech pretestace všech pěti testů vytvořených a administrovaných na ESF a jak lze některé z hodnot, které z ní vzešly, interpretovat a využít při revizi stávajících testů tak, aby se validita a reliability testů posílila a aby testy zároveň zůstaly praktické.

Statistická analýza výstupních jazykových testů vytvořených na jednotlivých fakultách Centra jazykového vzdělávání MU (CJV) je fází vývoje testů, která nemá dlouhou historii a do povědomí tvůrců testů, a zároveň vyučujících, se v hlubším pojetí dostala až díky projektu Impact, v jehož rámci proběhl na jaře 2013 týdenní seminář Rity Green, primárně věnovaný

statistické analýze. Dr. Rita Green působí na univerzitě v Lancasteru, kde se kromě jiného specializuje právě na statistickou analýzu jazykových testů. Pod jejím vedením se lektoři seznámili s hlavními parametry statistické analýzy v jazykovém testování, tzn., obtížností testových položek – tzv. facility value, diskriminačním koeficientem, tzv. Corrected Item Total Correlation, vnitřní konsistencí testů založené na hodnotách Cronbach's Alpha (CA) a Cronbach's Alpha if Item Deleted (CAID). Dále byla nastíněna položková analýza distraktorů a deskriptivní statistika neboli grafické zobrazení výstupů testů. Při výběru náplně kurzu byly brány na zřetel potřeby oddělení CJV a praktičnost prováděné analýzy. Pro zpracování statistických dat souborů bylo použito programu SPSS. Dalším důležitým parametrem, jak např. korelaci, standardní odchylce nebo t-testu byla věnována marginální pozornost.

V této práci zkoumáme základní veličiny statistické analýzy a jejich hodnoty, které vzešly z pretestace na jaře 2013, tzn. průměru, spolehlivosti měřené pomocí ukazatelů Cronbach's Alpha a Cronbach's Alpha if Item Deleted, obtížnosti vybraných položek a položkovou analýzou konkrétního poslechového cvičení. Můžeme tvrdit, že test je statisticky spolehlivý? Pokud ne, jaké kroky můžeme podniknout ke zvýšení spolehlivosti a jak dané hodnoty interpretovat pro funkční revizi jednotlivých testových položek? Zároveň nás zajímá odpověď na otázku, jakou roli by měla statistická analýza při vývoji jazykových testů hodnotících jazykové kompetence studentů MU v budoucnosti hrát. V této práci nezohledňujeme samotný proces tvorby testů, který je pro spolehlivost testu zásadní, a věnujeme se spolehlivosti z hlediska výpovědní hodnoty statistické analýzy.

1 Parametry testů

Podle Douglase [1, str. 104] jsou jazykové testy v zásadě nespolehlivé nástroje měření, nicméně některé testy jsou spolehlivější než jiné. V případě CJV MU usilujeme o to, aby testy vytvořené za účelem hodnocení studentů MU byly spolehlivé a aby studentům různých fakult byly předkládány testy, o kterých lze tvrdit, že jsou validní a reliabilní. Ty části testu anglického jazyka, vytvořené pro studenty ekonomických oborů s očekávanou výstupní úrovní C1, které podléhají statistické analýze, se skládají celkem ze 60 položek, z nichž 20 tvoří poslechové položky – listening comprehension, 20 položek představuje gramaticko-lexikální část a zbývajících 20 porozumění textu, tzn. reading comprehension. V gramaticko-lexikální části bylo nutno pro účely statistické analýzy rozdělit 4. testovou úlohu, tzn. překlad dvouslovných odborných termínů, na dvě části 21a/21b – 25a/25b tak, aby bylo možno hodnotit každý výraz hodnotami 0-1 (dobře/špatně) zvlášť a zároveň aby analýza dobře zohledňovala schopnosti studentů. Testová úloha č. 5, tzn. výběr správného slovesa a jeho vložení do správného tvaru v daných větách, se naopak pro potřeby statistické analýzy musela zredukovat pouze na to, zda studenti vybrali správné sloveso či ne. Pro rozhodování dobře/špatně není možné spolehlivě a objektivně hodnotit dva jevy současně. Produktivní části testování jazykových kompetencí, psaný a mluvený projev, ze své podstaty statistické analýze nepodléhají.

Všemi 5 testy prošlo celkem 411 studentů. Počty studentů pro jednotlivé varianty testu zachycuje tabulka 1:

Tab. 1: Počty studentů a průměrné dosažené hodnoty

verze testu	01	02	03	04	05
počet studentů	84	89	87	73	78
průměrný počet bodů poslech	10,75	10,74	12,74	11,82	10,85
průměr gram.- lex. část	14,63	14,80	11,99	12,86	12,32
průměr čtení	12,44	12,02	12,55	12,14	14,27
Průměr test celkem	37,81	37,67	37,28	36,82	37,44

Zdroj: autoři

V tabulce 1 je rovněž zachycen průměrný počet bodů, kterého studenti dosáhli u každého z pěti testů a zároveň průměrný počet bodů, kterého dosáhli v jednotlivých kompetencích – tedy poslechu, gramaticko-lexikální části a v části čtení. Vzhledem k tomu, že varianty testu byly pretestovány na různých skupinách studentů, nelze z těchto hodnot jednoznačně usuzovat na paralelní validitu testů. Průměrný počet bodů všech tří částí jednotlivých testů, kterého studenti u všech testů dosáhli, nicméně vykazuje jen malé odchylky, z čehož lze usuzovat na podobnou obtížnost všech pěti verzí. Výsledek autoři považují za pozitivní indikátor snahy o jednotnost obtížnosti variant testu.

2 Měření spolehlivosti testů

Pokud bychom však chtěli mluvit o skutečné spolehlivosti testu, mohli bychom ji jednoznačně posoudit pouze tak, že stejné skupině studentů předložíme stejný test dvakrát [1]. Tím ale vyvstává logický problém, kdy při druhém průchodu testem lze očekávat lepší výsledky, neboť studenti jsou již s testovými úlohami do určité míry obeznámeni. Další možnost představuje metoda rozdělení testu na polovinu (split-half method) a jiné, které jsme však při analýze nepoužili. Pro zjednodušené posouzení spolehlivosti testu jsme zkoumali hodnoty Cronbachova alfa, veličiny, kterou jsme pro každý test získali zpracováním výstupů testů programem SPSS. Jedná se o veličinu, která nabývá hodnot od +1 do -1, přičemž záporné hodnoty, jichž je dosahováno zřídka [2, str. 38], poukazují na položky, které jsou špatně konstruované nebo z jiných důvodů chybné. Hodnota Cronbachova alfa je indikátorem vnitřní konzistence testu, vypovídá tedy o tom, zda test funguje jako celek a zda jeho jednotlivé položky hodnotí ten konstrukt, který hodnotit chceme. Podle Rity Green [2, str. 38] jsou položky nabývající hodnot mírně převyšujících 0,70 již akceptovatelné, ale žádoucí jsou hodnoty vyšší. Hodnoty 1 Cronbachova alfa v podstatě nenabývá. [4] Vzhledem k charakteristice daných testových úloh a jejich rozmanitosti (pravdivá/nepravdivá tvrzení, výběr správné položky ze 4 možností, krátké volné odpovědi, překlad sousloví, doplňování správných tvarů) nepředpokládáme u jazykových testů vytvořených v reálném akademickém prostředí hodnoty běžně se blížící maximální hodnotě 1. Při analýze spolehlivosti testu je důležité porovnat hodnoty spolehlivosti na základě celkového Cronbachova alfa (CA) s jeho hodnotami pro jednotlivé položky testu vyjma dané položky samotné (Cronbach's Alpha If Item Deleted). Pokud tato hodnota (CAID) nabývá hodnoty nižší než celkové CA, pak tato položka přispívá ke spolehlivosti testu a při vynechání takové položky z testu by se celková hodnota CA snížila na danou hodnotu CAID. Zároveň tedy platí, že pokud je hodnota CAID vyšší, položka nepřispívá dostatečně ke spolehlivosti testu. Položky je však nutno zkoumat i na základě jejich obtížnosti a indexu diskriminace (viz dále). Tabulka 2 pak shrnuje hodnoty celkové spolehlivosti Cronbachova alfa pro všechny dané testy.

Tab. 2: *Cronbachovo alfa pro jednotlivé verze testů*

verze testu	01	02	03	04	05
Cronbachovo alfa	0,875	0,823	0,838	0,821	0,827

Zdroj: autoři

Z tabulky je patrné, že CA nabývá u daných testů hodnot od 0,821 do 0,875, přičemž podle výše uvedeného lze tvrdit, že se jedná o hodnoty akceptovatelné až pozitivní. U všech položek daných testů jsme porovnali hodnoty CAID (pro subtest poslechu viz Tab. 3) a CA. Položky, které by zjevně nepřispívaly ke spolehlivosti testu a zároveň nerozlišovaly mezi dobrými a horšími studenty nebo jejich obtížnost by byla diskutabilní, by byly přepracovány.

Tab. 3: *CAID pro jednotlivé položky části poslechu všech testových variant*

varianta testu	01	02	03	04	05
Item1	0,872	0,824	0,840	0,819	0,822
Item2	0,874	0,825	0,839	0,818	0,828
Item3	0,874	0,821	0,841	0,821	0,830
Item4	0,871	0,823	0,839	0,820	0,828
Item5	0,873	0,823	0,838	0,823	0,826
Item6	0,875	0,819	0,832	0,813	0,822
Item7	0,871	0,815	0,833	0,819	0,822
Item8	0,869	0,815	0,835	0,818	0,821
Item9	0,873	0,819	0,836	0,815	0,821
Item10	0,868	0,818	0,833	0,819	0,824
Item11	0,872	0,819	0,833	0,818	0,820
Item12	0,872	0,819	0,833	0,815	0,821
Item13	0,872	0,822	0,833	0,817	0,820
Item14	0,869	0,817	0,836	0,817	0,824
Item15	0,870	0,819	0,833	0,814	0,822
Item16	0,874	0,820	0,840	0,819	0,826
Item17	0,877	0,820	0,838	0,818	0,828
Item18	0,874	0,825	0,834	0,817	0,827
Item19	0,874	0,822	0,837	0,820	0,827
Item20	0,870	0,822	0,836	0,816	0,826

Zdroj: autoři

Z tabulky 3 vyplývá, že většina hodnot CAID poslechových položek se pohybuje kolem hodnoty celkové CA a ty, které nabývají hodnoty vyšší než celková CA, se liší v řádu setin. Jelikož se jedná o zanedbatelně malé hodnoty, nebyly na základě analýzy samotné spolehlivosti položky o vyšší hodnotě CAID než celková CA v této fázi eliminovány či změněny.

3 Obtížnost testových položek

Další důležitou veličinou statistické analýzy, kterou jsme podrobně prozkoumali, je obtížnost testových úloh neboli tzv. facility value (FV). Obtížnost nabývá hodnot od 0 do 1, kdy 0 znamená, že položku správně nikdo nevyřešil, zatímco 1 představuje 100 procentní úspěšnost. FV se dá jednoduše vyjádřit procentuálně. Pro testy zkoumající celkovou jazykovou schopnost testovaných (tzv. proficiency) považují testeři hodnoty FV v rozpětí 0,3 – 0,7 za takové, podle nichž lze posuzovat funkčnost testové položky (Green, 26). V našich podmínkách, kdy testujeme jak celkovou jazykovou úroveň studentů – proficiency (úroveň

dané Společným evropským referenčním rámcem), tak osvojení vyučované látky (achievement), očekáváme, že hodnoty FV budou dosahovat úrovně vyšší, nikoliv však pro testy administrované v řádných termínech – maximální. Tvůrci testů na ESF MU se shodli na hodnotách FV od 0,15 do 0,90 jako hodnotách pro dané účely akceptovatelné. V tabulce 4 je zachycen počet položek s extrémními hodnotami FV, tedy hodnotami FV 0 – 0,15 a 0,90 – 1 pro každý jednotlivý test. V těchto případech bylo třeba znovu projít testové otázky a zareagovat na daný výstup úpravou nebo úplným přepracováním položek. Při revizi byly brány v potaz i další ukazatele analýzy.

Tab. 4: Počet položek s obtížností nižší než 0,15 a vyšší než 0,9

varianta testu	01	02	03	04	05
Počet položek s FV 0,15 a nižší	2	2	2	2	1
Počet položek s FV 0,90 a vyšší	3	2	7	3	2

Zdroj: autoři

Všechny položky, které vykazovaly extrémní hodnoty FV byly podrobeny přezkoumání. U těch položek, u kterých byla hodnota FV 1 (jednalo se celkem o 2 položky) došlo k přepracování položky. Žádná položka nenabývala hodnoty FV 0. Ostatní položky s extrémní FV byly interpretovány společně s indexem diskriminace (tabulka 5), případně s analýzou distraktorů, pokud se jednalo o cvičení typu výběr ze 4 možností. Brali jsme ovšem v potaz i fakt, že test nebyl nasazen tzv. naostro a ty položky, které spadaly do kategorie achievement a měly velmi nízkou hodnotu FV, byly prozatím ponechány v původním znění. Po nasazení testu naostro budou tyto položky znovu podrobeny zkoumání. Předpokládáme, že administrace testu v reálné situaci povede ke zlepšení výsledků.

4 Index diskriminace

Index diskriminace (měřen jako Corrected Item-Total Correlation – CITC) poskytuje tvůrcům testu důležité a zajímavé informace. Zkoumá, jak si zkoušený vede u testu jako celku a porovnává, jak si vede u jednotlivých položek [2, str. 29]. Pokud je celkový výkon zkoušeného u testu dobrý, očekává se, že jednoduché, průměrné i některé těžké položky zodpoví správně. Je pravděpodobné, že některé těžké položky správně nezodpoví. Při splnění těchto podmínek nabývá hodnota diskriminačního indexu vyšších hodnot a lze tvrdit, že položka dobře diskriminuje, tedy rozlišuje mezi studenty s vyšší a nižší dosaženou jazykovou úrovní. Pokud zkoušený s celkově dobrým výsledkem nezvládne položky, o kterých jsme předpokládali, že jsou jednoduché, hodnoty diskriminačního indexu budou nízké a můžeme tvrdit, že položka málo nebo špatně diskriminuje. Podobně jako hodnoty Cronbachova alfa, také index diskriminace nabývá hodnot od -1 do +1. Pokud hodnoty diskriminačního koeficientu nabývají hodnot od +0,3 a vyšších, lze považovat položky za velmi dobře diskriminující. Hodnoty nižší nebo přímo záporné nejsou žádoucí a je třeba se na ně zaměřit.

Jak ukazuje tabulka 5, vyskytují se v testech z hlediska diskriminace problematické položky. Např. pro položku 06 verze testu č. 01 je hodnota diskriminačního koeficientu 0,000. Při dalším zkoumání položky zjistíme, že to je položka, u které FV nabývá hodnoty 1, tzn., všichni studenti ji odpověděli správně, a tudíž nerozlišuje mezi studenty s lepší a horší dosaženou jazykovou úrovní. Hodnota CAID je rovna hodnotě CA, z čehož lze usuzovat na to, že položka se nijak výrazně na vnitřní konsistenci testu nepodílí. Je to příklad položky, která by měla být úplně eliminována, pokud je naším úmyslem aplikovat výsledky statistické analýzy v praxi a posílit spolehlivost testu. Podobným příkladem jsou mimo jiné i položky č. 16, a č. 17 v testu č. 01, kde CICT nabývá hodnot 0,198, respektive 0,131. Rozdíl však vyvstává u hodnot FV, kdy pro položku č. 16 je tato proměnná rovna 0,93, ale pro položku č.

17 je to 0,51. V prvním případě položka nediskriminuje dostatečně, jelikož je velmi lehká. V druhém případě je naopak spíše těžší a dá se usuzovat, že studenti s lepší i horší dosaženou jazykovou úrovní s ní měli problém. Položku č. 16 upravíme, pokud budeme chtít zvýšit její náročnost nebo ji ponecháme v původním stavu, pokud přezkoumáním usoudíme, že položka je dobře konstruovaná a hodnota FV 0,93 je pro nás v tomto případě akceptovatelná. Jelikož jsou ale položky č. 16 a č. 17 zároveň položkami poslechového úkolu typu výběr správné varianty ze čtyř nabízených (MCQ), provedeme položkovou analýzu testové úlohy a zjistíme, zda a jak u této položky fungují správná odpověď a distraktory.

Tab. 5: Hodnoty CITC pro jednotlivé položky poslechové části analyzovaných testů

varianta testu	test 01	test 02	test 03	test 04	test 05
Item1	0,381	0,015	0,098	0,121	0,300
Item2	0,149	0,039	0,014	0,340	0,303
Item3	0,175	0,219	0,089	0,282	0,171
Item4	0,480	0,065	0,102	0,152	0,079
Item5	0,265	0,035	0,284	0,099	0,161
Item6	0,000	0,297	0,423	0,423	0,309
Item7	0,426	0,465	0,411	0,187	0,440
Item8	0,627	0,568	0,371	0,287	0,463
Item9	0,322	0,398	0,223	0,478	0,378
Item10	0,523	0,394	0,265	0,186	0,385
Item11	0,513	0,371	0,413	0,334	0,550
Item12	0,387	0,383	0,339	0,308	0,481
Item13	0,436	0,133	0,408	0,370	0,498
Item14	0,564	0,258	0,213	0,373	0,160
Item15	0,528	0,359	0,354	0,574	0,286
Item16	0,198	0,351	0,030	0,202	0,185
Item17	0,131	0,276	0,137	0,467	0,089
Item18	0,155	0,131	0,413	0,384	0,171
Item19	0,341	0,135	0,222	0,305	0,077
Item20	0,577	0,214	0,312	0,375	0,279

Zdroj: autoři

Pro položky č. 21 až 40 bylo konzultacemi se všemi tvůrci testů dohodnuto, že statistická analýza bude mít pouze informační hodnotu. Tato část je tvořena gramaticko-lexikálními položkami, které testují gramatické jevy a odbornou slovní zásobu probíranou v seminárních hodinách, jedná se tedy o tu část testu, kterou považujeme za achievement, neboť zvládnutí těchto jevů je jedním z cílů výuky jazykových kurzů na fakultách MU. Předpokládáme, že studenti přistupovali k testu s nadhledem, který se odrazil v nízké diskriminaci nebo vysoké obtížnosti některých položek.

5 Analýza distraktorů

Poslední, ale rozhodně ne nejméně zajímavou částí analýzy, kterou považujeme z hlediska informační hodnoty za velmi přínosnou, je položková analýza úloh typu výběru správné odpovědi ze čtyř nabízených možností. V daných testech se jedná o tři cvičení o celkem 19 položkách.

Tabulka č. 6 udává hodnoty položkové analýzy poslechového cvičení (položky 16 – 20) testu verze č. 01. V jednotlivých sloupcích je uveden počet studentů, kteří danou variantu (A, B, C nebo D) vybrali. Klíč označuje správnou odpověď. Z tabulky je patrné, že pro položku č. 16

jsou funkční pouze distraktory B a C. Můžeme usuzovat, že distraktor A je buď špatně konstruovaný, nebo příliš jednoduchý, a proto jej studenti vůbec nevolili. Z tohoto důvodu je nutné podrobit jej revizi. Pro položku č. 17 se naopak distraktor B zdá být nevhodně konstruovaný nebo se příliš blíží správné odpovědi, jelikož jej vybralo 32 studentů. Přihlédneme-li k indexu diskriminace, který je 0,24, můžeme tvrdit, že to pravděpodobně byli spíše studenti s nižší dosaženou jazykovou úrovní, kteří distraktor B volili. S hodnotami FV 0,51 a CAID 0,877 (CA=0,875) lze považovat položku za přijatelnou a ponechat ji v původním stavu, nicméně tomuto rozhodnutí musí předcházet zvážení formulace distraktoru B a snadnost distraktoru A. Výsledky pro položku č. 18 považujeme za uspokojivé. Většina studentů zvolila položku správně a zároveň se všechny distraktory projeví jako funkční (CITC = 0,219, obtížnost je 0,81). Podobně lze interpretovat i výsledky položky č. 20. Zde navíc index diskriminace (0,524) potvrzuje, že studenti s vyšší dosaženou jazykovou úrovní vybírali správně, a tím prokazuje správnost konstruované položky. Naopak položka č. 19, kdy více studentů vybralo jako správnou odpověď distraktor B, se jeví jako problematičtější, navíc hodnota diskriminace je pouze 0,245. Tyto dva faktory společně poukazují na nutnost znovu věnovat položce pozornost a pokusit se o její přepracování.

Tab. 6: Hodnoty analýzy distraktorů pro položky č. 16 až 20 testu č. 01

test verze 01	počet studentů, kteří vybrali jednu z možností			
	A	B	C	D
položka č. 16	0	4	2	78 (klíč)
položka č. 17	2	32	8	42 (klíč)
položka č. 18	6	2	68 (klíč)	8
položka č. 19 ¹	26 (klíč)	37	11	9
položka č. 20	11	51 (klíč)	15	7

Zdroj: autoři

Jak tedy z výše uvedeného vyplývá, poskytuje analýza distraktorů velmi užitečné informace a napomáhá k lepší konstrukci jak správných odpovědí, tak distraktorů, a tím i ke zvýšení celkové spolehlivosti testu. Položkovou analýzu jsme provedli na všech cvičeních daného typu u všech testových verzí a výsledky podrobně analyzovali. Jsme přesvědčeni, že analýza distraktorů významně přispěla k vylepšení kvality a spolehlivosti testu.

Otázkou zůstává, jakou roli bude mít statistická analýza testů v budoucnosti. Jedná se především o praktické hledisko získávání dat a jejich zpracování. Získávání dat je činnost ne příliš časově náročná, nicméně nad rámec povinností vyučujících na CJV. Řešením by bylo využití externích sil, pak ale vyvstává otázka nutnosti zabezpečení testů proti nechtěnému šíření a otázka finanční. Pokud se zamyslíme nad cíli celé koncepce testování v projektu IMPACT, bude záležet na tom, jak se na jednotlivých pracovištích podaří prosadit a udržet inovovaný proces tvorby testů. Pokud bude naším cílem tvořit testy s kvalitní výpovědní hodnotou, pak autoři článku vidí statistickou analýzu jako krok, který nelze ignorovat.

Závěr

V tomto příspěvku jsme se zabývali statistickou analýzou testů a její výpovědní hodnotou pro tvůrce jazykových testů na pracovišti poskytujícím výuku angličtiny vysokoškolským studentům se zaměřením na obchodní angličtinu. Kladli jsme si otázku, zda v kontextu výuky

¹ Pro položku č. 19 jeden student nezatřhl ani jednu variantu.

ESP poskytuje statistická analýza informace, které se dají využít pro posílení validity a reliability testu a zda by zpracování výstupů statistické analýzy mělo být nezbytnou součástí procesu tvorby testu na pracovišti daného charakteru.

Na první otázku lze po prozkoumání údajů, které statistická analýza přinesla, odpovědět kladně. V některých případech analýza poukázala na nesprávnost konstrukce testové položky, jindy zase buď potvrdila nebo vyvrátila naše očekávání o obtížnosti či snadnosti položky, a tím dala hmatatelnou zpětnou vazbu našim domněnkám. Jako jednoznačně přínosné a jednoduše interpretovatelné se ukázaly hodnoty reflektující funkci distraktorů ve cvičeních typu výběr správné položky z nabídky 4 možností. Kromě toho, že se tvůrci dozvěděli, jak jimi vytvořená nabídka odpovědí funguje, se zároveň domníváme, že pečlivé prozkoumání funkce distraktorů může vést ke schopnosti lépe konstruovat položky budoucích testů. Situace, kdy se úloha typu nabídka ze 4 možností zredukovala na dichotomický výběr mezi dvěma odpověďmi, nebyla výjimečná. Předpokládáme, že přepracování položek, jejich následná moderace, nová pretestace a opětovné statistické zpracování pomůže autorům získat mnohem hlubší vhled do fungování distraktorů a povede ke kvalitněji tvořeným položkám.

Odpověď na druhou otázku je poněkud komplexnější a je třeba vidět celý kontext, při kterém testy na jazykovém centru vznikají. Pro jednotlivé týmy je práce na testech druhořadou záležitostí a její časová náročnost vede ke snaze eliminovat ty části procesu tvorby testu, které nejsou na první pohled naprosto nezbytné. Autoři tohoto příspěvku však mají za to, že pečlivé sledování dat, která přinášejí velmi zajímavou informaci o kvalitě testu, je důležité a nemělo by se opomíjet. Tým tvůrců testů anglického jazyka na ESF se shodl na začlenění statistické analýzy do tvorby testů jako na nezbytnosti. Závazkem a posláním jazykového centra MU je zodpovědný přístup k tvorbě testů jako validních a reliabilních nástrojů pro měření schopností studentů, ve kterých má statistická analýza, poskytující faktickou zpětnou vazbu, své nezastupitelné místo. Dodržením tohoto závazku se máme možnost posunout dále jako vyučující, jako testéři, i jako kvalitní a spolehlivé vzdělávací pracoviště.

Literatura

- [1] DOUGLAS, Dan. *Understanding language testing*. London: Hodder Education, 2010, ix, 156 s. ISBN 9780340983430.
- [2] GREEN, Rita: *Statistical Analyses for Language Testers*. Palgrave Macmillan, 2013, 309 s. ISBN: 978-1-137-01828
- [3] *Manual for relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)*. [online]. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division, January 2009, 200 s. [citováno 10. srpna 2013]. Dostupné na WWW: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/ManualRevision-proofread-FINAL_en.pdf>.
- [4] *Analýza úloh*. [online]. www.SCIO.cz s.r.o., © 2008 – 2011. [citováno 15. srpna 2013]. Dostupné na WWW: <http://www.scio.cz/vyzkum/tvorba_testu/thodnoceni/analyza.asp>.

PRACTICAL OBSERVATIONS ON THE ROLE OF STATISTICAL ANALYSIS APPLIED TO LANGUAGE TEST DEVELOPMENT

This contribution is about the statistical analysis of tests developed at individual faculties of the Language Centre at the Masaryk University Brno. After conducting statistical analysis on sets of tests developed by the Faculty of Economics and Administration, the Faculty of Social Studies and the Faculty of Pedagogy, the argument for checking assumptions originally attributed to the tests, which had been liable to close scrutiny of teams of language teachers and pretested on students of the target population, turned out to be not only important but also hugely fascinating and worth in-depth investigation. While the analysis confirmed some of the original assumptions about individual test items as well as complete parts of tests, its evidence also shed light on those items calling for further revision and improvement. This paper will look at ways of how statistical analysis can help test developers make tests more reliable and at the same time alert us of pitfalls that we would not be aware of be it not for its insight.

PRAKTISCHE BEOBACHTUNGEN ZUR BEDEUTUNG DER STATISTISCHEN ANALYSE BEI DER ERSTELLUNG VON TESTS

Dieser Beitrag untersucht den informativen Nutzen der statistischen Analyse von Sprachtests der ökonomisch-juristischen Fakultät der Masaryk-Universität, die für das Niveau C1 nach dem europäischen Referenzrahmen erstellt wurden, um deren Validität und Reliabilität zu erhöhen. Zur Festlegung der Testgestaltung, der Erlangung eines Bewertungsdurchschnitts, des Schwierigkeitsgrades der Testaufgaben, des Diskriminationsindex und des Cronbach-Alfa unter Ausschluss der gegebenen Position wurde zu diesem Zweck das Programm SPSS verwendet. Es wurde eine Analyse der Funktionalität der Distraktoren für Aufgaben des Typs „Auswahl aus vier Möglichkeiten“ durchgeführt. Die Testaufgaben, welche den festgelegten Kriterien nicht entsprechen, wurden vor der neuen Moderationsrunde geändert oder angepasst. Wir erwarten, dass die statistische Analyse, welche ein gewichtiges Element bei der Verbesserung der Tests darstellt und ihren Autoren eine wichtige Rückmeldung liefert, demnächst zu einem unerlässlichen Bestandteil der Testgestaltung am genannten Lehrstuhl wird.

PRAKTYCZNE SPOSTRZEŻENIA DOTYCZĄCE ZNACZENIA ANALIZY STATYSTYCZNEJ PODCZAS OPRACOWYWANIA TESTÓW JĘZYKOWYCH

W niniejszym artykule zbadano korzyści informacyjne wynikające z analizy statystycznej testów językowych Wydziału Ekonomiczno-Administracyjnego Uniwersytetu Masaryka, opracowanych dla poziomu C1 według CEFR, w celu zwiększenia stosowności i rzetelności tych testów. W celu opracowania wyników testów i pozyskania wartości średnich, ustalenia trudności zadań testowych, wskaźnika dyskryminacji oraz współczynnika rzetelności alfa (Alfa-Cronbacha) z wykluczeniem danego zadania zastosowano program SPSS. Przeprowadzono analizę funkcjonalności distraktorów w zadaniach zamkniętych z wyborem z 4 odpowiedzi. Zadania testowe, które nie odpowiadały przyjętym kryteriom, zostały zmienione lub skorygowane przed ich kolejnym zastosowaniem. Oczekujemy, że analiza statystyczna, która jest przydatna w doskonaleniu testów i daje cenną informację zwrotną dla ich autorów, będzie następnym razem niezbędnym elementem w procesie tworzenia testów w danej placówce.

HOSPODÁŘSKÁ NĚMČINA VE VÝUCE NA VYSOKÉ ŠKOLE A MOŽNÉ FORMY JEJÍHO TESTOVÁNÍ

Helena Hušková

Masarykova univerzita Brno
Ekonomicko-správní fakulta
Centrum jazykového vzdělávání
Lipová 41a, 602 00 Brno, Česká republika
huskovah@econ.muni.cz

Anotace

Tento příspěvek se zabývá některými problémy ve výuce hospodářské němčiny na Ekonomicko-správní fakultě Masarykovy univerzity v Brně, a také možnými formami, jakými lze hospodářskou němčinu na úrovni C1 SERR testovat. V jazykové výuce pracují učitelé často s heterogenními skupinami. Jazykové a odborné znalosti z oblasti ekonomie se u studentů prvního semestru liší podle toho, zda jsou absolventy gymnázia nebo obchodní akademie. Jak je možné jejich dovednosti přivést na požadovanou úroveň? Které studijní materiály jsou k tomu nejvhodnější? V druhé části příspěvku jsou komentovány výsledky prvního kola testování v rámci projektu IMPACT jako podnět k úvahám a širším závěrům.

Úvod

Po dobu své praxe jako vyučující hospodářské němčiny jsem nejen já, ale i mé kolegyně konfrontovány s několika problémy: němčinu jako Jazyk I (tedy s cílovou úrovní C1) si na ESF MU vybírají absolventi gymnázií, často bilingválních, kteří většinou mají velmi dobré znalosti obecného jazyka, ale v 1. semestru studia ekonomie, kdy začíná jazyková příprava, mají pouze mlhavou představu o ekonomických pojmech. Další skupinou absolventi obchodních akademií, kteří jsou schopni formulovat ekonomický obsah byť na méně vyspělé jazykové úrovni, a nadále studenti integrovaných a průmyslových škol, kde je jazykové výuce věnována nepoměrně menší pozornost než na obou výše zmíněných typech středních škol.

Další často diskutovanou otázkou je, zda jde v případě ekonomicky zaměřených vysokých škol pouze o jazykovou výuku v obvyklém slova smyslu, nebo také o výuku věcnou (rozuměj výklad základních ekonomických jevů v cizím jazyce). Na naléhavosti pak získává toto dilema při testování jazykových dovedností.

1 Heterogenní skupiny a profil absolventa jazykové přípravy

Když jsme před lety vytyčovali obecné cíle jazykové přípravy jako součásti akreditace studijních programů na ESF MU, vycházeli jsme z několika předpokladů:

- a) Student si zvolil za svůj tzv. první cizí jazyk, ze kterého skládal maturitu, jejíž avizovaná úroveň měla/má být B2 SERR. Na tuto úroveň bychom měli navazovat a dále ji rozvíjet.
- b) Profil absolventa předpokládá jazykovou připravenost jak pro profesní praxi, tak pro eventuální další stadium.

Proto jsme obecný cíl společný pro všechny jazyky na úrovni Jazyka I formulovali zhruba takto: Cílem jazykové přípravy je zvýšení celkové komunikační cizojazyčné kompetence studentů z úrovně B2 na úroveň C1 Společného evropského referenčního rámce pro jazyky. Budou se prohlubovat a upevňovat všechny jazykové dovednosti i zvládnutí jazykových prostředků, které se obohatí hlavně o prostředky odborného stylu, protože hned od prvního

semestru se začíná studovat odborný jazyk. V souladu s požadavky na profil absolventa bakalářského studia, podle nichž by měl být student v Jazyce I vybaven pro různé oblasti působení i různé činnosti, se nelze specializovat jen na některé dovednosti či terminologii vybraných ekonomických specializací. Absolventi by měli vědět, z jakých pramenů a jakými metodami si podle potřeb praxe doplnit potřebné znalosti a dovednosti.

Teorii se postupem času ukázala první premisa: zdaleka ne všichni studenti, kteří se prokazují maturitní zkouškou z němčiny, dosahují požadované úrovně B2. Na jejich obranu je nutno uvést, že přicházejí z různých typů škol a brzy je jasné, jaký význam ta která škola jazykové výuce přikládá. S postupem času musím konstatovat, že nůžky mezi skutečně dobrými a skutečně slabými studenty se hodně rozvírají: Na jedné straně držitelé poměrně vysokých certifikátů, často z bilingválních škol (tady musím přiznat, že většina z nich jsou slovenští studenti), na druhé straně absolventi většinou technicky zaměřených středních škol, kteří stěží zformulují správnou větu. Vzhledem k tomu, že nepřipadá v úvahu rozřazovat studenty podle znalostí do výkonnostních skupin (povinná výuka je pro všechny stejně časově limitovaná a kreditové ohodnocení zápočtů a zkoušky pro všechny jednotné), nezbývá, než motivovat ty méně zdatné a pomoci jim formou konzultací a především e-learningových podpor. Jejich významným problémem je skutečnost, že je střední škola nenaučila “učit se “ jazyku a tuto dovednost si mnohdy namáhavě nebo nedostatečně osvojují. Přesto i proto určité procento studentů musí některé semestry jazykové výuky opakovat, což pro ně leckdy znamená dokonce prodloužení studia, protože bez splnění zkoušky z jazyka nemohou přistoupit k státním závěrečným zkouškám.

2 Učební materiály

Najít vhodné studijní materiály pro cílovou úroveň C1 v oblasti ekonomie není vůbec snadné, v tomto ohledu jsou na tom lépe kolegové angličtináři, kteří spíše řeší problém, co z nabídky vybrat. Mnozí z nás jistě s nostalgií vzpomínáme na učebnici *Wirtschaft auf Deutsch* (nakladatelství Klett). Jistě nebyla ideální, ale splňovala řadu kritérií, která jsou pro výuky hospodářské němčiny relevantní:

- Poměrně široký a rozmanitý tematický záběr
- Procvičování všech jazykových kompetencí včetně psaní
- Rozmanitost cvičení, podněty ke konverzaci
- *Lehrerhandbuch* s cennými informacemi o realitách z oblasti německé i světové ekonomiky
- Doprovodná poslechová cvičení na vysoké úrovni s cvičeními

Nakladatelství z nějakého důvodu přestalo tuto učebnici vydávat, na trhu je pouze její verze pro začátečníky. Tím vyvstala nutnost hledat adekvátní náhradu, která by odpovídala požadované úrovni. Nadějí byla „vlajková loď“ nakladatelství Langenscheidt *Wirtschaftskommunikation Deutsch*, která proklamovala požadovanou úroveň. S postupem času po zkušenostech ve výuce tato naděje opadala, učebnice (i její inovovaná verze) je úzce zaměřená na dění ve firmě, mnohdy až příliš do hloubky, absolutně nevhodná k samostudiu, podstatu cvičení je nutno studentům mnohdy několikrát vysvětlit, grafická úprava je spíše matoucí. Bez doplňujících cvičení nevstřícná ke studentům, předpokládá zkušenosti s prací ve firmě. Pro tematické rozšíření slovní zásoby jsme začali kombinovat tuto učebnici s klasickou učebnicí Věra Höppnerové *Wirtschaftsdeutsch für Fortgeschrittene*. Pro obchodní komunikaci využíváme už hodně tradiční učebnici Němčina pro komerční praxi od Kettnerové a Tesařové, ale ta už z trhu mizí. Samozřejmě aktualizujeme a doplňujeme vhodnými materiály především z internetu, ale pořád stojíme před otázkou, jak a hlavně čím studentům zprostředkovat

moderní ekonomický jazyk na požadované úrovni. Ideální by byl program poskládaný z vybraných kapitol několika učebnic. Ale v tom bychom nutně narazili buď na porušování autorských práv v případě kopírování, nebo na omezené finanční možnosti studentů, pokud by si učebnice musely kupovat. Dobrá dostupnost studijních materiálů je mimo jiné také jedním z kritérií při posuzování předmětu ve studentské předmětové anketě.

Zdá se, že ediční politika německých nakladatelství se zaměřuje zejména na obecný jazyk na všech úrovních, ale nabídka profesně zaměřené studijní literatury existuje v „roztříštěné“ podobě.

3 Testování ekonomické němčiny na úrovni C1 – projekt IMPACT

Hlavním důvodem, proč potřebujeme jednotnou koncepci němčiny jako jazyka I, je cíl, kterého máme dosáhnout: požadovaná úroveň C1 SERR a komplexnost jazykových dovedností v odborně zaměřeném, ale i akademickém jazyku. Důležitým důvodem je ale také snaha o standardizaci výstupního testování [1], o kterou usiluje CJV MU už několik let. Na tomto místě bych chtěla zdůraznit, že standardizovaný výstupní test není cílem výuky, ale prostředkem, jak nejlépe a nejobjektivněji jazykové znalosti testovat. Vzhledem k tomu, že na přípravě a následné opravě výstupního testu se podílí několik vyučujících, je důležité, aby všichni studenti měli stejné výchozí předpoklady pro jeho zvládnutí. Projektu IMPACT, jehož částí je právě aktivita testování, předcházela podobně zaměřený projekt Compact. IMPACT tuto aktivitu odborně prohloubil s cílem zapojit co nejširší okruh vyučujících a samozřejmě vyučovaných jazyků. Nejdříve byly v jednotlivých sekcích diskutovány a vytvořeny testové specifikace tak, aby co možná nejlépe vyhovovaly charakteru testovaného jazyka. Na základě těchto specifikací vznikly pilotní testy, které obsahovaly poslech s porozuměním, práci s jazykem a slovní zásobou, čtení s porozuměním a psaní. Vznikla také koncepce ústní jazykové zkoušky. Jako autorka pilotních testů z němčiny na úrovni C1 se svým příspěvkem budu zabývat písemnou částí testu a uvedu příklady testových položek s komentářem. Neprezentuji výsledky statistické analýzy testu, protože vzhledem k malému počtu testovaných nemá až takovou výpovědní hodnotu, ale uvádím výsledky evaluačního dotazníku, který studenti vyplňovali po ukončení testu.

Struktura písemného testu, který byl pilotován v jarním semestru 2012/2013, nikoliv jako zkouškový. Studenti v době testování mají za sebou čtyři semestry výuky v rozsahu 4/4/2/2:

I. HÖRVERSTEHEN

Snahou bylo zejména nalézt vhodné autentické texty, ale bylo možné použít poslechová cvičení k vybraným učebnicím, pokud si autor testu formuloval vlastní testové položky.

Aufgabe 1:

Monolog, prezentace firmy, její bilance a plánů do budoucna, 5 položek R / F. Poměrně dobře zvládnutá úloha, ke zvážení by byla ještě třetí možnost k výběru „není v textu zmíněno“. Tvorba takových položek je ale velmi náročná.

Aufgabe 2:

Autentický text, téma emisních povolenek v EU, 10 položek, úkolem bylo doplnit správné informace do mezer na základě slyšeného (1 až 3 slova), příklad:

Die EU hat 2011 für die verschiedenen Sektoren der Industrie strenge (9.) _____, wie viel Treibhausgas diese ausstoßen dürfen. Wer sich vorbildlich verhält, wird mit kostenlosen CO2-Verschmutzungsrechten belohnt, alle anderen müssen (10.) _____ und sich ihre Rechte ersteigern.

LÖSUNGEN:

9. Zielmarken festgelegt

10. dafür zahlen

Podle mého názoru velmi obtížná úloha vzhledem k náročnému tématu, studenti si překvapivě stěžovali jen na nedostatek času k zaznamenání odpovědí. Pro autora k zamyšlení, zda by nebylo vhodné text rozfázovat, a tím poskytnout testovaným více časového prostoru k psaní.

Aufgabe 3:

Telefonní rozhovor mezi dodavatelem a odběratelem, emočně zabarvený, a tím zrychlený autentický hovorový projev (jde o reklamaci na zpožděnou dodávku zboží), multiple choice questions a-d se stemovou větou, pět položek. Podle studentů nejobtížnější část poslechu. Je to pochopitelné, ve výuce se cvičilo především s didakticky upravenými texty.

III. GRAMMATIK UND WORTSCHATZ

Aufgabe 4

Převádění nominálních vazeb do odpovídající vedlejší věty, pět položek.

Beispiel:

Bei der letzten Verhandlung kamen die Partner zu keiner Entscheidung.

Als sie das letzte Mal verhandelten, kamen die Partner zu keiner Entscheidung.

Přestože studenti tuto formu transformace cvičí během výuky, je pro ně stále náročná, ale podle mého názoru testuje všestranně schopnost práce s jazykem.

Aufgabe 5

Překlad sousloví z češtiny do němčiny, 6 položek:

Např.

Pokles čistého zisku

Hospodářský růst v tomto roce

Aufgabe 6

Úkolem je nalézt definovaný pojem, bez nabídky k výběru, která by byla podle mého původního názoru velmi návodná. Výsledek: Překvapivě malá úspěšnost, je zřejmě k zamyšlení, zda nezvolit jinou formu testování odborné slovní zásoby. Položka se navíc blíží spíše testování čtení s porozuměním.

Příklad:

34. Die _____ ist ein wirtschaftspolitisches Instrument des Staates, welches mittels der Beeinflussung von Steuern und Staatsausgaben die konjunkturellen Schwankungen auszugleichen und damit ein stabiles wirtschaftliches Wachstum zu erhalten versucht.

Aufgabe 7

Úkolem je doplnit do věty vhodné sloveso ve správném gramatickém tvaru, počet sloves v nabídce je dvojnásobný. Počet mezer ve větě naznačuje, kdy je nutno použít složeného slovesného tvaru.

Příklad:

38. *Die Wirtschaftskrise könnte länger _____ als man erwartet.*
39. *In Zukunft _____ die Firmenzusammenschlüsse _____, weil sie ökonomisch notwendig sind.*

III. LESEVERSTEHEN

Aufgabe 8

Souvislý autentický text s pěti položkami R-F, téma *Mehr als drei Millionen Menschen arbeitslos* (der Spiegel).

Aufgabe 9

Autentický text rozčleněný na odstavce, ke každému odstavci multiple choice questions a-d, příklad jednoho z pěti odstavců:

Was die Politik jetzt für die Konjunktur tun kann

Von David Böcking und Christian Rickens

Sie sind nicht rekordverdächtig, und dennoch dürften viele EU-Nachbarn Deutschland um diese Zahlen beneiden: Im vergangenen Jahr wuchs die deutsche Wirtschaft um immerhin 0,7 Prozent. Zugleich schaffte der Staat - also Bund, Länder, Kommunen und Sozialversicherungen zusammengekommen - erstmals seit Beginn der Krise wieder ein leichtes Plus beim Haushalt. Dennoch blickt die Bundesregierung vorsichtig ins neue Jahr: Sie hat ihre Wachstumsprognose für 2013 deutlich nach unten korrigiert, nach Informationen des "Handelsblatts" wurde sie im neuen Jahreswirtschaftsbericht auf nunmehr 0,5 Prozent halbiert. Zuvor hatten schon zahlreiche Forschungsinstitute ihre Vorhersagen gesenkt - auch unter dem Eindruck eines Schlussquartals, in dem die Wirtschaftsleistung rückläufig war. (Der Spiegel)

47. A: *Die EU-Länder haben im Jahr 2012 ein größeres Plus als Deutschland erwirtschaftet.*
- B: *Für das Jahr 2013 kann Deutschland mit einem so großen Wachstum nicht mehr rechnen.*
- C: *Deutsche Länder und Kommunen haben seit Beginn der Krise das meiste Geld ausgegeben.*
- D: *Die deutschen Forschungsinstitute sind aber mehr optimistisch als die Regierung.*

Správné řešení: B

Podle studentů jeden z nejnáročnějších úkolů, zejména vzhledem k rozsahu textu (celkem 5 odstavců), jeho přečtení je časově náročné. Je nutno uvažovat o výběru kratších sekvencí.

Aufgabe 10

Souvislý autentický text, do kterého je nutno doplnit prostředky koheze a koherence, výběr z nabídky a-d, příklad:

Studie zur Wettbewerbsfähigkeit

In Griechenland und Portugal sind die Lohnstückkosten zwar noch bis 2009 gestiegen, in den vergangenen zwei Jahren aber haben diese Länder deutliche Fortschritte erzielt. In den wirtschaftlich stärkeren Ländern (53.) _____ Deutschland sind die

Lohnstückkosten dagegen seit Beginn der Finanzkrise um bis zu zwölf Prozent gestiegen. "Es scheint (54.) _____ zu sein, dass sich die Unterschiede langsam wieder angleichen."

(Der Spiegel)

53. A: *wie beispielsweise* B: *wie beziehungsweise* C: *wie zuletzt* D: *wie bekannt*

54. A: *nur so* B: *einmal so* C: *eben so* D: *also s*

IV. SCHREIBEN

Produktivní psaní bylo a bude stálou součástí výstupních testů. Doposud byla zadávána formulace obchodního dopisu na základě zadaných informací, posuzovala se gramatika, styl, splnění obsahu, znalost odborné slovní zásoby a pravopis v poměrném bodovém ohodnocení podle významu posuzovaného jevu. Např. za pravopisné chyby bylo možno strhnout pouze jeden bod. V budoucnu bychom se chtěli zaměřit na skutečně produktivní úkoly, např. ve formě eseje na odborné téma. Vzhledem k tomu, že těmto útvarům bude nutno ve výuce věnovat zvýšenou pozornost (i na žádost studentů), aby mohly být testovány, pilotovaný test je ještě rozšířenou verzí původního zadání: reklamace a odpověď na reklamaci. Toto zadání už bylo součástí zkoušky a jeho výsledky jsou teprve analyzovány.

4 Výsledky studentské evaluační ankety k pilotovaným testům IMPACT na úrovni C1

Na závěr testu byl studentům předložen evaluační dotazník s otázkami např.: *Bylo zadání testových úloh srozumitelné a jednoznačné? Byly poslechové testy zajímavé? Měli jste dostatečný časový prostor pro zaznamenání odpovědi?* Dále pak *Doplňující komentář*, kam studenti psali volné odpovědi a postřehy. Vzhledem k tomu, že pretestovaných studentů byly jen tři desítky, neuvádím statistické hodnoty, ale jen komentáře a výhrady. Z 90 % byly testy odpověďmi ano/ne hodnoceny jako vyhovující. V úvahu je nutno brát také fakt, že studenti se už cítili v časové tísní a jednoduše zadrželi kladnou odpověď. Uvádím připomínky a požadavky studentů k pilotovaným testům:

- Větší časový prostor pro zaznamenání písemných řešení u poslechu (vícekrát)
- 2 úlohy, kde student nepovažoval žádnou z odpovědí za správnou (1x)
- V části *Grammatik und Wortschatz*: vadilo velké tiskací písmo v nabídce sloves (1x), podněcuje úvahu o grafickém uspořádání testů
- Na otázku, zda byly poslechové texty zajímavé: „... *studentům nejde ani tak o jejich zajímavost, jako spíš o to, aby byly srozumitelné a nebyla tam neznámá slovní zásoba*...“
- Možnost více správných odpovědí (1x)
- Multiple choice questions jsou správné, pokud se z nich neskládá celý test, vhodné zejména pro čtení s porozuměním
- Zajímavé a aktuální texty, multiple choice questions umožňují snadnější splnění úlohy, jsou jednodušší než produktivní řešení
- Texty pro čtení s porozuměním zdlouhavé a jednostranně zaměřené, návrh: každý odstavec o jiné problematice
- Příliš mnoho textu, příliš dlouhé texty (vícekrát)
- Příliš rychlý poslech, telefonickému rozhovoru bylo špatně rozumět (autentická nahrávka)

Závěr

Ve svém příspěvku jsem chtěla nastínit některé problémy, se kterými se potýkají vyučující a studenti němčiny jako jazyka I na Ekonomicko-správní fakultě Masarykovy univerzity Brno. Patří k nim zejména výběr a využití vhodných studijních materiálů a nutnost jejich doplnění a rozšíření z dalších zdrojů, zejména internetu. Standardizované výstupní testování je prostředkem pro objektivní hodnocení jazykových znalostí studentů. Nejde o objevování nových testovacích postupů, ale spíše o jejich efektivní nasazení a správnou tvorbu testových položek. Všechna nastíněná témata jsou podnětem k dalším diskuzím a tvůrčí práci.

Literatura

- [1] BOHÁČEK, M., HUŠKOVÁ, H., POJSLOVÁ, B., PRUCKLOVÁ, R.: *Testování odborného a akademického cizího jazyka: Základy tvorby a příklady testových úkolů*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2012. 77 s. ISBN 978-80-210-5838-5

TEACHING BUSINESS GERMAN AT UNIVERSITIES AND POSSIBLE TESTING FORMS AT THE C1 LEVEL

This paper deals with some problems in the teaching of German at the Faculty of Economics and Administration of Masaryk University in Brno, as well as possible ways, as can the German economic CEFR level C1 test. In language teaching, teachers often work with diverse groups. Language and expertise in economics, with the first semester students varies according to whether they are high school or business-college graduates. How is it possible to bring their skills to the required level? Which materials are the best? In the second part are disclosed results of the first round of testing in the IMPACT project as a stimulus for reflection and wider conclusions.

WIRTSCHAFTSDEUTSCH IM HOCHSCHULUNTERRICHT UND MÖGLICHE TESTFORMEN AUF DEM NIVEAU C1

Dieser Beitrag behandelt einige Probleme im Wirtschaftsdeutschunterricht an der Fakultät für Ökonomie und Verwaltung der Masaryk-Universität in Brünn, ebenso wie mögliche Formen, wie man Wirtschaftsdeutsch auf dem Niveau C1 des GER testen kann. Im Sprachunterricht haben es die Lehrer oft mit heterogenen Gruppen zu tun. Sprach- und Fachkenntnisse im Bereich Ökonomie sind bei Studenten im ersten Semester sehr unterschiedlich, je nachdem, ob sie Gymnasiums- oder Handelsakademieabsolventen sind. Wie kann man ihre Kompetenzen auf das gewünschte Niveau bringen? Welche Studienmaterialien sind dazu am besten geeignet? Ergebnisse der ersten Testrunde im Rahmen von Projekt IMPACT werden im zweiten Teil des Beitrags erörtert und sind als Anregungen für Überlegungen

EKONOMICZNY JĘZYK NIEMIECKI W NAUCZANIU AKADEMICKIM ORAZ MOŻLIWE FORMY SPRAWDZANIA JEGO ZNAJOMOŚCI NA POZIOMIE C1

W niniejszym artykule przedstawiono niektóre problemy związane z nauczaniem ekonomicznego języka niemieckiego na Wydziale Ekonomiczno-Administracyjnym Uniwersytetu Masaryka w Brnie oraz możliwe formy sprawdzania jego znajomości na poziomie C1 wg CEFR. Nauczyciele często pracują na zajęciach językowych z niejednorodnymi grupami. W pierwszym semestrze studenci posiadają różną znajomość języka i wiedzę merytoryczną z dziedziny ekonomii, co jest zależne od tego, czy ukończyli liceum ogólnokształcące czy liceum ekonomiczne. W jaki sposób ich umiejętności mogą osiągnąć wymagany poziom? Jakie materiały dydaktyczne są w tym celu najbardziej odpowiednie? W drugiej części artykułu omówiono wyniki pierwszego etapu testowania w ramach projektu IMPACT, będące punktem wyjścia do dalszych rozważań i formułowania szerszych wniosków.

LEGAL MINDS THINK ALIKE: LEGAL ENGLISH SYLLABUS DESIGN AND THE PERCEIVED LANGUAGE NEEDS OF PRESENT AND FORMER STUDENTS OF LAW

Barbora Chovancová

Masaryk University
Faculty of Law
Language Centre
Veveří 70, 611 80 Brno, Czech Republic
barbora.chovancova@law.muni.cz

Abstract

The article discusses the results of and the rationale behind a needs analysis survey carried out among students and recent graduates with the aim of modifying and innovating an existing course syllabus. It documents the preparation of the changes in the Legal English syllabus at the Faculty of Law as part of Impact project implemented at the MU Language Centre. The findings from the questionnaire surveys are contrasted with the language requirements that major law firms place on their recruits. The paper proposes some ways of including changes in the new syllabus of legal English for undergraduates. The preparation of the new syllabus aims to make the course as relevant as possible to the CEFRL and the future language needs of law students.

Introduction

The aim of this paper is to discuss the innovation of instruction that is currently under way in the Language Centre at the Faculty of Law, Masaryk University, as a part of a university-wide project (the “IMPACT Project”). The project is meant to address two main areas: (1) to improve language testing and to ensure its uniformity across all the faculties, and (2) to implement the innovation of a number of language courses in the area of LSP (Language for Specific Purposes). After describing the results of a needs analysis survey carried out among current students and former graduates, the present paper suggests some of the ways in which the syllabus of the existing course will be modified and redesigned on the basis of the survey.

1 Current state of affairs

All law students are currently required to take a four-term course in a foreign language for legal purposes. Students can choose from LSP courses in English, German, French or, most recently, Spanish. The courses terminate with an exam. As regards the “English for Law” course, it is based on various materials from diverse sources, such as the legal English textbooks by Marta Chromá (cf., e.g. [3]), which are aimed specifically at Czech students, and the coursebooks in international legal English by Amy Krois-Lindner and Matt Firth (cf. [7], [8]). In addition, teachers have been using a large number of their own materials designed to cater to the specific needs of their students, as well as, for instance, various video-based activities on diverse legal topics.

The current project has given the language teachers involved the opportunity to reflect on their present syllabi and reconsider its composition in terms of the language skills practised, the professional topics covered, the authentic materials used, etc. Teachers have been invited to make changes in order to improve the existing LSP syllabi and keep them up-to-date with the latest developments in the methodology of English for Specific Purposes (ESP). In order to ensure that the modified syllabus is maximally relevant to the real needs of the law

students, it was decided to base some of the changes on the analysis of the learning needs of the students.

2 Needs Analysis

Needs analysis, as a diagnostic tool that has been a quintessential part of ESP for decades, was systematically developed by Hutchinson and Waters, the “godfathers” of the field, in the 1980s (Hutchinson and Waters 1987 [6]). As opposed to general English courses that are universal in their orientation because they cater to people who want to use English for very diverse non-specific purposes, ESP classes are aimed at quite specific, usually very homogenous audiences. Needs analysis serves as a tool that helps to pitch the course content so that it covers the most relevant topics, language skills, vocabulary and other language-related matters that learners may be required to use in the workplace. When carrying out a needs analysis survey, the respondents and the methods need to be carefully decided upon so that the results can be actually used effectively in course design. Thus, for instance, a recent study in the language needs of nurses in Thailand has documented how the preparation of a medical English course reflected the needs of multiple stakeholders: the nurses themselves, the patients and the hospital director, who were all interviewed about their expectations (Gass 2012: 14-18 [5]).

When describing effective ways of carrying out needs analysis, Basturkmen (2013) [1] specifies the following components: target situation present situation, learner factor and teaching content analysis. While target situation refers to the future communicative situations for which the students are preparing, present situation captures the students’ current and immediate needs. Learner factor involves the motivation of the students, their different learning styles and the reasons why they study the foreign language. Finally, teaching content analysis relates to the content that can be realistically included in the course.

In our teaching situation, the students are law students in their first and second years of law studies in a five-year master’s program. When establishing the students’ needs, we have to consider not only their present position, but also at the employment prospects they face after graduation, even though for most students the target situation is four to five years away in a relatively distant future. Thus, target situation analysis involves data about the needs of our graduates’ in their future jobs, present situation analysis considers what the students need professional English for in the course of their studies, learner factor analysis takes into consideration their motivation (which affects, among other, the teachers’ efforts to make the lessons enjoyable and student-friendly). Finally, teaching content analysis includes a realistic estimate of the contents of a university ESP course, given the constraints of time.

As far as the target situation is concerned, it may be difficult to establish what kinds of jobs the future graduates from the Faculty of Law may perform because the range of possible future careers is quite broad. Thus, teachers of ESP may not be the best judges of what students’ future needs are, partly because they do not have direct experience of the target situation (cf. Eslami 2010 [4]). For that reason, it was decided to approach recent graduates and ask them to share information about the classes they had recently attended. The idea was that this approach could help in refining the new syllabus so that it might prepare students well for their future professional needs, as far as their English language skills are concerned.

As opposed to their limited ability to consider the target situations, teachers are much better equipped to assess the present needs of their charges. This may be done directly during their lessons, e.g. by monitoring the students’ performance in class, as well as outside of the classroom by finding out from students and law teachers about what English language skills students may need in the course of their studies. Learner factor is also something that can be

studied directly in class – a teacher will typically find it quite easy to observe what students are motivated by and what tasks and activities work well.

Teaching content is closely connected with the stakeholders involved in ESP classes, in particular the Faculty of Law that commissions the courses for their students. It is a given factor that the course takes place in the first and second years and each of the four terms lasts 12 weeks. After attending the course, the students should attain language proficiency on the B2 level.

3 Respondents

Two separate surveys were carried out in order to assess the target situation on the one hand and the present needs of our students on the other. In the former survey, data were collected from recent graduates via e-mails. The latter was performed on groups of students in their first and third semesters of study by means of a questionnaire distributed in the first class of each respective term.

3.1 Graduates' Perspective

In spring 2012, recent graduates (up to 5 years after graduation) were sent an e-mail questionnaire, consisting of 6 questions asking them to assess the legal English classes they attended during their studies both from the student and present perspective. They were also asked what job they were currently in, whether they needed to demonstrate their language skills when applying for the job (during a job interview), whether they needed legal English in their current job, and, finally, what English language training they thought future lawyers need in order to be ready for their jobs.

As regards the findings obtained from the questionnaire, the most important one was most probably that up to three quarters of all the graduates surveyed said that they did not use English in their jobs. That percentage turned out to be much higher than expected. Some of recommendations about what should be included in legal English lessons in order to make them relevant for the future needs of law faculty graduates included the following replies: *working with authentic materials; drafting contracts; judgements; powers of attorneys; formal correspondence; reading of literature in English; working with legal sources in English; case studies; Plain English; negotiation in English; oral presentations; and language for meetings* (for more details, see Chovancová 2013 [2]).

3.2 Law firm Perspective

The findings from the graduate survey were compared with oral interviews conducted with law firm representatives from several law firms, including Squire Sanders, Allan and Overy, Rentsch Legal, Ekologický právní servis, Holásek and partners. The interviews confirmed the information obtained from law graduates. The requirements, as far as English language skills are concerned, placed on successful job applicants included: *being good at legal writing, especially drafting contracts in English; being able to work with legal documents in English; having good speaking skills (being able to understand when Skyping); and mastering business correspondence.*

3.3 Present Students' Perspective

The paper questionnaire that was given to first- and third-term students consisted of three and two questions respectively. The questions were 'What do you expect to do in your legal English classes?' (first term students only); 'What do you expect to use English in your

studies and in your professional career for’; and ‘*What do you actually want to learn and feel you need to learn?*’

3.4 Responses – First-term Students

In response to the first question, most students answered that they expected to learn a lot of “*important words and phrases*”. Other replies included “*something about law systems in English speaking countries*”. Some students also mentioned group work. When predicting their language needs in the course of their studies and after graduation, a surprisingly high number of students stated explicitly that they wanted to work and live abroad. Many others expressed an interest in working in international firms, expecting to use English there in order to communicate with their colleagues and clients. As far as studies were concerned, the majority of the students hoped to go on Erasmus study stays to other EU countries. Even the students who said that they did not expect to use English in their future jobs claimed that they were still highly motivated to learn English. The lists of self-perceived language needs and wants most frequently included speaking skills (or, as one student put it, “*skills in non-casual communication*”). Students appear to have strong feelings about grammar (some feel they need it, some would like to avoid it completely). Vocabulary was mentioned often – many students seem to perceive it as the main content of the course. They also said they wanted to have fun, play language games and watch legal movies in class. The overall finding was that the students are highly motivated to improve their English.

3.5 Responses – Third-term students

The questionnaires were also given to students in their third term of study. The aim of asking this particular group of respondents was to see how the level of sophistication and insight into what can be realistically expected in one’s professional career compare to the opinions of newly admitted students. This comparative perspective did reveal that the self-perceived needs and wants of students actually change during their studies, most likely as a result of a more realistic encounter with the world of law.

While students showed more familiarity with options available to them during their studies (*Erasmus; SVOČ; summer school abroad; diploma work; work with sources; with a foreign teacher; to understand speakers at conferences*), their understanding of the legal profession is still somewhat vague. They expect to work with *documents in English/from EU; rulings of foreign courts*, etc. Just as their younger colleagues, some also consider working abroad, even though the number of students who explicitly say so is considerably lower. The following student commented on the need to use English as a means of accessing relevant information and being up-to-date with the latest developments, cf. *I expect to use Legal English in my studies in foreign country (Erasmus) and in my professional career to study new information from books, magazines...in English.*

Among third-term students, motivation remains high. There does not appear to be a significant difference between students in their first and third terms of study. The two terms of English they go through at the Faculty of Law do not seem to increase (or decrease, for that matter), their interest in the language. There are some negative responses, although such overly negative one as the following are exceptional: *I hope that in my future English will be used very little. My English is horrible and I hope that this is my last year with it.*

Most students see mastering English as an opportunity to get better job. Some are very precise and ambitious: *To understand legal English that means I would like to fully understand technical legal, highly complicated judgements, articles where legal English is used and are extremely hard to understand by non-educated people.* It may be surprising that students in

their third term of study still predominantly believe that learning foreign language in an LSP class equates the acquisition of new vocabulary, since many replied that they believe they should learn many new terms. Some students appear to have a more accurate grasp of what may be needed in the future. Cf. the following replies:

- *read law texts would be great, i.e. international contracts, judgements of the European court.*
- *I want to learn about anglo-american legal systems in much greater detail with vocabulary to support it.*
- *I think I could need some more practical knowledge, e.g. more of “legalese” to better understand legal documents.*

Some students have also expressed thoughts concerning the English language course that they are (or have been) attending. Although there were no questions in the questionnaire asking explicitly about their experience with the course and the syllabus, several students did include positive remarks on their overall satisfaction with the course, cf. *I think that what we learn now is what I need.*

Conclusion

The questionnaire survey has revealed a number of interesting points about the contexts in which students expect to be using English after graduation. It is evident that their expectations do not quite match the actual English-language tasks that recent graduates report that they have to be able to perform in their jobs. It thus appears that needs analysis aimed at discovering the needs, wants and lacks of students that should be addressed in an ESP class can greatly benefit if data are obtained from multiple stakeholders – e.g. current students as well as recent graduates who are able to contrast their English language experience with the demands of the real world. This approach certainly confirms Tardy’s (2013) [9] observation that “the needs of students within the target context, using the target language, are a starting point for course design”. After all, the graduates have the most accurate grasp of what the needs of the students are.

In general, the needs analysis survey has found that legal English is an extremely important skill for law practitioners, despite the fact that law has traditionally been seen as local matter. In response to the findings from the survey, the new syllabus will include a number of changes and modifications in order to reflect the real needs of the professionals in the target situation. It is imperative that certain skills that have so far been overlooked need to be practised much more and need to be assigned a much more central role in the syllabus. This concerns, among other, writing in general and drafting legal documents in particular, working with authentic materials, and practising more advanced speaking skills, such as negotiations or lawyer-client interviews. Less emphasis should be placed on common law and more focus should be placed on Czech law and European legal issues. The new syllabus should try to establish a balance between content and skills – the main emphasis should be on the processing of information. However, the findings concerning the present students’ needs and wants also indicate that a successful course must be designed in such a way that it contains a lot of speaking practice as well as offers a potential for enjoyment (by including some fun elements), which are all very important for keeping the students extrinsically motivated.

Last but not least, the newly designed syllabus will also reflect the external requirements of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFRL) and establish a better connection between course and exam. In this way, it will ensure interconnectedness with the best international practices in the field.

Literature

- [1] BASTURKMEN, H.: Needs Analysis and Syllabus Design for Language for Specific Purposes. In: Chapelle, C.A. (ed.) *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Blackwell, 2013. Online ISBN: 9781405198431.
- [2] CHOVANCOVÁ, B.: From Classroom to Courtroom: Preparing legal English students for the real world. In: Vystrčilová, R. (ed.) *Právní jazyk – od teorie k praxi* (Legal Language - from Theory to Practice), Olomouc, 2013, pp. 69–76, ISBN 978-80-7409-068-4.
- [3] CHROMÁ, M.; DVOŘÁKOVÁ, J.; DAVIDSON, S.W.: *New Introduction to Legal English, revised edition*. Praha, Karolinum, 2011, ISBN 978-80-24619507.
- [4] ESLAMI, Z. R.: Teachers' Voice vs. Students' Voice: A Needs Analysis Approach to English for Academic Purposes (EAP) in Iran. *English Language Teaching*, 3 (1), 3–11, 2010, ISSN 1916-4742.
- [5] GASS, J.: Needs Analysis and Situational Analysis? Designing an ESP Curriculum for Thai Nurses. *English for Specific Purposes World*, 36 (12), 2012, ISSN 1682-3257.
- [6] HUTCHINSON T.; WATERS, A.: *English for Specific Purposes: A Learning-centred Approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987, ISBN 0-521-31837-2.
- [7] KROIS-LINDNER, A.; FIRTH, M.; *Translegal: Introduction to International Legal English*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008, ISBN 0521718996.
- [8] KROIS-LINDNER, A.; *TransLegal: International Legal English*, 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2011, ISBN 0521279461.
- [9] TARDY, C. M.: Language for Specific Purposes – Research Methods. In: Chapelle, C.A. (ed.) *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Blackwell, 2013. Online ISBN: 9781405198431.

LEGAL MINDS THINK ALIKE: SUBJEKTIVNĚ POCIŤOVANÉ JAZYKOVÉ POTŘEBY
ABSOLVENTŮ A JEJICH VLIV NA INOVACE SYLABU PŘEDMĚTU PRÁVNICKÁ
ANGLIČTINA NA PRÁVNICKÉ FAKULTĚ MASARYKOVY UNIVERZITY

Jedním z cílů projektu IMPACT, realizovaného na Centru jazykového vzdělávání Masarykovy univerzity (CJV MU), je v oblasti inovace příprava a implementace změn v sylabu předmětu Právnická angličtina. Tato prezentace dokumentuje přípravu změn, založenou na analýze potřeb, která byla provedena na vzorku absolventů PrF MU, a na následném srovnání výsledků s jazykovými požadavky pro žadatele o práci ve významných právních kancelářích. Na základě zjištění jsou navrhovány způsoby, jakými by změny měly být implementovány do nového sylabu předmětu Angličtina pro právníky vyučovaného na MU. Důležitým kritériem při přípravě nového sylabu je snaha připravit kurz tak, aby co nejlépe odpovídal nejen SERR, ale i budoucím jazykovým potřebám studentů práva.

LEGAL MINDS THINK ALIKE: SUBJEKTIV GEFÜHLTE SPRACHLICHE BEDÜRFNISSE
DER ABSOLVENTEN UND DEREN EINFLUSS AUF DIE INNOVATION DER LEHRPLÄNE
DES FACHS JURISTISCHES ENGLISCH AN DER JURISTEN FAKULTÄT DER MASARYK-
UNIVERSITÄT BRÜNN

Eines der Ziele des Projekts IMPACT, das vom Fremdsprachenzentrum der Masaryk-Universität Brunn (MU) durchgeführt wird, hat Innovation, Vorbereitung und Implementierung von Änderungen im Lehrplan für juristisches Englisch zum Inhalt. Diese Präsentation dokumentiert die Vorbereitung der Änderungen, die am Muster der Absolventen der juristischen Fakultät der MU durchgeführt wurde. Diese Vorbereitung basiert auf einer Bedarfsanalyse und auf einem Vergleich der Ergebnisse mit den sprachlichen Anforderungen für diejenigen Absolventen, die sich in bedeutenden Anwaltsbüros bewerben. Auf Grundlage dieser Feststellung werden Arten und Weisen vorgeschlagen, wie die Änderungen in den neuen Lehrplan des Lehrfaches juristisches Englisch implementiert werden können. Ein wichtiges Kriterium bei der Vorbereitung des Lehrplans besteht in der Bemühung, den Kurs dergestalt zu planen, dass er möglichst nicht nur dem europäischen Referenzrahmen für Sprachen entspricht, sondern auch den künftigen sprachlichen Bedürfnissen der Jurastudenten gerecht wird.

LEGAL MINDS THINK ALIKE: SUBIEKTYWNE ODCZUWANE POTRZEBY JĘZYKOWE
ABSOLWENTÓW I ICH WPLYW NA UDOSKONALENIE SYLABUSA PRZEDMIOTU
PRAWNICZY JĘZYK ANGIELSKI NA WYDZIALE PRAWA UNIWERSYTETU MASARYKA
W BRNIE

Jednym z celów projektu IMPACT, realizowanego w Centrum Kształcenia Językowego Uniwersytetu Masaryka, jest w zakresie innowacji przygotowanie i wdrożenie zmian w sylabusie przedmiotu Prawniczy język angielski. W niniejszym opracowaniu przedstawiono sposób przygotowania zmian opartego na analizie potrzeb, przeprowadzonej na próbie absolwentów Wydziału Prawa Uniwersytetu Masaryka oraz późniejsze porównanie wyników z wymaganiami językowymi stawianymi osobom ubiegającym się o pracę w ważnych kancelariach prawniczych. Na podstawie wyciągniętych wniosków opracowano sposoby wdrożenia zmian w nowym sylabusie przedmiotu Prawniczy język angielski wykładanego na Uniwersytecie Masaryka.

TEMPORALITA LIDSKÉHO ŽIVOTA V KONTEXTU MOCI A POMOCI V SOCIÁLNÍ PRÁCI

Helena Kalábová
* Tatiana Matulayová
** Jan Jihlavec

Technical University of Liberec
Faculty of Sciences, Humanities and Education
Department of Social Studies and Special Education
Studentská 2, 461 17 Liberec, Czech Republic
helena.kalabova@seznam.cz
* tatiana.matulayova@tul.cz
** jan.jihlavec@tul.cz

Abstrakt

Záměrem příspěvku je přispět do českého diskurzu o moci v sociální práci poukázáním na význam temporality lidského života. Vycházíme z takových charakteristik pomáhajícího procesu, jakými jsou intencionalita a vztahovost. Porozumění mechanismu moci v pomáhajícím vztahu zakládáme na porozumění proměny postavení a rolí sociálního pracovníka v postmoderní době. Druhým východiskem je filozofické pojetí moci v pomáhajícím vztahu. Teoretická reflexe významu temporality v pomáhajícím vztahu je ilustrována výsledky kvalitativního šetření, realizovaného v rámci projektu SGS FP TUL *Etická dilemata komunitní práce*.

Úvod

Soudobá diskuze o změnách poslání a charakteru sociální práce jako profese vychází z teorií modernizace (např. Jan Keller [5]). Analýzou společenských změn a jejich vlivu na metamorfózy sociální práce se zabývají i čeští autoři a autorky (např. Navrátil a Navrátilová [8], Zatloukal [15], Musil [7] a mnoho jiných). Panuje shoda v konstatování, že sociální práce jako instituce moderní společnosti doznává změn, respektive je ke změně vyzývána. Podle uváděných autorů směřuje k reflexivnímu pojetí, kde sociální pracovník je partnerem pro klienta – experta na vlastní život.

Druhým teoretickým východiskem příspěvku je problematika moci. V teorii sociální práce je poměrně intenzivně diskutována, a to v různých souvislostech. Profese sociální práce jako profese založená na hodnotách [9] se zasazuje o zmocnění a sociální spravedlnost. Přípravovaná revize mezinárodní definice profese sociální práce [3], rovněž jako další aktivity Mezinárodní federace sociálních pracovníků (např. Globální agenda [12]) ukazují na filozoficko-etickou a politickou dimenzi chápání moci v sociální práci. Na druhé straně nepozbývá na aktuálnosti ani vnímání moci jako součástí vztahu sociálního pracovníka a klienta. Problematika postavení a rolí obou aktérů pomáhajícího vztahu je v české odborné literatuře často reflektována (např. [13], [4]). Pro porozumění moci ve vztahu reflektujeme filozofické pojetí moci.

Záměrem příspěvku je přispět do českého diskurzu o moci v sociální práci poukázáním na význam temporality lidského života. Vycházíme z takových charakteristik pomáhajícího procesu, jakými jsou intencionalita a vztahovost. Porozumění mechanismu moci v pomáhajícím vztahu zakládáme na porozumění proměny postavení a rolí sociálního pracovníka v postmoderní době. Narůstající nároky na kompetence sociálních pracovníků odpovídají požadavkům soudobé společnosti.

1 Temporalita v pomáhajícím vztahu

Rodíme se do časoprostoru svého života – do ex-sistence, vnímáme aktualitu svého žití, prezenci času, zároveň však víme o retencích – co bylo, a také o protenci – co bude. Naše vnímání však není punktální, existujeme v temporalitě – živé časovosti, která funguje bytostně a také bytostně souzní [2].

Celek takto vnímán je ustaven z nesčíslně mnoha zkušeností a vjemů, vzniklých v průběhu života. Potřeba vzhledu do podstaty, která jde do hloubky jednotlivin je nutností – je to vzhled zachycující kontext a hloubku všech jednotlivin. Teprve jejich spojením je umožněn vzhled do podstaty, odkrývající text ale i kontext dané situace objasní situovanost člověka v jeho žití, v konkrétní chvíli pohybu po životní cestě.

Situovanost v sobě obsahuje nikoli jen přítomnost extatického typu, ale i výtěžek z minulosti, který protrahuje směrem do budoucnosti. Jedná se tedy o jakýsi celek – věnec, který vznikl průnikem minulosti a budoucnosti do přítomnosti. Pobyť člověka je tedy výsledkem „časových“ her.

Minulost přichází z budoucnosti, z rozvrhu budoucího, jenž je člověkem konán a žit, ať si to uvědomuje či nikoliv. To, co rozhoduje v tomto základním rozvrhu (roz-vrhu), zakládá vše ostatní, proto můžeme říci, že bytí a jeho podstata protrahuje do všeho ostatního, proto je podstata bytí tolik důležitá, proto je třeba porozumět ontologii.

A právě na těchto základech je založen klientův přirozený svět jako východisko sociální práce. Slovo PRAXI ve vztahu ke klientovi neznamena jen pouhé zapojení do vazeb, nutných k udržení a zachování života, znamená – a to především – otevírání smyslu. Dle Jana Patočky jde o pohyb v původním smyslu, jako aristotelovská DYNAMIS – jako realizace potenciality.

Pokud chápeme nouzi klienta v kontextu jeho bio-psycho-sociálně-spirituální krize a nárok na poskytovatele jako na profesionála poskytujícího odbornou pomoc a péči směřující k odvrácení krize a navrácení klienta na jeho životní cestu s možností pohybu, vyvstávají nám dvě roviny temporality, hrající významnou roli v tomto navzájem se potencujícím procesu.

Na jedné straně klient, situovaný v určité obtíži na své životní cestě a spatřující natolik velkou komplikaci svého žití, která mu znemožňuje další existenci ve volnosti a realizaci života dle vlastní volby. Na druhé straně poskytovatel, ve svých rukou moc svěřenou výkonem profese, ale také mocný díky svému vzdělání, získaným zkušenostem ve svém oboru a v neposlední řadě i svým osobnostním nastavením a momentální situovaností ve svém životě. Ale je opravdu tak mocný?

Sociální práce je ve velikém nároku na poskytovatele této péče a nárok je odpovídající šířce žití, rozprostřenosti bytování člověka ve světě. Usebranost duše toho, kdo péči poskytuje druhému člověku, je nutností. Nelze tedy počítat s repeticí znalostí a dovedností, neustálé sebevzdělávání je nutností. Uvádět svoji duši do správného pohybu a svůj pohyb chápat je schopnost náhledu do podstaty a sebetvoření je pro sociálního pracovníka nutností.

Jedině tak mu je umožněno vystoupení nad svojí situovanost a shlédnout jej jako celek seshora. Musí zde být ale splněn základní požadavek – duše takového člověka nemůže být vnořena do pohybu a vláčena jím „při zemi“. Duše člověka, který je schopen nadhledu a shlédnutí celku, je lehká, vytvářející kruhový pohyb ve výšině. V duši je oheň, který ozřejmuje dané a tato duše je schopna ozřejmění poskytnout v podobě ohňové i tomu, o kterého pečuje. *Duše se vidí vždy z pohybu, který se duši stává, proto její schopnost sebepoznání je vždy nepravdivé. Aby bylo pravdivé, musí vystoupit z tohoto pohybu, ale to je možné opět jen tímto pohybem* [2, s. 22].

2 Důsledky pojetí moci pro pomáhající vztah

Sociální práce je směřováním pohybu duše poskytovatele ke klientovi s cílem měnit směr pohybu jeho duše. K tomuto je třeba impuls, probuzení. Aby byla duše klienta probuzena, musí zde být vykonána činnost, které se říká zkoumání. Před tímto aktem je nutný sebezkušující pohyb duše u poskytovatele péče – který se neděje pouze hromaděním vědomostí do paměti, cesta k tomuto je v epimeleie – v péči o duši nejprve svojí, pak teprve je možno pečovat dobře o duši klientovu.

Tím je držena svoboda klienta v určitém rámci, kterou více či méně určuje situace a také do značné míry i poskytovatel a jeho lege artis dané postupy.

V odborné literatuře jsou teoreticky vymezeny různá pojetí moci. Max Weber [14] vnímá moc jako *schopnost ovlivnit jiné a prosadit svoji vůli, případně i proti vůlím jiných*.

Stanislav Komárek [6] rozlišuje tzv. *formální* a *charismatickou* moc. Formální moc je mocí velitelů, úředníků. Charismatická pak je moc učitelů, rodičů, ale i poskytovatelů sociální péče a pomoci.

Úskalí moci je vnímáno hlavně v otázce legality a legitimity – zpravidla poskytované nenásilně, vstřícně, často jako starost, podpora, péče –, ale moc staví na více či méně oprávněném či neoprávněném očekávání, že pramení z možnosti rozhodovat, rozeznat dobré a špatné, určit a přesně vědět „jak to má být“. Tím moc u poskytovatele potencuje.

Zajímavé a inspirativní je pojetí moci Alfreda Adlera [1], který ji vnímal jako samostatnou sílu, která kompenzuje pocit méněcennosti – tedy bezmoci.

Podobně Jan Poněšický [10] vnímá moc jako *prostředek k ovládnutí svých vlastních nejistot*.

Moc způsobuje, ale současně potřebuje, vyžaduje a hledá si „podřízení se“, tím potencuje bezmoc. Aby mohla působit moc, potřebuje být v interakci s něčím, co na ni nějakým způsobem reaguje a co se jí současně podřizuje. A pokud se nepodřizuje, přestává být mocí a stává se bezmocí.

Pokud je vyjádřena moc (i dána statutem postavení a profese), potřebuje něco nebo někoho, na koho svoji moc zacílí, a kdo se bude v této situaci chovat komplementárně – bude mocenské chování přijímat a současně bude v určité bezmoci. Pokud je nalezeno takové komplementární chování, otevírá se možnost realizace moci a nastává stav, kdy moc má cíl v sobě samé. Cílem moci je tedy samotná moc.

Zákonitě ten, který je nositelem moci, přebírá větší díl odpovědnosti, kterou snímá z objektů své moci a to bez ohledu na to, zda si je anebo není toho vědom.

Pokud je rozhodováno za klienta, je z něj sejmuta i jeho odpovědnost za jeho existenci. Odpovědným v jeho konkrétnosti životního pohybu se stává ten, který odpovědnost převzal do své moci – tedy poskytovatel pomoci.

Nastává však paradox celého dění, neboť nelze z člověka na člověka předat odpovědnost v temporalitě jeho žití, jeho ex-sistence v originalitě jeho vlastního časování. Výsledkem je situace, kdy bezmoc je reakcí na moc (odpovědí na moc), bezmoc moc přijímá a živí ji.

Bezmoc předpokládá rezignaci na vlastní moc a víceméně podřízení se moci, která působila. Bezmoc se vzdává odpovědnosti, je pasivní, nebojuje, nehledá východiska. Je sycena přijímanou mocí, která je trýznivá i přitažlivá současně (odejmutí odpovědnosti za existenci, tím úleva, zajištění a menší tlak a tíseň z existenciální úzkosti).

Bezmoc konzervuje status quo, nepřináší změnu.

Nepřináší změnu klientovi, ani poskytovateli. I ten se postupně stává bezmocný.

Moc potencuje bezmoc, uzamyká obě strany do bezčasí, uzavírá možnosti k obnovení životního pohybu klientovi; poskytovateli přináší vyčerpání, zklamání a nenaplněnost v širokém slova smyslu.

Protikladem bezmoci je podpora a pomoc. Ten, kdo je v jistém slova smyslu bezmocný v obnovení svého existenciálního pohybu po životní cestě, podporu a pomoc vyžaduje bezesporu. Pomoc a podpora klientovi poskytovatelem musí směřovat k vyvedení a provázení do možnosti zahlédnout místo vykročení k vlastní moci – ve smyslu „já můžu“ nebo „i já můžu“.

Umožnění tohoto úniku z mocenského cyklu výše popsaného je hlavním úkolem odpovědného poskytování sociální podpory a péče.

Judith C. Nelsen v [11] ukazuje a zdůrazňuje význam pomoci a podpory jako nezbytné podmínky změny situovanosti daného člověka v určité bio-psycho-sociálně-spirituální tísní.

Účinné v tomto směru zahrnuje minimálně čtyři základní aspekty (PAPU), kterými jsou:

- 1) *Péče*: kdy za toho, který je podporován, je přebírána odpovědnost v oblastech, který si dotyčný aktuálně není schopen zajistit sám
- 2) *Akceptace*: klient je hodnotný člověk, mající svojí originalitu existence
- 3) *Podpora – potvrzení*: klient má vlastní prostředky a dispozice, které mu mohou výrazně pomoci, tím potencovat jeho moc.
- 4) *Učení*: učení technikám a postupům v problémových situacích

3 Jaký je nárok pro poskytovatele?

Pokud sociální pracovník dobře pečuje o svoji duši, je to jediná cesta k boji s vlastní mocí a bezmocí. Nabízí tuto možnost i těm, kteří přicházejí v nároku pomoci. Jedině takový člověk, vybavený metodologií a zkušeností, vědom si kontextů existence s tím, že celkový smysl se počítat nedá, může ostatním přinášet vysokou odbornost, lidskost a naději. Samotný fenomén naděje se vymyká pojmovým definicím.

Naděje se nejvíce projevuje ve skutečné existenciální nouzi, v zoufalství a v nemoci. K naději také patří zklamání. Sociální práce často odhaluje dimenzi naděje a zklamání, pramenící z nejhlubších pocitů beznaděje. Je bytostně spjata s osobou v nouzi, je neurčitá směřováním, ale má neměnitelný imanentní obsah – naději dalšího trvání klienta, ale i toho, kdo naději dává. Je to oboustranné sebeuskutečnění v budoucnu, neurčitá, bezpečná obnova. U klienta je to návrat k možnosti uskutečňovat svoji existenci v maximálně možné míře. Na straně poskytovatele je to nabídka rozpouštění a přetvarování se, za empatií následuje nové nasazení, sebeutváření.

Každý okamžik autentického prožívání své profese sociálního pracovníka tvaruje, a to nejen profesně, ale také lidsky. Etika sociální práce je jasně strukturovaná etickým kodexem. Ale o jakou etiku se vlastně jedná? Jakou etiku vyznává poskytovatel a jakou příjemce pomoci? Jakou hodnotu vybrat v dnešním tak komplikovaném světě. Kantovskou? Kde hodnoty a povinnost jsou základem, a to za všech okolností? Nebo milledánskou, podle níž je třeba vykonat všechna přání? Utilitarismus, kde účel světí prostředky? Nebo personalismus, v němž je znovuobjevena hodnota člověka?

I samotná volba v každodennosti, před kterou je poskytovatel ale i klient postaven, je vlastně v kontextu moci a bezmoci.

Výsledky kvalitativního šetření, realizovaného v rámci výzkumného projektu SGS FP TUL *Etická dilemata komunitní práce*, potvrzují přesvědčení informantů (sociálních pracovníků) o

významu vztahu založeného na důvěře. Budování vztahu důvěry je ulehčeno několikaletou přítomností sociálních pracovníků v lokalitě. Plynutím času, dobou vzájemného poznání i stálostí v kontaktu se vytvářejí podmínky pro interakce, pozitivní zkušenosti na straně klientů i společné zážitky. Intervence sociálních pracovníků jsou potom přijímány spíše pozitivně. Jejich role je vnímána jako role poradce, podporující osoby a profesionála, který má pravomoci k řešení jejich životní situace.

Závěr

Doba pozdní, jak ji nazývá Jan Patočka, v které jako lidstvo žijeme svojí každodenností, je dobou ztracení jeden druhého. Ale také nacházením, a to hlavně sebe samých a druhých přes krize a obtíže ve svém životě, které musíme překonávat. Sociální pracovník je nyní více ve vztahovosti s monitorem svého počítače při zadávání dat než se svým klientem ve vztahu původní myšlenky zakladatelů tohoto oboru lidského snažení. Klient i poskytovatel si připadá bez-mocen, lapen. Existenciální krize se projevuje širokou škálou jevů a výrazů, z nichž klíčovými slovy jsou moc, bezmoc a nemoc. Pochopit sám sebe a druhého člověka je výkonem sui generis, je však také základem pro vztah ve všech pomáhajících profesích. Výsledky kvalitativního šetření ukázaly, že sociální pracovníci nerezignovali na důležitost a hodnotu vztahu s klientem, založeného na důvěře. Předpokladem kvality důvěrného vztahu je uvědomění si významu temporality ve svém životě, životě klienta i celé společnosti.

Poděkování

Tento příspěvek vznikl v rámci grantu SGS Fakulty přírodovědně-humanitní a pedagogické Technické univerzity v Liberci, projektu *Etická dilemata komunitní práce*.

Literatura

- [1] ADLER, A.: *Umění rozumět: příběh života a nemoci z pohledu individuální psychologie*. Práh, Praha, 1993. ISBN 80-85809-04-4
- [2] HOGENOVÁ, A.; KUKLOVÁ, J.: *Médium - pohyb - skutečnost*. Kreace, Praha, 2011. ISBN 978-80-902125-8-9
- [3] *International Definition of the Social Work Profession*. [online]. International Federation of Social Workers, International Association of Schools of Social Work. [vid. 2013-10-14]. Dostupné z WWW: <<http://ifsw.org/get-involved/global-definition-of-social-work/>>
- [4] JANOUSHKOVÁ, M.: „V trojím ohni“: Mocenský vztah sociálního pracovníka ke klientovi. In: *Sociální práce/Sociální práce*, 2013, roč. 13, č. 2, s. 85–98. ISSN 1213-6204
- [5] KELLER, J.: *Teorie modernizace*. SLON, Praha, 2007. ISBN 978-80-86429-66-3
- [6] KOMÁREK, S.: *Spasení těla: moc, nemoc a psychosomatika*. Mladá fronta, Praha, 2005. ISBN 80-204-1287-5
- [7] MUSIL, L.: Různorodost pojetí, nejasná nabídka a kontrola výkonu „sociální práce“. In: *Sociální práce/Sociální práce*, 2008, roč. 8, č. 2, s. 60–79. ISSN 1213-6204
- [8] NAVRÁTIL, P.; NAVRÁTILOVÁ, J.: Postmodernita jako prostor pro existenciálně citlivou sociální práci. In: *Sociální práce/Sociální práce*, 2008, roč. 8, č. 4, s. 124–135. ISSN 1213-6204
- [9] PARROTT, L.: *Values and Ethics in Social Work Practice*. Cromwell Press, Wiltshire, 2006.

- [10] PONĚŠICKÝ, J.: *Agrese, násilí a psychologie moci*. Triton, Praha, 2010. ISBN 978-80-7387-378-3
- [11] SMĚKAL, L.: *Psychosociální pomoc lidem, kteří prodělali traumatizující událost*. Olomouc, 1998.
- [12] *The Global Agenda for Social Work and Social Development: Commitments to Actions*. [online]. Hong Kong: International Federation of Social Workers, International Association of Schools of Social Work, International Council on Social Welfare. March 2012. [vid. 2013-10-14]. Dostupné z WWW: <<http://ifsw.org/get-involved/agenda-for-social-work/>>
- [13] ÚLEHLA, I.: *Umění pomáhat: učebnice metod sociální praxe*. SLON, Praha, 1999. ISBN 80-85850-69-9
- [14] WEBER, M.: *Autorita, etika a společnost*. Mladá fronta, Praha, 1997. ISBN 80-204-0611-5
- [15] ZATLOUKAL, L.: Postmoderní myšlení v poradenské praxi. In: *Sociální práce/Sociálna práca*, 2007, roč. 7, č. 3, s. 75–86. ISSN 1213-6204

TEMPORALITY OF HUMAN LIFE IN THE CONTEXT OF POWER AND HELP IN SOCIAL WORK

The purpose of this article is to contribute to the Czech discourse on issues of power in social work by pointing to the importance of temporality of human life. The article is based on such characteristics of the helping process as intentionality and relationship. Understanding of the power mechanism within the helping relationship draws on the understanding of the change in the position and roles of a social worker in the postmodern era. The second basis is the philosophical conception of the power within the helping relationship. Theoretical reflection of the importance of temporality in the helping relationship is illustrated by the results of the qualitative survey carried out in the framework of the SGS FP TUL project *Ethical dilemmas of community work*.

TEMPORALITÄT DES MENSCHLICHEN LEBENS IM KONTEXT VON MACHT UND HILFE IN DER SOZIALEN ARBEIT

Das Ziel dieses Beitrags besteht darin, zu dem tschechischen Diskurs über Macht in der sozialen Arbeit durch den Hinweis auf Temporalität des menschlichen Lebens beizutragen. Wir gehen von Charakteristiken des Hilfeprozesses wie Intentionalität und Beziehung aus. Das Verständnis vom Mechanismus der Macht in der helfenden Beziehung gründen wir auf dem Verständnis von Veränderung der Position und der Rolle des Sozialarbeiters in der postmodernen Zeit. Unser zweiter Ausgangspunkt ist die philosophische Auffassung der Macht in der helfenden Beziehung. Die theoretische Reflexion über die Bedeutung von Temporalität in der helfenden Beziehung wird durch die Ergebnisse einer qualitativen im Rahmen des SGS FP Projektes zu *Ethischen Dilemmas der Gemeindearbeit* realisierten Forschung illustriert.

TEMPORALNY ASPEKT ŻYCIA LUDZKIEGO W KONTEKŚCIE POTENCJALNYCH MOŻLIWOŚCI I NIESIENIA POMOCY W PRACY SPOŁECZNEJ

W prezentowanym artykule pragniemy włączyć się do prowadzonej w Czechach dyskusji na temat potencjalnych możliwości w pracy społecznej, wskazując na znaczenie temporalnego aspektu życia ludzkiego. Za podstawę przyjmujemy przy tym takie cechy procesu niesienia pomocy, jakimi są intencjonalność oraz empatia. Zrozumienie mechanizmu potencjalnych możliwości w aspekcie niesienia pomocy opieramy na zrozumieniu miejsca oraz roli pracownika pomocy społecznej w dobie postmodernistycznej. Drugim punktem wyjścia jest filozoficzne rozumienie potencjalnych możliwości w aspekcie niesienia pomocy. Teoretyczna refleksja nad znaczeniem temporalności w niesieniu pomocy pokazana jest na przykładzie wyników badań jakościowych, przeprowadzonych w ramach projektu SGS FP TUL [Studencki Konkurs Grantowy Wydziału Przyrodniczo-Humanistycznego i Pedagogicznego Uniwersytetu Technicznego w Libercu] – *Etyczne dylematy pracy społecznej*.

Hnutí židovské mládeže Blau-Weiss v Československu (1918-1933)

Dana Kasperová

Technická univerzita v Liberci
Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická
Katedra pedagogiky a psychologie
Voroněžská 1329/13, 460 01 Liberec, Česká republika
dana.kasperova@tul.cz

Abstrakt

Studie se zabývá otázkou formování židovského hnutí mládeže Blau-Weiss jak v období před rokem 1918, tak v době prvorepublikového Československa. Text analyzuje aspekty, které stály u vzniku samostatného židovského spolku Blau-Weiss vzešlého z původního mládežnického německého spolku Wandervogel. V centru pozornosti stojí též formování idejí a ideových východisek hnutí v období po vzniku ČSR, kdy uvnitř hnutí získávají na síle zejména myšlenky sionismu a vystěhovalectví do Palestiny. Analyzován je ideový zlom a myšlenkový přerod ze skautské organizace Blau-Weiss (orientující se na pobyt v přírodě) v sionistické hnutí Techelet Lavan úspěšně šířící ideje sionismu mezi německou židovskou mládeží v ČSR. Problematika hnutí Blau-Weiss je kontextualizována s vývojem v dalších židovských mládežnických hnutích – českých, německých či sionistických.

Úvod

Hnutí mládeže patřilo v prvorepublikovém Československu k fenoménům, které se výrazným způsobem podílelo na formování idejí, etických postulátů či politického přesvědčení tehdejších mladých lidí. Spolky či organizace nejrozličnějšího zaměření (tělovýchovné, skautské, křesťanské, socialistické aj.) vyvíjely velmi aktivní činnost a většina mládeže byla v některém z nich organizována. Jaká byla situace v židovském mládežnickém hnutí? Jak se formoval nejvýraznější spolek pro německou židovskou mládež Blau-Weiss? Jaké ideové a výchovné koncepty stojí u zrodu spolku Blau-Weiss? To jsou otázky, na něž se následující studie snaží hledat odpověď.

1 Spolky a spolková činnost v období před vznikem Československa

Bohatá spolková činnost probíhala jak v období Rakouska-Uherska, tak po vzniku samostatného Československa. Zakládat spolky v monarchii umožnil tzv. Říjnový diplom vydaný roku 1860, do té doby nebyla spolková činnost dovolena. Mezi prvními českými spolky byly Hlahol, Sokol, Umělecká beseda, Americký klub dam a jiné. Podobně jako spolky české byly v našich zemích zakládány i spolky německé či židovské a velmi výrazně odrážely nejen společenský kvas té doby, ale i kulturní hodnoty, myšlenkové ideály či politické směřování jednotlivých skupin - spolků. Nacionální či národnostní směřování, vyzdvihování vlastní národní historie a jazyka, bychom našli u řady tehdejších českých či německých spolků. U židovských spolků byla situace poněkud jiná a výrazně souvisela s otázkou identity Židů a jejich asimilace do většinového prostředí, v němž žili. Židé v Čechách až do poloviny 19. století většinou užívali ke komunikaci německý jazyk a osvojovali si německou kulturu. Tento fakt souvisel na jedné straně s reformami Josefa II., který radikálně změnil jejich právní i sociální postavení. Na druhé straně je třeba si uvědomit, že čeština se teprve postupně stávala jazykem vyšších sociálních vrstev a vzdělanců. Až do 80. let 19. století obdrželo několik generací českých vzdělanců své vzdělání v německé řeči. Připomeňme, že teprve roku 1882 byla Karlovo-Ferdinandova univerzita rozdělena na českou

a německou či vznik České akademie věd z roku 1890. S tímto posunem a vznikem ryze české inteligence jako zřetelně „ohraničené socio-kulturní skupiny“ souvisí i vztah židovské populace k českému jazyku [7]. Není náhodou, že právě v tomto období začíná vznikat organizované českožidovské hnutí, jež založili první absolventi českých gymnázií. Avšak diskusi o židovských spolcích nelze omezit pouze na otázku jazykovou. Nesmíme zapomínat ani na skutečnost, která velmi výrazně utvářela vývoj židovského hnutí, a sice idea sionismu. Sionismus, jehož cílem byl návrat Židů do vlasti izraelské a vytvoření samostatného židovského státu, se mezi evropskými Židy velmi rychle šířil, a to právě od druhé poloviny 19. století.

2 Formování hnutí Blau-Weiss v období před světovou válkou

Vraťme se však k německému hnutí židovské mládeže, jež je centrem naší pozornosti, a jehož výrazným představitelem na poli tělovýchovném je spolek *Blau-Weiss*. Počátky tohoto hnutí židovské mládeže a jeho ideové ukotvení můžeme hledat u německého mládežnického spolku *Wandervogel*.

Neobyčejně úspěšné hnutí *Wandervogel* založil roku 1896 Karl Fischer v Berlíně-Steglitzu. Hlavní snahou *Wandervogelu* bylo přiblížit mládeži ideje romantismu, svobody a návratu k přírodě. Za tímto účelem spolek organizoval pěší turistiku, krátké i několikadenní pobyty v přírodě, táborové ohně se zpěvem. K počátečním idejím tohoto nově se formujícího konceptu Kasper ve své studii zmiňuje apel, jemuž členové silně podléhali, a sice „vyjít vstříc prosluněnému, zdravému, čistému životu. Pryč z města do náruče božské přírody“ [8: 26]. Hnutí *Wandervogel* si během krátkého času získalo velký počet členů, zejména mezi městskou středostavovskou mládeží, která tak demonstrovala svůj odklon od měšťáckého způsobu života, od tradičních společenských konvencí, od hodnot, jež reprezentovala generace jejich rodičů. Vzrůstající antisemitismus v německé společnosti však bránil integraci Židů do mnoha organizací a spolků té doby. Řada z nich vyzdvihovala svůj nacionální charakter a vedla diskusi o tom, zda je vůbec vhodné, aby se Židé účastnili německého spolkového života. Od roku 1913 začaly některé organizace omezovat počet svých židovských členů principem *numerus clausus*, jiné je odmítaly přijímat vůbec. Ne jinak tomu bylo i ve *Wandervogelu* – arijské paragrafy byly v rakousko-uherské větvi prosazovány od jejího počátku od roku 1911, v německé větvi pak od roku 1913. Na konferenci *Wandervogelu* v roce 1914 ve Frankfurtu byla na pořadu jednání též „židovská otázka“. Židé zde byli označeni za nežádoucí rasu uvnitř německé společnosti [3].

Židovská mládež nejen v Německu reagovala na tyto okolnosti zakládáním vlastních skautských skupin, které nezdůrazňovaly kopírování ideálů *Wandervogelu*. Typickým příkladem tohoto vývoje je právě hnutí *Blau-Weiss*. Od roku 1913 tak můžeme sledovat zakládání samostatných organizací *Blau-Weiss* například v Praze nebo ve Vídni. Ještě dříve začal *Blau-Weiss* působit ve Wroclavi či v Berlíně.

Pro vznik hnutí *Blau-Weiss* v Čechách můžeme sledovat dva důvody. Prvním z nich byl bezesporu vrůstající antisemitismus uvnitř německých hnutí. Lze se domnívat, že druhým důvodem byl určitý názorový rozpor uvnitř jiného spolku, a sice Bar Kochba. Část členů tohoto mládežnického sionistického spolku byla vedena snahou odloučit se od příliš intelektuálního a duchovního rázu Bar Kochby a nabídnout alternativu pro mladé, kteří by více uvítali pobyt v přírodě a budování osobních přátelství. Právě tito noví členové, kteří se rekrutovali z řad Bar Kochby, měli zřejmě nemalý podíl na akceptaci myšlenek sionismu uvnitř nově se tvořícího hnutí *Blau-Weiss*. I když zatím jen v latentní podobě. V předválečném období členové spolku *Blau-Weiss* spolu převážně jezdili na výlety, stanovali uprostřed divoké přírody, hráli na kytary u táborových ohňů a utužovali osobní přátelství. Teprve na druhém místě se zajímali o židovskou historii, sionismus či zemi izraelskou [7].

2.1 Blau-Weiss ve víru válečného dění

Během první světové války docházelo uvnitř hnutí *Blau-Weiss* k dalším změnám. I když z hnutí odešla řada jeho členů dobrovolně bojovat do armády, dařilo se získávat nové členy a hnutí se dále rozrůstalo. A to i nadále převážně o mládež z německy mluvících rodin. Mnozí rodiče se totiž obávali, že by jejich děti mohly přijít k úhoně v některé z německých mládežnických organizací, které během války ještě více zdůrazňovaly svůj nacionální charakter, a proto je raději posílali do této židovské organizace.

Určitý mezník ve vývoji *Blau-Weiss* představuje rok 1917 a jeho mezinárodní kontext. V Rusku došlo k bolševické revoluci, zároveň v témže roce došlo k vydání Balfourovy deklarace, v níž britské Spojené království vydalo příslib o vytvoření židovské domoviny a o podpoře židovského přistěhovalectví do Palestiny. Pod vlivem těchto okolností začaly uvnitř hnutí *Blau-Weiss* sílit myšlenky o možnosti symbiózy sionismu a socialismu, přesto se i nadále hnutí prezentovalo jako skautská organizace.

K dalšímu výraznému nárůstu hnutí došlo po rozpadu Rakouska-Uherska. Pád habsburské monarchie úzce souvisí též s otázkou krize identity u rakouských Židů. Před první světovou válkou se mnozí Židé považovali za rakouské Němce a vůči císařskému rodu projevovali jak svoji loajalitu, tak oddanost. S porážkou Rakouska-Uherska však nastal pocit nejistoty a Židé byli nuceni „redefinovat“ svou národní identitu. Pokud nezůstali u německví, příklon k sionismu jim skýtal dobrou alternativu [7].

3 Vznik Československa jako mezník ve vývoji židovských mládežnických hnutí

Vznik samostatného Československého státu v roce 1918 přinesl zásadní změnu v právním postavení židovského obyvatelstva. Nově vzniklý stát se silnými národnostními menšinami se na mezinárodní úrovni zavázal saint-germainskou smlouvou z roku 1919 k ochraně menšin. Politická práva menšin se promítla i do Ústavy z roku 1920, kdy Československo jako jediný stát v Evropě umožnilo svým občanům přihlásit se k židovské národnosti při sčítání lidu [6]. Židům bylo umožněno zvolit si židovskou národnost bez ohledu na znalost jednoho z židovských jazyků (jidiš či hebrejsky), dokonce nemuseli být ani členy židovské náboženské obce. K židovské národnosti se tak mohl přihlásit prakticky kdokoli, kdo se dle subjektivního přesvědčení cítil být Židem. Avšak díky silné a úspěšné asimilaci do české či německé jazykové a kulturní oblasti se k nově uznané židovské národnosti při sčítání lidu v roce 1921 přihlásil jen nízký počet obyvatel, a sice v celé ČSR jen 1,3%. Celorepublikové výsledky však mohou být zavádějící. Podíváme-li se na výsledky téhož sčítání na východě republiky, tedy na Podkarpatské Rusi, vidíme, že zde se k židovské národnosti přihlásilo 13,3% či na Slovensku 2,3% obyvatel [9]. Za jeden z hlavních důvodů takto rozdílných výsledků můžeme považovat odlišné chápání židovské identity a židovství vůbec či již zmíněnou míru asimilace na východě a na západě republiky.

3.1 Židovská spolková činnost za první republiky

Fakt, že židovská národnost byla zrovnoprávněna s národností českou, německou či jinou, sehrál nepochybně významnou roli v celospolečenském kontextu, spolky a spolkovou činnost nevyjímaje. Zejména mezi židovskou mládeží získávají myšlenky sionismu (židovského nacionalismu) stále více na síle a na popularitě, a s ní související obliba sionistického mládežnického hnutí.

Na druhou stranu je třeba dodat, že po celé období první republiky zde i nadále fungovala celá řada židovských spolků českých i německých. Mezi nejvýznamnější spolky, které na veřejnosti i na politické úrovni reprezentovaly zájmy českožidovské, patřil Svaz Čechů židů (SČZ), který vznikl v roce 1919 fúzí předválečných spolků Politické jednoty českožidovské a

Svazem českých pokrokových židů. Druhý nejvýznamnější českožidovský spolek představoval Akademický spolek Kapper, který se zaměřoval na úplnou asimilaci a vznikl též v roce 1919 změnou názvu a stanov z původního Spolku českých akademiků židů. Rovněž tak Českožidovské společenské sdružení vzešlé z předválečného Kroužku českožidovského dorostu si ve svých stanovách z roku 1921 stanovilo podporu soužití všech občanů republiky bez rozdílu vyznání a usilovalo též o povznesení národní, duševní či společenské úrovně svých členů, a to především vzděláváním a pěstováním vzájemnosti [7].

V oblasti německých židovských spolků je situace poněkud složitější. Organizované hnutí Židů německé národnosti podobné hnutí českožidovskému či sionistickému za první republiky neexistovalo. Němečtí Židé vnímali problémy, jaké působí německá menšina československé vládě, a bylo proto nesmyslné, aby zakládali spolky, které by prosazovaly příklon Židů k německé kultuře. Navíc většina Židů, i německých, se cítila být loajálními občany nového státu, který jim poskytl ústavou zaručenou ochranu. Omezím se zde proto pouze na výčet předválečných význačných německých elitních skupin, které ve své činnosti pokračovaly i po roce 1918 – řád B'nai B'rith či Herderverein, jehož členy byli např. i Max Brod, Felix Weltsch, Oskar Baum či Rudolf Fuchs. Mezi německými Židy v Čechách lze však pozorovat jeden zvláštní jev, a sice velmi rychle u nich získávaly zájem a sympatie myšlenky sionismu.

Hybnou silou sionistického hnutí v Československu byly podobně jako jinde ve světě aktivity mládeže. V předválečném období se sionistické aktivity odrážely zejména v činnosti spolků Bar Kochba či Theodor Herzl, po válce se zájem o sionismus přenesl z akademického prostředí do prostředí mládežnických organizací. Mládežnických sionistických spolků existovala celá řada po celém území republiky. Mezi nejvýznamnější a nejpočetnější patřila sportovní organizace Makkabi, která se soustředila více na tělocvik než na výchovu k sionismu. Z významných studentských sionistických spolků Čapková uvádí spolek Hatikva, Kartel – sdružení sionistických socialistických akademiků či Lese- und Redehalle jüdischer Hochschüller in Prag (Čtenářská beseda židovských akademiků) [7]. Rozhodující roli mezi sionistickou mládeží však sehrálo námi sledované hnutí Blau-Weiss, pomalu se přeměňující v organizaci Techelet Lavan (hebr. Modro-bílá).

4 Od Blau-Weiss k Techelet Lavan aneb formování hnutí po vzniku ČSR

Těsně po válce můžeme formování tohoto hnutí charakterizovat jako posun od romantismu a reformy života mládeže k uskutečňování praktického sionismu. Jak jsem již zmínila, u zrodu hnutí *Blau-Weiss* stále reforma života, jak dokládá též jeden z pamětníků: „Cílem byla „reforma života“, vzpoura proti, měšťáctví, šosáctví, pokrytectví, proti odcizení se přírodě – pojil nás odpor proti materialistickým životním hodnotám“ [4]. S první světovou válkou však došlo k ideovému posunu uvnitř hnutí, když židovská mládež byla stále intenzivněji konfrontována s myšlenkami židovského nacionalismu, s programem alija (vystěhovalectví) i s plány zemědělského výcviku a osadnictví v Palestině.

Důkazem tohoto ideového posunu je, že od roku 1919 spolek vystupuje pod novým názvem Sdružení židovské mládeže *Techelet-Lavan* (něm. Jüdischer Wanderbund Blau-Weiss). Při pohledu do archivních materiálů zjistíme, že ačkoli spolek oznámil své ustanovení, byl následně výnosem Zemské správy politické zakázán a rozpuštěn, neboť se dosud neodpoutal od ústředí ve Vídni [1].

Avšak k vážnému rozkolu uvnitř hnutí *Blau-Weiss* došlo v následujícím roce 1920 na spolkovém sněmu, který se konal v německém Mühlbergu. Řadoví členové zejména z českých poboček se zde ostře ohradili proti plánu vedoucích Waltera Mosese a Heinze Naglera, kteří prosazovali militantní strukturu *Blau-Weiss*. V čele hnutí mělo stát nejužší

vedení (coby všemocný „Führer“), níže v hierarchii stála menší uskupení („nižší důstojníci“) a nakonec řadoví členové hnutí („obyčejní pěšáci“). Zavádění vojenské disciplíny zrcadlilo i nové heslo, jež Moses prosazoval - „*Der Blau-Weiss ist eine Armee auf dem Marsch*“ („Blau Weiss je armáda na pochodu“). Čeští zástupci se od tohoto stylu důrazně distancovali a prosadili úplnou nezávislost své organizace na podobném hnutí v Německu [4].

I přes vnitřní ideové rozpory se hnutí *Blau-Weiss* daří v prvorepublikovém Československu rozšiřovat svou členskou základnu a otevírat pobočky na celém území Čech a Moravy – mimo jiné v Praze, Brně, Moravské Ostravě, Plzni, Liberci, Olomouci, Ústí nad Labem, Hradci Králové, Českých Budějovicích, Pardubicích, Teplicích-Šanově, Karlových Varech, Jihlavě. Na Slovensku se hnutí nijak výrazně neprosadilo, naopak zde velký úspěch slavila jiná sionistická organizace – *Hašomer Hacair*. Toto hnutí vzniklo v Haliči, profilovalo se jako výrazně levicové až komunistické hnutí a ve východní Evropě se mu dařilo získat mnoho stoupenců. Členové *Hašomer Hacairu* nosili stejnokroje s výložkami, šátky na krku, klobouky a jejich heslo znělo: „Bud’ připraven“. Sionisté z *Hašomer Hacairu* byli většinou východoevropští Židé, kteří byli vychováni v ortodoxním prostředí a v početně velkých židovských komunitách. Žádné další vzdělávání v oblasti židovských tradic a jazyka nepotřebovali. Na rozdíl od členů *Blau Weiss*, kteří se po válce stále více zaměřovali na výuku hebrejštiny, židovských tradic a dějin ve snaze dopátrat se své vlastní židovské identity [7, 11]. Setkání s ideologií *Hašomer Hacairu* bylo dalším podnětem k diskusi o dalším ideovém směřování *Blau-Weiss*.

Odpovědí je změna názvu a stanov organizace *Blau-Weiss*. Od roku 1923 vystupuje již jako *Techelet Lavan* (hebr. Modro-bílá) a pevně stojí na základech sionismu. Ve stanovách spolku se uvádí, že účelem „jest pěstovati skauting u židovské mládeže, občanské ctnosti a vychovati tak nové židovské pokolení, silné a zdravé tělem a duchem. Účelu toho dosahuje pořádáním pravidelných vycházek a společenskými schůzkami, věnovanými výchově kulturní a mravní“ [2].

Celá řada členů se v prvních letech po válce rozhodla pro aliju (vystěhovalectví). Začaly vznikat první farmy, kde se budoucí vystěhovalci (chalucim) učili zemědělským pracím. Někteří z nich skutečně odjeli do Palestiny, kde založili kibucy Bet Alfa, Sarid, Givat Chajim a další. Od poloviny dvacátých let však dochází v *Techelet Lavan* k dalšímu ideovému posunu. V roce 1927 se konalo setkání Ústředního výboru sionistické organizace, na němž zazněla i zpráva o mládežnické organizaci *Techelet Lavan*, v níž mimo jiné zaznělo, že etapa, kdy se organizace orientovala na aliju je minulostí, neboť hnutí se již orientuje všeobecně sionisticky a vedoucí osobnosti již nejsou chalupové [7].

Závěr

Závěrem lze konstatovat, že hnutí *Techelet Lavan* našlo silnou odezvu hlavně mezi německou sionistickou mládeží, a to nejen v německých pohraničních oblastech, ale i v jazykově smíšených oblastech a na Moravě. Hnutí *Techelet Lavan* tak mělo rozhodující vliv na utváření sionistického německého mládežnického hnutí v prvorepublikovém Československu.

Poděkování

Článek byl vydán s podporou GAČR v rámci řešení projektu „Výchovné programy a koncepce v německých pedagogických organizacích v meziválečném Československu“, grant č. 13-18725S.

Literatura

[1] Archiv města Prahy (AMP), Spolkový katastr, PŘ, SK XIV/342: *Blau-Weiss*.

- [2] Archiv města Prahy (AMP), Spolkový katastr, PŘ, SK XIV/595, *Stanovy z roku 1923*.
- [3] BARTÁKOVÁ, D.: *Hašomer Hacair a Tchelet Lavan v Československu (1918-1938). komparativní studie sionistických mládežnických organizací*. Diplomová práce. FF UP v Olomouci, 2010.
- [4] BEER, F.: *...a tys na Němce střílel, dědo?* Paseka, Praha – Litomyšl, 2008. ISBN 9787185-944-4.
- [5] *Blau-Weiss Blätter*, roč. 1920.
- [6] BROKLOVÁ, E.: *První československá ústava*. Ústav pro soudobé dějiny AV ČR, Praha, 1998. ISBN 80-85270-08-0.
- [7] ČAPKOVÁ, K.: *Češi, Němci, Židé? Národní identita Židů v Čechách 1918-1938*. Paseka, Praha - Litomyšl, 2005. ISBN 80-7185-695-9.
- [8] KASPER, T.: *Výchova či politika? Úskalí německého reformně pedagogického hnutí v Československu v letech 1918-1933*. Karolinum, Praha, 2007. ISBN 978-80-246-110-6.
- [9] KASPEROVÁ, D.: *Výchova a vzdělávání židovských dětí v protektorátu a v ghettu Terezín*. Humanitas FF UK, Praha, 2010. ISBN 978-80-7308-327-4.
- [10] KASPEROVÁ, D.: Integrationsfrage der jüdischen Bevölkerung und das Schulwesen am Anfang des 20. Jahrhunderts. In HÖHNE, S.; UDOLPH, L. (ed.). *Deutsche – Tschechen – Böhmen. Kulturelle Integration und Desintegration im 20. Jahrhundert*. Böhlau Verlag, Köln-Weimar-Wien, 2010, s. 63-72.
- [11] MEŠŤAN, P. (ed.): *Hašomer Hacair. Dejiny hnutia*. Múzeum židovskej kultúry, Bratislava, 2001. ISBN 80-8060-046-5.

JEWISH YOUTH MOVEMENT BLAU-WEISS IN CZECHOSLOVAKIA (1918-1933)

The study deals with the question of the formation of the Jewish youth movement Blau-Weiss in the period before the year of 1918 and at the time of the first Czechoslovak Republic. Text analyzes aspects growing from the original German youth association Wandervogel into the establishment of a separate Jewish association Blau-Weiss. In the center of attention is also shaping of ideas and philosophical background of the movement in the period after the creation of Czechoslovak Republic, when inside the movement gaining strength ideas of Zionism and emigration to Palestine. Analysis focuses on the ideological divide and philosophical transition of the scout organization Blau-Weiss (focusing on being in nature) in the Zionist movement Techelet Lavan successfully disseminating ideas of Zionism between the German Jewish youth in the Czechoslovak Republic. The issue of movement Blau-Weiss is put in context with the development of other Jewish youth movements – Czech, German or Zionist.

DIE JÜDISCHE JUGENDBEWEGUNG BLAU-WEISS IN DER TSCHOSLOWAKEI (1918-1933)

Der Artikel widmet sich der Frage der jüdischen Jugendbewegung im Bund Blau-Weiß sowohl vor dem Jahre 1918 (d. h. vor der Gründung der Tschechoslowakei) als auch im Zeitraum der Ersten tschechoslowakischen Republik. Der Text analysiert die Haupttendenzen, wie die Mitglieder, die ursprünglich im Bund Wandervogel aktiv waren, den neuen jüdischen Jugendbund Blau-Weiß gegründet haben. Im Zentrum der Analyse stehen auch die Fragen des Programms der jüdischen Jugendbewegung nach der Gründung der Tschechoslowakei. In diesem Zeitraum haben die Ideen des Zionismus und der Aussiedlung nach Palästina an Bedeutung gewonnen. Analysiert wurde auch die ideelle Umorientierung vom deutschen Wandebund Blau-Weiß zur zionistischen Jugendbewegung Tchelet Lavan, die die Ideen des Zionismus bei der deutschen jüdischen Jugend in der Tschechoslowakei erfolgreich verbreitet hat. Die Problematik der Jugendbewegung wird auch mit der Entwicklung in anderen jüdischen – tschechischen, deutschen oder zionistischen - Bünden kontextualisiert.

ŻYDOWSKI RUCH MŁODZIEŻOWY BLAU-WEISS W CZECHOSŁOWACJI (1918-1933)

Opracowanie dotyczy kwestii formowania się żydowskiego ruchu młodzieżowego Blau-Weiss, zarówno przed rokiem 1918, jak i w czasach międzywojennej Czechosłowacji. W artykule analizie poddano czynniki, które sprawiły, że z pierwotnego niemieckiego towarzystwa młodzieżowego Wandervogel powstała samodzielna żydowska grupa Blau-Weiss. W centrum uwagi stawiany jest też proces formowania się idei i ideologicznych początków ruchu w czasach po powstaniu Republiki Czechosłowackiej, kiedy to wewnątrz ruchu coraz silniejsze stawały się idee syjonizmu i migracji do Palestyny. Analizie poddano przełom oraz przekształcenie ideowe z harcerskiej organizacji Blau-Weiss (skupiającej się na przebywaniu na łonie natury) w syjonistyczny ruch Techelet Lavan, który z sukcesem szerzył syjonistyczne idee między niemiecką młodzieżą żydowską w Czechosłowacji. Ruch Blau-Weiss przedstawiony jest w kontekście procesów zachodzących w innych żydowskich ruchach młodzieżowych – czeskich, niemieckich i syjonistycznych.

DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ CIZÍCH JAZYKŮ PRO NEFILOLOGY

Hana Katrňáková

Masarykova univerzita
Centrum jazykového vzdělávání
Žerotínovo náměstí 617/9, 601 77 Brno, Česká republika
katrnak@rect.muni.cz

Abstrakt

V první části příspěvek informuje o možnostech dalšího vzdělávání učitelů cizího jazyka pro nefilology na vysokých školách v ČR v rámci projektu IMPACT. Shrnuje možnosti, jak dále využívat expertizy ze seminářů, poskytnutých materiálů, nahrávek a on-line kurzů, které vznikají díky projektové podpoře. V druhé části bude prezentující sdílet zkušenosti s přímým využitím dostupných ICT ve výuce se studenty.

Úvod

Projekt IMPACT, jehož řešiteli jsou Masarykova univerzita v Brně, Technická univerzita v Liberci, Lékařská fakulta Univerzity Karlovy v Hradci Králové a CASAJC – Česká a slovenská asociace učitelů jazykových center na vysokých školách, představuje pro další vzdělávání učitelů cizích jazyků pro nefilology vítanou příležitost seznámit se s nejnovějšími trendy ve vzdělávání v oblasti výuky cizího jazyka pro odborné a akademické účely a konzultovat s renomovanými zahraničními experty, kteří kurzy připravují. Kurzy vedou renomovaní specialisté – praktici, kteří se výukou v této oblasti sami prakticky zabývají a jsou ochotni sdílet své zkušenosti a osvědčené postupy.

Každý kurz je pečlivě evaluován a zpětná vazba od účastníků je reflektována při organizaci dalších kurzů a při přípravě dalších on line materiálů ke kurzu.

Díky projektové podpoře vznikají také on-line kurzy, jež budou sloužit i do budoucna další řadě odborníků v této oblasti, zejména těm, kteří jsou ve výuce odborného a akademického jazyka začátečníky, takže dopad na zkvalitnění výuky a další vzdělávání bude ještě větší. Plánujeme, že o existenci a možném využití on-line kurzů budeme informovat také učitele středních odborných škol.

Dalšímu vzdělávání učitelů v terciární sféře není věnována žádná systematická pozornost ze strany Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, pouze prostřednictvím projektových výzev. MŠMT se celkem sporadicky zabývá dalším vzděláváním pedagogů pouze v primární a sekundární sféře, a tak další vzdělávání pro základní a střední školství zůstává po zrušení Center dalšího vzdělávání učitelů výzvou pro pedagogické fakulty.

Projekt IMPACT přináší jedinečnou možnost vytvořit společný prostor pro vzdělávání, výměnu zkušeností a rozvoj další spolupráce mezi vyučujícími odborného a akademického jazyka na vysokých školách v ČR.

V roce 2014, kdy bude Masarykova univerzita organizovat metodickou konferenci v rámci projektu IMPACT, proběhne sdílení zkušeností a dojde, doufejme, k dalšímu rozšíření povědomí o výsledcích projektu.

1 Přehled kurzů v Klíčové aktivitě 1 – Oblast dalšího vzdělávání učitelů cizích jazyků pro nefilology v terciární sféře

Pro Klíčovou aktivitu 1 postupně vnikají kurzy Obecný úvod do odborného cizího jazyka, Práce s ICT v hodinách, Specifika výuky němčiny, Využití ICT mimo třídu a Zážitek pedagogika. Každý kurz je vyučován pro účastníky z Moravy v Brně a pro účastníky z Čech v Liberci, dále se v Brně vždy požádá ještě k dané problematice kurz pro metodiky jazykových pracovišť, v němž si účastníci prohloubí své znalosti, dále jsou materiály z kurzů – Power Pointové prezentace, příručka, pracovní listy, wiki aj. – přístupné na webové stránce projektu, a tak si účastníci i další zájemci mohou prohlubovat své znalosti i dále.

V současné době pracujeme na software pro on-line kurzy, které by pilotně měly být spuštěny v lednu 2014.

1.1 Kurz Úvod do akademického jazyka

Tento kurz, vedený renomovanou expertkou z University of Birmingham paní Sophií Butt, byl po teoretickém úvodu zaměřen velmi prakticky na problematiku akademického psaní, samostatnou kreativní práci ve skupinách a lingvistické aspekty akademického jazyka.

1.1.1 Stručná historie EAP

Sophia Butt vyšla ze shrnujícího Jordanova článku k historii EAP (English for Academic Purposes) uveřejněném v Journal of English for Academic Purposes. Její mateřská univerzita, University of Birmingham, byla zřejmě první univerzitou, která se seriózně začala zabývat potřebami zahraničních studentů v 60. letech minulého století. V Centru pro English Language Studies (CELS) pracovali renomovaní lingvisté Sinclair, Coulthard, Toolan, Hunston, Blackwell, Barnbrook a po vytvoření Centra pro výuku angličtiny pro zahraniční studenty (EISU) zde působili Dudley-Evans, Hewings, Cauldwell, Kennedy, Knowles a další.

V 60. letech minulého století vznikaly první přípravné kurzy se zaměřením na různé obory, byly vytvářeny soustavy testů a počátkem 70. let minulého století se setkaly poprvé zástupci univerzit, jež se seriózně zabývaly přípravou zahraničních studentů. V té době se výuce věnovali jazykoví lektori a odborníci z kateder,

Důležitost EAP nadále rostla, Britská rada ve své zprávě konstatovala, že se během posledních třiceti let výrazně zlepšila kvalita materiálů i techniky, zvýšily se požadavky na dodržování konvencí písemného projevu a posílila se složka kritického myšlení.

Výzkum v této oblasti zahrnuje spolupráci s oborovými experty, nahrávání přednášek, hovorů, vývoj cvičení a materiálů, dotazníků, vývoj zkoušek testujících požadované dovednosti, práci se seznamem odborné literatury oboru, týmově pojatou výuku.

V roce 1983 provedl Geoghean [1] rozsáhlý průzkum jazykových problémů zahraničních studentů, na nějž navázal Johns [3] a také Jordan [4]. Z výsledků bylo patrné, že očekávání učitelů a studentů se nekryjí. Většina studentů utrpí zklamání a frustraci, neboť jejich očekávání nebude odpovídat realitě jejich studijní situace (Jordan, 2002:75). Například budou očekávat, že se jim při studiu na fakultách dostane stejného vedení jako v přípravce, že jim budou odborně opravovány chyby v angličtině a že jim bude přesně sděleno, které materiály si mají přečíst. Johns ve studii v roce 1981 referoval o nízké prestiži lektorů EAP, jejich izolovanosti, nedostatku respektu u studentů a nedostatku osobního odborného kontaktu s oborovými specialisty. V roce 2000 posoudila Hamp-Lyons [2] vývoj a pokrok v EAP. Konstatovala, že se podařilo zvednout profil, roli a prestiž EAP. Zároveň poukázala na kontroverze poslední doby, kdy akademici jsou nuceni publikovat v angličtině, student musí zvládnout dvě zřetelně odlišné formy angličtiny – akademickou a velmi neformální, užívající

se ve společenských médiích (Facebook, Twitter). Pozornost je také velmi zaměřena na problematiku plagiátorství.

1.1.2 Booster week aneb Dračí sluje – úvodní týden do intenzivního kurzu akademické angličtiny

Sophia Butt prezentovala inovátorský komplexní úkol, vyvinutý na jejím pracovišti, jehož cílem je rozvíjet dovednosti potřebné k efektivní práci ve skupině, řešit problém a zdolávat náročné úkoly, spolupracovat, nesoutěžit v týmu, poznat a uznat silné stránky jednotlivých členů týmu, pěstovat výzkumnou způsobilost, sdílet informace v zájmu efektivního řešení problémů, rozvinout prezentační dovednosti, dobře hospodařit s časem v úzce nastavených časových dimenzích a učit se od sebe navzájem.

Úkol spočívá v zadání praktického úkolu pro studenty ekonomie, kdy během týdne musí přijít s úplně novým prodejním výrobkem nebo službou, které mohou přinést zisk. Musí vytvořit leták se specifikací služby či výrobku a představit stručný podnikatelský plán. Senát draků tvořený pedagogy a studentem rozhodnou, zda na záměr poskytnou peníze. Studenti zároveň musí vytvořit video v délce 30 – 60 sekund jako reklamu na výrobek nebo služby.

Cílem této aktivity, která probíhá po dobu týdne a velmi samostatně, je kromě splnění úkolu pracovat v daných rolích – vedoucí/coordinator projektu, odborník na techniku a tvůrčí náměty, organizátor a plánovač, facilitator.

1.1.3 Formální a neformální rejstřík a konvence při psaní zpráv

Charakteristickým rysem akademického písemného projevu je psaní pro určitého čtenáře či posluchače, orientace na účel, respektování žánru, jasná struktura a organizace, relevantnost textu, soudržnost textu, gramatická rozmanitost a absence hovorových výrazů a obrátů. Při výuce písemného projevu je třeba dbát na využití kolokací, neužívat frázová slovesa.

Studenti považují psaní za nejtěžší a nejnáročnější dovednost, kterou mají zvládnout. Nejzávažnější chyby mohou vést k nedorozumění nebo k selhání komunikace. Proto je vždy potřeba zvážit, jací budou posluchači, průběh, organizace, účel, styl textu, je třeba zvolit formalin slovní zásobu, psát důsledně, vyvarovat se osobních zájmen první a druhé osoby, hovorových obrátů, eufemismů, stažených výrazů ap.

Při psaní studií je potřeba dbát na žánr, zda se jedná o esej či zprávu, dbát na poznámkový aparát, odkazy na výzkum ap.

Sophia Butt poskytla řadu výborných cvičení a zkušeností.

1.2 Kurz specifika výuky němčiny

V tomto kurzu účastníci hodnotili efektivnost využití různých metod ve výuce akademického cizího jazyka – od gramaticko-překladovou po komunikativní. Na žádost účastníků byl kurz rozšířen o standardizaci zkoušky z němčiny a vznikající on-line kurz reflektuje všechny oblasti, jež byly odučeny.

1.3. Kurz využití ICT ve třídě

Tento kurz, vedený mezinárodně zkušenými lektorkami Kristinou Smith a Isil Boy seznámil účastníky s trendy využití nových technologií ve výuce. Obsahovat I proškolení o bezpečnosti práce na internetu. Nejvíce učitelé odborného a akademického jazyka zřejmě využijí wiki a uzavřené Facebookové skupiny. Vznikající on-line kurz bude obsahovat velmi jednoduchý návod, takže i ti, kteří kurz neabsolvovali, budou moci tuto technologii využít.

Závěr

Metodické kurzy připravované v rámci projektu IMPACT pomohou rozšířit povědomí o nových trendech ve výuce odborného a akademického jazyka, umožní zavést tyto poznatky do výuky a zefektivnit tak celý výukový proces.

Literatura

- [1] GEOGHEGAN, G.: *Non-native speakers of English at Cambridge University: linguistic difficulties and social adjustment*. Bell Educational Trust, Cambridge, 1983.
- [2] HAMP-LYONS, L.: *English for academic purposes*. Cambridge University Press, Cambridge, 2000. In R. Carter, and D. Nunan (eds.). *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*.
- [3] JOHNS, T. F.: *Some problems of a world-wide profession*. The British Council, London, 1981. In J. McDonough and T. French (eds). *The ESP teacher: role, development, prospects*. ELT Documents: 112. u125633
- [4] JORDAN, R. R.: *EAP: the human dimension-changes, difficulties and needs*. *IATEFL, ESP SIG Newsletter* (Issue 17, July), London, 2002.

FURTHER TRAINING OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS AT TERTIARY LEVEL

The first part of the presentation informs about opportunities for further training aimed at foreign language teachers at tertiary level in the Czech Republic provided by the IMPACT project. It summarizes possibilities how to use expertise from seminars, provided materials, videorecordings and on-line courses, which are being created thanks to the project support. In the second part the presenter will share her experience with the use of easily accessible ICT in foreign language ESP and EAP teaching.

FORTBILDUNG VON SPRACHLEHRERN FÜR NICHTPHILOLOGEN

Im ersten Teil informiert dieser Beitrag über die Möglichkeiten der Fortbildung von Sprachlehrern für Nichtphilologen an den Hochschulen in der Tschechischen Republik im Rahmen des Projektes IMPACT. Er listet die Möglichkeiten auf, wie man die in den Seminaren, aus den Materialien, aus den Aufnahmen sowie in den Online-Kursen erworbenen Fachkenntnisse auch weiterhin nutzen kann. Im zweiten Teil berichtet die Vortragende über die Erfahrungen mit der direkten Nutzung der zugänglichen ICT im Fremdsprachenunterricht mit interkulturelle Kommunikation (LMS Moodle, Mahara ePortfolio, Verbindung mit der Universität System STAG, Videokonferenz, Skype)

DOSKONALENIE ZAWODOWE NAUCZYCIELI JĘZYKÓW OBCYCH DLA NEFILOLOGÓW

W pierwszej części artykułu przedstawiono informacje dotyczące możliwości doskonalenia zawodowego nauczycieli języków obcych dla nefiologów na uczelniach wyższych w RCz w ramach projektu IMPACT. Podsumowano możliwości, w jaki sposób można w dalszej pracy wykorzystywać ekspertyzy z seminariów, udostępniane materiały, nagrania i kursy on-line, które powstają dzięki temu projektowi. W drugiej części przedstawiono możliwości wykorzystania doświadczeń związanych z bezpośrednim zastosowaniem dostępnych technologii informacyjno-komunikacyjnych w zajęciach prowadzonych dla studentów.

MOTOR TRAINING IN GIRLS WITH RETT SYNDROME

Alena Lejčarová

*** Aneta Konečná**

Charles University in Prague
Faculty of Physical Education and Sport
Department of Pedagogy, Psychology and Didactics of P.E. and Sports
Josef Martího 31, 162 52 Praha 6, Czech Republic
lejcarova@ftvs.cuni.cz

* Kindergarten Libocká
Libocká 66/148, 161 00 Praha 6, Czech Republic
aneta-konecna@seznam.cz

Abstract

The individuals with Rett syndrome display a lot of challenging difficulties in all areas of daily living. The aim of the research among girls with this type of combined disability was to conduct a survey to gain as much information as possible about the possibilities for motor training, movement activities and physiotherapy that can suppress regression and improve quality of life. The questions put to 14 mothers revealed that standard physical exercise is not possible given the girls' health and mental condition. Consequently, physiotherapeutic concepts and methods (Vojta reflex locomotion, the Bobath concept) and other complementary therapies (canistherapy, hippotherapy, music therapy, ergotherapy et al.) are applied, attended by the girls mainly as part of compulsory schooling. The exercise usually takes place several times a day, both in school or an educational facility and at home.

Introduction

Rett syndrome (RS) is a neurodevelopmental disorder characterized by arrest of brain development caused by an X chromosome mutation mainly affecting females [3; 8; 30; 33]. RS ranks among the category of pervasive developmental disorders [6], but is not typical of this category. That is because it is a progressive illness characterized by normal early development in the first 6 to 18 months of life [38], with a known aetiology and, moreover, occurring mainly in girls, which is in itself highly atypical for autism [12].

The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fourth Edition, Text Revision [5] uses the following five criteria for diagnosing a child with RS: (1) slowing of head growth between the ages of 5 and 48 months, (2) loss of purposeful hand movement, (3) loss of social engagement, (4) poorly coordinated gait or trunk movements, and (5) significantly impaired expressive and receptive language development with severe psychomotor retardation. However, there are many other symptoms that may develop with age – the appearance of stereotypical hand movements (hand washing and hand-mouthing movements), irregular breathing with apnea or hyperventilation, bruxism, sleep disturbances with unpleasant awakenings at night, frequent seizures, scoliosis, dystonia, ataxia [for more details see e.g. 42]. Not all girls and women with RS display all of these symptoms, and individual symptoms may differ in their severity [40]. From the point of view of motor skills and the performance of movement activities, the following are regarded as the most serious: motor apraxia¹; ataxia;

¹ Apraxia is the inability to control the body and execute purposeful movements. Dyspraxia of the hands is a regression in the development of fine motor skills and is manifested in stereotypical hand movements. Girls with RS are not able to use their hands for ordinary tasks, which are also hindered by stereotypical movements (patting, wringing, clasping, releasing and hand mouthing). Many of them suffer from subtle quivering of the

poor gross and fine motor skills; loss of transitional movements; abnormal breathing (like hyperventilation or apnea), which is linked to blackouts; seizures; muscular hypotonia, spasticity and rigidity, which is reflected in poor posture; scoliosis. All of these potential medical issues can cause delays in the motor domain. Teachers, coaches, and recreation specialists must be aware of any medical precautions when working with children with RS [32].

Individuals with RS have been found to be at risk for developing sedentary lifestyle associated diseases, such as elevated risk for coronary artery disease and stroke. A physical activity programme might improve present and future health conditions. There have been very few studies on effects of physical exercise and RS [20].

Females with RS can be physically exercised with the use of a treadmill programme [24]. A low intensity, daily training programme could improve physical fitness/aerobic capacity. Such programmes can be performed in addition to physical therapy intervention and might enhance the results of such intervention. Improved physical fitness might be linked with the improvement of functional abilities in children with RS, thus enhancing the value of such programmes.

There are no available therapies that radically change the course and the natural evolution of RS. Interventions are generally aimed at preserving physical and psychosocial functioning, enhancing quality of life, and providing education and support to families. The efficacy of the adopted therapies is not well documented, most findings being based on single case studies and individual experiences rather than controlled experimental studies [41]. Most treatments are supportive and aim at addressing specific symptoms of RS rather than trying to take on the disorder as an entire entity. The goal of these treatments is to hold back the decline in abilities, enhance or maintain movement, and support social contact and communication. The best way to help reduce the effects of RS is a complex, mixed-bag method of attack that includes many diverse kinds of therapies. These therapies, which range from traditional approaches to new and experimental ones, may include physical therapy; speech-language therapy; occupational therapy (ergotherapy); physiotherapy (like massage and exercise) and alternative approaches such as hydrotherapy, hippotherapy [27], dolphin therapy and dog-assisted therapy; auditory integration training; hyperbaric chamber; manual therapy such as acupuncture/acupressure, aromatherapy, craniosacral therapy, Mayo facial release, Treager massage, chiropractor, and Reiki; mental modification techniques such as Lovas and cognitive rehabilitation; motor interventions, such as advanced biomechanical rehabilitation, patterning/Doman-DeLacato approach, and yoga [22].

Girls with RS mostly go to special schools and educational facilities that offer them individual treatment and a diverse programme to encourage acquisition, or reacquisition, of basic adaptive skills (e.g., expressing preferences, self-feeding, and achieving various motor skills). Besides individual and group tuition, according to Tupá [35] these are various auxiliary activities e.g. hydrotherapy, zootherapy, lying on a waterbed and basal stimulation activities, music therapy, aromatherapy, vision stimulation, training of self-service skills etc. All this is combined with physiotherapy, which is essential for girls with RS.

1 Aim of the research

The aim of the research was to gain as much information as possible about motor training and physiotherapy for girls with RS.

whole body and uncontrolled limb movements. Owing to apraxia, a loss of spatial orientation and own-body orientation tend to be customary [42].

In the context of the aforementioned aim, the following research question was formulated: What are the possibilities for motor training and movement activities for girls with RS?

2 Methods

The sample consisted of 14 parents or mothers of girls with RS. Given that this disability is relatively rare, it is very difficult to find a sufficiently large sample of respondents. The sample is therefore considerably heterogeneous in age terms (the mothers' ages range from 30 to 60 and their daughters' from 3 to 31). The girls' degree of disability (both mental and physical) is also very varied.

It should be noted that it is relatively difficult to gain any information about girls with RS: there is currently no list of schools or educational facilities they attend; there are no detailed data about the number of individuals with RS in the Czech Republic; nor is there consistent diagnosis or records. The following organisations were therefore asked to assist: APLA (Association Helping People with Autism), the Autistik association, Rett Community, the Zahrádka primary school in Prague and regional coordinators for autism as a newly established institution that is responsible for coordinating counselling and educational services for clients with autism in the regions and is an important integration tool.

The research took place by means of a questionnaire that targeted families of girls with RS. It consisted of 19 open, closed and semi-closed questions [15] concerning the possibilities for motor training, movement activities and physiotherapy for girls with RS; four questions were multiple choice; the parents answered the others according to their experiences.

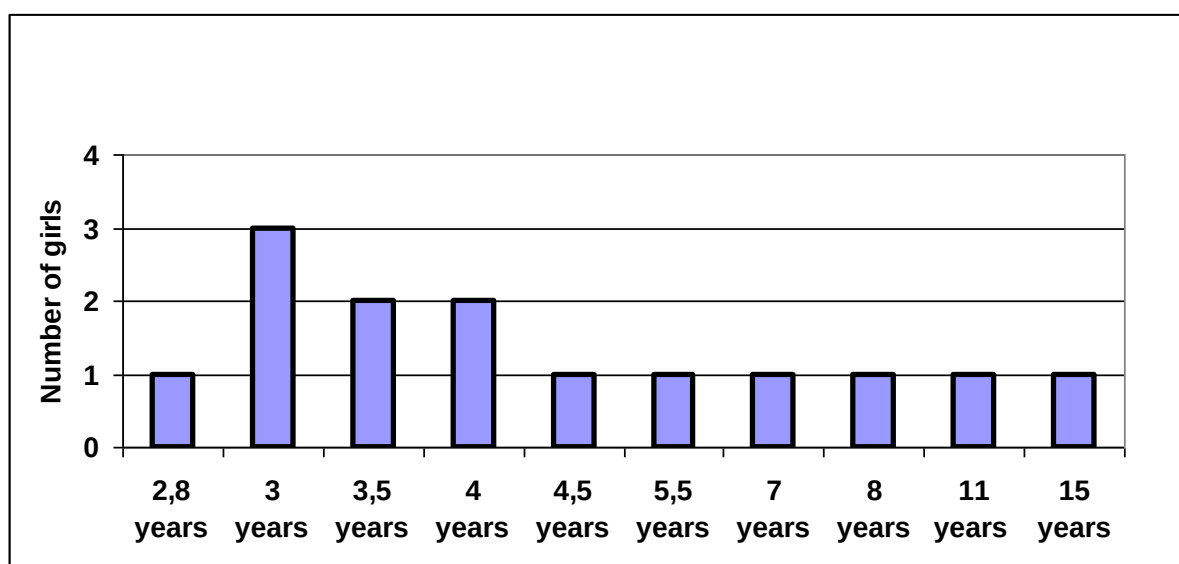
3 Results and discussion

Given the chosen research method of a qualitative survey and, above all, the small sample of respondents, the research is not intended to be generalised. We regard it as a basic set of problems that could act as a stimulus for more in-depth and detailed research using quantitative methods.

We would also like to mention that the results of our research cannot be compared with any other similar studies, as none have been done in this area in the Czech Republic before. We attempted to make a comparison with sources from other countries, but these were not particularly successful either.

Parents' satisfaction with the levels of information about RS (and, by extension, about the possibilities of motor training in this group of the population) in Czech literature is low. According to 13 of them, there should certainly be more information; one mother regards it as totally insufficient. There is indeed very little information about the issue of RS in the Czech specialist literature; and that information is often merely linked to autism or other pervasive disorders. On this point two mothers stated that nobody knows anything about RS, often not even doctors (e.g. neurologists, orthopaedists). This is probably because it is a relatively young, little-known and rare diagnosis, estimated to number one case per 10,000–20,000 births [30]. In the Czech Republic 5–6 girls are born with this disability every year [34]; it has been confirmed in 48 girls, but according to probability there should be as many as 400 [12].

In addition, diagnosing RS is relatively problematic, as the wide range of diagnosis times in the girls in our sample bears out (Fig. 1). That is also a matter of the different ages of the respondents, however. For example, one girl, aged 18 at the time of the research, was only diagnosed with RS at the age of 15, even though regression began to appear in her at the age of 3½ years. By contrast, one girl aged 3½ was diagnosed at the age of 3.



Source: Own

Fig. 1: Age of girls when they were diagnosed with RS

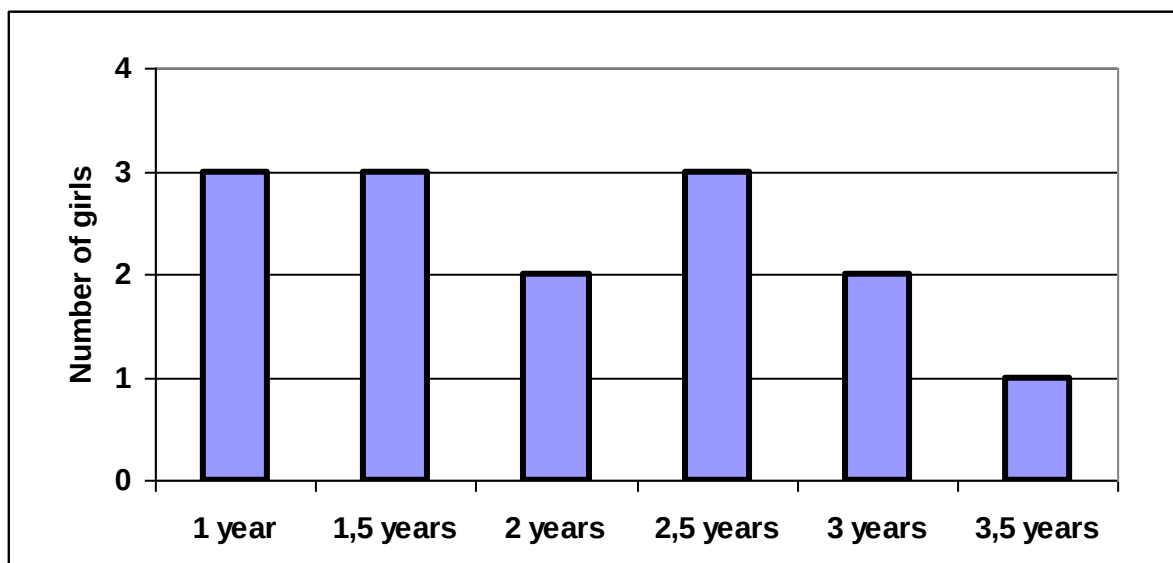
RS is often misdiagnosed, most commonly as infantile autism, infantile polio or non-specific behavioural retardation [16]. Misdiagnosis as autism takes place with girls who are mobile and do not have the typical hand wringing movements but only stereotypical movements at the time of diagnosis. When misdiagnosis as other developmental disorders occurs, parents have brought their child to an examination at a time when the full symptoms of the regressive period have not yet developed. The child is able to establish social contact [33].

The time when RS is diagnosed is linked to the start of regression, i.e. the deterioration of the girls' health. In our sample, according to the parents the start of the regression period ranged from 1 year to 3½ years (Fig. 2), but even so some girls were not diagnosed with RS until they were older. The typical manifestations of this regression are the cessation of psychomotor development, the emergence of stereotypical movements, epileptic seizures etc. [38]; the mothers mentioned symptoms such as dropping cups, spoons or toys. Motor training and physiotherapy are used to prevent a rapid deterioration in the health of girls with RS and delay this regression. So the sooner it is diagnosed, the sooner therapy can start. Intervention commenced shortly after diagnosis offers the best chance of achieving a positive impact on skills in later years. The sooner therapy begins, the better the chance of learning and also of coping with other problems linked to RS [27].

In addition, the manner of locomotion has a major influence on the motor training possibilities for girls with RS. Cross-sectional studies of subjects with RS suggest that most can sit independently, approximately half can walk, but not in a coordinated manner and on tiptoe [14; 21]. In our sample four girls move without support. Seven move with support and assistance, but four of them are unable to crawl on all fours. Three girls sit in a mechanical wheelchair; they are unable to control electric wheelchairs. Nor do they control the mechanical wheelchairs themselves: educational assistants, personal assistants, special teachers² or parents help them move about. Walking development disorders mainly depend on the phase of the girl's psychomotor development that regression occurs in; i.e. if the girl was already walking or just crawling and how far back in her development she regresses to [43].

² All the girls need a personal assistant, mainly for activities such as hygiene, getting dressed, eating, help playing etc. The degree of assistance depends on the severity of the mental disability and the degree to which the girls hands are affected – stereotypical movements mean that some cannot use their hands purposefully, which is a considerable handicap for certain types of movement activities.

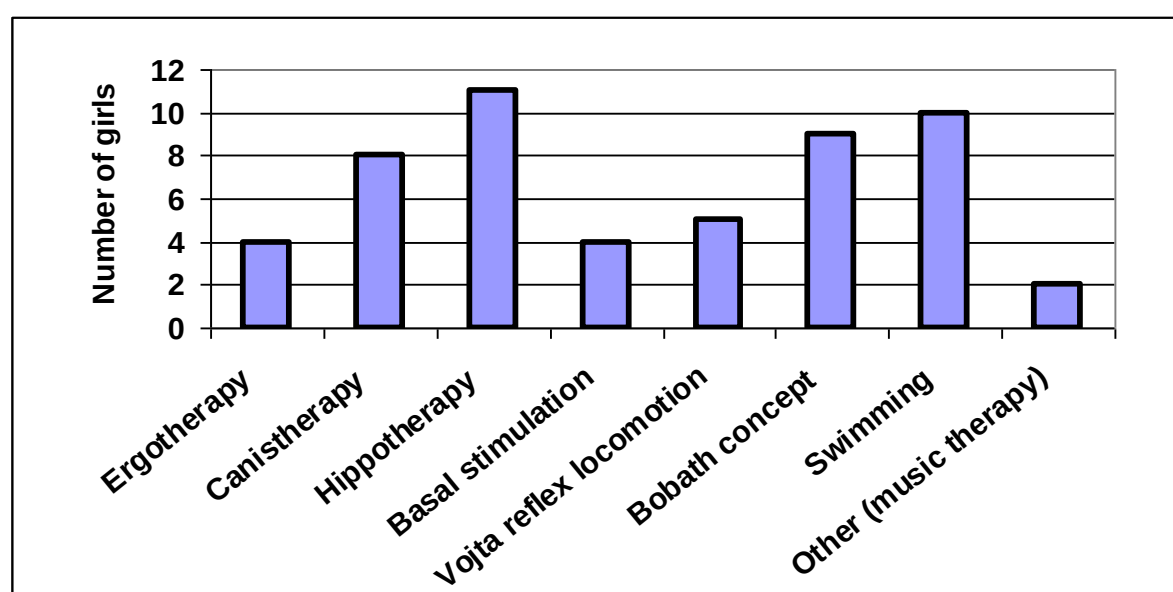
In the period of late deterioration of motor skills girls with RS who can walk suffer a worsening in the quality of their gait; some girls stop walking entirely [3].



Source: Own

Fig. 2: Onset of signs of regression in girls with RS

Fig. 3 shows the therapy and exercises the girls attend, often during school hours, sometimes in private after school. Girls who do not yet attend school or an educational facility go to therapy with their parents or do exercises with them at home (e.g. the Bobath concept, basal stimulation). They all try to ensure that the exercise is regular. Three mothers stated that they had replaced Vojta reflex locomotion with the Bobath concept, as this is more tolerable for their daughter. One of the respondents mentioned alternative methods: applied kinesiology (a method for eliminating physical and mental difficulties), reconnection (an energy healing method) and homeopathy (which is not classified as exercise, however). Two parents also used music therapy. The girls are often unable to perform the movement themselves; they are passive during therapy or exercise, so they have to be led through the movements by another person.



Source: Own

Fig. 3: Therapy and exercises attended by girls with RS

Two girls undergo all the seven types of therapy the respondents could choose from (ergotherapy, canistherapy, hippotherapy, basal stimulation, Vojta reflex locomotion, Bobath concept, swimming). Another three girls participate in five types of therapy; another three participate in four types. Four girls undergo three types of therapy; only one girl attends two types of therapy. One mother's response was surprising: she stated that as her daughter is relatively old (born in 1979) she did not attend and had never attended any type of therapy or exercise, as nothing was done with "these" girls in former times.

Nine girls had begun to attend the individual types of therapy and exercise as part of their compulsory schooling, i.e. aged around seven, even though some of them were not diagnosed with RS until a later age. The parents started to exercise with the girls at the first signs of regression. One mother practised Vojta reflex locomotion with her girl from the age of two months because she could only turn her head to one side, but at the age of two these exercises were replaced by the Bobath concept and the girl started going swimming from the age of six months. Physiotherapy (Vojta reflex locomotion or the Bobath concept) was the first therapy applied in the case of all the girls³. According to Felice [7, p. 2] "*the usual performance of physiotherapy with girls and women with RS does not necessarily guarantee the maximum result*", because (1) too much emphasis is placed on the developmental aspect and developmental progress, (2) excessive emphasis is placed on locomotive movements, (3) hand function is reduced, which prevents movement across floors and crawling, (4) difficulties with starting movement occur, and (5) the movement improvement goals differ from girl to girl. Nevertheless, physiotherapy for girls with RS is in our opinion extremely important, mainly to hold back regression.

Our questions also sought to ascertain how long the various types of therapy last and how many times a week girls with RS attend them. In the case of girls attending school or another educational facility, the parents often do not know how long the therapy lasts. It depends greatly on the girls' possibilities and, above all, mental and physical condition, so therapy times may change. However, nine girls attend different types of therapy at least once a week as part of school tuition, and this exercise is backed up with exercise at home, most commonly physiotherapy. Parents whose daughters (four) are not yet in school perform Bobath concept or Vojta reflex locomotion exercises every day for at least half an hour; they go swimming once a week for just under an hour; and attend hippotherapy once or twice a week for 10–20 minutes. They perform basal stimulation every day for around 10 minutes. Canistherapy and ergotherapy are done solely as part of school attendance.

There is no integrated system of care or exercise programme designed specifically for individuals with RS. The efficacy of the said complementary therapeutic procedures is not specific to RS⁴ – they can help some girls' development and mental wellbeing just like various interest clubs and therapy for intact children. Reactions to these types of therapy tend to be highly individual and not every type is suitable for every child [39]. The therapy and exercises are therefore "prescribed" on a case-by-case basis depending on the girls' current state of health and the severity and type of associated difficulties (scoliosis, epileptic seizures etc.).

According to the respondents, swimming, which has a major physiotherapeutic significance for all disabled people, is the most popular therapy among girls with RS (Fig. 4). Through suitable and gentle movement stimulation it helps mitigate health problems by supporting

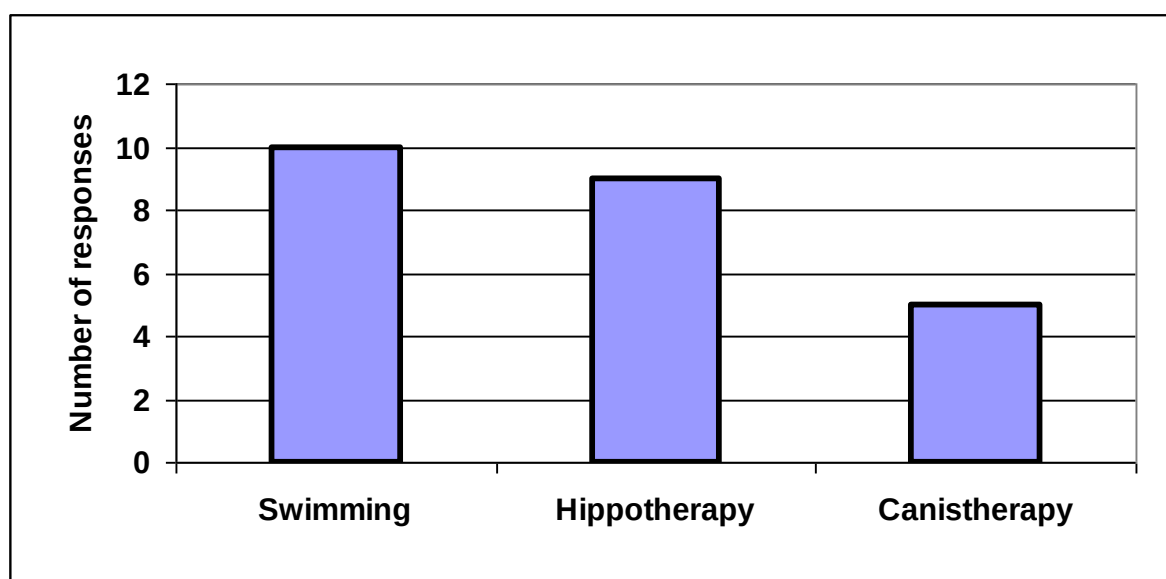
³ One girl (the oldest, born in 1979) had never exercised and was therefore excluded from the assessment of the other questions.

⁴ The same types of therapy are used for individuals with autism, intellectual disability, combined disabilities et al.

overall development – physical, motion, mental and social development [4]. Bunin et al. [1] confirmed by experiment the positive effect of hydrotherapy, and specifically the Halliwick swimming method, on improvements in coarse motor skills. However, positive effects seem to only last up to 8 weeks after the therapeutic sessions. According to the parents, moving in water is easier for girls with RS – the body feels lighter and is not as clumsy. Most of them have loved water from birth. The water should be warm, however (the action of warm water favours muscle relaxation and decreases body tension) – as it often occurs that the girls “go on strike” in cold water. Swimming, or rather bathing in the case of some girls, is great fun for them.

Other popular therapies include hippotherapy and canistherapy, where the girls are in contact with their favourite animals. Hippotherapy takes precedence over other methods in the case of autism spectrum disorders (and thus also RS), as it is far removed from the mental pressure and anxiety that can be aroused in educational and other medical facilities [29]. It is a simple and natural method, whereby one animal species influences the movement paradigms (gait, breathing, grip, speech abilities) of another animal species and which instinctively respects biological age, which is often fundamentally different from calendar age in the disabled. Želinová [44] states that if a girl with RS suffers from decompensated scoliosis that does not let her sit upright, for example, she rides the horse lying on her stomach. This position on the horse’s back is an alternative to the complicated “walking” mechanism that the girl cannot otherwise experience.

Canistherapy has a positive influence on motor skills, the cognitive sphere, motivation, sociability and social skills, on relationships with dogs and animals and nature in general, and contributes to mental support etc. [37]. The positive physical, psychosocial and emotional effects a dog has on a human’s health are mainly used in cases where other methods have failed or cannot be used [9]. According to Cicholesová et al. [2] the effect on a person’s physical health is secondary; it is more a case of motivation and rehabilitation, or possibly improving immunity via the mind. It is evident, then, that this is not treatment per se but rather an ancillary treatment method that can be successfully used in comprehensive rehabilitation.



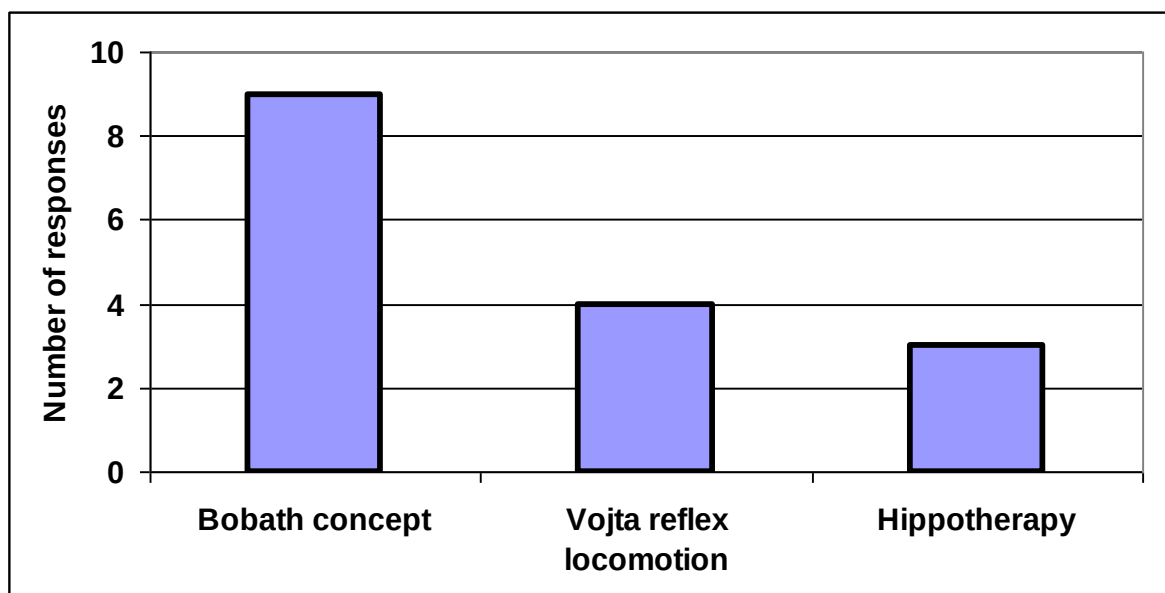
Source: Own

Fig. 4: Most popular therapies among girls with RS

When asked which therapies and exercises the girls do not enjoy and the probable reasons for this, most of the respondents replied that all the therapies are tolerable for their daughter and that at home they try not to do anything the girl does not like. If the parents had to pick a therapy that their daughter really does not enjoy, they often opted for physiotherapy (in nine cases), because during it the girl has to move and often engage muscles that are normally idle. Motivation is a key when attempting to involve a person with RS in a physical activity or motor skill setting [32]. Children with RS can become frustrated and/or become disinterested with an activity that is challenging for them, like motor activities [13]. Therefore, finding out what motivates the child (music, food, or social rewards) enables the child to stay more focused on the task.

In three cases, the unpopular physiotherapy was joined by ergotherapy, where the girls also have to work and be actively engaged. According to Klivar [18], there are large gaps between the currently used therapies for autism spectrum disorders, as ergotherapy is often overlooked. According to the author, clinical experiences have shown that this method is highly efficacious, mainly because it stimulates balance skills and the development of coarse motor skills and helps focus attention. Occupational therapy (ergotherapy) is used to promote and increase purposeful use of the hands in daily life activities in girls with RS [10; 13]. Although many emphasize the teaching of skills involved in daily routines, there have been few studies published on the use of occupational therapy in girls with RS [31].

According to the parents (Fig. 5), physiotherapy (Vojta reflex locomotion, Bobath concept) tailored to their daughter's needs has the biggest effect in terms of improved motor skills. Three parents also mentioned hippotherapy in their reply. An informed and intensely applied physical therapy regime can help the child and the family cope and even overcome the vast array of orthopedic and neurological difficulties (functional limitations, low cardiovascular capacity, hypotonia, ataxia, apraxia, loss of transitional movements, spasticity, scoliosis and/or kyphosis, loss of ambulation, loss of hand function, foot deformities, and spatial disorientation) and maintain or increase motor skills [23].



Source: Own

Fig. 5: Selected therapies from the point of view of motor skills improvement according to the parents

Another area of motor training for girls with RS is training coarse and fine motor skills, which is done by special teachers in school or by the parents at home. The family plays an

indispensable role in the education and upbringing of children with RS. As the people who know their child best, the parents often function in this process as both a basic source of information for the teacher and, above all, co-therapists and collaborators. The family should get involved in caring for the child as soon as possible and as intensively as possible. Their common goal is to help the child attain its optimal independence and adaptation in an environment that is as non-restrictive as possible.

As far as coarse motor skills training in the home environment is concerned, this takes place with all the girls (besides the exception mentioned above) regularly and several times a day. The choice of exercise naturally depends on the girl's age, the severity of her disability and what she can cope with. Here is a list of examples of home training to develop coarse motor skills mentioned by the parents: outdoor walking, walking up stairs⁵; training walking with support; training crawling on all fours; swimming; playing outside; bicycle, scooter riding; sledging in winter; jumping on a trampoline; squats; full-body stretching and relaxation; exercises at a rail (training walking sideways, alternate leg raising); exercise on a gymnastic ball (training stability, strengthening the stomach and back muscles, getting up from a seated position on the ball). According to Tupá [36], among girls with RS coarse motor skills are mainly drilled in the following positions and movements during physiotherapy: walking (including upstairs), standing, sitting, kneeling, positioning (ideal position - during relaxation, during activity, while eating); then also for alleviating the symptoms of scoliosis and hypotonia.

Children with RS tend to have significantly better gross motor skills than fine motor skills due to the distinctive physical characteristic of hand-wringing [13]. Training fine motor skills is very hard for girls with RS. Some are unable to use their hands at all and reject any activity involving their upper limbs. According to Tupá [36], fine motor skills are practised in the following areas: (1) mobility of the left and right arms – whether a girl can indicate a movement, whether she can complete it or can manage it in its entirety; (2) means of support – fixation, fixation of the other arm, elbow, wrist, start and completion of a movement; (3) grip – what kind of grip, what kind of support (does the child accept it or try to fight it?). Exercises in the home environment are also done several times a day. These are examples mentioned by the parents: playing with a ball; gripping e.g. crayons, laces, lentil-shaped sweets in a bowl; drawing; browsing through magazines and books; ordinary activities requiring the hands (e.g. laying the table); finger and hand massages; doing up buttons or zips; tying laces; using toys as motivation (child's piano, squeezing toys, toys emitting sounds and lights); there is often no problem with the mouth – giving kisses, sticking out the tongue.

Only one mother does not use any special or compensatory aids when exercising with her daughter. Nine parents mainly use balls of various sizes, types and materials. Five girls have at their disposal a specially equipped bicycle or exercise bike, and four girls have a specially modified ring for the swimming pool, which makes them feel safer. Other aids mentioned were rails (three times) and exercise mats (two times).

According to the parents, the biggest difficulty in terms of motor skills and movement activities among girls with RS is hand activity, specifically the targeted use of the hand for ordinary tasks, which is hindered by uncontrollable stereotypical movements (washing, wringing, pinching, clapping, putting the hand in the mouth or in the hair et al.). Repetitive hand movements seen in RS are non-functional and thought to be involuntary rather than self-stimulatory, which is more characteristic of classic autism [26; 28]. It is often difficult to redirect these children when they are displaying hand-wringing or other repetitive

⁵ Some professionals recommend walking as a preventive intervention that might hold back or diminish secondary damage [25].

movements, which in turn can hinder teaching and practising various motor skills [11; 17]. It has been shown to be effective that therapists or teachers fixate the hand in some way (splints, ties, placing the hand under the leg) so the girl does not perform the stereotypical movements that are considerably tiring and concentrates better on work with the dominant hand or pays more attention to a task or speech [33]. Implementing activities involving weight-bearing on hands, such as moving from sitting to standing, can encourage the child to use hands in more functional ways and aid in motor tasks requiring hand use [19].

The parents also find the greatest difficulties with fine motor skills (gripping items, doing up zips or buttons); the greatest locomotion difficulties are the act of walking itself, changing walking direction, walking up stairs, speeding up and standing without support. It often happens that the girl falls backwards and needs someone to hold her up from behind. Other problem areas include hygiene – teeth cleaning, washing, combing hair. Of course, these activities depend greatly on the girl's age, the degree of her disability and the actions she can manage.

According to the majority of mothers, motor training in school is sufficient. Some would wish for more physiotherapy, in which they would include reflex massage. Five mothers do not have sufficient information about school motor training, because their daughter does not yet attend school or another educational facility.

Although the possibilities for individuals with RS are limited, three girls attend a special-interest club. One girl is in the scouts; another girl goes with her mother to a civic association that offers leisure-time activities for parents with children in the form of educational, creative and sports courses. The third girl attends an exercise club at school.

Last but not least, we wanted to see whether the parents attend some educational courses or seminars concerning RS and, if they do, how they find out about them. Only one mother had attended several conferences on RS, including the international one held in Prague in 2005. She learnt about these conferences mainly by chance. The other parents do not attend any courses but are registered in the Rett Community civic association. Most of them find their own information on the internet.

Conclusion

The survey-based research of 14 parents of girls with RS revealed that the girls' health and mental state make ordinary physical education impossible. There is no integrated system or care or exercise programme designed specifically for people with this disorder – each girl is unique and has her own therapy programme. Motor training is usually composed of physiotherapy (Vojta reflex locomotion, the Bobath concept) and supplementary therapies (canistherapy, hippotherapy, music therapy, ergotherapy, swimming et al.). The girls mainly attend these as part of compulsory schooling. The exercise usually takes place several times a day, both in school or educational facilities and at home. Both fine and coarse motor skills are practised.

In general, activities should focus on slowing the loss of motor and mobility skills occurring in RS as the syndrome progresses. The girls should therefore move all their lives, even if only passively and guided by another person.

We think that in this specific target group specialists should pay more attention overall physiotherapy, use more relaxation massage and pay attention to targeted fine motor skills training. Clearly, more research is needed on the efficacy of interventions for individuals with RS. It is fair to assume that research and development in medicine and special pedagogy will continue and will identify further ways to improve the comprehensive care for these girls.

Acknowledgements

The study was supported by grant from Czech Ministry of Education, Youth and Physical Education MSM 0021620864.

Literature

- [1] BUMIN, G. et al.: Hydrotherapy for Rett syndrome. *Journal of Rehabilitation Medicine*, 2003, vol. 35, no. 1, pp. 44-45.
- [2] CICHOLESOVÁ, T. et al.: Canisterapia – pomocná terapia spôsobením psa. *Rehabilitácia*, 2006, vol. 43, no. 2, pp. 114-117.
- [3] ČADILOVÁ, V., JŮN, H., THOROVÁ, K.: *Agrese u lidí s mentální retardací a s autismem*. Portál, Praha, 2007. ISBN 978-80-7367-319-2.
- [4] ČECHOVSKÁ, I.: *Plavání dětí s rodiči*. Grada, Praha, 2007. ISBN 978-80-247-1635-0.
- [5] *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fourth Edition – Text Revision (DSM IV-TR)*. American Psychiatric Association, Washington, 2000. ISBN 0-89042-025-4.
- [6] *Duševní poruchy a poruchy chování: popisy klinických příznaků a diagnostická vodítka. Mezinárodní klasifikace nemocí. 10. revize (ICD-10)*. Psychiatrické centrum, Praha, 1992. ISBN 80-85121-37-9.
- [7] FELICE, M.: *Maximizing the Effectiveness of Physical Therapy*. [online]. c2010, [accessed 2010-06-10]. Available from WWW: <<http://www.rettsyndrome.org/docman/pdf-documents/effective-physical-therapy-marybeth-finch-mspt/download.html>>.
- [8] FITZGERALD, P. M., JANKOVIC, J., PERCY, A.: K. Rett syndrome and associated movement disorders. *Movement Disorders*, 1990, vol. 5, no. 3, pp. 195-202.
- [9] GALAJDOVÁ, L.: *Pes lékařem lidské duše aneb Canisterapie*. Grada, Praha, 1999. ISBN 80-7169-789-3.
- [10] HANKS, S. B.: The role of therapy in Rett syndrome. *American Journal of Medicine Genetics*, 1986, supplement 1, pp. 247-252.
- [11] HOUSTON-WILSON, C.: Pervasive developmental disorders. In J. P. Winnick (Ed.), *Adapted physical education and sport*. 4th ed. Human Kinetics, Champaign, IL, 2005, pp. 175-185.
- [12] HRDLÍČKA, M.; KOMÁREK, V.: *Dětský autismus*. Portál, Praha, 2004. ISBN 80-7178-813-9.
- [13] HUNTER, K.: *The Rett syndrome handbook*. International Rett Syndrome Association, Washington, DC, 1999. ISBN 978-0966952803.
- [14] HUPPKE, P.; HELD, M.; LACCONE, F. et al.: The spectrum of phenotypes in females with Rett Syndrome. *Brain & Development*, 2003, vol. 25, no. 5, pp. 346-351.
- [15] CHRÁSKA, M.: *Metody pedagogického výzkumu*. Grada, Praha, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
- [16] INTERNATIONAL RETT SYNDROME FOUNDATION: *What Is Rett Syndrome?* [online]. c2008, [accessed 2011-10-17]. Available from WWW: <<http://www.rettsyndrome.org/content/blogcategory/17/1105/>>.

- [17] KATSIYANNIS, A.; ELLENBURG, J. S.; ACTION, O. M.; TORREY, G.: Addressing the needs of students with Rett Syndrome. *Teaching Exceptional Children*, 2001, vol. 33, no. 5, pp. 74-78.
- [18] KLIVAR, M.: *Ergoterapie mladistvých*. BALT-AEST, Praha, 2003. ISBN 80-86383-17-2.
- [19] KUBAS, E. S.: Use of splints to develop hand skills in a woman with Rett Syndrome. *American Journal of Occupational Therapy*, 1992, vol. 46, no. 4, pp. 364-368.
- [20] LARSSON, G.; ENGERSTROM, I.: Gross motor ability in Rett syndrome – the power of expectation, motivation and planning. *Brain & Development*, 2001, vol. 23, Suppl 1, pp. 77-81.
- [21] LARSSON, G.; LINDSTROM, B.; ENGERSTROM, I. W.: Rett syndrome from a family perspective: The Swedish Rett Center survey. *Brain & Development*, 2005, vol. 27, Suppl 1, pp. S14-S19.
- [22] LOTAN, M.: Alternative therapeutic intervention for individuals with Rett syndrome. *Scientific World Journal*, 2007, vol. 7, pp. 698-714.
- [23] LOTAN, M.; HANKS, S.: Physical therapy intervention for individuals with Rett syndrome. *Scientific World Journal*, 2006, vol. 6, pp. 1314-38.
- [24] LOTAN, M.; ISAKOV, E.; MERRICK, J.: Improving functional skills and physical fitness in children with Rett syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*, 2004, vol. 48, no. 8, pp. 730-735.
- [25] McCLURE, M. K.; BATTAGLIA, C.; McCLURE, R. J.: The relationship of cumulative motor asymmetries to scoliosis in Rett syndrome. *American Journal of Occupational Therapy*, 1998, vol. 52, no. 3, pp. 196-204.
- [26] MOUNT, R. H. et al.: Features of autism in Rett Syndrome and severe mental retardation. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2003, vol. 33, no. 4, pp. 435-442.
- [27] MY CHILD WITHOUT LIMITS: *Can Rett Syndrome Be Treated?* [online]. c2009, [accessed 2011-10-17]. Available from WWW: <<http://www.mychildwithoutlimits.org/?page=rett-syndrome-treatment>>.
- [28] NATIONAL INSTITUTE OF NEUROLOGICAL DISORDERS AND STROKE: *Rett Syndrome Fact Sheet*. [online]. c2009, [accessed 2013-05-17]. Available from WWW: <http://www.ninds.nih.gov/disorders/rett/detail_rett.htm>.
- [29] NERANDŽIČ, Z.: *Animoterapie aneb Jak nás zvířata umí léčit*. Albatros, Praha, 2006. ISBN 80-00-01809-8.
- [30] PERCY, A. K.: Rett syndrome: Clinical correlates of the newly discovered gene. *Brain and Development*, 2001, vol. 23, no. 1, pp. 202-205.
- [31] PIZZAMIGLIO, M. R.: Sensory-Motor Rehabilitation in Rett Syndrome: A case report. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 2008, vol. 23, no. 1, pp. 49-62.
- [32] THOMPSON, V., BLOCK, M. E.: Rett Syndrome: Implications for physical education and other movement settings. *Palaestra*, 2010, vol. 25, no. 2, pp. 19-26.
- [33] THOROVÁ, K.: *Poruchy autistického spektra*. Portál, Praha, 2006. ISBN 80-7367-091-7.

- [34] THOROVÁ, K.: *Rettův syndrom*. [online]. c2007, [accessed 2011-10-03]. Available from WWW: <<http://www.autismus.cz/popis-poruch-autistickeho-spektra/rettuv-syndrom.html>>.
- [35] TUPÁ, M.: Možnosti výchovy a vzdělávání dětí s Rettovým syndromem. In *Rettův syndrom: diagnostika, genetika, terapie, praxe*. Základní škola Zahrádka, Praha, 2005, pp. 17-19. ISBN 80-239-5774-0.
- [36] TUPÁ, M.: *Cvičení a pohybová výchova u dívek s Rettovým syndromem*. Přednáška v Základní škole Zahrádka. 11. ledna 2010, 14:00 hodin.
- [37] VELEMÍNSKÝ, M. et al.: *Zooterapie ve světle objektivních poznatků*. Dona, České Budějovice, 2007. ISBN 978-80-7322-109-6.
- [38] VOKURKA, M.; HUGO, J. et al.: *Velký lékařský slovník*. Maxdorf s.r.o., Praha, 2006. ISBN 80-7345-105-0.
- [39] VZDĚLÁVÁNÍ A AUTISMUS: *O autismu*. [online]. [accessed. 2011-10-04]. Available from WWW: <<http://www.vzdelavaniaautismus.cz/o-autismu>>.
- [40] WIEDERMANN, H.; KUNZE, J.: *Atlas klinických syndromů pro kliniku a praxi*. Osveta, Martin, 1996. ISBN 80-217-0517-5.
- [41] ZWAIGENBAUM, L.; SZATMARI, P.: Psychosocial characteristics of children with pervasive developmental disorders. In S. Schwean, D. Saklofske (Eds.): *Handbook of psychosocial characteristics of exceptional children*. Plenum, New York, 1999, pp. 275-298. ISBN 978-0-306-46063-0.
- [42] ŽELINOVÁ, K.: Příznaky objevující se u Rettova syndromu. In *Rettův syndrom: diagnostika, genetika, terapie, praxe*. Základní škola Zahrádka, Praha, 2005a, pp. 8-10. ISBN 80-239-5774-0.
- [43] ŽELINOVÁ, K.: Fyzioterapie aneb jak se hýbat. In *Rettův syndrom: diagnostika, genetika, terapie, praxe*. Základní škola Zahrádka, Praha, 2005b. ISBN 80-239-5774-0.
- [44] ŽELINOVÁ, K.: Hipoterapie. In *Rettův syndrom: diagnostika, genetika, terapie, praxe*. Základní škola Zahrádka, Praha, 2005c, p. 37. ISBN 80-239-5774-0.

POHYBOVÁ VÝCHOVA DÍVEK S RETTOVÝM SYNDROMEM

Jedinci s Rettovým syndromem vykazují celou řadu složitých problémů ve všech oblastech denního života. Cílem šetření bylo u dívek s tímto typem kombinovaného postižení získat prostřednictvím ankety co nejvíce informací o možnostech pohybové výchovy, pohybových aktivit a fyzioterapie, které dokážou potlačit regres a zlepšit kvalitu života. Z dotazování 14 matek vyplynulo, že s ohledem na zdravotní a psychický stav dívek není běžná pohybová výchova možná. Aplikují se tedy fyzioterapeutické koncepty a metody (Vojtova reflexní lokomoce, Bobath koncept) a jiné doplňující terapie (canisterapie, hippoterapie, muzikoterapie, ergoterapie, plavání aj.), které děvčata navštěvují převážně v rámci školní docházky. Cvičení probíhá pravidelně několikrát denně, a to nejen ve škole či školském zařízení, ale i doma.

DIE BEWEGUNGSERZIEHUNG BEI MÄDCHEN MIT RETTSYNDROM

Personen mit Rettsyndrom haben mit einer ganzen Reihe schwieriger Probleme auf allen Gebieten des täglichen Lebens zu kämpfen. Ziel der Untersuchung war es, durch diese Umfrage bei Mädchen mit diesem Typ der Mehrfachbehinderung möglichst viele Informationen über die Möglichkeiten der Bewegungserziehung, Bewegungsaktivitäten und der Physiotherapie zusammenzutragen, durch die sich die Regression unterdrücken und die Lebensqualität verbessern lassen. Aus der Befragung von 14 Müttern ging hervor, dass aufgrund des gesundheitlichen und psychischen Zustands der Mädchen eine normale Bewegungserziehung nicht möglich ist. Deshalb werden physiotherapeutische Konzepte und Methoden (Vojta-Reflexlokomotion, Bobath-Konzept) und andere ergänzende Therapien (Canistherapie, Hippotherapie, Musiktherapie, Ergotherapie, Schwimmen u. a.) angewendet, die die Mädchen überwiegend im Rahmen des Schulunterrichts absolvieren. Die Übungen werden regelmäßig mehrmals täglich nicht nur in der Schule oder der schulischen Einrichtung, sondern auch zu Hause durchgeführt.

WYCHOWANIE RUCHOWE DZIEWCZĄT Z ZESPOŁEM RETTA

Osoby z Zespołem Retta borykają się z całym mnóstwem złożonych problemów we wszystkich sferach życia codziennego. Celem przedstawionego badania, prowadzonego wśród dziewcząt ze wspomnianym typem upośledzenia sprzężonego, było zdobycie w drodze ankiety jak największej ilości informacji na temat możliwości wychowania ruchowego, ćwiczeń ruchowych i fizjoterapii, które mogą zapobiec regresowi i poprawić jakość życia. Z ankiety przeprowadzonej wśród 14 matek wynika, iż zwykle wychowanie ruchowe nie jest możliwe ze względu na stan zdrowia i stan psychiczny dziewcząt. Dlatego stosowane są koncepcje i metody fizjoterapeutyczne (metoda odruchowej lokomocji wg Vojty, koncepcja NDT-Bobath) i inne terapie uzupełniające (kynoterapia, hipoterapia, muzykoterapia, ergoterapia, pływanie, itd.), w których dziewczęta uczestniczą zazwyczaj w ramach zajęć szkolnych. Ćwiczenia odbywają się regularnie kilka razy dziennie, nie tylko w szkole lub placówce szkolnej, ale również w domu.

LERNEN LERNEN IM STUDIEN BEGLEITENDEN FREMDSPRACHENUNTERRICHT AN HOCHSCHULEN UND UNIVERSITÄTEN MIT HILFE VON GEDRUCKTEN UND ELEKTRONISCHEN VERSIONEN DES EUROPÄISCHEN SPRACHENPORTFOLIOS

Milada Odstrčilová

Tschechische landwirtschaftliche Universität
Betriebsökonomische Fakultät
Lehrstuhl für Sprachen
Kamýcká 129, 165 21 Praha – Suchbát, Tschechische Republik
odstrcilova@pef.czu.cz

Abstrakt

Durch die beschränkte Anzahl der Kontaktstunden des Studien begleitenden Fremdsprachunterrichts wird die Notwendigkeit der Transferfähigkeit der erworbenen Lernstrategien in weitere Gebiete des Studien- und Berufslebens erhöht. Individuelle Vorbereitung wird durch Lernplattformen im Internet z.B. mittels LMS MOODLE oder MAHARA unterstützt. Bei der Arbeit mit dem Europäischen Sprachenportfolio erweisen sich seine E-Versionen lebensfähiger zu sein als die gedruckten. Der Beitrag möchte die Möglichkeiten des Einsetzens vom mehrsprachigen akademischen ESP im SBU prüfen und vor allem einige Gedanken ausführen, die die Arbeit mit dem Kapitel „Lernen lernen“ mit Studenten der Umweltökonomie der HS Niederrhein und Studenten der Tschechischen landwirtschaftlichen Universität Prag im SBU am Lehrstuhl für Sprachen gebracht hat. Dieser Vergleich lässt sich auch als ein Beispiel der guten Praxis für Optimierung des SBU und eine erfolgreichere Aneignung dessen Zielkompetenzen nutzen.

Einleitung

Das Europäische Sprachenportfolio (ESP) wurde 1991 vom Europarat entwickelt. Es entstanden seine nationalen Versionen meistens nach Zielgruppen, d.h. Alters- bzw. Berufskategorien. Diese Versionen wurden in Pilotprojekten erprobt und evaluiert. Im Europäischen Jahr der Sprachen 2001 wurde das ESP als Unterrichts- und Dokumentationsinstrument angeboten. Es gibt inzwischen viele akkreditierte Portfolia der Sprachen, auch elektronische Versionen. Nach 2010 werden die neuen Versionen nur registriert, nicht mehr validiert wie vorher. Die Internationalen Deutschlehrertagungen haben gezeigt, dass das ESP schon längst die Grenzen Europas in andere Kontinente überschritten hat.

1 Versionen und Funktionen des ESP

1.1 ESP-Versionen für den SBU

Die EU-Kommission in Strasbourg genehmigte im Jahre 2002 die Version des Pilotprojekts zur Evaluierung und Implementierung des ESP an Hochschulen und Universitäten 2003 – 2004. Dieses Projekt entstand unter Führung von Prof. David Little aus Trinity College in Dublin im Rahmen der CercleS, d.h. Europäische Konföderation der Hochschulsprachenzentren, gegründet 1991 in Strasbourg als ein Verband unabhängiger Vereinigungen aus europäischen Ländern (www.cercles.org). Ihre nationalen Mitgliedsorganisationen distribuierten dieses Projekt für akademische und fachbezogene Zwecke auf jeweilig nationaler Ebene, wenn sie sich dazu verbindlich angeschlossen haben. In der Tschechischen und Slowakischen Republik ist das CASAJC (Tschechisch –

Slowakische Assoziation der Fremdsprachenlehrer an Hochschulen, aus Anlass des LSP-Forums in Prag 1999 gegründet), in der BRD der AKS (Arbeitskreis der Sprachenzentren, Sprachlehrinstitute und Fremdspracheninstitute, 1970 in Bochum zur Unterstützung der Fremdsprachenausbildung an Universitäten und Hochschulen gegründet). In Deutsch und Tschechisch stehen aus der parallelen englischen und französischen Originalversion, 70 – 80 Seiten im PDF-Format, übersetzte Versionen zur Verfügung. Beide diese Uni-ESP-Versionen sind akkreditiert. Das Autorenkollektiv der beteiligten CASAJC-Sprachenzentren arbeitete an der Übersetzung unter Leitung des Sprachenzentrums der FFUK Prag als gesamtstaatlichen Koordinators des ganzen Projekts¹, man beachtete dabei Änderungen, die während der Erprobung im Studien begleitenden Fremdsprachenunterricht (SBU) vorgeschlagen wurden. Die Terminologie in den Versionen Tschechisch – Englisch – Französisch wurde beim Übersetzen harmonisiert, man beachtete also auf dem Wege zur Zielsprache Tschechisch beide Ausgangssprachen.² Die tschechische Version des akademischen ESP erschien 2006, die deutsche 2008. Es gibt auch validierte deutsche Version des ESP für den Hochschulbereich des Europäischen Sprachenrats (ELC/CEL), die 2003 in Bern erschienen ist. Dieses Portfolio ist als Ordner konzipiert. (Wenn man eine andere Sprache benutzen will, kann die gewünschte Sprache aus dem Ordner hinzugefügt werden.) Mit den Deskriptoren des akademischen ESP arbeitet auch das elektronische mehrsprachige ESP für den Hochschulbereich (online) aus dem Projekt der Universität Bremen (www.lis.bremen.de), das kostenlos unter <http://epos-demo.informatik.uni-bremen.de>³ zur Verfügung steht. Die deutsche Version (gemeinsam mit der englischen) des akademischen ESP findet man auf den Webseiten www.aks-web.de unter Cercles_ELP_WordDeutschEnglisch_V10.pdf, dort ist auch die deutsch-französische Version zu finden. Beides ist jedoch nicht online. Es gibt auch unter www.evropskejazykoveportfolio.cz kostenlos eine Internetapplikation in den Versionen Schüler bis 11 Jahre, 11 – 15, 15 – 19 Jahre und Erwachsene für die Sprachen Tschechisch, Deutsch, Italienisch, Englisch, Französisch. Dieses Projekt wurde 2012 abgeschlossen. Informationen dazu findet man u. a. am methodischen Portal www.rvp.cz. Man benutzt zwar nicht die Deskriptoren des akademischen Portfolios, aber dieses E-Portfolio ist in der entsprechenden Altersvariante für den SBU auch geeignet.

1.2 Multifunktionalität des ESP

Das ESP hat einerseits Dokumentationsfunktion, andererseits auch eine breitgefächerte pädagogisch-didaktische Funktion. Eben in seiner Multifunktionalität liegt die Anregung für praxisreifes, flexibles und kompetentes Erlernen von Fremdsprachen. Durch das Erfüllen der informativen und pädagogischen Funktion hilft das ESP politische Ziele des Europarats zu realisieren: Bewahren der Sprach- und Kulturunterschiede, Unterstützung der Sprach- und Kulturtoleranz, Förderung des Plurilinguismus und Erziehung zur demokratischen Bürgerschaft. Das schulische, außer- und nachschulische Fremdsprachenlernen soll ineinandergreifen und die traditionelle Interpretation des Fremdsprachenunterrichts wird erweitert. Die vorgegebene, gleichermaßen aber auch innovationsfreudige Struktur, die dem ESP zugrunde liegt, lässt sich kreativ ausbauen. ESP will zu keinem obligatorischen, bürokratischen Evidenzmittel werden, sondern vereinigend, harmonisierend, validisierend für die professionelle Mobilität in Europa wirken. Es sollte für jeden Europäer zum offiziellen Zertifikat werden, um zu belegen, wie er die Fremdsprachen lernt und inwiefern er sie beherrscht. Das ESP steigert unsere Initiative, Aktivität, führt uns dazu, Dokumente über unsere Kommunikationskompetenz in verschiedenen Sprachen zu sammeln, zu lernen, sich

¹ Vgl. Drnková, 2003

² Vgl. Ježková, 2004

³ Vgl. Michael Langner, 2012

selbst nach einheitlichen europäischen Kriterien des Europarats, die im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) zusammengefasst wurden, einschätzen, über unser Sprachenlernen tiefer nachzudenken und unsere Teilziele feststellen zu können. Bei der Arbeit mit dem ESP gewonnenes Feedback bestätigt, dass das moderne ESP das Fremdsprachenlernen stark positiv beeinflussen kann. Man kann es zur Förderung der Entwicklung des reflektierenden Herangehens an den kommunikativen handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht (FSU) ausnützen. Es zeigt sich aber, dass dabei die Grenze zwischen Motivation und Zwingen, zwischen konstruktiver Fehleranalyse und Sanktionieren in jeder Form nicht überschritten werden darf.

2 Spezifika des akademischen ESP

Das ESP für die Hochschulen besteht wie jedes ESP aus drei miteinander zusammenhängenden Teilen: Sprachenpass, Sprachenbiographie, Dossier. Das Verfahren in dieser Reihenfolge bewährt sich vor allem bei Erwachsenen, das umgekehrte Arbeitsverfahren an der Grundschule. Die Reihenfolge kann geändert werden, die Ergebnisse bei einer regelmäßigen Arbeit mit dem ESP sind kontinuierlich zu aktualisieren. Der Sprachenpass bietet Übersicht über die Qualifikation des Studenten in verschiedenen Sprachen in einer bestimmten Zeit. Die Sprachlernbiographie führt den Studenten zur aktiven Beteiligung am Planen und Auswerten seines Lernprozesses. Sie hat aus der pädagogischen Sicht die Schlüsselrolle. Das Dossier bietet die Möglichkeit, seine nicht nur schriftlichen Materialien zum Illustrieren eigener Ergebnisse, vor allem Erfolge (positives Denken: ich kann schon, nicht ich kann noch nicht, bzw. ich will noch und nicht ich muss noch) während des Spracherwerbs auszuwählen. Dieser Bestandteil des ESP ist einem künstlerischen Portfolio am meisten ähnlich.

Selbstevaluierung erfolgt im ESP für den Hochschulbereich auf Grund der Fortschrittniveaus, für die auch in der deutschen Sprache englische Bezeichnung benutzt wird: A1 = Breakthrough, A2 = Waystage, B1 = Threshold, B2 = Vantage, C1 = Effective Proficiency, C2 = Mastery. (Klassische Einstufung: A = Grundstufe, bzw. Anfänger, d.h. elementare Sprachverwendung, B = Mittelstufe, bzw. mäßig Fortgeschrittene, d.h. selbstständige Sprachverwendung, C = Oberstufe, bzw. Fortgeschrittene, d.h. kompetente Sprachverwendung.) Die Deskriptorenlisten sind von den Modellskalen des GER abgeleitet und beschreiben nach Sprachfertigkeiten Hören, Lesen, Mündliche Interaktion, Selbstständiges Sprechen und Schreiben in Tabellen der Sprachlernbiografie ausführlicher die Gesamtcharakteristiken aus dem Sprachenpass. Sie sind nicht erschöpfend. Andererseits, wenn man ca. 80 % der Deskriptoren für die jeweilige Kompetenz erfüllt hat, kann man annehmen, dass das so beschriebene Niveau damit schon erreicht wurde. Die Deskriptoren können also nicht nur zur Feststellung des jeweiligen Lernfortschrittes benutzt werden, sondern auch zur Festlegung nächster individueller Lernziele. Im Unterschied zu allgemeinem FSU sollten die Absolventen des SBU in der Lage sein, sich vor allem in fach- und berufsbezogenen Situationen inhaltlich differenziert und kommunikativ angemessen zu äußern. Das vermittelte methodische Wissen sollte sie in die Lage versetzen, selbstständig zu studieren und die Fremdsprache ein Leben lang weiter zu lernen. Man verlangt darüber hinaus, dass die Absolventen Fachinhalte erschließen und mit fachspezifischen Kommunikationsverfahren und fachstiltypischen Sprachstrukturen wiedergeben können, sowie dass sie über bestimmte berufsübergreifende Kernkompetenzen wie Gesprächs-, Moderations- und Präsentationstechniken verfügen.

Das ESP für Hochschulen unterscheidet sich deshalb von anderen Versionen v.a. in den Deskriptoren der Selbsteinschätzung. Es gibt hier keinen Hinweis auf den Sprachlehrer, weil man voraussetzt, dass die Hochschulstudenten der Selbstreflexion mehr fähig sind als Schüler.

Die richtige Selbsteinschätzung bei der Wahl des fachbezogenen Sprachkurses ist für das Hochschulstudium spezifisch, weil immer mehr Studenten mit unterschiedlichen Startbedingungen aufgenommen werden. Dabei können die Raster zur Selbstbeurteilung helfen, besonders wenn schon an der Mittelschule mit dem ESP gearbeitet wurde. ESP ist Eigentum des Studenten, gehört also nicht einer Organisation oder Institution, die es herausgibt. Die Studenten müssen im ESP nicht mit dem Lehrer zusammenarbeiten, aber die meisten verlangen diese Zusammenarbeit, v.a. wegen der größeren Objektivität der Fremdeinschätzung. Genauso ist ihnen der konsequente Vergleich mit Kollegen in der Gruppe willkommener und wichtiger, als nur individuelle Arbeit. Das besprochene ESP betont auch mehr bisherige interkulturelle Erfahrungen, rechnet schon mit Kenntnis mehrerer Fremdsprachen (mindestens 2), wenn auch auf unterschiedlichem Niveau. Einzelne Fertigkeiten können auch auf verschiedenen Ebenen (A1 – C2) erreicht werden. Dieses ESP ist kein Portfolio für erwachsene Professionale, sondern für sog. junge Erwachsene (16 Jahre und mehr, „university + higher education“), für höhere Schulen, FHS, Hochschulen und Universitäten.

Während der Erprobung im Pilotprojekt wurde vorgeschlagen, einige Deskriptoren in den Checklisten auszuführen, einige zu abstrakte zu konkretisieren („vermenschlichen“), bzw. die Deskriptoren zu erweitern, z.B. um einige hier fehlende berufsbezogene Qualifikationen, deren Erreichen Ziel des Studien begleitenden fach- und berufsbezogenen FSUs ist. Solche Schlüsselkompetenzen/Kernkompetenzen sind im Rahmencurriculum des Studien begleitenden Deutschunterrichts (SDU) an tschechischen und slowakischen Hochschulen und Universitäten (Fraus, Pilsen 2002) oder im Rahmencurriculum für Fremdsprachenlehrkräfte DaF (Poltext, Warschau, 2001) beschrieben und erweitert noch im Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im Studien begleitenden FSU an den Universitäten und Hochschulen in Polen, in der Slowakei und in Tschechien (Kraków: Goethe-Institut, 2006).⁴ Sowohl erwähnte Curricula als auch das behandelte Hochschulportfolio sind auf den FSU aller zu unterrichtenden Sprachen und Niveaus des GERR übertragbar.

Hochschulportfolio der Sprachen enthält zum Unterschied von anderen Versionen das Kapitel Lernen des Lernens. Wie gesagt, ist die Förderung der Lernerautonomie, die Ökonomisierung des bewussten Lernens für die Hochschulstudenten mit Rücksicht auf die Notwendigkeit des lebenslangen Lernens unabdingbarer Bestandteil des Unterrichtsprozesses.

3 Integration des Methodentrainings im Sprachunterricht

Autonomiefördernder FSU beruht auf Lernstrategien als seinem integrierten Bestandteil. Ein bewusstes Methodentraining befähigt die Studierenden zum Transfer von Lernstrategien auf weitere Bereiche im Studium und Beruf, trägt der Ökonomisierung des Lernens bei. Die professionellen Schlüssel-, bzw. Kernkompetenzen werden also gezielt im SFU entwickelt, um die Handelskompetenz - als übergreifendes Lern- und Lehrziel - mit ihren sich durchdringenden Teilbereichen als Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz des Lernenden zu gewinnen. Kommunikativ handeln können heißt also, dass inhaltlich-fachliches Lernen, methodisch-strategisches Lernen und sozial-affektiv/emotionales Lernen immer ineinander greifen und fach- und anwendungsbezogen sein müssen. Alle Tätigkeiten im FSU sollen auf Berufsleistung sowie lebenslanges Lernen, bzw. Umschulung in der globalisierten Gesellschaft vorbereiten, in der die steigenden professionellen Ansprüche immer komplexer und fachübergreifender werden. Heute wird von den Studierenden immer höhere Verantwortung für ihre Studienergebnisse verlangt. Sie müssen sich also individuell optimale und bewährte Lernstrategien und Taktiken – entsprechend ihrem Lerntyp – aneignen, sie

⁴ Genauere Angaben im Literaturverzeichnis

praktisch anwenden und durch bewusstes Reflektieren des Lehr- und Lernprozesses ihr Lernen optimieren. Lernstrategien/Arbeitstechniken als Verfahren, die die Studierenden planweise bei der Vorbereitung, Durchführung und Kontrolle ihres Fremdsprachenlernens einsetzen, helfen ihnen effektiver zu lernen, wirken motivierend und aktivierend und unterstützen die Individualisierung des Lernprozesses. Die anzustrebende Binnendifferenzierung wird durch möglichst explizite Strategienvermittlung gefördert. Die Studierenden werden dann imstande nicht nur richtige Lernstrategien zu wählen, sondern sie auch zu aktualisieren und innovieren. Sie sollten sich der Transfermöglichkeit von Lernstrategien bewusst werden. Die übliche Grundklassifizierung unterscheidet eigene Lernstrategien, bzw. Strategien beim Spracherwerb, (d.h. sowohl kognitiv als auch metakognitiv, inklusive sozial) und Strategien beim Sprachgebrauch.⁵

Im fachbezogenen Unterricht sollten von den Studierenden u.a. folgende Lern- und Arbeitsstrategien systematisch trainiert werden: Strategien zur Aufnahme, Speicherung und Weitergabe von Informationen, Verstehens- und Wortschatzstrategien, Notizen anfertigen, Exzerpieren, Zusammenfassen, Protokollieren, Visualisieren, Benutzung von Nachschlagewerken und Wörterbüchern, Rollen übernehmen, freie und kontrollierte Dialoge führen, Vorträge, Referate, Diskussionen abhalten.

4 Lern- und Lehrstrategien im Kapitel Lernen lernen des ESP für den Hochschulbereich

Mit diesem Kapitel habe ich mich in meiner Praxis zum ersten Mal beschäftigt bei meinem pädagogischen Austauschaufenthalt im September 2003 an der HS Niederrhein, FB Wirtschaftswissenschaften, im Rahmen der Erasmus-Lehrermobilität. Die Betriebsökonomische Fakultät der Tschechischen landwirtschaftlichen Universität Prag und HS Niederrhein pflegen einen regelmäßigen gegenseitigen Studenten- und Lehreraustausch bisher. Mit 25 deutschen Studenten des Studiengangs Wirtschaft, Fachgebiet Umweltökonomie haben wir mit hier benutzten Deskriptoren gearbeitet. 24 Studenten haben für die Arbeit Englisch, eine Studentin Französisch gewählt. Für die aktive Arbeit mit Lernstrategien im FSU ist es besser, in der Fremdsprache zu arbeiten, die die Studierenden erlernen (natürlich nicht bei den Anfängern, was damals dabei nicht der Fall war). Die Studenten lernen dort die Fremdsprachen am Sprachenzentrum der HS. Das ESP musste ich ihnen damals zuerst vorstellen, weil sie es meistens nicht kannten. Heute ist es unter Studierenden dort und hier wesentlich mehr verbreitet. Die Diskussion über leider häufig auseinandergehende Unterrichtsvorstellungen der Lehrer und der Studenten und über Notwendigkeit ihrer Abstimmung im Namen einer effektiven Zusammenarbeit pflegt sehr lebhaft zu sein. Die Studenten bekamen in Arbeitsgruppen und anschließend zur gemeinsamen Auswertung im Plenum 4 Kontrolltabellen (Einstellung und Motivation, allgemeine Lernaktivitäten, formale Lernaktivitäten, Teamaktivitäten), die sich mit verschiedenen Aspekten des Lernprozesses befassen. Wenn man diese Tabellen mit dem Beschreiben der Lernstrategien nach Bimmel/Rampillon⁶ vergleicht, d.h. Einteilung in eigentliche Lernstrategien (direkte/kognitive, indirekte/metakognitive) und Sprachgebrauchstrategien, muss man feststellen, dass während den Strategien bei der Sprachaneignung im Hochschulportfolio der Sprachen ziemlich gründlich Aufmerksamkeit gewidmet ist, Fragen zum Sprachgebrauch hier fehlen. Es überwiegen Fragen nach indirekten LS, d.h. Strategien zur Selbstregulierung, affektive LS, soziale LS. Von den kognitiven Lernstrategien werden einige Gedächtnis-, Sprachverarbeitungs-, Übungsstrategien, Hilfsmittelverwendung befragt. Einige Fragen fanden die Studenten zu theoretisch, abstrakt,

⁵ Vgl. Buhlmann – Fearn, 1987

⁶ Vgl. Bimmel – Rampillon, 2000

einige Deskriptoren als überflüssig zusammenfließend. Die Studenten würden sich konkrete Beispiele der Lerntechniken wünschen und sie möchten sie natürlich auch praktisch ausprobieren. Es gefielen ihnen auch Fragebogen zum Feststellen des eigenen Lerntyps. Gute Tipps dazu sind in den Anhängen der oben erwähnten Rahmencurricula zu finden. Die Meinungen der deutschen Studenten unterschieden sich kaum von den Ansichten unserer tschechischen Studenten im SDU. Beim Festsetzen von persönlichen Zielen gaben sowohl die deutschen als auch die tschechischen Studenten zu, dass sie oft ungeduldig sind, ihre Ausdauer und Konsequenz überschätzen, sie neigten aber auch dazu, stark selbstkritisch zu sein. Die Studenten wurden sich einig, dass das ESP die Auffassung der Lehrer und der Studenten über den FSU positiv beeinflussen kann, aber sie würden zu viel Administration ablehnen. Die Statistik der Antworten der tschechischen Studenten ist höher, weil man damit regelmäßig arbeiten kann – es wurden Antwortbögen von 75 tschechischen Studenten im SDU ausgewertet. Obwohl es also 3x mehr ist, kann man es proportional vergleichen (25 : 75, d. h. 1 : 3.). Der einzige zu beobachtende etwas größere Unterschied ist, dass die deutschen Studenten weniger die Antwort „niemals“ wählen als die tschechischen. Es sieht also aus, und es war auch bei den Diskussionen zu merken, dass sie sich mehr glauben und dass sie fähig sind, etwas „selbständiger“ zu lernen. Ohne Rücksicht auf Nationalität halten die meisten Studenten die Problematik wie man das Lernen lernt für höchst wichtig und erwarten dass, indem man sich damit beschäftigt, man dann besser imstande ist, effektiver zu lernen. In den 2 Seiten Anhang sind zu den einzelnen Fragen zuerst die Antwortzahlen der tschechischen Studenten und neben ihnen die der deutschen angegeben.

Mit den tschechischen Deutschlernern an unserer Universität arbeite ich bei fortgeschrittenen Gruppen (A2, B1) mit der deutschen, bei dem Niveau A1 mit der tschechischen Version des in diesem Beitrag besprochenen ESP. Im Lehrwerk „studio d“ (Fraus, Pilsen / Cornelsen, Berlin 2005 - 2008), mit dem in der deutschen Sektion am Lehrstuhl für Sprachen der Betriebsökonomischen Fakultät der Tschechischen landwirtschaftlichen Universität in Prag in den im Hinblick auf Fachrichtung heterogenen Sprachkursen seit Wintersemester 2008/2009 gearbeitet wird, wird dem Nachdenken über das Lernen in konkreten Übungen entsprechende Aufmerksamkeit gewidmet und die praktische Erweiterung dieses Themas mit dem hier behandelten Kapitel aus dem ESP hat sich als willkommen erwiesen. Meistens – abhängig von der Zahl der Semesterwochenstunden – als individuelle Hausaufgaben, jedoch immer mit Auswertung im Unterricht, z.B. in der Form einer Kursstatistik. Man nutzt dazu auch die Lernplattform im Internet (LMS Moodle) aus. Persönliche ePortfolios können auch mit Hilfe von Mahara, einer Plattform zur Erstellung von E-Portfolios (digitalen Portfolios), die auch kooperative Funktionen beinhaltet, betrieben werden. Als persönliche Lernumgebung ergänzt Mahara den Einsatz einer Lernplattform wie Moodle optimal. Während die Lernplattform primär von Trainern und Lehrern gestaltet wird, stellt das ePortfolio den persönlichen Lern- und Arbeitsbereich für Teilnehmende und ihre Arbeitsgruppen dar. Die simple Verknüpfung beider Werkzeuge unterstützt zeitgemäße Lernprozesse ideal. Informationen sind zu finden z.B. unter <https://eportfolio.ph-heidelberg.de/>.

Schlussfolgerung

Man kann diesen Vergleich der Arbeit mit dem Kapitel Lernen lernen mit deutschen und tschechischen Hochschulstudenten im Rahmen des SBU z. B. für eine konsequentere Berücksichtigung des GERR für Sprachen im Sprachunterricht am Lehrstuhl für Sprachen (Sprachenzentrum) ausnützen. Die bewusste Beschäftigung der Studierenden mit den Lern- und Lehrstrategien kann ihnen bei der Aneignung der Fremdsprache helfen, einen optimalen Lernfortschritt zu erzielen. Zu hochgesteckte Ziele werden meistens nur teilweise erreicht. Elektronische Online-Versionen des ESP erweisen sich lebensfähiger zu sein als die nur

gedruckten. Beide ESP-Formen verlangen Veränderung der traditionellen Lernkultur und gehen mit der Methode der Wissenserarbeitung vor, nicht der bloßen Wissensvermittlung. Nur Informationen kann man „vermitteln“, die Kenntnisse und Fertigkeiten muss man selbst erarbeiten.

Literatur

- [1] BIMMEL, P.; RAMPILLON, U. *Lernerautonomie und Lernstrategien*. Fernstudieneinheit 23. München: Langenscheidt, 2000.
- [2] BUHLMANN, R.; FEARN, A.: *Handbuch des Fachsprachenunterrichts*. Berlin und München: Langenscheidt, 1987.
- [3] *Das Europäische Sprachenportfolio für die Hochschulen und Universitäten*. CercleS 2002, CASAJC 2006, AKS 2008
- [4] DRNKOVÁ, L.: Europäisches Sprachenportfolio an den Universitäten und Hochschulen. In *Profilingua: Sammelband der Internationalen Konferenz*. Plzeň: ZČU, 2003.
- [5] *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Europarat: Berlin, 2001.
- [6] JEŽKOVÁ, S.: Evropské jazykové portfolio a jeho překlad. In *Výuka cizích jazyků v učitelských a neučitelských oborech na VŠ v ČR a SR: Sammelband der Internationalen Konferenz*. Ústí n. L.: PedF UJEP, 2004.
- [7] Koll. von Autoren (Redaktion: Renata Krajewska-Markiewicz, Krystyna Radziszewska, Jagna Wajda). *Rahmencurriculum für Fremdsprachenlehrkräfte DaF an polnischen Hochschulen und Universitäten*. Warsawa: Poltext, 2001.
- [8] Koll. von Autoren (Redaktionsrat: Binca Beníšková-Schulze, Libuše Drnková, Barbara Kölmel, Jana Záhorcová). *Rahmencurriculum des studienbegleitenden Deutschunterrichts an tschechischen und slowakischen Hochschulen und Universitäten*. Prague / Bratislava: Goethe-Institut; Pilsen: Fraus, 2002.
- [9] KRAJEVSKA-MARKIEWICZ, R.; LÉVY-HILLERICH, D.; SERENA, S. u.a.: *Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden FSU an den Universitäten und Hochschulen in Polen, in der Slowakei und in Tschechien*. Krakow: Goethe-Institut, 2006.
- [10] LANGNER, M.: *Neuere Entwicklungen bei Sprachenportfolios – elektronische Versionen: What's going on?* (Methodical portal for the International final conference E-portfolio in teaching foreign languages, 25.10.2012, GI Prague, project European language portfolio in practical experience). Available from WWW: <<http://metodicky-web-ejp.rvp.cz/zaverecna-konference>>
- [11] LANGNER, M.: *Handout: ELPs – new developments – electronic versions: What's going on?* (Methodical portal for the International final conference E-portfolio in teaching foreign languages, 25.10.2012, GI Prague, project European language portfolio in practical experience). Available from WWW: <<http://metodicky-web-ejp.rvp.cz/zaverecna-konference>>
- [12] NEUNER, S.: Lernerautonomie und Lernstrategien. Zu einer weiteren Fernstudieneinheit. In *DaF: Hft. 4, Jhg. 40*. Leipzig: Langenscheidt, 2003.

- [13] SCHNEIDER, G.: Warum man vor dem Referenzrahmen Angst haben kann, aber nicht Angst haben muss. Vorlesung an der XIII. IDT in Graz. In KRUMM, H. J.; PORTMANN-TSELIKAS, P. R. *Begegnungssprache Deutsch – Motivation, Herausforderung, Perspektiven* (S. 167–181). Innsbruck: Studienverlag, 2005.
- [14] TÖNSHOFF, W.: Binnendifferenzierung im lernerorientierten FSU, In *DaF: Heft 4*, München/Berlin: Langenscheidt, 2004.

UČENÍ SE UČENÍ V ODBORNÉ JAZYKOVÉ PŘÍPRAVĚ NA VYSOKÝCH ŠKOLÁCH A UNIVERZITÁCH POMOCÍ TIŠTĚNÝCH A ELEKTRONICKÝCH VERZÍ EVROPSKÉHO JAZYKOVÉHO PORTFOLIA

Omezený počet kontaktních vyučovacích hodin odborné jazykové přípravy zvyšuje nutnost schopnosti transferu získaných učebních strategií do dalších oblastí studijního a profesního života. Individuální přípravu umožňuje internetová podpora výuky např. pomocí LMS MOODLE nebo platformy MAHARA. Při práci s Evropským jazykovým portfoliem se ukazují být jeho elektronické verze životaschopnější než verze tištěné. Příspěvek se zamýšlí nad možnostmi využití vícejazyčného akademického EJP v OJP. Pozornost je věnována zejména analýze kapitoly učení se učení a jejímu hodnocení studenty ekonomie životního prostředí HS Niederrhein a studenty ČZU Praha v OJP na katedře jazyků. Toto srovnání lze využít i jako příklad dobré praxe pro optimalizaci OJP a úspěšnější dosažení jejích cílových kompetencí.

LEARNING TO LEARN IN SPECIALIST LANGUAGE PREPARATION AT SCHOOLS OF HIGHER EDUCATION AND UNIVERSITIES USING HARD COPIES AND ONLINE VERSIONS OF EUROPEAN LANGUAGE PORTFOLIO

A limited number of contact teaching hours of specialist language preparation raise the necessity to transfer obtained learning strategies to other areas of study and professional life. Individual preparation is enhanced by internet support using LMS Moodle or MAHARA platform. When working with European Language Portfolio, its online versions prove to be more viable than its hard copies. The paper focuses on the possibilities of academic use of the ELP in specialist language preparation. A special emphasis is put on the analysis of the chapter on learning to learn and its evaluation by the students of environmental economics at HS Niederrhein and the students of specialist language preparation at the Language Department, CULS. The comparison can be used as an example of good practice for specialist language preparation optimisation and its target competence acquisition.

NAUKA UCZENIA SIĘ W SPECJALISTYCZNYM PRZYGOTOWANIU JĘZYKOWYM NA UCZELNIACH WYŻSZYCH I UNIWERSYTETACH PRZY POMOCY DRUKOWANYCH I ELEKTRONICZNYCH WERSJI EUROPEJSKIEGO PORTFOLIO JĘZYKOWEGO

Ograniczona liczba kontaktowych godzin lekcyjnych specjalistycznego przygotowania językowego wymusza konieczność umiejętnego transferu zdobytych strategii dydaktycznych do innych dziedzin życia studenckiego i zawodowego. Przygotowanie indywidualne umożliwiają internetowe formy wsparcia dydaktycznego, np. przy pomocy LMS MOODLE lub platformy MAHARA. Elektroniczne wersje Europejskiego Portfolio Językowego mają lepsze wykorzystanie od wersji drukowanych. EPJ w specjalistycznym przygotowaniu językowym. Uwagę poświęcono w szczególności analizie nauki uczenia się i jej postrzeganiu przez studentów ekonomii środowiska w HS Niederrhein oraz studentów specjalistycznego przygotowania językowego w Katedrze Języków Czeskiego Uniwersytetu Rolniczego w Pradze. Porównanie to można wykorzystać także jako przykład dobrej praktyki w celu optymalizacji specjalistycznego przygotowania językowego oraz lepszego osiągnięcia docelowych kompetencji.

ODBORNÁ ANGLIČTINA A WEBOVÉ NÁSTROJE

Stanislava Pavlíková

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Rokitanského 62, 500 03 Hradec Králové, Česká republika
stanislava.pavlikova@tul.cz

Abstrakt

Cílem článku je předložit popis a pedagogický rozbor vybraných nástrojů informačních a komunikačních technologií, které podporují výuku odborné angličtiny, kooperativní práci studentů a jejich účast na tvorbě elektronických materiálů. Studenti kurzů odborné obchodní angličtiny mohou využívat různé webové aplikace, jež nebyly ve většině případů původně navrženy pro výuku cizích jazyků. Článek také uvádí kritéria pomáhající učitelům jazyků při výběru nejvhodnějších nástrojů z velkého množství možností vyskytujících se na internetu a předkládá několik praktických příkladů úloh podporujících aktivní úlohu studentů cizích jazyků. Při jejich řešení si studenti procvičují cílový jazyk, současně se stávají tvůrci webového obsahu a dochází i k rozvoji informační gramotnosti.

Úvod

Informační a komunikační technologie (dále jen ICT) jsou v současné době běžně využívány ve výuce cizích jazyků na vysokých školách. Nejrozšířenější formou zapojení ICT v jazykových kurzech je takzvaný blended learning spojující kontaktní výuku a různé formy e-learningu. Studenti mají k dispozici komplexní výukové elektronické systémy (například LMS Moodle) podporující prezentaci a procvičování učiva, testování znalostí studentů a poskytující další řadu efektivních nástrojů využívaných ve výuce. Současný neobvykle rychlý rozvoj technologií klade vysoké požadavky na neustálou inovaci výukových plánů a strategií. Generace dnešních studentů tráví s technologiemi i mnoho hodin denně a jejich znalosti a dovednosti týkající se oblasti ICT se neustále zlepšují. Je žádoucí, aby vyučující zohlednili při plánování výuky zájem studentů o ICT a vhodným způsobem využili jejich znalostí, dovedností a motivace.

Využívání vhodně zvolených nástrojů ICT v rámci výuky cizích jazyků vede nejen k procvičování cílových jazykových struktur v kontextu blízkému se reálným úlohám z praxe, ale také ke zvyšování informační gramotnosti studentů. Aplikace nástrojů umožňujících spolupráci studentů na internetu podporuje rozvoj komunikačních schopností a dovedností pracovat v týmu.

1 Vliv technologií na aktivizaci studentů

S rozvojem internetu dochází ke změnám v přístupu k informacím, forem komunikace a také rolí uživatelů internetu. Díky volně dostupným aplikacím se z pouhých “konzumentů” informací mohou stát jejich aktivní tvůrci. Generace internetových nástrojů někdy nazývaná aplikace Web 2.0 se od svých předchůdců odlišuje stupněm podpory propojení a zpřístupnění tvorby a sdílení internetového obsahu téměř komukoli [1], [2].

Lewis [1] uvádí hlavní přínosy těchto aplikací pro výuku cizích jazyků:

- přístup k širokému repertoáru autentických materiálů ve formátech textových, obrazových, audio a video

- lepší podpora celosvětové komunikace mezi lidmi majícími společné zájmy ve srovnání s emaily nebo chaty
- umožnění studentům rychle a profesionálně vytvářet vlastní obsah a z toho vyplývající posun výuky od statických učebnic k dynamickým úlohám

Zvláště aktivní vytváření internetového obsahu studenty má z didaktického hlediska výukového procesu velký potenciál, proto tuto myšlenku rozvineme v následujícím textu.

2 Didaktický pohled

Didaktika cizích jazyků je vědním oborem rozvíjejícím se v souladu s poznatky věd, se kterými hraničí a ze kterých vychází. Například současné výzkumy obohacují pomocnou vědu didaktiky cizích jazyků pedagogickou psychologií zejména v oblasti motivace. Výsledek celého edukačního procesu je závislý na motivaci studenta, protože ta ovlivňuje rychlost a kvalitu konsolidace paměťové stopy a ukládání informací do dlouhodobé paměti [3]. Choděra [4] staví nad cíl daného učebního předmětu smysl tohoto předmětu. Uvádí termín “sekundární dovednosti”, který vyjadřuje, proč se má student učivu naučit. Zde vidíme silnou souvislost mezi obsahem tohoto pojmu a vnitřní motivací studentů. Vnitřní motivace závisí na tom, zda student vnímá učební činnost nebo zkušenost jako pro něj osobně smysluplnou [5].

Využívání webových aplikací pro plnění úkolů v cizím jazyce podporuje samostatnou tvůrčí činnost studentů a umožňuje provádět aktivity blízké se úkolům v budoucí činnosti v zaměstnání. Studenti si tak prakticky procvičí nově nabyté vědomosti a dovednosti a současně i lépe pochopí jejich význam pro profesní uplatnění.

3 Výběr vhodného webového nástroje

Na internetu lze najít velké množství aplikací, kterými lze výuku cizích jazyků obohatit. Některé vznikly přímo k tomuto účelu, jiné mají primární využití odlišné, ale edukační praxe dokládá jejich přínos k rozvoji jazykových schopností.

Současná doba klade důraz na rozvoj právě takových dovedností, které lze získat řešením úloh blízkých se reálným situacím z mimoškolní praxe a kooperativní práci studentů. Jak ale nejlépe zvolit nástroj vyhovující potřebám jazykového kurzu? Základní kritéria pro výběr vhodné technologie formulovala přehledně již Chapelle [6] na základě analýzy výsledků řady výzkumů v oblasti výuky cizích jazyků za podpory počítačů:

1. Při aktivitách dochází ke skutečnému učení jazyku (nejedná se o pouhé užití cílového jazyka) za podmínek interakce s vhodnou formou výstupního produktu. Zájem studentů je vyšší i díky novým nečekaným momentům.
2. Úlohy jsou přiměřené pro studenty z hlediska cílových jazykových struktur na odpovídající znalostní úrovni.
3. Pozornost studentů by měla být primárně zaměřena na význam jazyka a na výměnu informací v cílovém jazyce. Studenti při své práci činí rozhodnutí, která vedou ke splnění úkolu.
4. Typy úloh řešených v rámci výuky cizího jazyka by se měly co nejvíce shodovat s typy úloh, se kterými se studenti setkávají nebo budou setkávat mimo školní prostředí. Procvičování jazyka v konkrétních situacích vede k rozvoji specifických jazykových dovedností.
5. Efektivní nasazení technologií ve výuce cizího jazyka vede nejen k rozvoji jazykových schopností, ale také schopností metakognitivních, rozvoji učebních návyků a strategií.

6. Daný úkol musí být prakticky proveditelný za konkrétních podmínek výuky, jež zahrnují i dostupný hardware, software a instruktáž k provedení úlohy.

V následující části článku jsou uvedeny některé webové nástroje včetně příkladů úloh, které tyto aplikace podporují. Návrhy studentských úkolů jsou v souladu s výše uvedenými kritérii a byly již v pedagogické praxi ověřeny.

4 Nástroje splňující výběrová kritéria

4.1 Jing

Primární úkol programu Jing je obohacení online konverzace o obrazový prvek. Plní vlastně funkci klávesy „Print Screen“, ale přidává prvky ukládání obrázku, možnosti doplnění textu nebo šipek, zvýraznění, snímání videa z obrazovky, jeho ozvučení pomocí mikrofону a různé způsoby sdílení takto vytvořených souborů [7].

Postup použití programu Jing:

1. Instalace programu z adresy: <http://www.techsmith.com/jing.html>
2. Po instalaci je program Jing připraven snímat obrazovku nezávisle na jiném programu, který je aktuálně na počítači spuštěný. Zachycení obrazu proběhne po výběru části obrazovky, jeho případném doplnění textem nebo šipkami a po uložení souboru.
3. Uživatel zvolí, jak bude soubor sdílet (například email nebo sociální sítě). Obdobně se vytváří i video soubor.

V případě nahrávání videa se opět označí část obrazovky a program zaznamená vše, co se v dané oblasti zobrazí a pomocí mikrofónu také komentář autora videa. Tímto jednoduchým způsobem mohou vznikat například tutoriály vytvořené učitelem sloužící studentům jako návod na použití programů. Sdílení videí na webu je možné prostřednictvím emailu nebo sociálních sítí. Délka videa je omezena na pět minut.

Příkladem využití nástroje ve výuce odborné angličtiny je úloha z obchodní angličtiny, ve které si studenti vyberou graf popisující libovolné ekonomické změny. Tento graf zobrazí na obrazovce počítače a nahrají k němu vlastní komentář. Výsledná nahrávka je zaslána vyučujícímu k hodnocení.

Další varianty:

- Příběh vyjádřený sekvencí obrázků studenti ústně popisují a nahrávku sdílí s učitelem/ s jiným studentem
- Nácvik podávání instrukcí dle obrazového návodu. V obchodní angličtině například ústní komentář poskytnutý pracovníkem kontaktního centra doplňující dokumentaci přiloženou k novému výrobku.

4.2 MailVU

Hlavní funkcí tohoto programu je zaznamenávání videí o délce až 10 minut webovou kamerou a jejich sdílení pomocí emailu. Podmínkou použití je tedy webová kamera a také instalace verze Adobe Flash 10 nebo vyšší v prohlížeči [8].



Zdroj: [8]

Fig. 1: Ovládání aplikace MailVU

Způsob práce s programem je velmi jednoduchý a intuitivní:

1. Spuštění programu přímo z <http://mailvu.com/> bez nutnosti instalace programu a vytváření účtu.
2. Povolení přístupu programu k mikrofonu a kameře.
3. Zahájení nahrávání videa (Record) a jeho ukončení (Stop). Ovládání aplikace je znázorněno na Obr. 1.
4. Vytvořený záznam je možné zkontrolovat jeho přehráním (Play)
5. Pokud jsem spokojeni s nahrávkou, můžeme ji poslat emailem (Send) nebo sdílet (Share).
6. Pokud se nahrávka nezdařila, můžeme ji zaznamenávat opakovaně a sdílet až konečnou verzi.

Videa lze přehrávat na všech typech počítačů, jakýmkoli prohlížeči, prostřednictvím většiny chytrých telefonů a tabletů.

Výše popsané kroky jsou dostupné i bez vytvoření účtu. Pokud se uživatel zaregistruje, může využívat i další funkce, kterými jsou:

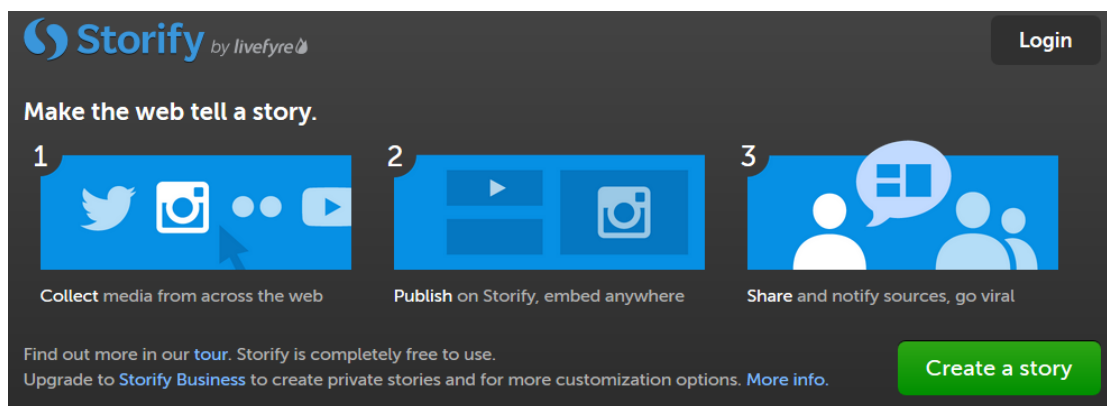
- nahrávání dříve vytvořených videí v různých formátech (mov, mp4, wmv, flv, 3gp, 3gpp, mts, a avi), jejich sdílení nebo stahování.
- stanovení „doby životnosti“ videa. Po uplynutí uvedeného počtu dnů dojde k vymazání videa.
- ukládání videí na soukromý online účet, z něhož je lze kdykoli rozesílat nebo stahovat.
- vytváření adresáře kontaktů a rychlejší rozesílání videí [8].

Příkladem praktického použití aplikace MailVU v kurzech obchodní angličtiny je příprava na prezentace, které jsou následně přednášeny na kontaktních hodinách. Studenti mohou nejprve sami hodnotit vlastní vystoupení. Díky MailVU získávají možnost opakovaně pořizovat video nahrávky svého vystoupení a přehrávat si je. Při přípravě prezentací ve dvojicích nebo malých skupinách studenti sdílejí videa a mohou si zasílat i zvukové komentáře.

V rámci kurzů kombinované výuky je výhodou snadná offline komunikace s vyučujícím. Studenti mohou posílat své prezentace a vyučující je následně hodnotí.

4.3 Storify

Storify je aplikace podporující tvorbu dynamických a interaktivních příběhů pomocí sociálních sítí, kombinací obrázků, videí, odkazů a dalších medií vytvořenými jinými uživateli [8]. Postup práce při vytváření a sdílení příběhů je graficky znázorněn na Obr. 2 (Fig. 2). Autor nového příběhu zadá název, úvod a text. Prostřednictvím například Facebooku, Twitteru, YouTube nebo Flickru lze hledat potřebný materiál, který pak přetažením umístí do vlastního příběhu. Příběhy se dají editovat a lze také měnit pořadí vložených medií. Po ukončení práce na příběhu by jeho tvůrce měl oznámit použití materiálů jejich původním autorům. Hotový příběh můžeme sdílet různými způsoby online (sociální media, vkládání kódu) a jakýkoli prvek již vytvořeného příběhu může být opět použit v jiném příběhu.



Zdroj: [9]

Fig. 2: Postup práce s nástrojem Storify

V kurzech odborného cizího jazyka zaměřeného na obchodní angličtinu lze aplikací Storify například vytvářet příběhy popisující životní a pracovní příběhy podnikatelů nebo konkrétních obchodních společností. Zadání lze samozřejmě modifikovat dle zaměření kurzu, příběhy mohou popisovat budoucí fiktivní společnosti, které by studenti chtěli založit, nebo jejich osobní příběh sahající do budoucnosti časově definovaného období.

4.4 Bookr

Bookr je aplikace na vytváření a sdílení obrázkových knih s komentáři, do nichž se grafické prvky nahrávají z Flickru [10]. Takto vytvořené obrázkové knihy se sdílejí emailem nebo odkazy na blogu.

Studenti mohou vytvořit knihy velmi snadným a rychlým způsobem pomocí psaní textu a vkládání obrázků s licencí Creative Commons získaných z úložiště Flickr nebo editací dříve vytvořených obrazových knih. Tento intuitivní postup znázorňuje Obr. 3 (Fig. 3).

Bookr je nástroj podporující vlastní kreativní tvorbu studentů a také spolupráci při vytváření obrázkových knih. Tyto knihy mohou být zaměřeny na jazyk obecný (vyprávění příběhů doplněné obrazem) i odborný (například obrazový návod na použití daného výrobku s popisem nebo obrazový popis výrobního procesu s komentářem).



Zdroj: [10]

Fig. 3: Vytváření knih aplikací Bookr

4.5 Vocaroo

Vocaroo je nástroj umožňující nahrávání nebo uploadování audio souborů a zasílání těchto souborů emailem nebo sdílení jiným způsobem [11]. Studenti cizích jazyků mohou díky této aplikaci velmi jednoduše zaznamenávat svůj ústní projev a sdílet nahrávku na internetu.

Postup při vytvoření a sdílení nahrávky:

1. Nejprve povolíme přístup programu Vocaroo k mikrofonu počítače a pak jedním kliknutím na stránce vocaroo.com zahájíme nahrávání zvukového souboru.
2. Po ukončení nahrávání lze záznam zkontrolovat opakovaným poslechem.
3. Pokud nejsme s obsahem souboru spokojeni, záznam můžeme okamžitě nahradit novou nahrávkou.
4. Hotový záznam můžeme sdílet prostřednictvím emailu, sociálních sítí nebo vkládáním odkazu na jiné stránky na internetu.
5. Soubor lze také uložit v různých formátech (MP3, Ogg, FLAC nebo WAV).

Vocaroo lze prakticky využít k tvorbě a sdílení jakýchkoli audio nahrávek dle konkrétního zadání (prezentace, vyprávění příběhů, popis činností, odborné instruktáže, aj.).

4.6 Tricider

Tricider je nástroj podporující písemnou komunikaci na internetu, jehož primárním účelem je pomocí anketního hlasování dosáhnout rychlého rozhodnutí ve skupině lidí prostřednictvím offline komunikace. Členové určité skupiny mají k dispozici jednoduché prostředí, ve kterém mohou přehledně klást otázky a reagovat na odpovědi jiných členů, vyjadřovat hodnocení a pro návrhy hlasovat [12]. Tak je vytvořen prostor pro neobvyklá řešení situací, protože všichni zúčastnění mohou přispívat svými názory, doplňovat je zdůvodněním a hodnotit názory ostatních.

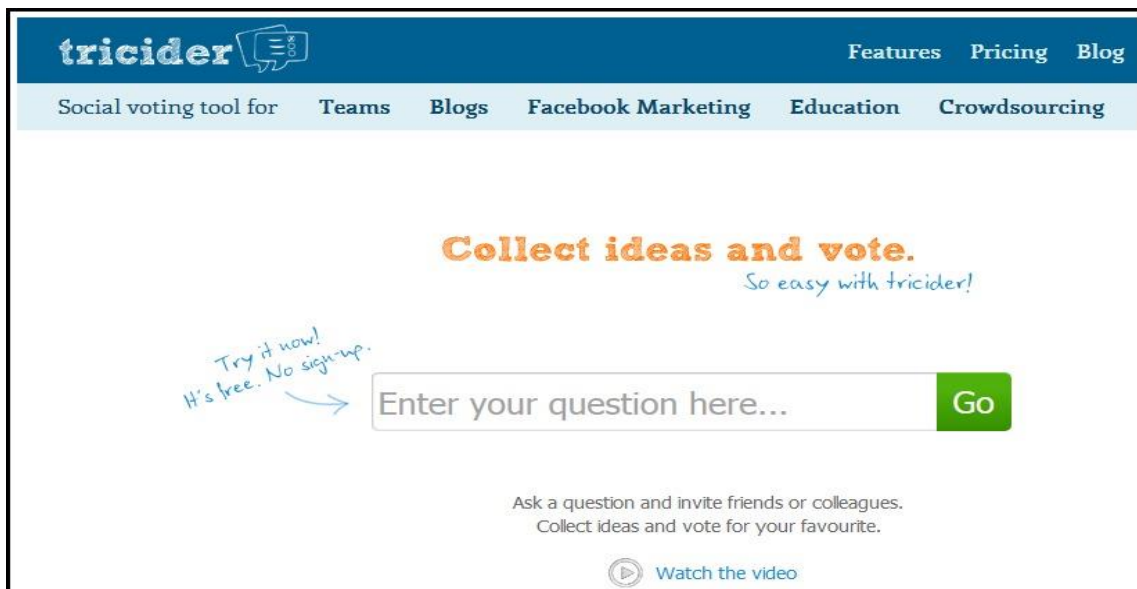
Z pedagogického hlediska je podstatné, že tento nástroj podporuje kreativitu a spolupráci ve skupině.

Pro základní používání programu Tricider není potřeba registrace.

Postup práce, viz Obr. 4 (Fig. 4):

1. Vytvoření ankety zadáním jedné nebo několika otázek.

2. Stanovení doby trvání ankety, pokud chceme změnit standardní délku 14 dnů.
3. Pozvání všech ostatních členů skupiny emailem, prostřednictvím sociálních sítí nebo pomocí odkazu.
4. Přizvání účastníci vkládají své nápady a názory, zdůvodňují je a podílejí se na hlasování.



Zdroj: [12]

Fig. 4: Úvodní strana aplikace Tricider

Využití v odborném cizím jazyce zahrnuje všechny oblasti, které poskytují prostor na vyjadřování názorů a reakce na ně. Online anketa se může týkat například hodnocení podnikatelského záměru, výběru lokality k podnikání, marketingové strategie nebo průzkumu trhu. Studenti díky tomuto nástroji vyjadřují své názory, učí se dokládat je argumenty a také reagovat na argumentaci ostatních studentů a hodnotit ji.

5 Shrnutí charakteristik webových nástrojů

Výše uvedené webové nástroje poskytují pedagogům a studentům různé možnosti obohacení výuky a studia. Přehledné shrnutí charakteristik těchto aplikací je uvedeno v Tab. 1.

Tab. 1: Charakteristika webových nástrojů

Název nástroje	Nutnost instalace	Nutnost registrace	Možnost sdílení	Procvičované dovednosti	Příklady úloh
Jing	Ano	Ano	Ano	Poslech, mluvení	Komentáře obrázků, tutoriály
MailVU	Ne	Ne	Ano	Mluvení, poslech	Prezentace
Storify	Ne	Ne	Ano	Poslech, čtení, psaní	Texty doplněné multimédií
Bookr	Ne	Ne	Ano	Psaní, čtení	Obrazové knihy
Vocaroo	Ne	Ne	Ano	Mluvení, poslech	Ústní popis, monolog
Tricider	Ne	Ne	Ano	Psaní, čtení	Anketa, diskuse

Zdroj: Vlastní

Závěr

Díky internetu a technologiím mají v současné době pedagogové zaměření na výuku cizích jazyků přístup k široké škále nástrojů, které podporují aktivní roli studentů a otvírají možnosti před několika lety netušené. S rychlým vývojem ICT jsou kladeny vysoké nároky na neustálé vzdělávání vyučujících a rozšiřování jejich obzorů i mimo původní lingvistické a didaktické zaměření. Technologie samy o sobě jsou didakticky neutrální a jsou to konkrétní úlohy blížící se reálným úkolům a smysluplné užití webových nástrojů, jež vedou k posilování vnitřní motivace studentů a jejich aktivní role ve vzdělávacím procesu. Cílem článku bylo předložit informace usnadňující orientaci v oblasti aplikací ICT v jazykovém vzdělávání. V příspěvku jsou uvedena kritéria výběru vhodných aplikací, popis práce s vybranými nástroji se zaměřením na výuku cizích jazyků a přehledné hodnocení zvolených aplikací.

Literatura

- [1] LEWIS, G.: *Bringing technology into the classroom*. 1. publ. Oxford: Oxford University Press, 2009. ISBN 978-019-4425-940.
- [2] BRUNS, A.: *Blogs, Wikipedia, Second Life, and beyond: from production to produsage*. New York: Peter Lang Publishing, Inc., 2009. ISBN 978-0-8204-8866-0.
- [3] ŠKODA, J.; DOULÍK, P.: *Psychodidaktika: metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-802-4733-418.
- [4] CHODĚRA, R.: *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. 2. vyd. Praha: Academia, 2013. ISBN 978-80-200-2274-5.
- [5] KALHOUS, Z.: *Školní didaktika*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-717-8253-X.
- [6] CHAPELLE, C.: *Computer applications in second language acquisition: foundations for teaching, testing and research*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. ISBN 05-216-2646-3.
- [7] *TechSmith*. [online]. [cit. 2013-09-16]. Dostupné z: <http://www.techsmith.com/jing.html>
- [8] *MailVU*. [online]. [cit. 2013-09-16]. Dostupné z: <http://mailvu.com/index.htm>
- [9] *Storify*. [online]. [cit. 2013-09-16]. Dostupné z: <https://storify.com>
- [10] *Bookr*. [online]. [cit. 2013-09-16]. Dostupné z: <http://www.pimpampum.net/bookr/>
- [11] *Vocaroo*. [online]. [cit. 2013-09-16]. Dostupné z: <http://vocaroo.com/>
- [12] *Tricider*. [online]. [cit. 2013-09-16]. Dostupné z: <https://tricider.com/en/t/>

ESP AND WEB TOOLS

The aim of this paper is to describe the use of information and communication technologies which support courses of ESP, mainly cooperative work of university students and their active participation in creating electronic materials. Students studying business ESP courses are offered different web applications that were not primarily designed for foreign language teaching. The article also lists the criteria which help language teachers choose the most suitable tools from the vast range of various web applications and presents several examples of practical tasks supporting the active role of foreign language students. Thus they can practise the target language; they can be creators of different web content and develop their information literacy.

FACHSPRACHE ENGLISCH UND INTERNETWERKZEUGE

Dieser Beitrag beschreibt die Nutzung der Informations- und Kommunikationstechnologien, welche den Unterricht von Englisch als Fachsprache, die kooperative Arbeit der Studenten und deren Teilnahme an der Erstellung elektronischer Materialien unterstützen. Die Studenten der Wirtschaftsenglisch-Kurse können verschiedene Internetanwendungen nutzen, die in den meisten Fällen ursprünglich nicht vor den Sprachenunterricht vorgesehen sind. Der Artikel nennt ebenfalls Kriterien, die den Sprachlehrern bei der Auswahl der am besten geeigneten Werkzeuge aus einer großen Menge an Möglichkeiten behilflich sind, und legt einige praktische Beispiele von Aufgaben vor, welche die aktive Rolle der Fremdsprachenstudenten unterstützt. Bei deren Lösung trainieren die Studenten aktiv den Gebrauch der Zielsprache.

SPECJALISTYCZNY JĘZYK ANGIELSKI I NARZĘDZIA INTERNETOWE

Celem artykułu jest przedstawienie opisu i analizy pedagogicznej wybranych narzędzi ICT, które wspomagają nauczanie specjalistycznego języka angielskiego, pracę zespołową studentów oraz ich udział w tworzeniu materiałów elektronicznych. Studenci kursów specjalistycznego biznesowego języka angielskiego mogą wykorzystywać różne aplikacje internetowe, które początkowo w większości przypadków nie zostały stworzone do nauki języków obcych. W artykule przedstawiono także kryteria pomagające nauczycielom języków obcych w doborze najwłaściwszych narzędzi z szerokiej gamy możliwości pojawiających się w internecie oraz pokazano kilka praktycznych przykładów zadań wspomagających aktywną rolę studentów języków obcych. Podczas rozwiązywania zadań studenci trenują dany język, stając się jednocześnie twórcami zawartości internetu, dzięki czemu rozwijają także swoje umiejętności informacyjne.

KOMPETENCE ŠKOLNÍCH SPECIÁLNÍCH PEDAGOGŮ A ŠKOLNÍCH SOCIÁLNÍCH PRACOVNÍKŮ V INKLUZIVNÍM ŠKOLSTVÍ V ČESKÉ REPUBLICE

Ilona Pešatová

*** Tatiana Matulayová**

Technical University of Liberec
Faculty of Sciences, Humanities and Education
Department of Social Studies and Special Education
Studentská 2, 461 17 Liberec 1, Czech Republic
ilona.pesatova@tul.cz
* tatiana.matulayova@tul.cz

Abstrakt

Príspevek se zabývá možnostmi uplatnění školních sociálních pracovníků při řešení problémů a rizikových jevů u žáků. Na příkladu kompetencí školních speciálních pedagogů a školních sociálních pracovníků ukazuje možnosti spolupráce v rámci inkluzivního školství v České republice. Při formulaci jednotlivých kompetencí školních speciálních pedagogů vycházíme ze stávající legislativy.

Vzhledem ke skutečnosti, že pracovní pozice školního sociálního pracovníka v současné české školské legislativě není vymezena, vycházíme při formulaci kompetencí této profese z amerického standardu školní sociální práce a výzkumných zjištění realizovaných v rámci projektu SGS FP č. 58013 Technické univerzity v Liberci s názvem *Potenciál školní sociální práce v českém školství*.

Úvod

Znalosti a kompetence jsou složité pojmy, jejichž přesná interpretace se liší v závislosti na výchozí teoretické platformě. To pak ovlivňuje způsob, jakým se tyto pojmy uplatňují ve školní praxi [4]. Při definování kompetencí Veteška a Tureckiová konstatují, že jedinec svým vzděláváním získává určité vědomosti a osvojuje si určité dovednosti [29, s. 46]. Uplatňováním nových informací pak získává individuální zkušenost a vytváří tak konkrétní kompetence. Pokud jsou tyto schopnosti a dovednosti dále rozšiřovány, dochází k nárůstu vědomostí a vzniku klíčových kvalifikací. Každá pracovní role vyžaduje určité kompetence, které se mohou vzájemně překrývat nebo výrazně odlišovat.

Pojem kompetence je možné vymezit jako pravomoc, oprávnění nebo způsobilost, která je delegována určitou autoritou. V profesní rovině to znamená, že pracovník dosáhl potřebného vzdělání, které ho opravňuje k výkonu určitého povolání. Jde o něco, co je člověku přisouzeno zvenku a činí jej formálně oprávněným. Druhý pohled preferuje vnitřní kvality člověka, které mu umožňují podat výkon v požadované kvalitě [6].

Podle Vetešky a Tureckiové jsou nejvýznamnějšími znaky kompetence:

- Kontextualizovanost – zasazenost do určitého prostředí nebo situace.
- Multidimenzionálnost – kompetence je složená z různých zdrojů, přičemž se předpokládá efektivní nakládání s těmito zdroji.
- Kompetence je definována standardem – předem je určena úroveň zvládnutí kompetencí a soubor výkonových kritérií, což jedinci umožňuje, aby svou kompetenci sám demonstroval a také dokázal změřit a vyhodnotit.
- Potenciál pro akci a rozvoj – je získávána a rozvíjena v procesech vzdělávání a učení, které se považují za kontinuální a celoživotní [29, s. 31, 32].

1 Kompetence v inkluzivním školství

Inkluzivní pojetí výchovy a vzdělávání přináší mnoho změn do obsahu, cílů výchovy a projevuje se také v normách života společnosti. Celý proces změn se bude odvíjet především od školní výchovy a bude se týkat nejen dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ale naprosto všech. Půjde o vnitřní přeměnu práce školy a zejména o zcela jiný přístup k žákům [28]. Výchozím principem je rovnocenný přístup ke vzdělávání, který je součástí lidských práv a ukazatelem vyspělosti dané země.

Školská integrace se v každé zemi prosazovala jako dlouhodobý proces. Počátky tohoto procesu v České republice lze nalézt v sedmdesátých, ale zejména osmdesátých letech minulého století. Školské integraci a dnes prosazovanému inkluzivnímu pojetí ve školství musí odpovídat legislativní, metodická a koordinační činnost, kterou je třeba spojit s patřičným ekonomickým zabezpečením a kompetentními odbornými pracovníky. Jedním z limitujících faktorů úspěšnosti integrace a tím i školní úspěšnosti integrovaného žáka v nerestriktivním prostředí je odborná úroveň jednotlivých pracovníků školy.

Mnoho studií se věnuje kompetencím pedagogických pracovníků. Ukazuje se však, že obvyklým způsobem definované odborné profily dostatečně nepokrývají speciálně pedagogickou a sociální oblast školního vzdělávání. Proto jsme se na tyto oblasti zaměřili a v rámci výzkumného projektu SGS TU v Liberci nazvaného *Potenciál školní sociální práce v českém školství* jsme cíleně zjišťovali možnosti etablování pracovní pozice školního sociálního pracovníka. Metodami dotazníkového šetření byly zjišťovány názory odborných zaměstnanců ve školství v kategorii pedagogických a dalších odborných zaměstnanců na kompetence pro pozice školního speciálního pedagoga a školního sociálního pracovníka, které by mohly pozitivně doplnit kvalifikační strukturu pracovníků škol a školských zařízení. Konkrétní výzkumnou otázkou pak byla *Komparace kompetencí školního speciálního pedagoga a školního sociálního pracovníka*. Výzkumný soubor zahrnoval 648 respondentů z Ústeckého a Libereckého kraje z řad pedagogických a poradenských pracovníků a sociálních pracovníků.

1.1 Kompetence školního speciálního pedagoga

S rostoucími požadavky na integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol se stává speciální pedagog důležitým členem školního poradenského pracoviště. Podle platné legislativy je speciální pedagog plně kvalifikovaným pedagogickým pracovníkem, neboť může vykonávat přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou činnost přímým působením na vzdělávaného [32].

Školní speciální pedagogové dosud působili zejména ve školách, které se profilovaly na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ať už se jednalo o školy speciální či školy běžného typu (základní i střední). Vyhláška č. 72/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů a Koncepce poradenských služeb poskytovaných ve škole [8] ukotvila pozici školního speciálního pedagoga v rámci tzv. školního poradenského pracoviště. Podpora učení žáka má na individuální úrovni posilující potenciál pro konkrétní dítě, současně však také přispívá k dobré atmosféře učení pro ostatní žáky [28]. Školní speciální pedagog provádí na škole samostatnou speciálně pedagogickou diagnostiku a poradenskou činnost. V současné době pedagogickou a speciálně pedagogickou diagnózu stanovenou školním speciálním pedagogem musí ještě potvrdit školské poradenské zařízení, se kterým speciální pedagog úzce spolupracuje. Pro poradenskou práci ve škole potřebuje školní speciální pedagog zajistit souhlas zákonných zástupců všech žáků, se kterými pracuje.

Požadavky na odbornou kvalifikaci speciálního pedagoga jsou uvedeny v § 18 zákona 563/2004 Sb., ve znění zákona č. 198/2012 Sb. [32], o pedagogických pracovnících. Jeho

odborné kompetence jsou profilovány především pro speciálně pedagogickou a poradenskou práci ve škole. Vykonává depistáž žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, připravuje, vyhodnocuje a zpracovává výsledky z této činnosti. Diagnostikuje speciálně vzdělávací potřeby žáků na základě jejich vyšetření, dotazníků, anamnéz, pozorování a připravuje, shromažďuje a analyzuje výsledky z vyšetření. Dále stanovuje hlavní problémy žáků, tvoří individuální plány podpory ve škole i mimo ni. Provádí skupinové i individuální činnosti se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami jako jsou činnosti speciálně pedagogicko-vzdělávací, reedukační, kompenzační, stimulační. Dle Mertina a Kucharské [15] byl posun činností odborníků od diagnostiky k intervenci daných problémů podstatnou změnou v českém vzdělávacím systému. Právě intervence rozhoduje o formě péče, diagnóze specifických poruch učení, ale i o tom, jak kvalitně jsou žáci připraveni do života. Speciální pedagog spolupracuje s pedagogy na přípravě a vytváření školních vzdělávacích programů a individuálních vzdělávacích plánů. Při vyhodnocování navržených podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami spolupracuje také s pedagogy a rodiči. Speciální pedagog je kompetentní vést intervence pro rodiče problémových žáků, přičemž je důležitá včasnost [2]. Dle Pešatové [22] realizuje preventivní a intervenční činnosti v případě vztahových poruch v rodině s problémovými žáky.

Dále se speciální pedagog podílí na spolupráci školy s pedagogy, rodiči i žáky na přípravě a úpravě podmínek pro integraci žáků se zdravotním postižením a při kariérovém poradenství pro tyto žáky. Provádí konzultace s pedagogickými pracovníky. Na rozdíl od učitele má odlišnou profesní specializaci a poskytuje učiteli podporu ve speciálně pedagogické oblasti [17]. Navrhuje metody a formy práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a zavádí je společně s učiteli do výuky.

Speciální pedagog koordinuje a metodicky vede asistenty pedagogů na školách a spolupracuje s dalšími institucemi participujícími na výchově a vzdělávání žáků [30].

Školní speciální pedagog se zaměřuje se na procesní stránku postupu začleňování žáka do třídy a školy včetně možností různých odvolání, termínů a lhůt pro vypracování posudků. Přesně stanoví, který orgán bude žákům s těžšími formami postižení poskytovat součinnost zdravotnickou, rehabilitační, sociální apod. [16]. Speciální pedagog nachází také uplatnění v tzv. preventivně intervenčním modelu péče o žáky ještě před tím, než byly jejich speciální vzdělávací potřeby diagnostikovány. Vzhledem k tomu, že profese školního speciálního pedagoga je stále nově se etablující subprofesí, může vznikat celá řada nejasností ohledně kompetence jak z pohledu pracovníka, tak z pohledu dalších profesí a institucí, které se potenciálně mohou ke speciálnímu pedagogovi vztahovat [9].

Školní speciální pedagog může v konkrétní škole působit na plný nebo částečný úvazek, případně může škole poskytovat speciálně pedagogickou podporu formou poradenství dle živnostenského zákona [9]. V případě částečného úvazku může ve zbývajícím čase působit ve stejné škole jako učitel nebo v jiné škole opět jako speciální pedagog, případně může také pracovat ve školském poradenském zařízení (pedagogicko-psychologická poradna, speciálně pedagogické centrum). Pokud však úvazek poradenského pracovníka klesne pod 1/2, mění se charakter jeho práce a stává se pouhým konzultantem [7]. Školní speciální pedagogové jsou zaměstnáváni ve školách v rámci realizace projektů financovaných z evropských sociálních fondů, pro řadu škol se však stává problémem dlouhodobé zajištění finančních prostředků [3, s. 38]. Financování pozice školního speciálního pedagoga je závislé především na schopnostech vedení školy a počet škol s vlastním školním speciálním pedagogem stále ještě není dostatečný.

1.2 Kompetence školního sociálního pracovníka

Obsah specifické činnosti sociálních pracovníků ve školách vychází z poslání, úloh a obsahu činností tzv. obecné sociální práce. Současně reflektuje specifika školského prostředí, potřeb žáků, jejich rodin i pedagogů. Služby sociální práce jsou součástí komplexních služeb školy žákům a jejich rodinám. Vzhledem k různorodosti nabídky obecné sociální práce, rovněž jako její nejasné identitě [18] i různým národním podmínkám je možné konstatovat poměrně širokou paletu činností školních sociálních pracovníků ve světě. Speck [27] v této souvislosti upozorňuje i na další determinanty různorodosti nabídky. K nim patří nejenom východiskový teoretický koncept školní sociální práce, ale například typ školy, či konkrétní regionální podmínky. Důležitým determinantem je také právní úprava podmínek výkonu školní sociální práce v jednotlivých státech.

Obsah činnosti školních sociálních pracovníků je i předmětem zájmu výzkumu a to již od 1925 roku, kdy Julius Oppenheimer [1] analyzoval 300 kazuistik výkonu činností tzv. „visiting teachers“ ve Spojených státech amerických. Výsledkem výzkumu bylo identifikování 32 klíčových funkcí. K nejdůležitějším funkcím podle J. Oppenheimera [1] patřilo zaměření se na reorganizaci školské praxe a nepříznivých podmínek, které jsou základem různých problémů dětí.

V současnosti se v soudobé odborné literatuře setkáváme s pestrým vymezením činností sociálních pracovníků. Linda Openshaw [20] proto jejich sumarizací identifikovala čtyři základní úlohy, společné pro školní sociální pracovníky ve světě. Patří k nim: poradenství/konzultace; posuzování situace; přímá intervence a pomoc při tvorbě a rozvoji programů zaměřených primárně na děti. Vymezení obsahu těchto úloh koresponduje s vymezením metod a služeb sociální práce. V rámci přímé služby užívají sociální pracovníci metody sociální práce v situacích, které ovlivňují edukační vývoj žáků. K nim patří například advokace a poradenství. Ve vztahu ke komunitě a v prospěch komunikace školy s komunitou, vykonávají školní sociální pracovníci jako přímou službu koordinaci/vyjednávání, získávání zdrojů a podílí se na vytváření pozitivního image školy. Ve vztahu ke škole jako organizaci se podílí na managementu práce, zdrojů a času. Důležitou oblastí činnosti sociálního pracovníka je i jeho odborné sebevzdělávání.

Je důležité zmínit, že školní sociální pracovník jako expert na sociální prostředí poskytuje nejenom služby žákům a jejich rodinám. Plní i funkce ve vztahu ke škole jako instituci, kde hraje důležitou integrační roli v oblasti sociální prevence, intervence a při vyvolávání pozitivní změny ve prospěch žáků, jejich rodin a komunit. Napomáhá škole při naplňování jejich sociálních funkcí (výchovná, vzdělávací, kvalifikační, integrační, selektivní, alokační, ochranná) tím, že zprostředkovává a koordinuje služby všech subjektů (škola, rodina, komunita, orgány sociálně-právní ochrany aj.) podílejících se na sociálním rozvoji dětí a mládeže.

Allen-Meares [2] zdůrazňuje význam působení školního sociálního pracovníka v interdisciplinárních týmech odborných zaměstnanců veřejných škol a environmentální poslání školní sociální práce při tvorbě zdravého školního a rodinného prostředí. Sabatino [25, s. 204] se zmiňuje o školních sociálních pracovnících jako expertech vyhodnocujících psychosociální faktory, které pro žáky při výuce představují bariéry.

Problematika obsahu činností školních sociálních pracovníků je v česko-slovenské odborné literatuře z oblasti sociální práce dlouhodobě diskutována navzdory absenci legislativní úpravy podmínek výkonu školní sociální práce v České i Slovenské republice. Analýzou současného stavu diskurzu v této problematice se zabývala i Lipčáková [12]. Diskuzi otevřel Labáth [10, s. 2–3], který upozornil, že školní sociální práce cíleně rozvíjí socializační funkci školy. Může probíhat na třech úrovních. První úroveň je primární prevence, která se zaměřuje

na všechny žáky školy. Druhá úroveň je včasné zachycení signálů ohrožení žáka neboli včasná diagnostika. Pro školního sociálního pracovníka, který je v úzkém kontaktu s přirozeným sociálním prostředím žáka, platí vyšší míra pravděpodobnosti zachycení prvních příznaků sociálního ohrožení žáka. Třetí úroveň je samotná práce s problémovými žáky, rizikovým chováním a zvládáním zátěže. Všechny tři úrovně se poskytují různými způsoby. Školní sociální práce je prováděna širokým spektrem programů – společenských, sportovních, integračních, řešících násilí na školách, rozvíjejících toleranci, prací s rodiči.

Matulayová [13] se připojila k tvrzením V. Labátha [10] tím, že zdůraznila význam profesionalizace poskytování sociálně-výchovné pomoci žákům. Do obsahu činností školního sociálního pracovníka zařazuje i krizovou intervenci, práci s rodinou žáka, vyhledávání žáků v sociální a hmotné nouzi a sociální poradenství zaměřené na zjišťování příčin, rozsahu a charakteru pomoci a poskytnutí informací o možnostech řešení. Dále uvádí sociální poradenství s cílem doporučit jiné odborné poradenské služby institucí specializovaných na rodinu, vytváření rovnocenných příležitostí ve vzdělávání pro žáky z rodin s nízkým sociálním statutem a podporu multikulturního prostředí ve škole.

Levická [11, s. 9] vidí ve spojení mezi rodinou, školou a komunitou hlavní úlohu školního sociálního pracovníka. Služby, poskytované školou prostřednictvím sociální práce, mají pomáhat překonávat žákům a rodinám osobní a sociální problémy. Dále uvádí, že školní sociální práce v zahraničí pomáhá rodině a žákovi při řešení sociálních problémů; podporuje děti se speciálními potřebami; pomáhá při integraci žáka do školy; zapojuje rodiče, instituce a dobrovolníky do práce se žáky ve škole; vytváří aktivity a programy na prevenci; podporuje nemajetné rodiny žáků; vytváří duchovní podporu, pomáhá naplňovat sociální a emoční potřeby žáků; zajišťuje sociální a právní ochranu dětí; zajišťuje vyhledávací, mapující a intervenční činnosti; studuje sociální problémy a hledá alternativní metody na jejich odstranění.

Z výčtu jednotlivých činností školního sociálního pracovníka, tak jak jsou diskutovány v zahraniční i domácí odborné literatuře vyplývá, že jejich specifikum spočívá v důrazu na sociální prostředí školy. Ekosystémová perspektiva sociální práce, která reflektuje složité interakce a výměny mezi různými druhy prostředí a osobou v prostředí [21] se ukazuje jako vhodná pro porozumění a uznání specifčnosti služeb sociální práce ve školském prostředí. Školní sociální pracovníci mají potřebné kompetence sloužící k intervencím v mezilidských interakcích a systémových vztazích v různých druzích prostředí. Svou komplexní činností napomáhají sociálnímu fungování žáků a jejich rodin a naplňování poslání školy jako společenské instituce.

2 Komparace kompetencí školního speciálního pedagoga a školního sociálního pracovníka

Z komparace kompetencí školních speciálních pedagogů a školních sociálních pracovníků vyplývají jejich nejčastější služby a to poradenské. Přímou v prostředí školy se poradenské služby začaly prosazovat jako nový trend v devadesátých letech 20. století. Na školách začali pracovat školní psychologové, zprvu bez legislativní opory. Později je doplnili školní speciální pedagogové, zejména v souvislosti s integrací žáků se speciálními vzdělávacími potřebami [9].

Problematika poradenských služeb ve školách a školských zařízeních je upravená vyhláškou č. 72/2005 Sb. [30], o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, novelizovaná vyhláškou č. 116/2011 Sb. Ve vyhlášce není explicitně uvedena profese sociálních pracovníků.

Ředitelé základních, středních a vyšších odborných škol zodpovídají za poskytování poradenských služeb, které vykonávají zpravidla výchovní poradci, školní metodici prevence a dále také školní speciální pedagogové nebo školní psychologové. Všichni spolupracují s třídními učiteli, učiteli výchov a dalšími pedagogickými pracovníky.

Poradenské služby ve vyhlášce č. 72/2005 Sb. [30], o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, která byla novelizována vyhláškou 116/2011 Sb., jsou pojaty široce a komplexně. Realita na školách však zatím neodpovídá vysoké potřebě ze strany žadatelů, tj. žáků, rodičů a pedagogů a nepokrývá ani potřebný rozsah jednotlivých poradenských služeb. Přitom účelem poradenských služeb je dle výše uvedené vyhlášky přispívat zejména k vytváření vhodných podmínek pro zdravý tělesný a psychický vývoj žáků, pro jejich sociální vývoj, pro rozvoj jejich osobnosti před zahájením vzdělávání a v průběhu vzdělávání. Poradenské služby mají napomáhat k naplňování vzdělávacích potřeb a rozvíjet schopnosti, dovednosti a zájmy před zahájením a v průběhu vzdělávání, mají se zabývat prevencí a řešením výukových a výchovných obtíží, projevy různých forem rizikového chování, které předchází vzniku sociálně patologických jevů a dalších problémů souvisejících se vzděláváním a s motivací k překonávání problémových situací. Dále mají poradenské služby sloužit pro vytváření vhodných podmínek pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a vytvářet vhodné podmínky, formy a způsoby práce pro žáky, kteří jsou příslušníky jiných kultur nebo etnických skupin včetně zmírňování důsledků zdravotního postižení, zdravotního znevýhodnění a sociálního znevýhodnění a působit jako prevence jeho vzniku.

Poradenské služby mají vytvářet vhodné podmínky, formy a způsoby práce pro žáky nadané a mimořádně nadané, sloužit k vhodné volbě vzdělávací cesty a pozdějšímu profesnímu uplatnění. Poradenské služby mají rovněž rozvíjet pedagogicko-psychologické a speciálně-pedagogické znalosti a profesní dovednosti pedagogických pracovníků ve školách a školských zařízeních.

Služby školního speciálního pedagoga jsou zaměřeny především na prevenci školní neúspěšnosti žáků, poskytují odbornou podporu při integraci a vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami. Zaměřují se na průběžnou a dlouhodobou péči o žáky s výchovnými či výukovými obtížemi a vytvářejí předpoklady pro jejich snižování. Poskytují také kariérové poradenství a pomáhají při vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků a studentů. Též poskytují metodickou podporu učitelům [30]. Respondenti také poukazovali na kompetence školního speciálního pedagoga zejména v následujících oblastech: depistáž žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, diagnostické a intervenční činnosti u žáků v riziku, zjištění speciálních vzdělávacích potřeb žáků škol a nastavení podpůrných nebo vyrovnávacích opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Potřebu pozice školního sociálního pracovníka významně podpořili respondenti v námi realizovaném výzkumu, kteří poukazovali na často nedostatečnou spolupráci rodičů se školou, malé kompetence ze strany pedagogů při ohrožování výchovy dítěte, na nedostatečnou práci s žáky v riziku poruch chování. Potřeba pracovníka s kompetencemi školního sociálního pracovníka tedy jednoznačně dominuje při spolupráci s rodinou žáka a orgány sociální péče, kdy by respondenti uvítali pomoc zejména při řešení otázek spojených s posuzováním problémového rodinného prostředí žáků a při zabezpečování poradenství pro žáky, zákonné zástupce i pedagogy v systému sociálního zabezpečení a sociálně-právní ochrany dětí a mládeže. Dětem s rizikem poruch chování nebo s již rozvinutými projevy poruch chování by tak mohly být služby poskytovány přímo ve škole. Docking [24]) uvádí, že škola může vidět rodiče trojím způsobem: rodič jako problém, rodič jako klient, rodič jako partner. Cílovým a ideálním stavem je partnerství mezi rodiči a školou. Problémové chování žáka se však často odráží v neplnění školních povinností a v nevhodném chování s nízkou mírou pozitivní

komunikace a vyšší mírou negativismu mezi učitelem, rodiči žáka a žákem samotným [31]. NUV [19] uvádí, že školy často nedostatečně nebo nevhodně spolupracují a komunikují s rodiči žáků a žáky v riziku poruch chování.

Pro školního sociálního pracovníka jsou nepostradatelné také kompetence týkající se posuzování rodinného prostředí z hlediska hmotné nebo sociální nouze rodiny v případě včasné diagnostiky ohroženého žáka. Zde se jedná o sociální poradenství, jehož součástí jsou také informace o možnostech řešení problémové situace a volbě jednotlivých forem sociální pomoci.

Zároveň z výpovědí respondentů vyplývá, že školní sociální pracovník by měl organizovat rovněž preventivní aktivity zaměřené na prevenci sociálně patologických jevů ve škole, neboť nárůst výskytu sociálně-patologických jevů u dětí a mládeže vyžaduje profesionalizaci poskytování sociálně-edukační pomoci i mimo vyučování. Současně by tak v některých rodinách docházelo k posilování nízkých rodičovských kompetencí.

Dále by se školní sociální pracovník měl dle doporučení respondentů věnovat problémům s učením, které vyplývají ze sociálně znevýhodněného prostředí rodin žáků a z odlišného jazykového a kulturního prostředí žáka. Pokud specialista na školní prostředí není bezprostředně zainteresován přímou každodenní prací se žáky v konkrétním školském zařízení, nemůže s jistotou stanovit zdroje problémů [24].

Ze stanovisek respondentů lze konstatovat, že kompetence školního speciálního pedagoga a školního sociálního pracovníka se vhodně doplňují právě v oblasti posuzování rodinného prostředí žáků při řešení jeho výukových a výchovných obtíží a dalších rizikových jevů. Poradenské služby ve škole by významně posílili školní sociální pracovníci s kompetencemi v oblasti sociálně-právní ochrany dětí a mládeže a pro posuzování rodinného prostředí z hlediska hmotné nebo sociální nouze rodiny žáka včetně poskytování sociálně-edukační pomoci mimo vyučování.

Z hlediska spektra kompetencí potřebných pro poskytování poradenských služeb ve škole by bylo vhodné, aby na většině škol byl v poradenském týmu začleněn jak školní speciální pedagog, tak školní sociální pracovník. Poradenské služby by pak mohly být poskytovány v potřebném rozsahu přímo ve školách, způsobem odpovídajícím podmínkám konkrétní školy a počtu a vzdělávacím potřebám jejich žáků. Pracovníci poskytující poradenské služby by pak mohli spolupracovat týmově a otevřeně komunikovat uvnitř i vně školy.

Závěr

Změny související se školskou integrací se musejí týkat změn v přístupu ke vzdělávání v oblasti legislativní, materiální, sociální i pedagogické. Integrace musí být realizována v souladu s podpůrnými, materiálními a personálními opatřeními, tj. musí dojít k zajištění integrace po stránce odborné, organizační a ekonomické [23]. V současné proměně školy je kladen důraz na sociální aspekty životních situací žáků, jejich rodičů a rodin. Pracovní zatížení učitelů a nedostatek kompetencí pro řešení sociálních problémů vytváří netradiční situace ve škole, které by zvládl kompetentně řešit školní sociální pracovník. Nedostatek školních speciálních pedagogů a školních psychologů vede k nedostatečnému zvládání rizikových jevů ve škole. Také Zpráva o stavu inkluze v ČR za rok 2011 konstatuje, že například ve školách Libereckého kraje jsou inkluze podmínky různorodé. Školní poradenská pracoviště pracují většinou v základní verzi, mají výchovného poradce a školního metodika prevence. Ve školách chybí pedagogové se speciálně pedagogickým vzděláním [3, s. 136]).

Pro úspěšné inkluzivní vzdělávání je však třeba, aby komplexní služby ve školách byly poskytovány profesionálními pracovníky se specifickými kompetencemi pro rizikové jevy v edukační i sociální oblasti, neboť skutečným ukazatelem školské úspěšnosti je poskytování rovnocenného vzdělávání pro všechny žáky dané školy [5, 26]. Inkluzivní vzdělávání je třeba podpořit také konceptem rozšíření poradenských služeb pro větší skupinu žáků, je třeba řešit problémy žáků podle priorit, podle závažnosti obtíží a zajistit včasnou prevenci a intervenci. Z tohoto hlediska je efektivní identifikování jednotlivých kompetencí a zapojení všech odborností ve všech etapách ve vzdělávacím systému inkluzivního školství. Současně je nutno poukázat na společenskou nutnost provázání mezioborové a mezirezortní spolupráce tak, aby péče o rizikové žáky a jejich rodiny byla kontinuální, včasná a tím také efektivní.

Poděkování

Tento příspěvek vznikl v rámci projektu *Potenciál školní sociální práce v českém školství* podpořeného grantem SGS Fakulty přírodovědně-humanitní a pedagogické Technické univerzity v Liberci.

Literatura

- [1] ALLEN-MEARES, P.: School social work: historical development, influences, and practice. In: ALLEN-MEARES, P. (ed.). *Social work services in schools*. Allyn & Bacon, Boston, 2004, s. 23-51. ISBN 0-205-38109-X.
- [2] BARRET, P. M., OLLENDICK, T. (eds.): *Handbook of interventions that work with children and adolescents: prevention and treatment*. John Wiley, Chichester, West Sussex, England; Hoboken, NJ, USA, 2004. 555 s. ISBN 0470844531.
- [3] BULANT, M. et al. *Zpráva o stavu inkluzivního vzdělávání v ČR 2011*. Centra podpory inkluzivního vzdělávání a Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků 2011.
- [4] CARLSSON, C. G., GERREVAL, P., PETTERSSON, A.: *Bedömning av yrkesrelaterat kunnande*. HLS Förlag, Stockholm, 2007.
- [5] GADLER, U.: A School for Everyone. Does it Apply to Everyone? The Importance of National Steering Documents for Schools. In: MEIER, M., JIHLAVEC, J., PEŠATOVÁ, I., STEJSKAL, B., eds.: *Inkluzivní trendy ve speciální pedagogice*. [CD]. 1. vyd. Tobiáš, Havlíčkův Brod, 2013. s. 98-112. ISBN 978-80-7311-142-7.
- [6] CHRÁSKA, M. Postoje studentů k učitelské profesi a k přípravě na toto povolání. In: ŠVEC, V. a kol.: *Cesty k učitelské profesi: utváření a rozvíjení pedagogických dovedností*. Paido, Brno, 2002. 306 s. ISBN 80-7315-035-2.
- [7] JOSHI, M. & CUNNINGHAM, A. E. (eds.): Special Issue on Professional Development and Teacher Knowledge. In: *Journal of Learning Disabilities*, 2010.
- [8] *Koncepce poradenských služeb poskytovaných ve škole* (č.j. 27 317/2004-24), 2005.
- [9] KUCHARSKÁ, A. a kol.: *Školní speciální pedagog*. Portál, Praha, 2013. ISBN 978-80-262-0497-8.
- [10] LABÁTH, V.: Školská sociálna práca – potreba alebo rozmar? In: *Efeta*, 1999, roč. IX, č. 3, s. 2-3. ISSN 1335-1397.
- [11] LEVICKÁ, J. (ed.): *Školská sociálna práca*. Zborník z konferencie s medzinárodnou účasťou. Trnava, FZaSP, 2008.

- [12] LIPČAKOVÁ, M.: História školskej sociálnej práce v USA - výskum ako jeden z kľúčových faktorov jej etablovania. In: BALOGOVÁ, B., LYÓCSA, I., MORAVČIKOVÁ, A. (eds.): *Výskum v sociálnej práci [elektronický zdroj]*: zborník príspevkov z II. doktorandskej konferencie konanej dňa 04. novembra 2011 na Filozofickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove. Prešovská univerzita v Prešove, Prešov, 2012, s. 40-46. ISBN 978-80-555-0593-0.
- [13] MATULAYOVÁ, T.: Možnosti rozvoja školskej sociálnej práce na Slovensku. In: LEVICKÁ, J. (ed.): *Školská sociálna práca*. Zborník z konferencie s medzinárodnou účasťou konaná 20. Apríla 2006 na Fakulte zdravotníctva a sociálnej práce Trnavskej univerzity v Trnave, 2008. s. 93-102. ISBN 978-80-8082-246-0.
- [14] MATULAYOVÁ, T., MATULAYOVÁ, N.: Školská sociálna práca – potreba a perspektívy. In: *Sociální práce/Sociálna práca*, roč. 2006, č. 1, s. 101-108. ISSN 1213-6204.
- [15] MERTIN, V., KUCHARSKÁ, A., et al.: *Integrace žáků se specifickými poruchami učení - od stanovení kritérií k poskytování péče všem potřebným žákům*. IPPP, Praha, 2008.
- [16] MICHALÍK, J.: *Školská integrace žáků s postižením na základních školách*. Univerzita Palackého, Olomouc, 2005.
- [17] MRÁZKOVÁ, J.: Sonda do profese školního speciálního pedagoga. In: *Zpravodaj Pedagogicko-psychologické poradenství*, 2007, č. 50, s. 35-44.
- [18] MUSIL, L.: Různorodost pojetí, nejasná nabídka a kontrola výkonu „sociální práce“. In: *Sociální práce/Sociálna práca*, roč. 2/2008, s. 60-79. ISSN 1313-6204.
- [19] NUV. RAMPS VIP III. [online]. 2013. Dostupné z WWW: <<http://www.nuv.cz/ramps/publikace-projektu>>.
- [20] OPENSHAW, L.: *Social work in schools. Principles and Practice*. New York : Guilford Press, 2008. 318 s. ISBN-13: 978-1-59385-578-9
- [21] PAYNE, M.: *Modern Social Work Theory*. Palgrave Macmillan, 2005. 366 s. ISBN 978-1-4039-1836-9.
- [22] PEŠATOVÁ, I.: *Sociálně patologické jevy u dětí školního věku*. 1. vyd. Liberec: TU v Liberci, 2007. 364 s. ISBN 978-80-7372-291-3
- [23] PEŠATOVÁ, I., TOMICKÁ, V.: *Úvod do integrativní speciální pedagogiky*. Liberec: TU v Liberci, 2007. 115 s. ISBN 978-80-7372-268-5.
- [24] RABUŠICOVÁ, M.: *Škola jako instituce v síti vnějších vztahů*. Interní metodický materiál z projektu FRVŠ č. 202-420: Inovační kurz školní psychologie. Praha: PedF UK Praha, 2002.
- [25] SABATINO, Ch. A.: Effective Strategies for Marketing a School-Based Practice in the School and Community. In: FRANKLIN, C., HARRIS, M. B., ALLEN-MEARES, P.: *The School Services Sourcebook. A Guide for School-Based Professionals*. Oxford University Press, New York, 2006, s. 1165-1172. ISBN 978-0-19-517523-3.
- [26] SCOTT, R. W.: *Institutions and Organizations. Ideas and Interests*. Sage Publications, London, 2008.
- [27] SPECK, K.: *Schulsozialarbeit: eine einföhrung*. Reinhardt, München, 2009.
- [28] UNESCO, 2009. *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris.

- [29] VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1770-8.
- [30] SBÍRKA ZÁKONŮ ČR. *Vyhláška 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, novelizovaná vyhláškou 116/2011 Sb.*
- [31] WHALEN, C. K., HENKER, B.: The child with attention-deficit/ hyperactivity disorder in family context. In: QUAY, H. C., HOGAN, A. E. (eds.): *Handbook of disruptive behavior disorders*. Kluwer Academic Publishers, New York, 1999, s. 139-156. ISBN 0306459744.
- [32] SBÍRKA ZÁKONŮ ČR. *Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících*.

COMPETENCE OF SPECIAL SCHOOL TEACHERS AND SCHOOL SOCIAL WORKERS IN INCLUSIVE EDUCATION IN THE CZECH REPUBLIC

This paper deals with the possible use of school social workers in problem solving and risk phenomena of the students. The display of competencies of the teachers and the workers suggest the possibility of cooperation in the framework of inclusive education in the Czech Republic. The formulation process of the competencies of school special education teachers is based on existing legislation.

We consider the fact that the job placement of school social workers in the current Czech school legislation is not defined. So our formulas are based on American standard school social work and are guided by scientific research implemented within the framework of the project: SGS FP No. 58013 Technical University in Liberec called "*Potential of school social work in the Czech school system*".

KOMPETENZ VON SCHULSOZIALPÄDAGOGEN UND SCHULSOZIALARBEITERN IM INTEGRIERTEN SCHULWESEN IN DER TSCHECHISCHEN REPUBLIK

Der Beitrag befasst sich mit den Möglichkeiten des Einsatzes von Schulsozialarbeitern im Rahmen von Problemlösungen sowie bei Risikoerscheinungen und -schülern. Am Beispiel der Kompetenz von Schulsozialpädagogen und Schulsozialmitarbeitern zeigt er die Möglichkeiten der Zusammenarbeit innerhalb des integrierten Schulwesens in der Tschechischen Republik auf. Bei der Formulierung der einzelnen Kompetenzen von Schulsozialpädagogen gehen wir von der bestehenden Gesetzgebung aus.

Da die Stelle des Schulsozialpädagogen in der aktuellen tschechischen Gesetzgebung für das Schulwesen nicht definiert ist, gehen wir bei der Formulierung der Kompetenzen für diesen Beruf vom amerikanischen Standard für die Schulsozialarbeit aus sowie von den Forschungsergebnissen, welche im Rahmen des Projekts SGS FP Nr. 58013 der Technischen Universität Liberec mit dem Namen „*Das Potenzial der Schulsozialarbeit im tschechischen Schulwesen*“ ermittelt wurden.

KOMPETENCJE SZKOLNYCH PEDAGOGÓW SPECJALNYCH I SZKOLNYCH PRACOWNIKÓW SOCJALNYCH W SZKOLNICTWIE INTEGRACYJNYM W REPUBLICE CZESKIEJ

Artykuł poświęcony jest możliwościom wykorzystania szkolnych pracowników socjalnych w rozwiązywaniu problemów i zjawisk stanowiących zagrożenie wśród uczniów. Na przykładzie kompetencji szkolnych pedagogów specjalnych oraz szkolnych pracowników socjalnych pokazano możliwości współpracy w ramach szkolnictwa integracyjnego w Republice Czeskiej. Poszczególne kompetencje szkolnych pedagogów specjalnych formułowano w oparciu o istniejące przepisy prawa.

Ze względu na fakt, że stanowisko szkolnego pracownika socjalnego w obecnym czeskim prawie oświatowym nie zostało jeszcze wyszczególnione, formułując kompetencje do tego zawodu bazowaliśmy na amerykańskim standardzie pracy socjalnej w szkole oraz wynikach badań przeprowadzonych w ramach projektu SGS FP (Studencki Konkurs Grantowy na Wydziale Przyrodniczo-Humanistycznym i Pedagogicznym Uniwersytetu Technicznego w Libercu) nr 58013 pn. *Potencjał pracy socjalnej w szkole w czeskim systemie oświaty*.

STANDARDIZACE VÝSTUPNÍCH JAZYKOVÝCH TESTŮ C1 OBCHODNÍ ANGLIČTINY

Blanka Pojslová

Masarykova univerzita
Ekonomicko-správní fakulta
Centrum jazykového vzdělávání, oddělení na ESF
Dobrovského 767, 664 01 Bílovice nad Svitavou, Česká republika
pojslova@econ.muni.cz

Abstrakt

Centrum jazykového vzdělávání MU (CJV MU) v souladu se svou koncepcí výuky jazyků zahájilo v roce 2012 proces inovace a standardizace testování a hodnocení jazykových dovedností studentů nefilologických oborů MU. Proces inovace a standardizace testování probíhá ve dvou rovinách. Tou první je standardizace formátu výstupních jazykových testů na úrovních B1, B2 a C1 pro všechny jazyky vyučované CJV MU, což mimo jiné znamená, že se kromě tradiční gramaticko-lexikální části testují všechny čtyři jazykové dovednosti a to napříč úrovněmi i jazyky. Druhá rovina standardizace spočívá v implementaci dobré praxe vývoje jazykového testu tak, jak ji například uvádí Manuál pro vývoj jazykového testu a zkoušení (*Manual for Language Test Development and Examining*) vypracovaného asociací ALTE z podnětu Divize jazykové politiky Rady Evropy. V kontextu tohoto procesu bude představena inovace a standardizace jazykových testů obchodní angličtiny na úrovni C1 Rámce z Ekonomicko-správní fakulty MU. S použitím výsledků pretestace takto inovovaných testů bude analyzováno, jaký dopad z hlediska očekávané úspěšnosti budou mít inovované testy na testovou populaci a jak inovované testy subjektivně vzhledem ke svým potřebám vnímají sami studenti.

Úvod

V roce 2001 byla publikována anglická a francouzská verze Společného evropského referenčního rámce pro jazyky. Od svého vzniku vnesl Rámec do jazykového vzdělávání a hodnocení mnoho změn, o čemž svědčí i fakt, že Rámec dnes existuje již ve více než 30 jazycích a jeho šest úrovní (*proficiency*) dnes běžně používají jako metriku úrovně ovládnutí jazyka nejen významné testovací organizace v Evropě, ale i řada vzdělávacích institucí včetně vysokých škol.

Centrum jazykového vzdělávání Masarykovy university (CJV MU) nezůstalo stranou a po přijetí koncepce výuky jazyků pod názvem *Organizace jazykového vzdělávání na Masarykově univerzitě* kolegiem rektora MU v roce 2006 začalo realizovat svůj záměr standardizovat úroveň jazykového vzdělávání na MU a zajistit srovnatelnost jeho výsledků v mezinárodním měřítku s využitím a rozpracováním Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (SERRJ) na akademický a odborný cizí jazyk.

Zavádění této koncepce do praxe se v první řadě dotklo sylabů kurzů, které CJV prostřednictvím svých osmi fakultních pracovišť na Masarykově univerzitě poskytuje. S tím úzce souvisí i změna přístupu ke způsobu hodnocení úrovně ovládnutí jazyka studenty MU. V rámci několika rozvojových projektů byly vyvíjeny modelové testy na úrovních B1, B2 a C1 pro akademický a odborný jazyk s cílem ověřit, jaké praktické dopady bude mít zavedení standardního cyklu vývoje jazykového testu v akademickém prostředí. Zkušenosti s vývojem modelových výstupních testů v souladu se základními testologickými principy nabyté během těchto projektů se pak staly východiskem pro projekt IMPACT, jehož jedna klíčová aktivita

se zaměřuje na inovaci a standardizaci hodnocení úrovně ovládání jazyka studenty MU v oblasti akademického a odborného jazyka.

1 Kontext standardizace výstupních testů C1 obchodní angličtiny

1.1 Koncepce standardizace hodnocení jazykových dovedností – projekt IMPACT

Standardizací hodnocení jazykových dovedností se v kontextu testové situace CJV rozumí jednak sjednocení formátu výstupních jazykových testů a jednak implementace dobré praxe vývoje jazykového testu v souladu s *Manuálem pro vývoj jazykového testu a zkoušení*. V tradičním pojetí se u výstupních jazykových testů na CJV kladl důraz především na testování odborné a akademické slovní zásoby a gramatických struktur. Začlenění testování poslechu, čtení, psaní do výstupních testů bylo plně v kompetenci jednotlivých fakultních pracovišť a vyučujících jednotlivých kurzů.

Na tuto roztržičnost formátů výstupních testů a intuitivní přístup k vývoji jazykových testů reaguje právě projekt IMPACT, který si klade za cíl sjednotit formát všech výstupních jazykových testů napříč úrovněmi B1, B2 a C1 a také vyučovanými jazyky. To v praxi znamená, že se mění formát u 67 výstupních testů u kurzů, které v rámci bakalářských a magisterských studijních programů CJV poskytuje studentům MU prostřednictvím svých fakultních pracovišť.

Standardizovaný formát výstupních testů zahrnuje všechny jazykové dovednosti – poslech, čtení, psaní a mluvení a tradičně i gramaticko-lexikální část. Výstupní testy mají také jednotné 100 bodové hodnocení, což usnadní srovnatelnost testů a úrovně studentů napříč fakultami MU. Váhy jednotlivých sub-testů na celkovém bodovém hodnocení výstupního testu si dle svých specifických podmínek u jednotlivých úrovní B1, B2 a C1 zvolí jednotlivá fakultní pracoviště sama. Také testové metody, kterými se budou jednotlivé dovednosti na fakultách testovat, si pracoviště dle svých zkušeností a specifických potřeb vyberou sama.

2 Standardizace výstupních testů na Ekonomicko-správní fakultě

2.1 Charakteristika výstupní testů na Ekonomicko-správní fakultě

Jazykové oddělení na Ekonomicko-správní fakultě patří k největším oddělením CJV na MU a ve své výuce se zaměřuje především na odborný ekonomický jazyk, nicméně neopomíjí ani prvky akademického jazyka. Jazykové oddělení ESF vyvíjí výstupní testy v paralelních verzích na úrovních B1, B2 a C1 dle Rámce pro jazyk anglický, německý, francouzský a španělský. Jedná se o testy kritériální, které na rozdíl od testů normativních hodnotí studenty čistě na základě jejich schopností a nezávisle na znalostech jejich kolegů.

Pro kritériální testy je charakteristické, že je stanoven okruh relevantních jazykových oblastí a minimální úroveň, kterou je při testu třeba zvládnout. Typicky minimální počet bodů, kterého musí testovaný dosáhnout, aby u testu uspěl. Výstupní testy jsou dále typu *pro-achievement*, jelikož v sobě kombinují prvky testů jazykové způsobilosti (*proficiency*) – sub-testy čtení, poslech, mluvení a psaní - a testu didaktického (*achievement*) – sub-test gramaticko-lexikální část [3].

2.2 Podoba inovovaných výstupní testů na Ekonomicko-správní fakultě MU

Tvůrci výstupních testů na Ekonomicko-správní fakultě MU plně v souladu s koncepcí CJV zahrnuli do inovovaných testů všechny čtyři jazykové dovednosti (čtení, poslech, psaní a mluvení) spolu s tradiční gramaticko-lexikální částí a vývoj první sady testů prošel standardním vývojovým cyklem. Váhy jednotlivých sub-testů na celkovém 100 bodovém

hodnocení se u jednotlivých cílových úrovní liší, nicméně pro všechny vyučované jazyky jsou stejné. Na úrovni C1 je rozdělení vah mezi sub-testy rovnoměrné. U úrovní B2 a B1 je posílena gramaticko-lexikální část na 30 % na úkor poslechu a psaní, jejichž váha v testu tvoří 15 %, souhrnně viz Tabulka 1.

Tab. 1: *Váhy jednotlivých sub-testů na celkovém počtu bodů inovovaného testu na ESF.*

Úroveň	Poslech	Čtení	Gram-lex	Psaní	Mluvení
B1	15 %	20 %	30 %	15 %	20 %
B2	15 %	20 %	30 %	15 %	20 %
C1	20 %	20 %	20 %	20 %	20 %
Původní C1	16,6 %		66,6 %	16,6 %	nestanoveno

Zdroj: Testové specifikace výstupních jazykových testů na CJV, ESF MU

Jednotná váha sub-testů pak při bodové dotaci 1 bodu za položku znamená, že v rámci jedné dovednosti připadá na testy pro různé jazyky stejný počet testových položek. U jedné úrovně a v rámci jednoho sub-testu se testéři snažili napříč jazyky sjednotit i testové metody. To se podařilo jen do určité míry, protože bylo třeba respektovat specifika jednotlivých jazyků a zároveň různé tradice testování v těchto jazycích.

2.4 Inovace výstupního testu úrovně C1 pro odbornou ekonomickou angličtinu

Výstupním jazykovým testem na úrovni C1 ukončují studenti bakalářských a magisterských programů prezenčního studia na ESF čtyřsemestrální kurz odborného a akademického jazyka. Jedná se o povinný předmět pro všechny studenty, kteří si zvolí angličtinu jako svůj Jazyk I. V průběhu 1. a 2. semestru je časová dotace výuky 4 hodiny, zatímco ve 3. a 4. semestru jsou to hodiny dvě.

Současný výstupní test zahrnuje šest sub-testů: poslech, psaní, slovní zásoba, překlad, gramatika a mluvení. V testu tedy úplně chybí sub-test čtení. Dovednost čtení je však do určité míry zahrnuta v sub-testech mluvení a psaní. Současný formát sub-testu mluvení zahrnuje detailní čtení ekonomického textu v rozsahu 500-600 slov a následnou diskuzi se zkoušejícím nad obsahem textu. U sub-testu psaní pak mají studenti za úkol napsat shrnutí textu v rozsahu 370-450 slov.

Výstupní test ve své současné podobě je tedy kombinací testu hodnotícím úroveň ovládnutí jazyka prostřednictvím testování jednotlivých dovedností (*skilled-based test*) a testu, u kterého testovaný musí kombinovat více dovedností, aby splnil úkol (*task-based test*) [4]. Součástí původního testu je také překlad pasáže z českého jazyka do anglického, což lze považovat za krajně nestandardní metodu testování úrovně ovládnutí jazyka, která je zároveň značně problematická z hlediska spolehlivosti hodnocení.

Při vývoji testových specifikací inovovaného výstupního testu úrovně C1 vycházeli testéři z nové koncepce hodnocení úrovně ovládnutí jazyka na CJV, přičemž na všechny sub-testy hodnotící dovedností poslech, čtení a gramaticko-lexikální část připadá 20 testových položek, což splňuje kritéria jedné z rovin standardizace výstupní testů na CJV týkající se formátu testů. Druhá, neméně důležitá rovina standardizace hodnocení úrovně zvládnutí jazyka spočívá v implementaci standardního vývojového cyklu na inovované výstupní testy.

Vývojový cyklus jazykového testu začíná vývojem testových specifikací, pokračuje tvorbou testových položek a jejich moderace. Po sestavení paralelních verzí testů následuje jejich pilotáž, kterou završí analýza výsledků pilotáže. Výstupem této analýzy je úprava testových specifikací a revize sporných testových položek [1] a [2].

2.4.1 Testové specifikace inovovaného výstupního testu C1

Testové specifikace ve své části Základní charakteristiky testu definují účel inovovaného výstupního testu na úrovni C1 *jako ověření dosažených znalostí, ověření stanovené jazykové úrovně podle SERR a ohodnocení studenta známkou*. Testovaný jazyk je pak charakterizován jako *jazyk pro specifické účely* a test je typu *pro-achievement* v *papírové verzi*. Testová populace je charakterizována jako *čeští a slovenští studenti, kteří absolvovali 4 semestry výuky anglického jazyka (Jazyk 1) v bakalářských a magisterských programech Ekonomicko-správní fakulty MU*. Testové výsledky se pak dle testových specifikací použijí k rozhodnutí, zda udělit či neudělit povinné kredity.

Test se skládá z pěti sub-testů a celková časová dotace písemné části testu je 120 minut, přičemž váhy jednotlivých dovedností jsou 20 %. Jednotlivé sub-testy mají být podle specifikací administrovány v pořadí poslech, psaní, gramaticko-lexikální část a čtení a úspěšné složení písemné části zkoušky podmiňuje připuštění k sub-testu mluvení. Tematické oblasti testu zahrnují *témata obchodní angličtiny z učebnic Intelligent Business Upper-Intermediate a English for Business Studies*. Minimální hranice úspěšnosti (*passmark*) u sub-testů poslech, čtení a gramaticko-lexikální část *budou stanoveny metodami doporučenými v základních dokumentech SERRJ (standard setting)*. Hranice úspěšnosti u sub-testu psaní a mluvení *budou stanoveny metodami benchmarkingu*. Testy jsou opravovány ručně bez kontroly dalším vyučujícím a *za položku se uděluje stanovený počet bodů bez možnosti přiznání částečného kreditu s výjimkou jedné testové úlohy v gramaticko-lexikální části, kde se částečný kredit připouští*.

2.4.2 Charakteristika současného výstupního testu C1

Formát současného výstupního testu není pevně zakotven v testových specifikacích a postupně se ustálil na bodovém hodnocení 120 bodů, přičemž váha jednotlivých sub-testů na celkovém počtu bodů je rozložena nerovnoměrně s tradičním důrazem na gramaticko-lexikální část. Vezmeme-li v úvahu, že při hodnocení překladu se klade největší důraz na hodnocení gramatické a lexikální správnosti převedeného textu z českého jazyka do anglického, tak celková gramaticko-lexikální část představuje 66,6 % z celkového počtu bodů a neúměrně tak zatlačuje do pozadí ostatní dovednosti, které jsou z hlediska hodnocení úrovně ovládání jazyka stěžejní, viz Tab. 1. U testu tak převažuje jeho didaktický charakter, při kterém se hodnocení soustřeďuje na to, co bylo předmětem výuky a už méně na to, jak umí student své znalosti aplikovat ve skutečném životě.

U původního formátu testu také není přesně stanovena váha sub-testu mluvení na celkovém hodnocení. Dovednost mluvení podobně jako dovednost psaní je hodnocena ryze subjektivně na základě dojmu zkoušejícího. U dovednosti psaní zkoušející písemný výstup hodnotí body na škále 0-20 bodů, u mluvení pak na základě výkonu u ústní části zkoušky může dojít ke zlepšení či zhoršení známky z písemného testu o dva stupně.

3 Srovnání formátů současného a inovovaného výstupního testu C1

3.1 Poslech s porozuměním

Inovovaný a původní test se neliší pouze ve vahách kladených na jednotlivé dovednosti, ale také v typech testových úloh testující jednotlivé dovednosti. Dovednost porozumění slyšenému se v současném testu ověřuje prostřednictvím dvou formátů. Každý formát obsahuje dvě testové úlohy, z nichž jedna je otevřená a druhá uzavřená. U formátu prvního typu se uzavřená úloha konstruuje jako úloha s výběrem z více odpovědí (*multiple-choice questions*), zatímco otevřenou úlohu reprezentuje zjednodušené shrnutí nahrávky, do které má

student doplňovat chybějící výrazy. U formátu druhého typu uzavřenou úlohu představují tvrzení, u nichž se má testovaný rozhodnout, zda jsou pravdivé či ne. Otevřenou úlohu představuje úloha se stručnou odpovědí (*short-answer question*).

Tvůrci testu se snažili tímto formátem, tedy kombinací otevřené a uzavřené úlohy, vzájemně kompenzovat nevýhody uzavřených a otevřených otázek. Nicméně z testologického hlediska není přijatelné, aby se u paralelních verzí testů lišil typ testových úloh. Navíc úloha s výběrem z více odpovědí je bodována 2 body za položku, aniž by se dalo prokázat, že položka je dvakrát tak obtížná jako ostatní položky testující poslech s porozuměním. U úlohy se stručnou odpovědí jsou body pro jednotlivé položky přidělovány v rozmezí 1-3 body, aniž by bylo vždy zřejmé, čemu vyšší počet bodů odpovídá. To pak má své dopady z hlediska spolehlivosti testu, protože různí opravující přidělují body za 2-3 bodové položky podle ne zcela jasných kritérií.

Podle testových specifikací pro inovovaný sub-test poslech s porozuměním je konstrukt definován jako *porozumění slyšenému odbornému ekonomickému textu různého charakteru, se zaměřením na globální i detailní porozumění* s časovou dotací 30 minut. Při vytváření specifikací se testeři u tohoto sub-testu pokusili výše zmíněné nedostatky původního testu eliminovat. Typy testových úloh vybírali tak, aby co nejvíce snížili testování jiných dovedností – tedy psaní a čtení. Samozřejmostí je, že u paralelních verzí testu je dodržován identický formát úloh.

Při váze 20 % má sub-test poslech s porozuměním 20 testových položek, přičemž položka je hodnocena buď jako správně nebo špatně zodpovězená. Za každou položku může testovaný obdržet 0 nebo 1 bod, což vede k celkovému zvýšení konzistentnosti v opravování různými hodnotiteli a tak přispívá k celkové spolehlivosti testu.

Ve snaze co nejvíce při testování poslechu s porozuměním omezit psaní, byly zvoleny dvě uzavřené úlohy a jedna otevřená. Pět položek připadá na úlohu typu Pravda/Nevrda, kde se na autentické nahrávce zpráv s ekonomickou tematikou testuje detailní porozumění slyšenému. Druhá uzavřená úloha je typu úlohy s výběrem ze čtyř odpovědí, u které se na rozhovoru dvou a více lidí na ekonomické téma testuje globální i detailní porozumění. Otevřenou úlohu představuje doplnění 1-3 slov do izolovaných vět shrnujících slyšené ve tvaru, ve kterém odezněla v poslechu nebo je jeho parafráze. Textem, na kterém se detailní porozumění slyšenému testuje, je monolog na odborné téma – typicky přednáška.

3.2 Čtení s porozuměním

Jestliže testeři mohli při vývoji specifikací sub-testu poslech s porozuměním alespoň částečně využít svých zkušeností z testování této dovednosti v původním formátu testu, u čtení tuto možnost neměli, protože se tato dovednost samostatně netestovala. Zahrnutí této dovednosti do sub-testu psaní a mluvení mělo funkci vstupu pro hodnocení produktivních dovedností a opět neexistovala kritéria, která by hodnotila, do jaké míry testovaný textu porozuměl a jaký to pak mělo vliv na hodnocení jeho výstupu u produktivních dovedností. Z tohoto důvodu se čtení v inovovaném formátu testu úplně z testování produktivních dovedností eliminovalo a začalo se testovat samostatně.

Čtení s porozuměním má podobně jako ostatní sub-testy váhu 20 % a 20 testových položek hodnocených 0 nebo 1 bod je rozloženo do tří typů testových úloh, na které mají testování časovou dotaci 40 minut. Konstrukt je u čtení s porozuměním definován jako *porozumění psanému textu, ověření schopnosti identifikovat souvislosti v něm, ověření pochopení koheze textu*.

První testová úloha s výběrem ze čtyř odpovědí testuje detailní porozumění psanému textu, kterým je odborný nebo populárně-naučný text v rozsahu 150-200 slov. Z nabídky 4 výrazů testovaný v jeho 8 položkách vybírá správný výraz. U druhé úlohy testování do odborného nebo populárně-naučného textu v rozsahu 250-300 slov doplňují kohezní prostředky. Mají na výběr z 8 výrazů, které doplňují do 6 mezer. Testovanou dílčí dovedností je pochopení koheze a užití kohezní prostředků. Poslední úloha je opět typu úlohy s výběrem ze čtyř odpovědí a testuje se detailní a globální porozumění psanému textu, který je dle specifikací charakterizován jako odborný nebo populárně-naučný text v rozsahu 350-450 slov. Použitím uzavřených typů úloh v sub-testu čtení s porozuměním se testové snažili eliminovat testování jiných dovedností než čtení a to především psaní.

3.3 Gramaticko-lexikální část

Třetí sub-test inovovaného výstupního testu slučuje tři sub-testy současného testu, kterými jsou slovní zásoba, překlad a gramatika, do jednoho gramaticko-lexikálního sub-testu. Z původních čtyř testových úloh hodnotících znalost gramatických struktur přesně vymezených sylabem kurzu zůstala v inovovaném testu pouze úloha typu transformace izolované věty na jinou větu při zachování sémantického významu a změně formy (gramatického významu). Ostatní typy úloh – doplňování závislých předložek do vět, testování slovesných vazeb a úloha typu Pravda/ Nepravda s výběrem ze 4 možností – do inovovaného testu nebyly zahrnuty. Důvodem byla snaha hodnotit, jak testovaný gramatické struktury používá zejména v produktivních dovednostech než testovat jejich znalost na diskretních položkách. Konstrukt testovaný úlohami eliminovaných z inovovaného testu je navíc součástí konstruktů v jiných sub-testech inovovaného testu.

Naproti tomu u testování slovní zásoby se z původního 4 testových úloh v inovovaném formátu sub-testu zachovaly 3 testové úlohy. Jedná se o překlad pěti sousloví o dvou sémantických částech z češtiny do angličtiny, kde je testovanou dílčí dovedností znalost odborné slovní zásoby. Odborná slovní zásoba se testuje také ve druhé testové úloze, ve které mají testovaní do pěti izolovaných vět doplnit 5 sloves z 10 nabízených. Důraz se u této testové úlohy klade na znalost kolokací v odborném jazyce. Třetí úloha – slovtvorba byla také zachována z původního sub-testu Slovní zásoba. Dílčí testovanou dovedností je znalost slovní zásoby a schopnost tvořit slova od stejného slovního základu.

Sub-test Gramaticko-lexikální část je jediným čistě didaktickým testem (*achievement test*), protože se zaměřuje na měření znalostí korespondujícím se sylabem kurzu a testovaní zde přesně vědí, jaký rozsah gramatických a lexikálních prostředků zde mohou očekávat. Z tohoto důvodu si testové dovolili tyto prostředky testovat prostřednictvím izolovaných vět a nikoli jak by z testologického hlediska bylo případnější v kontextu [4]. Velkou roli zde také hrála praktičnost testu. Při vývoji testu v akademickém prostředí se testové musí vyrovnávat s různými omezeními a volba izolovaných položek v této části výstupního testu přinejmenším snižuje časové nároky na vyhledávání textů, které by v požadované šíři pokryly především slovní zásobu danou sylabem kurzu.

4 Analýza evaluačního dotazníku pro studenty

4.1 Administrace evaluačního dotazníku

Pilotáž pěti verzí inovovaných výstupních testů C1 proběhla v květnu 2013 a zúčastnilo se jí 386 studentů, kteří předmět v daném semestru ukončili ještě prostřednictvím původního testu. Studenti byli tudíž dobře obeznámeni s původním formátem testu a mohli jej dobře porovnat s inovovaným formátem.

Zpětná vazba od studentů byla získána dvojím způsobem. Jednak krátkými rozhovory bezprostředně po skončení testu a jednak prostřednictvím evaluačních dotazníků pro studenty. Dotazník studenti obdrželi spolu s testem a byli vyzváni, aby se s jeho obsahem seznámili dříve, než začnou na testu pracovat. K vyplnění evaluačního dotazníku měli ale přistoupit až po dokončení testu. Dotazník sestával z 10 otázek. Devět z nich bylo polo-uzavřených a studenti na ně odpovídali ANO / NE a u každé otázky byli vyzváni k doplňujícímu komentáři. Desátá otázka byla otevřená a poskytla studentům prostor se k testu vyjádřit obecně.

Otázky z evaluačního dotazníku pro studenty lze rozdělit do 3 kategorií. První tři otázky se týkaly charakteristik testu, které jsou pro paralelní verze výstupního testu stejné. Jedná se o srozumitelnost a jednoznačnost instrukcí k jednotlivým testovým úlohám a názornost příkladů. Do druhé kategorie patří otázky č. 4-9, které se blíže dotazovaly na sub-testy poslech s porozuměním a čtení s porozuměním. Jednalo se o názor respondentů na zajímavost textů u obou sub-testů, jednoznačnost odpovědí a možnosti položku odpovědět, aniž by bylo třeba vyslechnout nebo přečíst. U sub-testu poslech se pak otázky č. 5 a č. 6 soustředily na časový prostor pro obeznámení se s úkolem a zaznamenání odpovědí. Poslední kategorii představuje desátá otázka určena pro doplňující komentář.

4.2 Diskuze – polo-uzavřené otázky

U první kategorie otázek týkající se instrukcí a příkladů, považuje instrukce za srozumitelné 98,7 % respondentů a jednoznačné 96,6 % respondentů. U první otázky týkající se srozumitelnosti instrukcí však respondenti odpovídající záporně neuvedli konkrétní příklady úloh, jejichž zadání pro ně bylo nesrozumitelné. U druhé otázky týkající se jednoznačnosti instrukcí respondenti odpovídající záporně upozorňují na tři úlohy, u nichž chybí informace o počtu správných odpovědí. Otázku týkající se názornosti příkladů zodpovědělo kladně 96,6% respondentů, nicméně dle volných odpovědí u záporně odpovídajících respondentů lze soudit, že někteří v této otázce odpovídali na první dvě otázky a bude třeba ji pro příští pilotáži přeformulovat.

Z druhé kategorie otázek vztahujících se k sub-testům poslech a čtení vyplývá, že 89,3 % respondentů shledává poslechové texty zajímavé a podobně je tomu i u textů pro čtení, které považuje za zajímavé 89,5 % respondentů. Respondenti odpovídající na tuto otázku záporně se většinou shodují na tom, že nezajímavý až monotónní je text v monologu u otevřené poslechové úlohy. Většinou se v paralelních verzích testu jedná o souvislý odborně zaměřený akademický text, nicméně obsahově se vztahující k sylabu kurzu. U textů ke čtení se studenti odpovídající na otázku týkající se jejich zajímavosti výrazně na jednom textu neshodují, nicméně z jejich volných odpovědí mohou být pro tvůrce testu a evaluačního dotazníku inspirující následující volné odpovědi.

- *Zajímavost textu mě v ostrém testu nezajímá, mým cílem je získat body, na sebeobohacení není čas*
- *Texty byly velmi zajímavé, jeden text bych možná koncipoval makroekonomicky, možná TASK 8 – tam bych zvolil jiný text, ale každému vyhovuje něco jiného*
- *TASK 8 – co je mi po chairmanovi?:) – nicméně mi to nevadí, podstatou tohoto readingu je něco jiného než zaujmout čtenáře 😊.*
- *TASK 10 – tendenční feministický článek, hlavně poslední odstavec.*

Zdroj: Evaluační dotazníky z pilotáže 2013 výstupních jazykových testů na CJV, ESF MU

Fig. 1: Volné odpovědi hodnotící zajímavost textů použitých v testech C1

Z odpovědí na otázku č. 7 týkající se jednoznačnosti odpovědí u testových úloh vyplývá, že 67 % respondentů považuje odpovědi na testové otázky za jednoznačné a tedy z nabízených možností považují za správnou pouze jednu. Nicméně 30 % respondentů uvádí konkrétní testové úlohy a položky, u kterých by považovali za správnou i více než jednu odpověď. Tvůrci jednotlivých sporných položek pak tyto případy vyhodnotí a spolu s položkovou analýzou a analýzou distraktorů může tato zpětná vazba od studentů sloužit jako další vodítko k výběru položek, které bude třeba revidovat.

Obdobně tomu bude u i testových položek zmíněných 12 % respondentů, kteří si myslí, že jsou schopni na testovou otázku odpovědět na základě osobní zkušenosti či svých znalostí, aniž by museli číst nebo vyslechnout text, podle něhož mají na testovou položku odpovědět. Nicméně 86 % respondentů uvádí, že v sub-testech poslech a čtení takovéto úlohy nejsou. Bohužel dotazník je anonymní, ale bylo by jistě zajímavé zjistit, zda správné odpovědi výše zmíněných 12 % testovaných na tento typ testové otázky také koresponduje se správnou odpovědí dle klíče.

Tvůrce testů velmi zajímaly odpovědi respondentů na otázku č. 6 týkající se dostatečného množství času pro zaznamenání odpovědi v sub-testu poslech a to především u úlohy, kde měli do shrnujících vět napsat chybějící výraz či výrazy. Důvodem byla změna administrace poslechu u inovovaného testu. Původně se u sub-testu poslech dělaly při všech poslechových úlohách pauzy, aby měli testovaní dostatek času napsat nebo označit odpovědi. Testové položky byly v původním testu často konstruovány tak, že bez pauz nebylo možné relativně dlouhou odpověď vůbec napsat. U inovovaného testu proto byla zvolena forma volných odpovědí v rozsahu maximálně 3 slov a při tvorbě položek a jejich moderaci se velmi dbalo na to, aby jednotlivé položky nenásledovaly příliš rychle za sebou. Navíc praxe s pauzami není obhajitelná u uzavřených otázek a naopak mnohdy působí rušivě.

Na otázku č. 6 týkající dostatečnosti časového prostoru na zaznamenání odpovědi odpovídá 74 % respondentů kladně a 26 % respondentů záporně. Tito respondenti také ve volných odpovědích zmiňují jako problematické právě doplňování výrazů a shodně uvádí, že jim chyběly průběžné pauzy. Nicméně lze však konstatovat, že změna administrace sub-testu poslech je pro většinu testovaných schůdná a jakmile se tato změna odrazí i ve výuce, během které budou studenti systematicky připravováni na tento způsob administrace poslechu, tak lze očekávat, že procento kladných odpovědí bude vyšší.

Pátá otázka také souvisela s administrací sub-testu poslech a to s dostatečností časové dotace pro obeznámení se s úkolem, než dojde k jeho vyslechnutím. Zde 86 % respondentů uvádí, že časový prostor byl dostatečný. Zbývajících 14 % respondentů, kteří odpověděli záporně, ve svých volných odpovědích jako problematickou z hlediska obeznámení považují úlohu s doplňováním výrazů a ojediněle také uzavřené úkoly Pravda/ Nepravda a MCQ. Jejich výtky se týká nedostatečnosti času na přečtení otázek a opět zmiňují absenci pauz.

4.3 Diskuze – volné odpovědi

Pro tvůrce testů byly pak velmi přínosné volné odpovědi v desáté otázce, protože zde se respondenti měli vyjádřit k testu jako celku. Z volných odpovědí vyplývá, že testování inovaci vnímají jako pozitivní změnu, která více odpovídá jejich skutečným potřebám v akademickém i profesním životě. Velmi kladně hodnotí začlenění sub-testu čtení (to také vyplynulo z rozhovorů bezprostředně po skončení testu) a menší důraz na testování slovní zásoby a gramatiky.

Většinou shledávají test lehčím, ale je třeba vzít v úvahu fakt, že se k obtížnosti testu vyjádřili, aniž by věděli, jak u něj uspěli. Následné srovnání ukázalo, že úspěšnost u inovovaného testu je srovnatelná s úspěšností u současného formátu. Zde je však třeba vzít

v úvahu fakt, že se jednalo o pilotáž, kde testování obvykle podávají horší výkon než u ostrého testu.

Z volných odpovědí, které hodnotí test pozitivně, pak stojí za pozornost následující.

- *Test se mi zdá vyvážený, obtížnost srovnatelná s nynějším testem.*
- *Mnohem časově vyváženější a míň časově stresující test, než test dělaný doposud.*
- *Test se mi zdál v porovnání s minulými celkem lehký.*
- *Tento test je lepší než jeho současná forma, lepší a zajímavější poslech (TASK 3). Lepší gramatická část (bez možností abcd), lepší překlad, zajímavá část Reading.*
- *Test je vyvážený a srozumitelný, úlohy odpovídají náročnosti testu. Moje jediné výhrady směřují k poslechům, které jsou někdy nesrozumitelné i pro vysoce pokročilé – nejde o náročnost, ale o rychlost a přízvuk.*
- *Moc dlouhé. Ale cením si toho, že místo dlouhého překladu tu bylo porozumění textu, které považuji za poměrně důležité - za to určitě palec nahoru.*
- *Chybí zde nejtěžší (alespoň vždy pro mne) část testu, Grammar, doplňování sloves v různých tvarech + přípony či předložky. Z pohledu žáka dobrý krok :-)*
- *Pěkný reading (styl cvičení).*
- *Moc se mi líbí, jak je to zpracováno. Hlavně doplnění o reading (pokud není i teď na závěrečné zkoušce) je super. Byl o něco lehčí než klasický zápočtový test, méně gramatiky a slovní zásoby tomu prospělo.*
- *Test mi připadal lehčí než současné zápočtové testy (méně gramatiky a slovní zásoby). Přijde mi to jako pozitivní změna. Část reading je podle mě dnes důležitější než mít v testu jenom plno gramatiky.*
- *Tento test se mi zdál lehčí než ten, který budeme psát my.*
- *Test mne připadá vyváženější, výrazně ubylo vocabulary a grammar, možná až příliš v případě vocabulary.*
- *Zajímavá forma testu – lepší než v současnosti, člověk využije své reálné znalosti*
- *V starších testech méně překladů, potěšilo mne přidání čtení s porozuměním*
- *Angličtiny v praxi, ne založené hlavně na slovní zásobě.*
- *Výrazně zajímavější než současná forma.*
- *Formát testu se mi zdá lepší než ten současný. Nezohledňuje tolik slovní zásobu, ale je více orientován na poslech a porozumění textu. Odhalí tedy více, jak je na tom student s angličtinou celkově, nejen to, jak moc driloval slovíčka.*

Zdroj: Evaluační dotazníky z pilotáže 2013 výstupních jazykových testů na CJV, ESF MU

Fig. 2: Volné odpovědi hodnotících, jak testování subjektivně vnímají inovaci testů C1

V menší míře se objevují kritické poznámky týkající se především menšího důrazu na slovní zásobu, kterou tito studenti mnohdy vidí jako zásadní. Pro slabší studenty představovala část *achievement* v současném testu tvořeném slovní zásobou, překladem a gramatikou možnost, jak se na zkoušku “naučit” a tak předmět úspěšně ukončit. Ve velké míře také zaznívaly výtky vůči náročnosti poslechů. Opět by stálo za podrobnější prozkoumání, jak tyto výtky korelují s celkovou úspěšností testovaných a jejich úrovní ovládnutí jazyka.

- Podle mě je příliš málo prostoru kladeno na VOCABULARY a GRAMMAR, přitom to jsou podle mě nejdůležitější části kurzu i jazyka vůbec, zejména pak odborná terminologie je důležitá. Přidal bych víc lexikálních cvičení na úkor READINGu.
- Gramatika dostala málo prostoru na reálné zhodnocení úrovně studentů
- Druhý poslech velmi nepřehledný, monotónní.
- v porovnání se stávající zkouškou mi přijde, že je zde kladen malý důraz na slovní zásobu, na kterou se klade důraz celé 4 semestry
- Na tak obrovskou slovní zásobu mi přijde 5 slovních spojení moc málo, u Task 4
- Poslech se mi osobně zdál obtížnější než u dřívějších testů, naopak jsem ráda, že zde nebyl dlouhý překlad slova od slova

Zdroj: Evaluační dotazníky z pilotáže 2013 výstupních jazykových testů na CJV, ESF MU

Fig. 3: Volné odpovědi hodnotící, jak testování subjektivně vnímají inovaci testů C1

Závěr

Proces inovace výstupního testu C1 obchodní angličtiny, který probíhá v širším kontextu inovace a standardizace výstupních testů na CJV MU, prošel svým prvním vývojovým cyklem. Pro vývojový cyklus jazykového testu je charakteristické, že se jedná o proces iterativní. Každá další fáze tohoto procesu nutí tvůrce testů, aby se vrátili do té předcházející a přehodnotili některá svá rozhodnutí. A právě výstupy první pilotáže inovovaných testů C1 se významně odrazí v úpravách testových specifikací a jednotlivých testových položek.

Zpětná vazba od testovaných tvoří bezpochyby podstatnou součást výstupů pilotáže a její analýza ukázala, že jako celek je inovovaný test vnímán testovanými jako krok směrem k nástroji, který měří úroveň ovládnutí jazyka a nikoli jen míru zvládnutí sylabu kurzu či znalostí o jazyce. U konkrétních úloh a položek je pak třeba brát názor testovaných v potaz, protože sebelépe provedená fáze moderace nikdy neodhalí nedostatky testu tak, jako jeho pilotáž a její nedílná součást, kterou je zpětná vazba od testovaných.

Literatura

- [1] ALTE/COUNCIL OF EUROPE. *Manual for Language Test Development and Examining for use with the CEFR*. Strasbourg: Council of Europe [online]. 2011 [cit. 2013-09-10] Dostupné z: <http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/ManualLangageTest-Alte2011_EN.pdf>.
- [2] BACHMAN, L.F., PALMER, A.S., 1996. *Language Testing in Practice*. Oxford: OUP 1996. 377 s., ISBN 978-0-19-437148-3.
- [3] Council of Europe. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Strasbourg: Council of Europe [online]. 2001 [cit. 2013-09-11] Dostupné z: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf>.
- [4] CARR, T.N., 2011. *Designing and Analyzing Language Tests*. Oxford: OUP 2011. 360 s., ISBN 978-0-19-442297-0.

BUSINESS ENGLISH LANGUAGE TEST STANDARDISATION

The Language Centre (LC) of Masaryk University launched a language test and assessment standardisation and innovation process in accordance with its language policy in 2012. The standardisation process involves two distinct dimensions. The first one represents standardising the format of its language tests at the B1, B2 and C1 levels. The other scope consists in implementing a set of common standards for language test development. The standardisation and innovation of Business English tests at the C1 level of the CEFR will be presented within this framework. Using the outcomes of the pretesting phase, the impact of these tests on the target population will be analysed in terms of the expected success rate and students' subjective perception of the newly developed tests with respect to their needs.

STANDARDISIERUNG VON TESTS IM WIRTSCHAFTSENGLISCHEN

Der Fremdsprachenlehrstuhl an der Masaryk-Universität (MU) eröffnete im Jahre 2012 in Übereinstimmung mit seiner Unterrichtskonzeption den Prozess der Innovation und der Standardisierung des Testens und der Bewertung der sprachlichen Fertigkeiten der Studenten nichtphilologischer Studienfächer an der MU. Der Prozess von Innovation und Standardisierung des Testens verläuft auf zwei Ebenen. Die erste Ebene besteht in der Standardisierung des Formats der Sprachtests auf den Stufen B1, B2 und C1. Die zweite Ebene der Standardisierung beruht auf der Implementierung einer guten Entwicklungspraxis von Sprachtests. Im Kontext dieses Prozesses werden Innovation und Standardisierung von Sprachtests in Wirtschaftsenglisch auf dem Niveau C1 der Fakultät für Ökonomie und Verwaltung der MU vorgestellt. Unter Nutzung der Ergebnisse der Prätestation der so innovierten Tests wird analysiert, was für eine Auswirkung die innovierten Tests auf die getestete Population unter dem Gesichtspunkt der erwarteten Erfolgsquote haben wird und wie die innovierten Tests subjektiv von den Studenten selbst im Hinblick auf deren Bedürfnisse wahrgenommen werden.

STANDARYZACJA WYJŚCIOWYCH TESTÓW JĘZYKOWYCH C1 DOTYCZĄCYCH BIZNESOWEGO JĘZYKA ANGIELSKIEGO

Centrum Kształcenia Językowego Uniwersytetu Masaryka (CKJ UM) rozpoczęło w 2012 roku, zgodnie ze swoją koncepcją nauczania języków obcych, proces doskonalenia i standaryzacji sprawdzania i oceniania umiejętności językowych studentów kierunków nefilologicznych UM. Proces ten odbywa się na dwóch płaszczyznach. Pierwszą jest standaryzacja formy wyjściowych testów językowych na poziomach B1, B2 i C1 dla wszystkich języków nauczanych w CKJ UM. Druga płaszczyzna standaryzacji polega na wdrożeniu dobrej praktyki rozwoju testu językowego w taki sposób. W kontekście tego procesu zaprezentowano udoskonalenie i standaryzację testów językowych sprawdzających biznesowy język angielski na poziomie C1. Wykorzystując wyniki wstępnego sprawdzenia w ten sposób zmodyfikowanych testów, przeprowadzona zostanie analiza ich wpływu na sprawdzaną populację pod kątem oczekiwanych korzyści. Zbadane zostaną także subiektywne oceny studentów dotyczące zmodyfikowanych testów pod kątem ich przydatności.

LATINSKÁ LÉKAŘSKÁ TERMINOLOGIE VE SVĚTLE MODERNÍCH VÝUKOVÝCH METOD

Kateřina Pořízková

*** Jozefa Artimová**

**** Libor Švanda**

Masarykova univerzita

Lékařská fakulta

Centrum jazykového vzdělávání

Kamenice 753/5, 625 00 Brno – Bohunice, Česká republika

porizkova.katerina@gmail.com

* pepartim@me.com

** svanda@phil.muni.cz

Abstrakt

Cílem příspěvku je představit inovované výukové materiály lékařské latiny pro studenty bakalářských oborů LF MU. Autoři při jejich tvorbě kladli hlavní důraz na to, aby se student učil jednotlivým gramatickým a lexikálním jevům v přímém kontextu s jejich praktickým uplatněním. Vycházeli především ze statistických analýz frekvence výskytu gramatických jevů a typických kolokací (užitím metod korpusové lingvistiky). Inovované materiály se vyznačují mimo jiné i provázaností lekcí z hlediska opakovaného výskytu nových slov a gramatických jevů, diferenciací ve výběru lexika dle zaměření jednotlivých oborů a pragmatičností výuky – ve cvičeních se pracuje i s autentickými materiály. Inovace spočívá také ve větší míře variability cvičebních schémat a ve využití multimediální techniky.

Úvod

Výuka latinské lékařské terminologie u studentů bakalářských oborů lékařských fakult v České a Slovenské republice bývá obvykle založena na tradiční metodologii typické pro výuku tzv. mrtvých jazyků. Student se v procesu učení nejprve seznamuje se základními gramatickými jevy u vybraných modelových paradigm, které si snaží osvojit na překladových a drilovacích cvičeních, a to v kontextu slovní zásoby excerpované z různých oblastí medicíny. Především s ohledem na velmi nízkou časovou dotaci tohoto předmětu u nelékařských oborů LF (1x 2h týdně pod dobu jednoho semestru) a s ní související nízkou efektivitou výuky je třeba hledat řešení zejména v reorganizaci výukového procesu a v modernizaci výukových materiálů a metod, které budou v první řadě založeny na důkladném rozboru očekávaných postulátů na znalosti studenta ze strany dalších studijních předmětů a také na reálné možnosti jejich praktického využití v profesním životě.

1 Východiska inovací

1.1 Analýza specifických potřeb

Inovace metodiky výuky lékařské terminologie pramení z důkladné analýzy potřeb studentů s rozlišením dle specifického zaměření jednotlivých oborů (nutriční terapeut, fyzioterapeut, radiologický asistent, všeobecná sestra, porodní asistentka a optika a optometrie). Základní východiska takové analýzy byla:

1. Do jaké míry jsou očekávané výstupy z učení u tohoto předmětu provázány s požadavky souběžných a navazujících teoretických a preklinických předmětů daného oboru?

2. Pro které oblasti medicíny je znalost základů latinské lékařské terminologie opravdu zásadní?
3. Jak a kde může student v praxi využít své znalosti nabyté v rámci tohoto předmětu?
4. Které jazykové kompetence v oblasti latinské lékařské terminologie se od absolventa daného bakalářského předmětu považují za nezbytné?

1.1.1 Vymezení základního okruhu anatomických termínů

Hlavní oblastí medicíny, ve které se student nejčastěji setkává s lékařskou latinou, je anatomické názvosloví. Analýza byla zaměřena nejen na zmapování základního okruhu anatomických termínů [6], [7], [8], [9], [17], jenž je definován v rámci předmětových sylabů dostupných přes elektronické zdroje (IS MUNI), ale také na vymezení penza specifických termínů [5], [10], [11], [12], [15], [16] se kterými se student setkává při studiu přednášek z anatomie a které reflektují specializaci oboru (anatomie pohybového systému, anatomie trávicího traktu, anatomie a fyziologie oka atd.). Při vymezení této slovní zásoby spolupracovali také odborníci působící jako garanti nebo učitelé předmětů anatomie na Lékařské fakultě MU.

1.1.2 Klinická terminologie

Latinské a řecké slovní základy dodnes tvoří základní pilíř lékařské terminologie. Kromě anatomického názvosloví se s nimi student nejběžněji setká u termínů z oblasti klinické medicíny, [19] což se v průběhu studia týká především propedeutických preklinických předmětů. Kromě dostupné studijní literatury, která je v sylabech dotýčných předmětů vedená jako povinná, byly hlavním zdrojem pro excerpci klinických termínů ukázky autentických klinických diagnóz, jež pro účely zpracování výukového materiálu poskytly fakultní nemocnice v Praze a v Brně. Jednalo se o elektronický výpis diagnóz z chorobopisů vybraných klinik a oddělení, především traumatologie, chirurgie a gynekologie-porodnictví, a to ve shodně vymezeném časovém období v rozsahu jednoho až dvou let (1.1.2011-31.12.2011/2012). Tímto způsobem bylo možné vytvořit databázi klinických diagnóz, jež může sloužit nejen pro účely tvorby výukových materiálů jakožto reálný obraz praktického uplatnění, ale také pro účely testování výchozích znalostí a dovedností studenta.

1.1.3 Farmakologické názvosloví a úvod do recepturní latiny

Farmakologické názvosloví a recepturní latina představuje další základní okruh, ve kterém se uplatňují jazyková pravidla latinského jazyka a jenž vychází v podstatné míře z latinského a řeckého lexika. Předmět Úvod do farmakologie je zařazen mezi navazující povinné předměty všech vytčených bakalářských oborů a očekává se, že student je již na jeho začátku obeznámen s relevantními základy latinského jazyka. Pramenem pro zjištění dat byla kromě elektronického sylabu předmětů v IS MUNI také povinná studijní literatura, kterou doplnily konzultace s odborníky z oblasti farmakologie.

1.1.4 Výstupy z učení

Jazykové kompetence, ke kterým by výuka měla směřovat, se vzhledem k charakteru lékařské latiny jakožto terminologie lékařského prostředí zužují jen na dvě základní oblasti – latinské a latinizované řecké lexikum a latinská gramatika. [1], [13], [14], [18] Očekávané výstupy z učení u studenta nelékařského oboru představují především:

1. být schopen analyzovat morfologickou a syntaktickou stavbu lékařských termínů;

2. porozumět významu termínů na základě rozboru jejich slovotvorné, resp. syntaktické struktury (analytický a syntetický přístup);
3. znát elementární odbornou slovní zásobou z oblasti lékařské terminologie a být schopen ji užít v náležitém kontextu;
4. orientovat se v základní sémantické charakteristice lékařských termínů (synonymie, antonymie, polysémie apod.).

V případě anatomického názvosloví je student veden k dovednosti jazykově korektního překladu termínu do latiny dle platné terminologické normy. U klinické a farmakologické terminologie se hlavní důraz klade především na schopnost studenta uplatnit znalosti latinské gramatiky, slovotvorby a lexika takovým způsobem, aby porozuměl a vysvětlil význam odborného termínu.

2 Proces inovace výukových materiálů

2.1 Struktura

Inovované výukové materiály jsou rozděleny do dvou částí – obsahují pro všechny bakalářské obory společný základ, který kromě fonologického, gramatického a slovotvorného výkladu zahrnuje základní penzum slovní zásoby a překladová cvičení. Na tento společný základ navazují v každé lekci doplňující cvičení se specifickou slovní zásobou, excerpovanou dle oborového zaměření.

2.2 Charakteristika

2.2.1 Latinsko-řecké lexikum

Výběr a klasifikace slovní zásoby zohledňovaly především následující kritéria:

1. důležitost termínu ve vztahu ke studovanému oboru;
2. frekvence výskytu termínu v elektronických databázích (statistické zpracovávání četnosti výskytu včetně zmapování jeho typických kolokací vedlo k vytvoření databáze kolokačních termínů);
3. tematické zařazení termínu (lekce 1-5 je zaměřena především na termíny z oblasti anatomie; lekce 6-7 představuje klinickou terminologii, lekce 8-9 se vztahuje k oběma oblastem, ale primární pozornost je věnována klinické terminologii, lekce 10 je orientována na lexikum farmakologického a recepturního názvosloví).

2.2.2 Latinská gramatika a slovotvorba

Výběru slovní zásoby a jejího rozřazení do jednotlivých lekcí je podřízena návaznost probíraných gramatických a slovotvorných jevů. Odbornou terminologii z hlediska zastoupení slovních druhů typicky představují substantiva a adjektiva. V prvních pěti lekcích je věnována pozornost především těm pádům, které se uplatňují v oblasti anatomického názvosloví – nominativu a genitivu. [4] Student není veden k tomu, aby na základě memorování paradigmát vzorových modelů dosáhl potřebné znalosti. Sledovaným cílem je spíše to, aby pochopil funkci a význam těchto jevů v bezprostředním kontextu se studovanými odbornými výrazy (předmět anatomie je souběžný s předmětem lékařské terminologie). Probíráno je postupně všech pět latinských deklinací. Výklad zahrnuje také nejdůležitější prvky slovotvorby, jež se typicky objevují v anatomických termínech (derivace sufixy – deminutiva, sufixy adjektiv s významem podobnosti). S latinskými komparativy a superlativy se student

seznamuje v souvislosti s adjektivy 1. a 2. deklinace a s adjektivy 3. deklinace, o principech tvorby stupňovaných tvarů adjektiv je poučen jen v obecných rysech.

V lekcích 6-7 se výklad soustředí na typické jazykové rysy klinické terminologie, kromě výše uvedeného nominativu a genitivu substantiv a adjektiv jsou to především předložkové pády, tedy uplatnění akuzativu a ablativu v latinských lékařských termínech. Právě v této části autoři materiálů vycházeli především z důkladného statistického zpracování výskytu latinských předložek a předložkových pádů v databázích autentických klinických diagnóz. Princip tvorby materiálů zohledňuje možnosti, které nabízejí moderní metody korpusové lingvistiky. Na základě výběru typických a běžných kolokačních termínů [3] byla teprve tvořena schémata pro procvičování latinské gramatiky. Snahou autorů tedy bylo zejména neoddělovat gramatiku a lexikum jako dvě samostatně fungující entity.

Sedmou lekcí začíná i část věnovaná slovo tvorbě, [2] a to postupně derivaci latinskými prefixy, derivaci slov řeckými prefixy a sufixy a skládání slov – latinským, řeckým, resp. hybridním kompozitům. V poslední lekci se student seznamuje s dalšími gramatickými jevy, jež jsou typické pro oblast farmakologického názvosloví a recepturní latiny. Poprvé se setkává s latinskými slovesy, protože receptura je de facto jedinou oblastí medicíny, v níž se uplatňují. Cílem této lekce však není poskytnout vhled do latinského konjugačního systému, ale vést studenta především k porozumění významu latinských recepturních frází, v nichž se slovesa vyskytují. S ostatními slovními druhy (latinské číslovky, příslovce) se student seznamuje průběžně, opět s ohledem na jejich typické praktické využití.

Z obecně metodologického hlediska byly materiály tvořeny s důrazem na to, aby:

1. se student setkával s probíraným gramatickým či lexikálním jevem opakovaně;
2. penzum povinné slovní zásoby bylo vzhledem k časové dotaci výuky i samostudia pro studenty únosné;
3. proces učení se základům lékařské terminologie byl orientovaný pragmaticky (tzn. důraz na praktické využití, eliminace jazykových anomálií a jevů, jež jsou ojedinělé);
4. výukový materiál vznikal v interdisciplinární spolupráci s odborníky z lékařského prostředí (revize a konzultace zejména ze strany anatomů a klinických lékařů).

Závěr

Poskytnout studentům vhled do lékařské terminologie během jediného semestru s dvouhodinovou týdenní dotací je pro učitele – jazykáře nepochybně nesnadný úkol. Struktura i systém inovovaných výukových materiálů sledují hlavní cíl – vést studenta pragmaticky k tomu, aby byl vybaven základním penzem odborné slovní zásoby a aby byl na základě svých jazykových znalostí a dovedností schopen především porozumět významu odborných lékařských termínů. Učitel má pro názorný výklad k dispozici prezentace s obrazovým materiálem a také širokou škálu tematicky zaměřených, variabilních cvičení, která nejsou založena na drilu. Snaží se spíše studenta zaujmout a zvýšit tím jeho motivaci pro dosažení cílových kompetencí. Materiály prochází v podzimním semestru 2013 pilotáží, v průběhu roku 2014 je plánována jejich evaluace a závěrečné revize ze strany odborníků, především z řad anatomů a klinických lékařů.

Poděkování

Inovované výukové materiály latinsko-řecké lékařské terminologie pro studenty nelékařských oborů LF MU vznikají s podporou projektu IMPACT – Inovace, metodika a kvalita jazykového vzdělávání a odborného vzdělávání v cizích jazycích v terciární sféře v ČR (CZ.1.07/2.2.00/28.0233).

Literatura

- [1] ARTIMOVÁ, J.; KOLAŘÍK, A.; ŠIMON, F.: *Latinčina pre ošetrovateľov*. Aprilla, Košice, 2006. ISBN 80-969499-1-8
- [2] BIRMINGHAM, J. J.: *Medical Terminology. A Self-Learning Text*. Mosby, St. Louis, 1999. ISBN 0-323-00406-7
- [3] BOZDĚCHOVÁ, I.: *Současná terminologie (se zaměřením na kolokační termíny z lékařství)*. Nakladatelství Karolinum, Praha, 2009. ISBN 978-80246-1539-4
- [4] CASPAR, W.: *Medizinische Terminologie*. Georg Thieme Verlag, Stuttgart, 2007. ISBN 978-3-13-121652-6
- [5] ČECH, E. a kol.: *Porodnictví*. Grada, Praha, 2007. ISBN 8024713039
- [6] ČIHÁK, R.; GRIM, M.: *Anatomie 1*. Grada, Praha 2010. ISBN 9788071699705
- [7] ČIHÁK, R.; GRIM, M.: *Anatomie 2*. Grada, Praha 2009. ISBN 802470143X
- [8] ČIHÁK, R.; GRIM, M.: *Anatomie 3*. Grada, Praha 2004. ISBN 802471132X
- [9] DAUBER, W.: *Feneisův obrazový slovník anatomie*. GRADA Publishing, Praha, 2007. ISBN 978-80-247-1456-1
- [10] DOKLÁDAL, M.; PÁČ, L.: *Anatomie člověka: Pohybový systém I*. Masarykova univerzita, Brno, 2007. ISBN 8021016337
- [11] DOUBKOVÁ, A.; LINC, R.: *Anatomie pro bakalářský studijní program Fyzioterapie I, II*. Karolinum, Praha, 2012. ISBN 9788024619927 (1. díl), 9788024620947 (2. díl)
- [12] ELIŠKA, O.; ELIŠKOVÁ, M.: *Aplikovaná anatomie pro fyzioterapeuty a maséry*. Galén, Praha, 2009. ISBN 9788072625901
- [13] KÁBRT, J.; KÁBRT, J. (jr.): *Lexicon Medicum*. Galén, Praha, 2004. ISBN 80-7262-235-8
- [14] KARENBERG, A.: *Fachsprache Medizin in Schnellkurs: für Studium und Berufspraxis; mit zahlreichen Tabellen*. Schattauer, Stuttgart, 2011. ISBN 978-3-7945-2749-6
- [15] KOBILKOVÁ, J. et al.: *Základy gynekologie a porodnictví*. Galén, Praha, 2005, ISBN 807262315X
- [16] ROZTOČIL, A. a kol.: *Moderní gynekologie*. Grada, Praha, 2011. ISBN 9788024728322
- [17] *Terminologia Anatomica: International Anatomical Terminology*. Thieme Medical Publishers, Stuttgart, 1998. ISBN 3-13-115251-6
- [18] VEJRAŽKA, M.; SVOBODOVÁ, D.: *Terminologiae medicae IANUA*. Academia, Praha, 2002. ISBN 80-200-0929-9
- [19] VOKURKA, H.; HUGO, J.: *Velký lékařský slovník*. Maxdorf, Praha, 2002. ISBN 80-85912-43-0

Mgr. Kateřina Pořízková, Ph.D.; Mgr. Jozefa Artimová, Ph.D.; Mgr. Libor Švanda, Ph.D.

LATIN MEDICAL TERMINOLOGY IN THE LIGHT OF MODERN TEACHING METHODS

The article aims to introduce innovative teaching materials for medical Latin for students of undergraduate courses at Faculty of Medicine at Masaryk University. The authors prepared these materials with the emphasis on teaching/learning grammatical and lexical phenomena in accordance with their common usage. They used mainly statistical analyses of grammar forms frequency and typical collocations (using the methods of corpus linguistics). Innovative materials also define the interconnection between particular lessons in terms of recurrence of new words and grammar, vocabulary differentiation according to the specialization of disciplines and teaching pragmatism; the exercises also use authentic materials). The innovation lies also in greater variability of exercise patterns and in the use of multimedia.

LATEINISCHE MEDIZINISCHE TERMINOLOGIE IM LICHTE MODERNER LEHRMETHODEN

Dieser Beitrag liefert einen Einblick in innovierte Lehrmaterialien für lateinische Fachterminologie für Studenten der Bakkalarstudiengänge an der medizinischen Fakultät der Masaryk-Universität. Die Autoren haben diese Materialien unter besonderem Hinblick auf das Lehren/ Lernen grammatischer und lexikalischer Phänomene in Zusammenhang mit deren allgemeinen Verwendung erstellt. Sie gingen dabei vor allem (unter Anwendung der Methoden der Korpuslinguistik) von der statistischen Analyse der Frequenz des Auftretens grammatischer Erscheinungen und typischer Kollokationen aus. Die innovierten Materialien charakterisieren auch die Verknüpfung der Lektionen unter dem Gesichtspunkt des wiederholten Auftretens neuer Wörter und grammatischer Erscheinungen, der Differenzierung des Lexikons nach der Ausrichtung der einzelnen Studienfächer und auch die Pragmatik des Unterrichts. In den Übungen wird auch mit authentischen Materialien gearbeitet. Die Innovierung beruht auch in einem größeren Maße der Variabilität der Übungsschemata und in der Nutzung der multimedialen Technik.

ŁACIŃSKA TERMINOLOGIA MEDYCZNA W ŚWIETLE NOWOCZESNYCH METOD NAUCZANIA

Celem artykułu jest przedstawienie udoskonalonych materiałów dydaktycznych dotyczących łaciny medycznej dla studentów kierunków licencjackich Wydziału Medycyny Uniwersytetu Masaryka. W trakcie ich opracowywania autorzy położyli nacisk na to, aby student uczył się poszczególnych zjawisk gramatycznych i leksykalnych z bezpośrednim kontekstem ich praktycznego wykorzystania. Bazowano przede wszystkim na statystycznych analizach częstotliwości występowania zjawisk gramatycznych oraz typowych kolokacjach (przy zastosowaniu metod lingwistyki korpusowej). Udoskonalone materiały charakteryzują się między innymi także wzajemnym powiązaniem lekcji z punktu widzenia powtórnego występowania nowych słówek oraz zjawisk gramatycznych, zróżnicowaniem w wyborze leksykonu zgodnie ze specjalizacją poszczególnych kierunków oraz pragmatycznością nauczania – w ćwiczeniach wykorzystywane są także materiały autentyczne. Innowacja polega również na większej opcjonalności schematów ćwiczeń oraz na wykorzystaniu sprzętu multimedialnego.

INOVACE VÝUKY NĚMČINY NA ČESKÉ ZEMĚDĚLSKÉ UNIVERZITĚ V PRAZE

Jitka Prachařová

Česká zemědělská univerzita v Praze

Fakulta provozně ekonomická

Katedra jazyků

Kamýcká 129, 165 21 Praha 6 – Suchbát, Česká republika

pracharova@pef.czu.cz

Abstrakt

Sekce německého jazyka na ČZU v Praze se rozhodla nahradit dosud používanou učebnicí *Německy s úsměvem* kolektivem autorek VŠE v Praze učebnicí *studio d*, původně vydanou nakladatelstvím Cornelsen. Jmenované učebnice se značně odlišují v řadě aspektů, především však v prezentaci gramatiky. Na základě detailní komparativní analýzy obou učebnic se ukazuje, že na rozdíl od deduktivního postupu uplatňovaného v učebnici českých autorů se ve *studio d* používá téměř výlučně postup induktivní. Z uvedených rozdílů vyplynula i nezbytnost změny metodiky výuky. Po dvou letech používání prošla nová učebnice evaluací studentů s kladným výsledkem. Byla rovněž vyhodnocena statistika úspěšnosti studentů u zkoušek. Po zavedení nové učebnice nedošlo u sledovaných ukazatelů k zásadnějším výkyvům.

Úvod

Učebnice *Německy s úsměvem*, která představuje tradiční učební materiál zpracovaný především deduktivní metodou, se používala v prezenčním studiu na ČZU od roku 1991 až do roku 2009, kdy se sekce německého jazyka rozhodla pro její nahrazení novějším učebním materiálem. Jedním z důvodů inovace byla i skutečnost, že se uvedená učebnice původně koncipovaná především pro výuku na VŠ začala ve stále větší míře využívat i na školách středních. Po důkladné analýze nabídky na trhu učebních materiálů byla jako základní materiál pro úroveň výuky A1, A2 a B1 vybrána uvedená učebnice německého autorského kolektivu *studio d*, která je v řadě aspektů určitým protipólem dosavadní učebnice *Německy s úsměvem*. Zvláště v oblasti prezentace gramatiky se zde totiž využívá téměř výhradně induktivní metody. V souvislosti s touto změnou byly zpracovány nové sylaby uvedených předmětů, podpůrný materiál do systému Moodle a nový soubor testů. Byla vypracována podrobná komparativní analýza obou učebnic, která se orientuje především na oblast prezentace fonetiky, morfologie, syntaxe a lexiky. V akademickém roce 2010/2011 proběhlo formou dotazníků hodnocení učebnice ze strany studentů. Rovněž byla provedena analýza statistických údajů, které zachycují především počty studentů zapsaných na předmět v jednotlivých letech a dosažené průměrné známky.

1 Komparativní analýza obou učebnic z hlediska uplatňování deduktivní a induktivní metody

1.1 Dedukce a indukce v metodice výuky cizích jazyků

Pokud se budeme zabývat metodikou jednotlivých předmětů, můžeme zde stejně jako ve filozofii nebo pedagogice rozlišovat deduktivní a induktivní metody. Jejich využívání pochopitelně souvisí především s charakterem jednotlivých vědních disciplín. U jazyků je možné využití obou postupů, jejich volbě je v didaktické literatuře věnována stálá pozornost (viz např. [6], [9], [15], [5]). Většina prací se zaměřuje na vyhodnocení předností a nevýhod obou metod, popř. jejich výsledků při osvojování jednotlivých jazykových dovedností ([17]).

Větší pozornost je obvykle věnována metodě induktivní jakožto inovativní, odborná literatura se poměrně často zabývá vypracováním konkrétních možností a postupů uplatňování této metody, aby se předem eliminovaly některé její možné negativní dopady [18], [2], [19]. Někteří autoři naproti tomu zdůrazňují výhody metody deduktivní [5]. Další autoři hodnotí jako ideální kombinaci obou metod [1].

1.2 Analýza prezentace fonetiky

1.2.1 Fonetika v učebnici *Německy s úsměvem*

Rozdíly mezi oběma učebnicemi jsou i v zařazení fonetických cvičení do struktury lekcí a v jejich typové rozmanitosti. Učebnice *Německy s úsměvem* zařazuje fonetická cvičení zásadně jako první v každé konkrétní lekci. Důvodem je zřejmě požadavek, aby se předešlo eventuálnímu fixování nesprávné výslovnosti nových výrazů, které lekce uvádí. V prvních deseti lekcích se zde objevují všechna slovíčka příslušné lekce, jejichž výslovnost je pro studující obtížná. Zároveň jsou výrazy zařazovány podle jednotlivých fonetických jevů. Toto kritérium je nejdůležitější od jedenácté lekce, kde je nácvik výslovnosti už prováděn výběrově. Obtížnější fonetické jevy se tak objevují při nácviku opakovaně, což přispívá jejich hlubšímu osvojování. Nové výrazy jsou zařazovány zpočátku jednotlivě a v návaznosti na to v jednoduchých větách. Tím se od počátku zároveň napomáhá i zvládnutí nové slovní zásoby a procvičuje se paměť, zvláště když je nácvik prováděn opakovaně bez opory textu. V závěrečných lekcích se ve větší míře využívá zařazování kontrastivního nácviku, např. přehlasovaných a nepřehlasovaných nebo dlouhých a krátkých samohlásek. Pokud jde o typy cvičení, jde o vždy o cvičení imitační.

1.2.2 Fonetika v učebnici *studio d*

1.2.2.1 Typy fonetických cvičení

Typy cvičení jsou v učebnici *studio d* mnohem různorodější. Často se využívá dvou- i vícefázový nácvik. Např. u přehlásek je nejprve zařazeno receptivní cvičení na rozlišení přehlasovaných a nepřehlasovaných samohlásek a teprve následně je nacvičována výslovnost přehlásek pomocí produktivního imitačního cvičení. V některých sériích cvičení je prohlubováno osvojení rozdílné výslovnosti zároveň se správným pravopisem. Někdy se zároveň s fonetikou procvičují i nové obtížnější gramatické tvary, např. rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek ve tvarech přičestí minulého nepravidelných sloves. Postupuje se opět od cvičení receptivního (poslouchajte text a označujte tvary přičestí) k produktivnímu. K nácviku výslovnosti jsou v učebnici *studio d* využity i jazykolamy, např. pro nácvik rozlišení sykavek nebo hlásek *-r-* a *-l-*. Na úrovni B1 se věnuje pozornost i práci s literárním textem, konkrétně jeho hlasitému čtení a jevištní výslovnosti s emocionálním zabarvením. K ozvláštňení slouží i zařazení některých citoslovcí v mezinárodním srovnání.

1.2.2.2 Induktivní metoda při nácviku fonetiky

V některých případech následuje po vzorových příkladech výslovnosti zformulované pravidlo, například u neznělé výslovnosti koncových slabik *-en*, *-el*. Objevují se však i induktivní postupy, například samostatná formulace pravopisného pravidla v souvislosti s nácvikem výslovnosti sykavek. Jsou to obvykle zadání typu „rozlišujte odlišnou výslovnost hlásky *-ch-* v jednotlivých výrazech a na základě toho doplňte formulaci pravidla o výslovnosti této hlásky v závislosti na sousedních samohláskách“. Tímto postupem se jednak procvičuje rozlišovací schopnost při poslechu a zároveň se lépe fixuje znalost příslušného pravidla, ke kterému student dospěje vlastní úvahou.

1.3 Analýza prezentace gramatiky

1.3.1 Rozdíly ve výběru gramatických struktur

Zásadní rozdíly jsou v pojetí gramatické progrese v procesu výuky, posloupnosti výběru gramatických struktur, jejich rozsahu a především v jejich prezentaci. Zatímco učebnice *Německy s úsměvem* zachovává tradiční princip systematického prezentování gramatiky v její komplexnosti, v učebnici *Studio d* je výběr gramatických jevů jednoznačně podřízen frekvenci jejich užívání. Z tohoto důvodu se např. zcela v rozporu s obvyklým řazením látky v našich učebnicích objevují tvary préterita u nejběžnějších sloves *sein* a *haben* už ve stupni A1, stejně jako tvary perfekta pohybových sloves. Příkladů tohoto typu by bylo možno jmenovat celou řadu. Tento princip výběru látky dochází až do takových paradoxů, že jsou například u komparativu přídavných jmen nacvičovány nejdříve vysoce frekventované výjimky od *viel*, *gern* a *gut* a teprve později se uvádí příslušné pravidelné tvary včetně odpovídajícího pravidla.

1.3.2 Penzum gramatické látky

Principu komplexnosti je navíc nadřazen princip snadnějšího osvojení, a látka je tedy rozdělena do jednotlivých snáz zvládnutelných dávek. Jen zcela výjimečně jsou tedy v rámci jednotlivých lekcí uváděny ucelené tabulky a přehledy. Obvykle se zařazují pouze jednotlivé tvary, a látka se následně cyklicky opakuje a doplňuje.

1.3.3 Prezentace gramatiky

Základní rozdíl v oblasti gramatiky mezi oběma učebnicemi spočívá ve způsobu její prezentace. Zatímco učebnice *Německy s úsměvem* využívá výlučně deduktivní metodu, tj. předkládá hotové tabulky a přehledy, gramatická pravidla a příklady s následnými sadami cvičení pro jejich upevnění, v učebnici *Studio d* se využívá takřka výlučně metoda induktivní. Většinou spočívá v prezentaci předpracovaných tabulek a přehledů, do kterých studenti podle textu doplňují chybějící tvary a tím tyto přehledy kompletují. Na jejich základě posléze dokončují formulaci příslušného gramatického pravidla, které je obvykle už předpracované. Teprve poté je pravidlo aplikováno v následujících cvičeních. Tato základní induktivní metoda je doplněna o deduktivní prvky hlavně prostřednictvím gramatického přehledu v závěru učebnice. Induktivní metoda vychází ze základního didaktického poznatku, že člověk si nejlépe zapamatuje to, k čemu se dopracuje vlastní činností, a nikoliv to, co, je mu předkládáno v hotové formě. Nevýhodou může být větší časová náročnost těchto postupů. Induktivní metoda je využívána nejen v oblasti morfologie, ale i v syntaxi. Zde jsou většinou odvozována pravidla týkající se slovosledu v jednotlivých typech vět.

1.3.4 Gramatika v učebnici *Německy s úsměvem*

Pokud jde o výběr a posloupnost řazení gramatických struktur zachovává učebnice *Německy s úsměvem* tradiční postup. Uvádí pro stupeň A1 základní gramatické kategorie pro jednotlivé slovní druhy, tj. časování pravidelných, nepravidelných, pomocných a modálních sloves v přítomném čase a rozkazovací způsob, skloňování podstatných jmen v jednotném a množném čísle, použití přídavných jmen v přísudku, jejich skloňování v přívlastku a stupňování včetně příslovcí, komplexní přehled zájmen osobních a přívlastňovacích, číslovky základní a řadové, předložky s dativem, akuzativem a dvojí vazbou, a v syntaxi tvoření vět oznamovacích, otázek zjišťovacích a doplňovacích a nejfrekventovanější spojky souřadící a podřadící. Ve stupni A2 se dále navazuje především tvary perfekta a préterita pravidelných, nepravidelných, pomocných a modálních sloves, slovesnou rekcí, využitím přičestí minulého v přívlastku a některými dalšími typy souvětí souřadných i podřadných. Stupeň A3 navazuje

především trpným rodem ve všech časových rovinách, konjunktivem préterita, kondicionálem, rozvinutými přívlastkovými vazbami a dvojicovými spojkami. Stupeň B2 doplňuje tvary konjunktivu pro ostatní časové roviny a některé další typy souvětí a větných konstrukcí.

1.3.5 Gramatická cvičení v učebnici *studio d*

Zásadní rozdíly mezi oběma učebnicemi jsou nejen v prezentaci gramatické látky, ale i v jejím procvičování. V tomto ohledu je nejmarkantnější rozdíl z hlediska kvantity gramatických cvičení. Radikální omezení počtu čistě gramatických cvičení v učebnici *Studio d* vyplývá ze záměru autorů rozdělit aktivity při výuce do čtyř okruhů, přičemž každému z nich je vymezena přibližně čtvrtina vyučovacího času. Jedná se o tyto aktivity:

- prezentace smysluplných obsahů
- nácvik formální stránky vyjadřování – slovní zásoby a gramatiky
- nácvik plynulého vyjadřování
- aktivní jazykový projev studujících.

Gramatická cvičení se tedy dělí ve svém čtvrtinovém podílu se slovní zásobou. Tomu odpovídá i jejich začlenění do struktury jednotlivých lekcí. Každá lekce má tři až pět podtémat a v návaznosti na ně je do nich zakomponována gramatická látka s navazujícím cvičením. V hlavní části učebnice je to jedno až dvě cvičení a stejný počet je zařazen do následujícího pracovního sešitu, který je integrovaný v jednotlivých lekcích. Funkční pojetí gramatiky je podtrženo už v jejím začlenění v rámci tématu, kdy je zpravidla uvedeno, co daná gramatická kategorie vyjadřuje (např. bližší popis osob nebo předmětů pomocí přídavných jmen, vyjádření alternativ pomocí spojky *oder* apod.) Pokud jde o typy gramatických cvičení, převažují běžná cvičení doplňovací, méně cvičení transformační a substituční. Poměrně často je zařazován krátký test, na jehož základě si může studující ověřit zvládnutí daného gramatického jevu. Daleko větší typologická pestrost je zastoupena u lexikálních a konverzačních cvičení. Důležitým principem je zakotvenost v konkrétní situaci, snaha o co největší rozmanitost a pestrost, využití her a kvízů, střídání činností i sociálních forem výuky, tj. práce v plénu, ve skupinách, ve dvojicích nebo individuálně. Dokonce i cvičení označená jako automatizující nejsou zaměřená na gramatiku, ale na pohotové používání obvyklých vazeb a obrátů. Často jsou opatřena symbolem míčku, který se doporučuje v menších skupinách využít při nácviku pohotového reagování adekvátními jazykovými prostředky. Nedoporučuje se přerušovat tento typ cvičení opravami gramatických chyb, plynulost vyjadřování je tu nadřazena jeho korektnosti. Ta je v maximální míře zajištěna nabídkou vzorových výpovědí, které jsou pouze individuálně obměňovány.

1.3.6 Gramatická cvičení v učebnici *Německy s úsměvem*

V učebnici *Německy s úsměvem* mají naopak gramatická cvičení dominantní postavení. Jednotlivé lekce mají pevnou strukturu, cvičení jsou rozdělena do tří částí. V první části následují gramatická cvičení hned za fonetickými. Je tu procvičována gramatika předchozích lekcí na nové slovní zásobě příslušné lekce. Do druhé části jsou zahrnuta cvičení, která tvoří těžiště gramatické látky dané lekce. Ke každému gramatickému pravidlu dané lekce je připojen odkaz na konkrétní cvičení v rámci této druhé části. Jde nejčastěji o tři i více cvičení, která většinou postupují od jednodušších ke složitějším, kde je třeba se soustředit i na obsahovou stránku výpovědi. Využívá se zde všech běžných typů cvičení, tj. doplňovací, transformační, substituční, kombinační, tvorba řízených otázek a odpovědí, rozlišovací i překladová. Při jejich řešení se většinou využívá deduktivní metoda, tj. aplikace daného

pravidla na konkrétní příklady. Do třetí části jsou zahrnuta komunikativní cvičení k výchozím textům lekce, konverzační cvičení k tématu lekce spolu s procvičením rozšířené slovní zásoby a obvyklých frází a vazeb. Na závěr jsou zařazena poslechová cvičení a různé hádanky a kvízy. Celkově je tedy výkladu a nácviku gramatiky věnováno přes polovinu lekce. Gramatika tvoří navíc podstatnou část Doplnkového sešitu, kde jsou zařazena drilovací cvičení k základním gramatickým pravidlům. Paralelně se zadáním je zde uvedeno i řešení, takže je zajištěna okamžitá zpětná vazba při samostatné práci s touto pomůckou.

1.3.7 Přehled gramatiky

Učebnice *Německy s úsměvem* neobsahuje přehled gramatiky. V učebnici *studio d* je zařazen na závěr, obsahuje sumarizaci gramatických pravidel první a druhé poloviny učebnice. Vzhledem k tomu, že i zde je zohledněno hledisko frekvence gramatických jevů, je tento přehled neúplný a působí roztržitě. Studující proto vítají tabulky a přehledy, které jsou uvedeny na Moodlu jako doplněk k jednotlivým lekcím a obohacují naprosto převažující induktivní metodiku této učebnice o deduktivní prvky.

1.4 Analýza prezentace lexiky

1.4.1 Slovní zásoba v učebnici *studio d*

Na rozdíl od úsporně dávkované gramatické látky přináší učebnice *Studio d* poměrně bohatou slovní zásobu k jednotlivým tématům. Nerozlišují se zde výrazy k aktivnímu a pasivnímu osvojení. Zde hraje důležitou roli vyučující, který musí tyto hranice stanovit. Při prezentaci slovní zásoby je kladen důraz na běžně používané vazby a tematické okruhy, nemá smysl osvojování jednotlivých výrazů izolovaně. V tomto duchu je formulována i řada doporučení pro usnadnění učení, tzv. *Lerntipps*.

Zvláštní pozornost je v souvislosti se slovní zásobou věnována internacionalismům. Vychází se z předpokladu, že většina studentů si volí němčinu jako druhý cizí jazyk a navazuje tak na předchozí studium angličtiny, popř. jiného cizího jazyka. Cíleně se proto uvádí zvláště v začátečnickém stupni řada textů s vysokým podílem internacionalismů, což usnadňuje čtení s porozumění už od prvních lekcí a zvyšuje tak motivaci studentů. Všeestranně je podporován transfer strategií a dovedností při učení z jednoho jazyka na druhý, což nejen usnadňuje a urychluje práci, ale zároveň přispívá k objevování obdobných nebo shodných jazykových jevů.

1.4.2 Slovní zásoba v učebnici *Německy s úsměvem*

V učebnici *Německy s úsměvem* je slovní zásoba prezentována ve třech oddílech, a to jako vazby, základní slovní zásoba k textu, a rozšířená slovní zásoba k tématu lekce. U složených slov jsou často uváděny jednotlivé součásti tak, aby studenti byli vedeni k samostatnému odhadu jejich významu. Zvláštní oddíl představují slova k odhadu, tj. uváděná bez českého ekvivalentu. Jsou to především internacionalismy, u nichž je třeba znát gramatický aparát a přízvuk a dále slova, která si studující může odvodit na základě známé slovní zásoby. Uplatňují se zde tedy induktivní prvky. Anglicizmy, které jsou v běžné němčině poměrně silně zastoupeny, jsou ze základní slovní zásoby textů téměř eliminovány. Výhodou této učebnice je, že lekce jsou širší koncipovány, obvykle se na jedné slovní zásobě procvičuje více gramatických jevů, a tím se slovní zásoba osvojuje víceméně automaticky.

1.5 Analýza – shrnutí

Na základě vypracované analýzy je zřejmé, že rozlišení deduktivních a induktivních metod je v oblasti výuky cizích jazyků možné především při prezentaci gramatické látky, a to jak

v rovině morfologie, tak i u syntaxe. Pochopitelně je možná i kombinace obou postupů. V oblasti fonetiky a lexiky jsou možnosti uplatnění induktivní metody omezené.

Induktivní metoda vychází ze základního didaktického poznatku, že poznatky, ke kterým se studující dopravuje vlastní aktivní činností, mají trvalejší charakter než pravidla a poučky, které jsou mu předkládány v hotové formě. Tato metoda poskytuje širší prostor pro uplatnění moderních aktivizujících forem výuky. Nevýhodou ovšem může být větší časová náročnost induktivních postupů. Navíc tato metoda může vést k nesystematické prezentaci gramatiky, takže je vhodné její doplnění deduktivními prvky.

2 Hodnocení učebnice *studio d* ze strany studentů

2.1 Obecná charakteristika průběhu hodnocení

Hodnocení učebnice *studio d* proběhlo v letním semestru akademického roku 2011/2012 na základě dotazníku, kde studenti hodnotili gramatiku, slovní zásobu, texty a výslovnost, konkrétně jejich rozsah, výklad a procvičování. Dále se měli vyjádřit k celkové struktuře lekcí a komplexnímu hodnocení učebnice. Na závěr měli uvést předchozí užívané učebnice.

Uvedený dotazník vyplnilo celkem 179 studentů pro úroveň A1, 120 pro úroveň A2 a 108 pro úroveň B1.

2.2 Hodnocení gramatiky, slovní zásoby, textů a výslovnosti

Téměř všechny okruhy byly zhruba u 80 % dotazovaných vyhodnoceny jako vyhovující, o něco méně dotazovaných (67 % v úrovni A1, 65 % u A2 a 64 % u B1) hodnotilo jako vyhovující rozsah slovní zásoby. Konkrétně v úrovni A1 byla slovní zásoba u téměř 20 % studentů označena jako nedostatečná, zatímco u úrovně A2 u 15 % a B1 dokonce 17 % dotazovaných byl rozsah slovní zásoby označen jako příliš velký. Další rozdíl z hlediska jednotlivých vyučovaných úrovní se objevil v hodnocení obtížnosti poslechových textů. Zatímco u úrovně A1 vyhodnotilo obtížnost poslechových textů jako vyhovující 68 % studentů, u úrovně A2 a B1 to bylo pouze něco přes 50 % a téměř polovina studentů hodnotila poslechové texty jako příliš náročné. Tuto diskrepanci lze zřejmě vysvětlit tím, že studenti nejsou zvyklí z předchozí výuky s jinými studijními materiály na tento typ cvičení.

Celkovou strukturu lekcí vyhodnotilo 61 % studentů A1 jako přehlednou, u stupně A2 to bylo 65 % a u studentů B1 dokonce 72 %.

2.3 Celkové hodnocení učebnice

V rámci celkové charakteristiky učebnice ji označilo 39 % studentů A1 jako průměrnou, 32 % jako vyhovující. O něco vyšší počet procent se u těchto charakteristik objevil u studentů A2 a v úrovni B1 to bylo 48 a 42 %. Hodnocení jako špatná nebo nevyhovující kolísalo mezi 4 a 9 % a hodnocení vynikající se objevilo pouze u několika studentů ve všech studovaných úrovních.

2.4 Kritické připomínky k učebnici *studio d*

Pokud jde o kritické připomínky, týkaly se především výkladu gramatiky a struktury lekcí. Výklad gramatiky hodnotila sice většina studentů jako *srozumitelný* (cca 40 %), *dostatečný* (cca 27 %), *přehledný* (cca 15 %) a *jasný* (cca 12 %), objevily se však i charakteristiky jako *nepřehledný*, *nejasný* a *zmatečný*, *špatně uspořádaný*, *stručný*, *nedostatečný*, *chaotický* nebo dokonce *naprosto zmatený*. Objevila se i připomínka na *chybějící posloupnost doplňování důležitých gramatických jevů a z toho vyplývající nejistota zvládnutí gramatické látky*.

Celková struktura lekcí byla hodnocena jako nepřehledná u 32 % studentů úrovně A1, 28 % u studentů A2 a 24 % u studentů úrovně B1.

Z těchto kritických připomínek vyplývá posílení nezastupitelné role vyučujícího, který při práci s touto učebnicí musí napomáhat co nejlepší orientaci v daném studijním materiálu a doplňovat tam, kde je třeba induktivní metodu výkladu gramatiky deduktivními prvky, ať už odkazem na materiály přímo v učebnici, doplňováním přehledů na základě materiálů v systému Moodle nebo z jiných zdrojů.

2.5 Hodnocení učebnice *Německy s úsměvem*

Pro srovnání proběhlo obdobné hodnocení i u kombinovaného studia, kdy byla dosud zachována učebnice *Německy s úsměvem*. Toto hodnocení proběhlo převážně elektronickou formou, návratnost dotazníků nebyla příliš vysoká (45 dotazníků). Učebnice byla ve všech ukazatelích vyhodnocena jako vyhovující, stejně tak jako při celkovém hodnocení, kde se v několika případech objevila dokonce charakteristika vynikající, naopak nevyskytlo se označení špatná nebo nevyhovující. Při srovnání s ostatními učebnicemi byla vyhodnocena jako přehlednější s jasným, srozumitelným a přiměřeně členěným výkladem gramatiky a efektivnější formou jejího výkladu.

3 Vyhodnocení statistiky počtu odučených studentů a průměrných známek

Určitou výpovědní hodnotu mají i fakta zachycená statistikou v rámci sylabů jednotlivých vyučovaných předmětů. Procento úspěšnosti studentů u zápočtu a zkoušek stejně jako průměrné známky nedoznaly po zavedení nové učebnice žádné významnější výkyvy. Snížení počtu studentů zapsaných na úrovně A2 a B1 ve prospěch počtu studujících úrovní A1 je dáno zřejmě upevňováním postavení němčiny jako druhého cizího jazyka.

Závěr

Uvedené učebnice lze pochopitelně srovnávat i na základě celé řady dalších kritérií. Nesporné je, že výběr učebnice zásadně ovlivňuje charakter výuky, a to jak její obsah, tak i metodiku. Nelze si zřejmě klást za cíl stoprocentní využitelnost učebnice, ale jakmile nevyhovuje více než čtvrtina učebního materiálu, je jeho využití sporné. Platí to zvláště v podmínkách omezené časové dotace a v důsledku toho minimálních možností zařazování doplňkových materiálů, zvláště pokud je limitováno základní penzum probrané látky. *Studio d* může ve srovnání s tradičními učebnicemi působit roztržštěně, chaoticky, nesystematicky, nepřehledně nebo neúplně. Pozitivně může být naopak hodnocena rozmanitost ve všech směrech, absence stereotypu, odlehčení v oblasti gramatiky. Pokud jde o volbu samotné metodiky, nabízí se otázka, do jaké míry předurčuje její výběr samotný charakter jazyka s jeho pevnou gramatickou strukturou, jako je tomu v případě němčiny.

Hlavním kritériem efektivnosti obou metod reprezentovaných oběma učebnicemi jsou bezesporu výsledné praktické dovednosti studujících. Zde však v současných podmínkách, kdy je výuka sama o sobě jen jedním z celé řady formujících faktorů, těžko můžeme dospět k nějakým exaktně definovaným výsledkům. Museli bychom totiž eliminovat takové faktory, jako jsou kontakty s cizojazyčným prostředím a rodilými mluvčími v důsledku neomezeného cestovního ruchu a mobilit v rámci studijních a pracovních pobytů, snadnou dostupnost cizojazyčných médií a celou řadu dalších faktorů. V neposlední řadě hrají významnou roli i individuální schopnosti a předpoklady studujících.

Z tohoto hlediska je účinnost obou metod těžko porovnatelná. Můžeme pouze předpokládat, že studující na základě učebnice *Studio d* budou schopni pohotověji reagovat a nebudou mít jazykovou bariéru v důsledku možných gramatických chyb. Jazykový projev studujících na

základě tradiční metodiky bude naopak gramaticky korektnější, ale nebude zřejmě dosahovat takové plynulosti a pohotovosti. Ještě složitější by bylo vyhodnocení trvalosti poznatků. Lze pouze předpokládat, že vědomosti získané pomocí vlastního uvažování v rámci induktivní metody budou mít trvalejší charakter. K trvalejšímu osvojení přispívá však i systematicčnost poznatků a jejich logické souvislosti, které jsou více zohledňovány při tradiční deduktivní metodice.

Z uvedených rozdílů vyplývá, že obě učebnice představují ve většině aspektů protipóly, které do značné míry předurčují jejich využitelnost v učebním procesu. Učebnice *Německy s úsměvem* je díky své přehlednosti a tradiční systematickosti vhodná především pro kombinované studium, kde umožňuje samostatnou práci studentů a díky dopracovaným klíčům k veškerým cvičením poskytuje i zpětnou vazbu. Proto byla na ČZU v této formě studia zachována. Naproti tomu v mnoha směrech inovativní učebnice *studio d* vyžaduje systematickou práci vyučujícího, kterému dává daleko širší prostor pro uplatnění moderních aktivizujících metod výuky. Byla proto nasazena v prezenčním studiu, kde se setkala s převážně kladným ohlasem u studentů.

Poděkování

Závěrem bych chtěla vyjádřit poděkování za vstřícnost a spolupráci při zadávání dotazníků studentům členkám sekce NJ KJ PEF ČZU, jmenovitě PhDr. M. Odstrčilové, Mgr. M. Peroutkové, Ph.D., PhDr. O. Sedláčkové a PhDr. B. Sládkové a za technickou spolupráci M. Sálusovi.

Literatura

- [1] ABUSEILEEK, A. F.: The effect of using an online-based course on the learning of grammar inductively and deductively. *ReCALL: the Journal of EUROCALL*, 2009, vol. 21, no. 3, pp. 319-336. ISSN 0958-3440
- [2] BIMMEL, P.: *Lernerautonomie und Lernstrategien*. Langenscheid Fachverlag, München, 2000. ISBN – 10: 346849516
- [3] DECOO, W.: The induction-deduction opposition: Ambiguities and complexities of the didactic reality. *IRAL*, 1996, vol. 34, issue 2, ISSN 1613-4141
- [4] DRMLOVÁ, D.; HOMOLKOVÁ, B.; KETTNEROVÁ, D.; TESAŘOVÁ, L.: *Německy s úsměvem – nově*. Fraus, Plzeň, 2003. ISBN 80-7238-229-2
- [5] ERLAM, R.: The effects of deductive and inductive instruction on the acquisition of direct object pronouns in French as a second language. *The Modern Language Journal*, 2003, vol. 87, issue 2, p. 242-260. ISSN 1540-4781
- [6] FISCHER, R.: The inductive-deductive controversy revisited. *The Modern Language Journal*, 1979, vol. 63, p. 98 – 105. ISSN 1540-4781
- [7] FUNK, H; KUHN, Ch.; DEMME, S.: *studio d*, Cornelsen Verlag, Berlin, 2009. ISBN 978-3-464-20707-9
- [8] HAIGHT, C.; HERRON, C.; COLE, S.: The effects of deductive and guided inductive instructional approaches on the learning of grammar in the elementary language college classroom. *Foreign Language Annals*, 200740, 288-309. ISSN 1944-9720
- [9] HAMMERLY, H.: The deduction-induction controversy. *The Modern Language Journal*, 1975, vol. 59, p. 15 – 18. ISSN 1540-4781

- [10] HAUZER, K.; BÍGL, Z.: *Filosofie I*, ČZU Praha, 2002, pp. 32- 38. ISBN 80-213-0696-3
- [11] KASPER, T.; KASPEROVÁ, D.: *Dějiny pedagogiky*, Grada Publishing, a. s, Praha, 2008, p. 25. ISBN 978-80-247-2429-4
- [12] POLIŠENSKÝ, J.; PAŘÍZEK, V.: *J. A. Komenský a jeho odkaz dnešku*, SPN, Praha, 1987. 87 17 908
- [13] *Rahmencurriculum des studienbegleitenden Deutschunterrichts an tschechischen und slowakischen Hochschulen und Universitäten*. Fraus, Plzeň, 2002. ISBN 80-7238-226-8
- [14] SELIGER, H.: Inductive method and deductive method in language teaching: A re-examination. *IRAL*, 1975, 13(1), 1-18. ISSN 1613-4141
- [15] SHAFFER, C.: A comparison of inductive and deductive approaches to teaching foreign languages. *The Modern Language Journal*, 1989, 73(4), 395-403. ISSN 1540-4781
- [16] *Studio d, příručka učitele*, nakladatelství Fraus, Plzeň, 2005, pp. 14-15. ISBN 80-7238-453-8
- [17] TAKIMOTO, M.: The effects of deductive and inductive instruction on the development of language learners' pragmatic competence. *The Modern Language Journal*, 2008, 92, 369-386. ISSN 1540-4781
- [18] TÖNSHOFF, W.: Entscheidungsfelder der sprachbezogenen Kognitivierung. In: Gnutzmann, Claus/Königs, Frank G. (Hg.): *Perspektiven des Grammatikunterrichts*. Tübingen: Narr, 1995, S. 181-200. ISBN 3-8233-5069-2
- [19] ZIMMERMANN, G.: Einstellungen zu Grammatik und Grammatikunterricht. In: Gnutzmann, Claus/Königs, Frank G. (Hg.): *Perspektiven des Grammatikunterrichts*. Tübingen: Narr, 1995, S. 181-200. ISBN 3-8233-5069-2

INNOVATION OF TEACHING GERMAN AT THE CZECH UNIVERSITY OF LIFE SCIENCES PRAGUE

The German language section at ČZU in Prague decided to replace the previously used textbook *German with a Smile*, from the team of authors from VSE in Prague, by the textbook *studio d* which was originally published by Cornelsen. The nominated textbooks are very different in many aspects, but especially in the presentation of grammar. Based on a detailed comparative analysis of both textbooks, it shows that unlike the deductive procedure applied in the textbook of Czech authors *studio d* uses almost exclusively inductive process. These differences resulted in the need for changes in teaching methodology. After two years of using, the new textbook passed the evaluations of students with a positive result. Also, the statistics of students' success in examinations was evaluated. After the introduction of the new textbook there was a slight decline in average marks at levels A1 and A2; in contrast, the average mark at level B1 slightly improved.

INNOVATION IM DEUTSCHUNTERRICHT AN DER TSCHECHISCHE AGRARUNIVERSITÄT PRAG

Die deutsche Sektion des Lehrstuhls für Fremdsprachen der ČZU in Prag entschied, das bisherige Lehrbuch *Německy s úsměvem* vom Autorenkollektiv der Hochschule für Ökonomie in Prag durch das Lehrwerk *studio d* vom Cornelsen Verlag zu ersetzen. Die genannten Lehrbücher unterscheiden sich weitgehend in manchen Aspekten, vor allem was die Präsentation der Grammatik betrifft. Aufgrund einer ausführlichen komparativen Analyse ergibt sich, dass *studio d* zum Unterschied vom tschechischen Lehrbuch fast ausschließlich die induktive Methode benutzt. Die genannten Unterschiede diktieren auch die Notwendigkeit einer Methodikveränderung. Zwei Jahre nach dem Einsatz wurde das neue Lehrbuch einer Bewertung von Studenten unterworfen. Das Ergebnis war vorwiegend positiv. Es wurde auch die Statistik der Ergebnisse bei Prüfungen ausgewertet. Die Schwankungen sind nicht groß.

UDOSKONALENIE NAUCZANIA JĘZYKA NIEMIECKIEGO NA CZESKIM UNIWERSYTECIE ROLNICZYM W PRADZE

Sekcja języka niemieckiego na CUR w Pradze postanowiła zastąpić dotychczas stosowany podręcznik pn. *Německy s úsměvem* [Po niemiecku z uśmiechem] pod redakcją autorów z Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Pradze podręcznikiem *studio d*, wydanym pierwotnie przez wydawnictwo Cornelsen. Wymienione podręczniki pod wieloma względami bardzo się różnią, przede wszystkim jednak pod kątem prezentacji gramatyki. Na podstawie szczegółowej analizy porównawczej obu podręczników stwierdzono, że – w odróżnieniu od podejścia dedukcyjnego zastosowanego w podręczniku czeskich autorów – w *studio d* stosuje się wyłącznie podejście indukcyjne. Przedstawione różnice wymusiły także zmianę metodyki nauczania. Po dwóch latach stosowania nowy podręcznik został poddany ewaluacji studentów z wynikiem pozytywnym. Analizie poddano także zdawalność egzaminów. Po wprowadzeniu nowego podręcznika badane wskaźniki nie wykazują większych odchyleń.

UNTERSTÜTZUNG DER SPRACHAUSBILDUNG IM KOMBINIERTEN STUDIENGANG DURCH MOODLE UND WEB 2.0

Pavel Sternberg

Technische Universität Dresden
Lehrzentrum Sprachen und Kulturen
Multimediales Sprachlehrzentrum
01062 Dresden, Germany
pavel.sternberg@tu-dresden.de

Abstrakt

Das LMS Moodle bietet viele Vorteile zur Unterstützung der Sprachausbildung im Präsenzunterricht. Doch im kombinierten Studiengang mit Präsenz- und Distanzphasen ist der Einsatz einer Lernplattform, die eine digitale Kooperation auf mehreren sprachlichen Ebenen ermöglicht, praktisch unerlässlich. Dieser Beitrag weist auf die Herausforderungen der Distanzlehre im Rahmen einer universitären Sprachausbildung hin und zeigt an einigen praktischen Ideen, wie Moodle mit integrierten Web 2.0-Tools die Lehre unterstützen kann.

Einleitung

Die Sprachausbildung im Rahmen eines kombinierten Studiengangs steht vor zusätzlichen Herausforderungen im Vergleich zu einem reinen Präsenzstudium. Denn Sprache als ein Interaktionsmittel wird optimalerweise in einem kommunikativen Umfeld vermittelt und erworben. Da im kombinierten Studium der Anteil von Distanzstunden gegenüber den Präsenzstunden überwiegt, besteht die Herausforderung aus meiner Sicht darin, innerhalb der Distanzphasen ansprechende Kommunikationssituationen, Möglichkeiten zum sprachlichen Handeln und zum aktiven Üben zu schaffen.

Nachfolgend wird exemplarisch auf einige Möglichkeiten eingegangen, die Sprachausbildung im Distanzunterricht durch den Einsatz von Moodle und Web2.0-Werkzeugen¹ zu verbessern. Dabei soll möglichst praxisnah vorgegangen werden, indem konkrete Werkzeuge zur Förderung einzelner Fertigkeiten vorgestellt werden. Das Hör- und Leseverstehen als rezeptive Fertigkeiten werden im Distanzunterricht vergleichsweise häufig trainiert, weswegen auf sie in diesem Beitrag nicht gesondert eingegangen wird. Umso intensiver werden die Fertigkeiten Schreiben und Sprechen jeweils in einem Kapitel behandelt. Zusätzlich widmet sich ein Kapitel der Wortschatzarbeit, die ebenfalls mit digitalen Werkzeugen unterstützt werden kann. Das nächste Kapitel behandelt das Thema Materialverwaltung und zeigt einfache Wege, wie sich Studierende an der Materialbereitstellung beteiligen können.

Dieser Beitrag basiert auf den Zwischenergebnissen des Zie3-Projekts INGO, das aus den Mitteln der Europäischen Gemeinschaft (EFRE-Europäischer Fonds für regionale Entwicklung) gefördert wurde. Das Hauptziel des Projektes ist es, das Präsenzstudium und insb. auch das kombinierte Studium der teilnehmenden Universitäten (TU Dresden und UJEP Ústí n. L.) durch E-Learning-Module zu erweitern, um nachhaltig die universitäre Ausbildung und Zusammenarbeit zu verbessern. Zu diesem Zweck wird durch die TU Dresden eine Reihe von Schulungen an der UJEP in Ústí n. L. durchgeführt, um anschließend gemeinsam und während eines Material- und Erfahrungsaustauschs Unterrichtsmodule für die Studiengänge „Germanistik“ und „Interkulturelle Germanistik“ zu entwickeln.

¹ Web2.0 bezieht sich auf interaktive Webinhalte, die durch die Nutzer verändert werden können.

Interessiertes Fachpublikum ist eingeladen, sich an den Schulungen und der Zusammenarbeit zu beteiligen. Aktuelle Informationen sind unter www.ingo-projekt.eu zu erhalten.

Die meisten hier beschriebenen Werkzeuge und Unterrichtsideen können in einem für Gäste zugänglichen Testkurs auf der Moodleplattform der UJEP Ústí n.L. getestet werden. Der Kurs ist über die Adresse www.ingo-projekt.eu/testkurs erreichbar. Klicken Sie auf „Přihlásit se jako host“, um den Gastzugang zu erhalten. Dieser Kurs wird im Folgenden „Testkurs“ genannt.

1 Vorteile von Moodle insb. in den Distanzphasen eines kombinierten Studiums

Moodle ist eine Lern- und Kommunikationsplattform bzw. ein Learning management system (LMS). Die einzelnen Kursräume bieten virtuelle passwortgeschützte Interaktionsräume für alle Studierende und die Lehrkraft einer bestimmten Lehrveranstaltung. Einige Vorteile solcher Lernumgebung werden nachfolgend kurz aufgelistet.

Transparenz: Auf der Lernplattform Moodle können u.a. Materialien und Arbeitsergebnisse aus dem Unterricht, Zeitpläne und Leistungsanforderungen zur Verfügung gestellt werden. Diese stets aktualisierbare Informations- und Materialsammlung hilft dabei, einen klaren Überblick über den Ablauf des Studiums zu behalten.

Kommunikation: die Kursinterne Kommunikation sei es in der Form von Ankündigungen seitens der Lehrkraft oder als produktiver Wissensaustausch in den Distanzphasen kann in Moodle übersichtlich und nachvollziehbar gestaltet werden.

Kollaborative Interaktion: Moodle bietet neben dem individuellen Lernen auch Möglichkeiten zur kooperativen sozialen Interaktion. So werden bspw. mittels Foren oder Wikis Inhalte kollaborativ erstellt bzw. modifiziert (siehe Kap. 2) und das Wissen einzelner Studierenden wird in einem Gesamtergebnis zusammengefasst.

Binnendifferenzierung: Durch die gezielte Bereitstellung von Materialien zur Vorbereitung, Vertiefung oder Nachbereitung des Lernstoffs ist es möglich, auf das Wissensniveau einzelnen Studenten einzugehen und dort anzuknüpfen.

Lernerautonomie: Der digitale Lernkontext fördert das autonome Lernen, da dieses Medium ein selbstverantwortliches Lernen im eigenen Lerntempo außerhalb des Unterrichts unterstützt.

Motivation: Diese multimedial und multisensorisch aufgebaute Lernplattform bietet eine attraktive Ergänzung zum Regelunterricht und greift in einer modernen und unterhaltsamen Art und Weise den Medienalltag der Studenten auf.

Die (Selbst-)Evaluation: Die (Selbst-)Evaluation spielt im Kontext einer autonomen Lernumgebung eine große Rolle. Kursleiter/in, aber auch die Lernenden selbst können jederzeit Einblick in die Bewertung der absolvierten Übungen und Tests erhalten.

Freie Verfügbarkeit von Moodle: Nicht zuletzt spielen die Kosten eine wichtige Rolle. Moodle wird unter einer Open-Source-Lizenz entwickelt und stets aktualisiert und ist somit kostenlos verfügbar.

2 Fertigkeit Schreiben in den Distanzphasen unterstützen

Die Fertigkeit Schreiben lässt sich besonders gut mit der Plattform Moodle und mit Web2.0-Werkzeugen üben. Dabei kann Moodle einerseits für das Szenario „Hausaufgabe“ verwendet werden, wo Studierende Texte schreiben, sie über Moodle einreichen, damit sie die Lehrkraft kontrollieren, kommentieren und ggf. bewerten kann. Dies geschieht über die Moodleaktivität

„Aufgabe“ (siehe Beleg in dem oben genannten Testkurs) und stellt einen geschlossenen Austausch dar, an dem jew. nur ein Student/eine Studentin und die Lehrkraft beteiligt sind.

Die Stärke von Moodle und Web2.0 im Sprachunterricht besteht aber m.E. in kooperativen Schreibaufgaben, bei denen mehrere Studierende gemeinsam Texte schreiben und/oder schriftliche Beiträge anderer kommentieren. Drei klassische Werkzeuge hierfür sind Forum, Wiki und Blog.

Foren können direkt auf der Moodleplattform erstellt werden und dienen in erster Linie zur Kommunikation in Form von Diskussionen. Diese sollten mit einer gezielten Aufgabenstellung stark gelenkt werden, da viel zu offene Aufgaben / zu allgemeine Fragen (bspw. diskutieren Sie über das Thema Wetter) kaum Diskussion anregen. Einige mögliche Einsatzszenarien sind:

- Diskutieren und Argumentieren
- Austauschen von Meinungen (pro und contra)
- Rollenspiele
- Frage-Antwort-Spiele (Quiz)
- Sammeln/ Zusammentragen von Gedanken, Aussagen, Meinungen, Argumenten

(Vgl. Zschäbitz 2012: 15)

Dadurch, dass alle Beiträge in den Foren kommentiert werden können, entsteht nie der Eindruck einer „Pseudokommunikation“, bei der schriftliche Beiträge praktisch ausschließlich zur Leistungskontrolle verfasst werden. Viel mehr entstehen hier authentische Kommunikationssituationen, die den Verfasser motivieren, seinen Beitrag im Vorfeld intensiver vorzubereiten.

Wiki ist in einer einfachen Form ebenfalls mit den moodleeigenen Werkzeugen erstellbar. Dabei handelt es sich vorerst um eine leere Seite mit einer Überschrift und Aufgabenstellung, auf der die gesamte Lerngruppe gemeinsam an einem oder mehreren Texten arbeiten kann. Das kooperative (kreative) Schreiben steht dabei im Vordergrund. Einfache Einsatzmöglichkeiten wären zum Beispiel:

- Sammeln/ Zusammenstellen von Wortlisten, Beiträgen, Argumenten, grammatischen Strukturen etc.
- Gemeinsame Textproduktion (Fortsetzen einer Geschichte, Erstellen einer Speisekarte etc.)
- Wikipedia-Simulation (mehrere Unterseiten zu einem gemeinsamen Thema)
- Lerntagebuch

(Vgl. Zschäbitz 2012: 22)

Blog könnte am einfachsten mit dem Begriff Internettagebuch beschrieben werden. Es handelt sich also um chronologische Beiträge zu einem bestimmten Thema. Für Aufgaben im Blog empfehlen wir ein separates Werkzeug, bspw. <http://www.blogger.com>. Wenn ein einziger Blog für die ganze Lerngruppe verwendet wird, können bspw. pro Woche zwei Lerner bestimmt werden, die einen Beitrag zu einem bestimmten Thema (bspw. Zusammenfassung der Nachrichten aus dem Land der Zielsprache, Freizeittipps, Zusammenfassung der Lernstoffes der Woche, etc.) Die Kommentierfunktion lässt dabei eine Kommunikation zu, die ein Bestandteil jeder Aufgabenstellung sein sollte.

Vorschläge für konkrete Unterrichtsideen im Bereich Schreiben finden Sie online auf <http://elma-aufgaben.wikispaces.com/Schreiben>.

3 Fertigkeit Sprechen in den Distanzphasen unterstützen

Das Sprechen wird klassischerweise in den Distanzphasen mangels Gesprächspartner am wenigsten geübt. Ohne Internetunterstützung bleibt den Studierenden nur die Möglichkeit, das Sprechen monologisch ohne einen Adressaten zu üben. Mit einigen Web2.0-Werkzeugen, die über Moodle verlinkt werden, sind wir in der Lage, verschiedene Arten von mündlicher Kommunikation zu ermöglichen.

Synchrone (gleichzeitige) mündliche Kommunikation kann mit oder ohne Videoübertragung mit Hilfe verschiedener (Video-)Konferenztools durchgeführt werden. Das meist verbreitete Programm ist Skype. Etwas leistungsstärkere Programme wie Adobe Connect² oder WizIQ³ bieten zusätzlich die Möglichkeit einer Datei-, Teilnehmer-, und Rederechtverwaltung, Folienpräsentation und Whiteboardnutzung. Einige Einsatzszenarien sind:

- Einbeziehung entfernter Gesprächspartner (muttersprachliche Experten)
- diskutieren von Projektaufgaben in der Distanzphase
- individuelles Coaching (insb. bei reinen E-Learningkursen)

Asynchrone (zeitversetzte) mündliche Kommunikation ist in den Distanzphasen des kombinierten Studiums einfacher zu integrieren, da sie nicht das gleichzeitige Agieren mehrerer Gesprächspartner voraussetzt. Es werden internetbasierte Sprachaufnahmewerkzeuge benutzt, die das Aufgenommene einfach nur wiedergeben können (Vocaroo⁴), der aufgenommenen Stimme eine bewegte Animationsfigur hinzufügen (Voki⁵) oder bspw. eine forumsähnliche Diskussion aus mehreren aufeinanderfolgenden Audiobeiträgen verschiedener Nutzer ermöglichen (Voxopop⁶).



Quelle: Eigene erstellt mit dem Werkzeug Voki (<http://www.voki.com>)

Fig. 1: Sprechende Animationsfigur

² In Moodle integrierbar, kostenlos für Universitäten, die dem DFN angehören:

<https://www.vc.dfn.de/webkonferenzen.html>

³ In Moodle integrierbar, kostenlos für akademische Nutzung: <http://www.wiziq.com/academic/>

⁴ <http://vocaroo.com>

⁵ <http://www.voki.com/>

⁶ <http://www.voxopop.com/>

- Individuelles Aussprachetraining (durchs Vergleichen eigener Aufnahme mit dem Original)
- Sich vorstellen / Kommentare zu einem bestimmten Thema hinterlassen
- Prüfungsvorbereitung (monologisches Sprechen in festgelegter Zeit)
- Sprechen statt Schreiben (die meisten Beiträge können auch mündlich eingereicht werden)
- Wöchentlicher Kurzbericht (Audioblog/einfaches Podcast)
- Fortsetzungsgeschichte (bspw. mit Voxopop)
- Schnelles akustisches Feedback außerhalb des Klassenraumes

4 Wortschatzarbeit in den Distanzphasen unterstützen

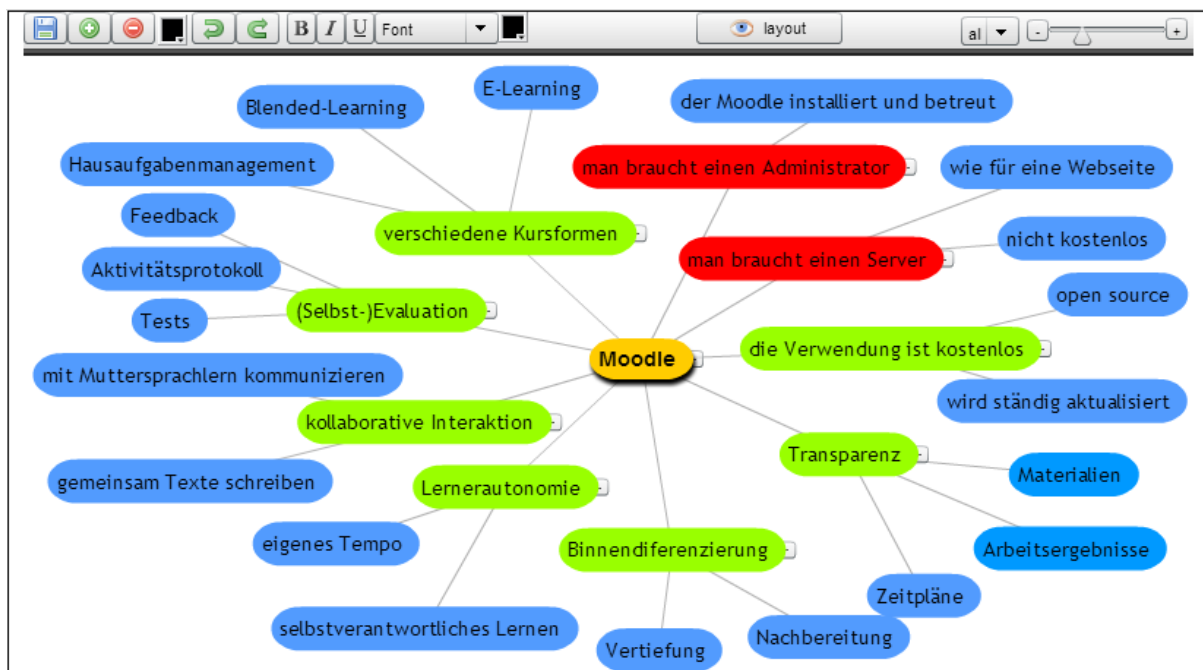
[illegible]

Fig. 2: Wortwolke aus den Wörtern dieses Beitrags

⁷ Bspw. www.wordle.net oder <http://worditout.com>

erkennen und zu erörtern, oder bspw. Möglichst viele Wörter der Wortwolke in einem kurzen Text zu verwenden. Außerdem können Studierende selbst Wortwolken zu einem bestimmten Thema erstellen und ihren Wortschatz individuell darstellen. Die Kooperation mehrerer Studierenden an einer Wortwolke ist nicht möglich, es sei denn, die Studierenden einigen sich im Vorfeld an der Wortliste und dann wird einmalig die gemeinsame Wortwolke erstellt.

Mindmaps stellen im Gegensatz zu Wortwolken den Wortschatz strukturiert dar, indem die Verbindungen zwischen einzelnen Begriffen dargestellt werden. Mit dem Onlinewerkzeug bubbl.us⁸ können pro Nutzer kostenlos 3 Mindmaps erstellt, mit anderen zur weiteren Bearbeitung geteilt und ggf. auf Moodle eingebettet werden. Die Aktivität Mindmap kann auch in Moodle „nachgerüstet“ werden, indem der Moodleadministrator das Zusatzmodul Advance Mindmap⁹ installiert. Der Vorteil ist, dass die Lehrkraft einmalig eine Aufgabe erstellt und die Studierenden jew. eine eigene Mindmap bearbeiten und die Mindmaps der Kommilitonen begutachten können. Dadurch wird einerseits die individuelle Komponente der Wortschatzmanifestation gefördert und gleichzeitig wird der Gruppenbezug hergestellt, ohne dass manuell Mindmaplinks und Gruppeneinladungen verschickt werden müssen. Zusätzlich können mit diesem Moodlemodul auch Mindmaps im Gruppenmodus bearbeitet werden. Mindmaps können im Rahmen der Wortschatzarbeit in den Distanzphasen von den Studierenden erstellt, oder vorgegebene Mindmaps oder die Mindmaps von Kommilitonen verbal interpretieren werden.



Quelle: Eigene Moodle erstellt mit dem Moodlemodul Advance Mindmap

Fig. 3: Mindmap zum Thema

Glossare können ebenfalls direkt in Moodle erstellt werden. Dabei handelt es sich um eine (kooperative) Sammlung von Begriffen mit Definitionen. Die Begriffe lassen sich verschiedenen Kategorien zuordnen, wodurch eine systematische Darstellung ermöglicht wird. Durch das Installieren des Moodle-Zusatzmoduls Spiele¹⁰ wird den Studierenden auch die Möglichkeit geboten, Inhalte des Glossars auf abwechslungsreiche Art und Weise zu wiederholen. Diese Aufgaben-/Spielformate können Inhalte aus dem Glossar umsetzen:

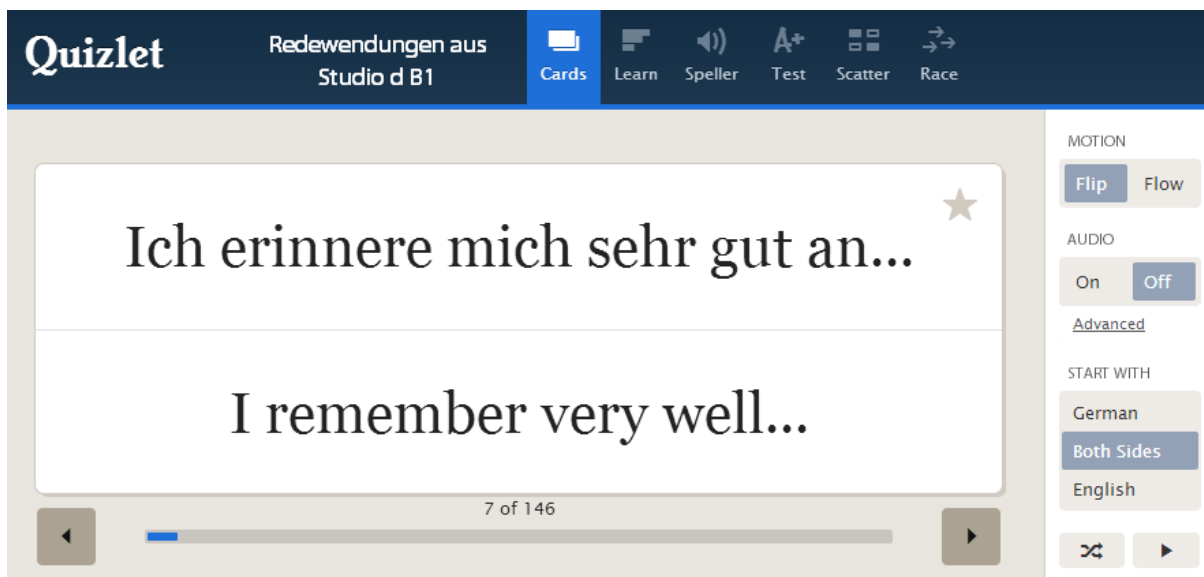
⁸ www.bubbl.us

⁹ https://moodle.org/plugins/view.php?plugin=mod_advmindmap

¹⁰ https://moodle.org/plugins/view.php?plugin=mod_game

Galgenmännchen, Kreuzworträtsel, Suchrätsel, Sudoku, Schlangen und Leitern, verstecktes Bild, Buch mit Fragen. Das Spielbasierte Üben ist selbstgesteuert, das Erstellen bzw. vervollständigen des Glossars sollte kooperativ mit klar definierten Aufgaben erfolgen.

Der Vokabeltrainer Quizlet¹¹ kann ebenfalls zur Wortschatzwiederholung eingesetzt werden. Man könnte ihn vereinfacht als ein webbasiertes Karteikarten-Wiederholungssystem mit Sprachausgabe und verschiedenen Spielmodi beschreiben. Die Inhalte können von der Lehrkraft oder den Studierenden einfach und schnell erstellt oder aus einem großen Pool an bestehenden Vokabelsammlungen ausgewählt werden. Durch das Erstellen einer „Klasse“ können relevante Vokabelsammlungen übersichtlich aufgelistet und der gesamten Lerngruppe zur Verfügung gestellt werden. Quizlet kann in Moodle interaktiv eingebettet werden. Doch im Unterschied zu dem Spiele-Modul von Moodle können die Ergebnisse nicht in Moodle protokolliert werden.



Quelle: <http://quizlet.com/9101327/flashcards>

Fig. 4: Wortschatzübung auf Quizlet mit Redewendungen aus Studio d B1

5 Materialverwaltung

Die Bereitstellung von Materialien dient zwar nicht der Förderung einer konkreten sprachlichen Fertigkeit, ist jedoch nach wie vor eine der zentralen Funktionen von Lernplattformen. Die Materialbereitstellung seitens der Lehrkraft ist seit Moodle 2.0 unkompliziert per drag und drop direkt in den Kursraum durchzuführen. Wenn Teilnehmer Dokumente in den Kurs laden sollen, muss dafür die Lehrkraft erst eine Aktivität anlegen. Datenupload ist bspw. mit den Aktivitäten Aufgabe und Forum möglich (siehe oben). Viel strukturierter kann die Datensammlung mit dem Modul Datenbank erfolgen.

Datenbanken sind eine weitgehend unbekannte bzw. ungenutzte Aktivität auf Moodle. Sie lassen sich flexibel auf eigene Bedürfnisse anpassen und dienen insbesondere der Sammlung und Darstellung von Informationen und Materialien. In dem oben genannten Testkus finden Sie Konfigurationsbeispiele für Datenbanken, die Handouts bzw. Präsentationen der Studierenden sammeln und bereitstellen. Bei der Handout-Datenbank ist eine Freigabe durch die Lehrkraft erforderlich. Erst dann erscheint das Material in der Übersicht und steht für alle Studierende zum Download bereit.

¹¹ <http://quizlet.com>

Fazit

Die Sprachausbildung in den Distanzphasen des kombinierten Studiums kann mit Moodle und einigen Web2.0-Werkzeugen um realitätsnahe Kommunikationssituationen und abwechslungsreiche Übungsmöglichkeiten erweitert werden. Insbesondere im Bereich der produktiven Sprachfertigkeiten können mit diesen Mitteln einige Aktivitätsformen erstellt werden, die intensive und oft kooperative Übungsformen ermöglichen. Das Einbeziehen der Kommilitonen als Adressaten der Sprachhandlungen intensiviert die Auseinandersetzung mit der jew. Aufgabe. Lerner, der seinen Aufsatz als einen von vielen nur beim Lehrer abgibt, wird die Aufgabe weniger intensiv bearbeiten, als wenn er weiß, dass sein Text zusätzlich von allen Kommilitonen gelesen und ggf. kommentiert werden kann. Dieses Phänomen sollte sich die Lehrkraft zur Nutze machen und Aufgaben mit Interaktions- und Kooperationsmöglichkeiten in die Distanzphasen einbauen.

Zusätzlich kann von der digitalen Umgebung in Bereichen Wortschatzarbeit und Kurs- bzw. Materialadministration profitiert werden. Auch hier gilt es, die Studierenden in die Gestaltung der Distanzphasen einzubeziehen, indem sie Wortschatzsets sammeln und Material bereitstellen.

Solche Aufgaben sind selbstverständlich wiederverwendbar und können die Lehrkraft zusätzlich entlasten, indem die Studierenden aktiv und kooperativ in den Distanzphasen arbeiten und die Lehrkraft selbst in den Hintergrund tritt. Dennoch müssen die Aktivitäten in den Distanzphasen unterstützt und moderiert werden (wahlweise auch durch wöchentlich hierzu bestimmte Studierende) und die Ergebnisse sollen wenn auch nur exemplarisch in den Präsenzphasen präsentiert bzw. weiterbearbeitet werden. Andernfalls ist zu erwarten, dass der Aktivitätslevel der Studierenden proportional mit der Zeit wieder senken wird.

Literatur

- [1] STERNBERG, P., 2012. Mündliche Kommunikation via Internet. In NEUMANNOVÁ, H.; VLČKOVÁ, I., 2012. *Web 2.0 – Technologien im Sprachunterricht. Fertigkeitsorientierte Szenarien*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, s. 53-67. ISBN 9788073728885.
- [2] ZSCHÄBITZ, E., 2012. Kooperatives Schreiben in Foren, Wikis und Blogs. In NEUMANNOVÁ, H.; VLČKOVÁ, I., 2012. *Web 2.0 – Technologien im Sprachunterricht. Fertigkeitsorientierte Szenarien*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, s. 15-34. ISBN 9788073728885.

PODPORA JAZYKOVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ V KOMBINOVANÉM STUDIU POMOCÍ MOODLE A WEB 2.0.

LMS Moodle nabízí mnoho výhod na podporu jazykového vzdělávání v prezenční výuce. Nicméně v kombinovaném programu s prezenčními a distančními fázemi je použití výukové platformy, která umožňuje digitální spolupráci na různých jazykových úrovních, v podstatě nezbytné. Tento článek poukazuje na potíže v distanční výuce v kontextu univerzitního jazykového vzdělávání a nabízí praktické nápady, jak můžete Moodle s integrovanými Web2.0 nástroji tuto výuku podpořit.

SUPPORT FOR LANGUAGE EDUCATION IN COMBINED DISTANCE STUDY WITH THE ASSISTANCE OF MOODLE AND WEB 2.0

The LMS Moodle offers many advantages to support the education of day students. Nevertheless, in the combined distance program with its in-class and distance study phases, e-learning platforms, which make possible digital cooperation at various language levels, are absolutely essential. This article reveals the difficulties in distance study within the context of university language education and provides practical ideas for how Moodle integrated with Web 2.0 tools can support this form of study.

WSPIERANIE KSZTAŁCENIA JĘZYKOWEGO NA STUDIACH ZAOCZNYCH PRZY POMOCY MOODLE I WEB 2.0

LMS Moodle oferuje wiele korzyści wspomagających kształcenie językowe na studiach stacjonarnych. Niemniej jednak na studiach zaocznych, w trakcie których odbywają się zajęcia na uczelni, jak również przebiega nauczanie na odległość, niezbędne jest wykorzystanie platformy, która umożliwi cyfrową współpracę na różnych poziomach językowych. W niniejszym artykule wskazano trudności, jakie towarzyszą zajęciom na odległość, w kontekście uniwersyteckiego kształcenia językowego oraz przedstawiono praktyczne pomysły wspomagania nauczania przy pomocy połączenia Moodle z narzędziami Web 2.0.

EFL LEARNERS' INTERACTION IN ONLINE DISCUSSION TASKS: A CONVERSATION ANALYSIS PERSPECTIVE

František Tůma

Masaryk University
Faculty of Education
Institute for Research in School Education
Poříčí 31, 603 00 Brno, Czech Republic
tuma@ped.muni.cz

Abstract

This study deals with a conversation on an online asynchronous discussion forum. By means of conversation analysis, 42 postings comprising 2,833 words produced by five pre-intermediate English as a foreign language university students were analyzed. The analysis revealed some mechanisms underlying their interaction on the forum, including public messages and private exchanges, dealing with redundant and late messages, expressing directives and emotions, and orientation towards the learning task. The findings not only comply with the existing body of research, but also provide a detailed insight into the specific functioning of an online learner group.

Introduction

This study builds on the data collected in a research project [1], whose aim was, in the context of an English as a foreign language (EFL) course at university, to investigate how the students' communicative competence in writing changed after implementing a set of online discussion tasks. In these tasks, the students were asked to communicate in online discussion forums. The study showed that the students' scores on standardized writing tests increased, their written production was syntactically more complex and their perceived fluency was higher at the end of the course. Although the results for accuracy were inconclusive [1, 2], it can be assumed that the students' participation in the discussion tasks led to improvement in writing in the above-mentioned areas, since the skill of writing was developed only through the online discussion tasks within the blended learning course.

A review focused on the research on the use of ICT in education as reflected in Czech educational journals in the years 2005-2011 [3] showed that there was only one study dealing with using ICT in teaching foreign languages. In addition, there were very few studies dealing with the actual processes of teaching and learning. By analyzing the actual interaction on the discussion forum, this study attempts to fill in this gap.

Apart from that, this study can be seen as the first step in extending the scope of the research project [1], whose original focus was solely on outcomes as regards individual students, by revealing the nature of online interaction by applying conversation analysis on one of the discussion threads. This study is structured as follows. First, the concept of online discussion tasks is briefly introduced and the task whose thread was analyzed is described in more detail. Second, the method of conversation analysis is outlined. Third, the results of conversation analysis are presented. Last, the results are compared and contrasted with relevant findings from other empirical as well as theoretical studies.

1 Online discussion tasks

Since the data for the present analysis came from a research project [1], the concept of online discussion tasks is briefly introduced. Online discussion tasks as tools for both teaching and research were designed in accord with post-communicative language teaching as a part of a blended learning language course whose target level was A2 according to the Common European Framework of Reference (CEFR) [4]. The structure of each task reflected the sequence of activities in accord with task-based language teaching. The main part of each task was realized by means of asynchronous discussion forum on Moodle. This phase is referred to as discussion in this study. Theoretical positions underlying the design of discussions included insights from pedagogy and psychology (cooperative learning, social constructivism), theories of second language acquisition (input, interaction and output hypotheses) and linguistics (structural and functional views of language). A more detailed account of these theories can be found elsewhere [1]. For the present study, it is important to note that the student activity involved interaction with peers on the forum, i.e. reading peers' messages and responding to them. In the light of the above-mentioned theories, this activity is seen as one through which students developed their communicative competence in writing.

The research sample comprised 18 students whose initial level was slightly lower than the fully developed CEFR A2 level [4]. These were distributed into groups of 5–6 students and in these groups they worked on three online discussion tasks. Each discussion lasted for 12–14 days. The topics for the tasks were derived from the topics appropriate for the CEFR A2 level [4]. Each discussion had an outcome and required mutual agreement among the group members. A separate discussion thread was dedicated to each student group.

The discussion whose one thread is analyzed in this study was situated at the end of the course. The topic of the discussion was the plans for the summer holiday. In the discussion, the students had to, first, talk about their plans for the summer, and second, to agree on a list of activities that the group members had in common. The participation was further specified by the teacher before the beginning of the discussion. The discussion started on Day 1 and by Day 6 everybody was expected to have shared their plans. Then the students could start seeking an agreement on the plans in common, for which the deadline was Day 12. On Day 13, the group leader was expected to email a list of plans in common to the teacher. After that, the students were assessed on the basis of their participation. One of the requirements was to read the forum regularly and to contribute to the discussion at least three times per week. What preceded and followed this phase and how exactly the students were assessed is elaborated in more detail elsewhere [1]. The discussion took place in May 2011.

Having introduced the concept of online discussion tasks as well as the target group, the topic and the prescribed temporal structure of a discussion from which the data for analysis originated, attention can now be paid to conversation analysis, i.e. the method by which a discussion thread was analyzed.

2 Conversation analysis

Conversation analysis builds on sociological efforts to understand social order and, more specifically, on ethnomethodology, whose aim is to investigate the means through which members of communities maintain sense [5, for more details on the foundations of conversation analysis, see 6 pp 17–39, 7 pp 1–13]. It follows that the aim of conversation analysis is to investigate conversation, or talk in action, through developing an emic, rather than an etic, perspective on the phenomena under investigation [6 p. 21, 7 pp 12–13]. This is achieved by studying solely “human actions which are manifested through talk” [7 p. 13] and presuming that talk in interaction has its internal systematic structure. The relation of

interpretations to context is twofold: utterances are understood by means of referring to the sequence of previous utterances, and at the same time every utterance shapes and renews the context, since it becomes its part. In the ethnomethodological tradition of conversation analysis, other sources of contextual data than the talk itself, such as participants' cultures, biographies, physical context etc., are not included in the analysis unless the participants refer to these sources in their interaction [6 p. 22, 7 pp 15–16, 42–46]. It follows that conversation analysis is bottom-up and data-driven. The data should not be approached with an a priori theory [5, 7 p. 15]. The core areas of interest in conversation analysis are adjacency pairs, preference organization, turn taking and repair [5 p. 130, 7 pp 17–38].

The steps in doing conversation analysis can be summarized as follows. The first phase is described as “unmotivated looking” [7 p. 38], in which researchers should be open to discovering patterns or phenomena when going through the interaction. Next, regularities and patterns in the data are established in relation to the occurrences of the phenomena, whose prototypical examples are analyzed “using different kinds of text-internal, convergent evidence to establish the credibility of an analysis” [6 p. 48]. This analysis, as well as analysis of deviating examples, should lead to establishing an underlying organization of action [5, 7 pp 38–42].

A search for studies related to applying conversation analysis on discussion forums on Web of Science¹ resulted in 14 articles, whose data sources were predominantly online discussions related to advising and providing support online. One such study [8] as well as in other studies, used conversation analysis in order to reveal how threads on discussion forums are organized and sequenced, taking one posting as a turn. Nevertheless, none of the 14 articles deals specifically with conversation analysis in foreign language learning and teaching.

3 Results

As mentioned above, one discussion thread produced by a group of five university students (Anna, Jarmila, Michaela, Nina and Simona²) from the research project [1] was analyzed. This thread comprised 42 postings and one initial posting produced by the teacher in the course, which was numbered 0 and excluded from the analysis. The students in this thread produced altogether 12,019 characters in 2,833 words. The hierarchical organization of the thread can be seen in table 1, whose rows represent individual postings. The first column shows the numbers of the postings and the vertical position of the numbers indicates the hierarchical positions of the postings in the discussion thread. For example, posting 7 is subordinate to posting 6 and posting 8 is subordinate to posting 2. The second column carries the names of the authors, and the last column shows the day³ on which the posting was added to the forum.

¹ Topic="conversation analysis" and (online or asynchronous or discussion) and forum

² These students gave an informed consent as regards their participation in the research project and publishing the results. For the sake of their privacy, their names have been changed as well as the places that they referred to in their postings. Otherwise, the extracts from the discussion thread are presented here intact, including language mistakes.

³ Due to the asynchronous nature of the communication, the times of individual contributions were not included.

Tab. 1: *The hierarchical structure of the discussion thread*

Posting number and position	Author	Day
0	Teacher	1
1	Anna	1
2	Nina	1
3	Michaela	2
4	Nina	2
5	Anna	2
6	Nina	3
7	Anna	4
8	Jarmila	5
9	Nina	6
10	Jarmila	9
11	Anna	10
12	Michaela	2
13	Anna	2
14	Jarmila	5
15	Anna	9
16	Jarmila	9
17	Anna	10
18	Simona	6
19	Michaela	2
20	Anna	2
21	Nina	3
22	Michaela	4
23	Anna	5
24	Michaela	8
25	Simona	12
26	Anna	5
27	Nina	6
28	Simona	6
29	Anna	9
30	Simona	12
31	Jarmila	5
32	Anna	9
33	Jarmila	10
34	Anna	10
35	Simona	5
36	Anna	9
37	Michaela	8
38	Anna	9
39	Nina	9
40	Jarmila	10
41	Simona	12
42	Nina	13

Source: [1]

The postings as numbered in Table 1 were subject to conversation analysis, whose aim was to investigate whether the interaction on the forum had some underlying organization, and if yes, to describe this organization. Below are presented the results, which are structured under the following phenomena: public messages and private exchanges, unanswered messages and redundant content, affect and directives, and task orientation. The labels indicate that the presentation of results is organized in the light of actions which the students did. Each section explains the mechanisms underlying the interaction and includes relevant examples.

3.1 Public messages and private exchanges

A distinct feature of all messages was the greeting, from which two types of messages were identified. First, messages addressed to all group members (“public messages”) always started with “*Hi girls*” or “*Hello everybody*”. The former greeting, which was the most common one, reveals that the group members saw themselves as young females. Second, messages addressing a particular participant (“private messages”)⁴ always started with “*Hi*” and a name, almost exclusively in a diminutive form. For example, participants addressed Michaela by starting their messages with “*Hi Miša*”.

The subthreads of the discussion, starting with postings 1, 19, 26, 31, 35 and 37, see Table 1, always related to the whole group and the “public” greetings reflected this. Messages marked by “*Hi*” and a name were always subordinate to the addressee’s posting. When an addressee was asked a question in such a “private” posting, only the addressee answered, nobody else placed their posting directly in response to such a question. On the other hand, if no question was asked in a “private” posting, anybody could reply.

The following postings in Figure 1 illustrate a transition from “public” to “private” exchanges. In posting 2 addressed to everybody, Nina introduced her holiday plans and said, apart from other things, that she was going on a last-minute holiday with her sister. Michaela replied to the posting and asked Nina a question. In posting 4 Nina replied.

Posting 3 by Michaela

Hi Ninuška,

*Do you have already an idea where you will go with your sister on last minute?
[...] I want to visit some nice places too, so please inspire me ;-)* [...]

Posting 4 by Nina

Hi Miša,

I'm going to my holiday with my sister. We will choose destinacion at the last time because it's cheaper. But I would to go to Turkey because I have never been to Turkey. I traveled only Spain's islands forexample Mallorca. [...]

Source: [1]

Fig. 1: An example of a private exchange

In posting 3, Michaela asked Nina a question, and therefore only Nina replied. An analogous situation occurred in exchanges 8–9, 9–10, 12–13, 14–15, 16–17, 28–29 and 32–33. This rule was broken once in exchange 20–(21)–22, which can be found in Figure 2.

⁴ Although such postings are called “private” in this study, every member of the group could read them.

Posting 20 by Anna:

*Hi Miša,
why you won't go to abroad this summer? But I think, that you have very
interesting plans for your holiday. You are really sporty and active girl :-) [...]*

Posting 21 by Nina:

*Hi Miša and Anička,
Anička had a good question for Miša. Why you won't go to abroad this
summer??? So can I ask.
Bye Nina*

Posting 22 by Michaela:

*Hello Anička :-)
I am going to a kemp with my friends. and it is only big action in my holyday,
cause I will finish my studium at university. [...]*

Source: [1]

Fig. 2: A violation of a private exchange

In posting 20, Anna asked Michaela why she would not go abroad that summer. Therefore, it was Michaela who was supposed to answer. Instead, Nina reacted by showing her interest in knowing the answer. It seems that Nina was aware of her breaking into Anna and Michaela's private exchange, which is marked by the greeting "*Hi Miša and Anička*". This is the only greeting comprising two proper names. In posting 22, which is subordinate to posting 21 (not 20), Michaela answers the question. However, in this posting she greets only Anna, not Nina. This deviation and Michaela's reaction to the deviation exemplify the underlying mechanism described above: if a private message includes a question for the addressee, only the addressee is expected to answer.

3.2 Unanswered messages and redundant content

From the elaboration above it may follow that private questions and answers comprised adjacency pairs and that each question was answered. However, there were two private postings (no. 11 and 36) with questions which were left unanswered.

The mechanism related to private question-and-answer exchanges can explain the missing answer to posting 11. A private conversation between Jarmila and Nina, i.e. exchanges (2)–8–9–10, was interrupted by Anna, who asked Nina a question, but her posting was unanswered.

Second, Anna's posting 36 was unanswered. She asked Simona about the temporary job that Simona was going to do during the summer holiday. It should be pointed out that Anna asked this question four days after Simona had added posting 35, which is a long delay. The same delay occurred in exchange 14–15, but then Jarmila reacted, whereas in exchange 35–36 Simona did not. What was the reason for this?

First, Simona's posting 35 is special in that she joined the discussion by adding this posting on day 5, by which the discussion had been running for more than 4 days and Anna, Nina and Michaela had contributed to it quite extensively (see table 1). Anna was the only person who reacted to Simona's initial posting, however, with a long delay. The delay can be explained as the group's reaction to Simona's late joining the discussion, for which she did not apologize. This is in contrast with posting 31, in which Jarmila joined the discussion on the same day as Simona. Nevertheless, Jarmila introduced her posting by saying "*I am sorry that I am write so late but I haven't much free time :-("*". Similarly, in posting 6, Anna said that she was going

away for several days and could not contribute to the discussion. Both postings 31 and 6, in which the participants apologized for their not being able to contribute to the discussion, were accepted by others by responding to the postings. This may suggest that the participants had created an internal rule for pacing the discussion. The data show that a violation of this rule required an apology, which Simona had not provided in posting 35. The group might have reacted to this by ignoring her posting until day 9. Simona then did not respond to Anna's question in posting 36, perhaps because she did not find it relevant with such a delay.

Second, Simona's activity seems slightly different from the other members' activity as regards relevance. For example, in posting 28 addressed to Anna, Simona repeated her summer plans (which she had articulated in more detail the day before in posting 35) and finished her posting by asking "And you?". Anna replied: "*Hi Simonka, I wrote about my plans for this holiday in last post :-)* [...]" and she summarized her plans again. Clearly, Anna interpreted Simona's posting and question as redundant. Similarly, in her public posting 41 Simona summarized the holiday plans of the whole group. She was the last one to do so and she inserted her posting under the four summaries by Jarmila, Nina, Anna and Michaela. In fact, she only paraphrased what the girls had mentioned. In the final posting, which is inserted as a reply to Simona, Nina says to Anna that the discussion is over (see section 3.4 for more details). Obviously, Nina ignored what Simona had written.

The hierarchical structure of the forum and the dates of the messages give evidence that all participants had been involved in exchanges within the forum effectively except Simona. The analysis above indicates that she contributed to the running discussion relatively late in contrast to other participants, for which she had not apologized. Furthermore, some of her messages were redundant, and in turn, she had not answered a question in posting 29 asked by Anna. An interpretation for this can be that some of Simona's messages were not accepted by others due to their irrelevance and Simona's late activity, although nobody explicitly referred to the latter.

3.3 Directives and affect

Apart from mere asking and answering questions, the participants used the forum to convey a set of more complex actions which can be classified as suggestions, recommendations and requests. An example of a suggestion can be found in posting 5, in which Anna addresses Nina, is in Figure 3.

Posting 5 by Anna:
[...] I have the idea for your trip in Moravia :-) *I was in Pálava, this is a very nice place, there is a big dam, which name is Novomlýnská. There are many wine field and cellar where have very good wine :-)))* [...]

Source: [1]

Fig. 3: An example of a suggestion

The extract in figure 3 includes two emoticons, one of which is placed just after a suggesting a trip for Nina, probably to downgrade the directive to a less pressing act. Similar examples were found in postings 3, 5 and 29: in these postings, the emoticons seemed to mitigate the directives (suggestions and requests). Emoticons also accompanied the utterance "*I'm looking forward for your plans at summer. :-)*" in posting 1, which can be interpreted as a directive eliciting other members' plans.

In contrast to mitigating the content of directives, emoticons were also used to emphasize the content of some utterances. For example, in posting 34 Anna reacted to Jarmila's message stating that her sister-in-law was going to have a baby:

Posting 34 by Anna:
[..] Sonja will have a baby? It's wonderful!!! :-) Gongratulation:-)
You will have very busy holiday, but I hope, that you find a few minute sfor
your relax :-)
have a nice weekend, Anča :-)

Source: [1]

Fig. 4: An example of expressing emotions through emoticons

Figure 5 clearly shows that emoticons complemented the words like “wonderful” and “congratulation”. Negative emotions were expressed, for example, in posting 19, in which Michaela expressed her difficulty with the topic of summer holidays. Similar uses of emoticons for expressing positive and negative emotions were identified in postings 6, 19, 26 and 38, and in a number of postings (similarly to posting 34 in figure 4) emoticons complemented the final part of a posting. In addition to that, flattering and wishing good luck were always accompanied by emoticons, e.g. posting 20 in figure 2 or “I’m your big fan, so I’ll thinking of you, you will be the best!!!! :-)”.

3.4 Task orientation

Some types of utterances and exchanges, e.g. directives or private question-and-answer exchanges, helped the participants keep the discussion going. This discussion resembles very relaxed social talk. Nevertheless, the end of the discussion had a slightly different character. The final chain started in posting 37 and was reinforced in posting 38:

Posting 37 by Michaela:
Hi girls,
we should try to find what we have common for holiday. Do you have any ideas? Any activites? For example sunbuthing or some beautiful trip in Czech republic?
Thx for reply.! :-)

Posting 38 by Anna:
Hi Míša,
yes, I think, that sunbathing and trips in CZ are activities, which we have in common :-) Super!
And I think, that other plans which we have in common are: spend time with our family and with our friends :-) [...]

Source: [1]

Fig. 5: Re-orientation of the discussion

In posting 37, Michaela oriened the discussion towards a synthesis of plans that they had in common, which was in accord with the instructions. Michaela made her message more pressing by adding “Thx for reply.!” , which is in fact a directive. Similarly to other directies, she mitigated it by using an emoticon. This ending is also quite unusual, since the majority of other postings finished with a question or a phrase like “Bye” or “Have a nice day”. The re-orientation of the discussion flow was confirmed by Anna in posting 38, in which she first summarized what Michaela had stated, and next, she reinforced it by adding a smiley and saying “Super!”. In addition to that, she added some new ideas. A similar approach was taken by Nina in posting 29. Nina added some more ideas, and also stated what she had in common with other members of the team (not necessarily the whole group). In posting 30, Jarmila added some information about herself, so that the team members had more plans in common. This demonstrates the team members’ adherence to the task. In the end, Simona joined the

conversation by generalizing the outcomes suggested in the previous three postings. The discussion is closed by Nina, who says:

Posting 42 by Nina:

Hi Anča

I'm thinking we agree with our things which we have in common. So you can write as our leader to teacher.

Have a nice holiday :-) [...]

Source: [1]

Fig. 6: The concluding message

It is striking that Nina placed her posting as subordinate to Simona's one, but addresses Anna (see section 3.2 for an explanation). Another striking feature of posting 42 is that it is the only reference to Anna as a group leader, which confirms the task orientation of this part of the discussion rather than social talk. Last, Nina ended the discussion by wishing a nice holiday, which is an unusual ending in the thread.

Conclusion

The mechanisms underlying the students' interaction on the forum can be contrasted and compared to findings from other theoretical and empirical studies. First, the analysis outcomes related to "public" and "private" addressing and the nature of private question-and-answer exchanges are to some extent compatible with [9], in which advanced university EFL learners' interaction on a forum was analyzed. However, in [9] a different platform was used and the learners used not only greetings but also titles of the messages and the messages themselves to address others, thus setting the links within adjacency pairs. More generally, multiple conversations can be found in online interaction and participants seem to use the tools available (e.g. greetings, grammar) in order to make the interaction possible [10 pp 24–28]. The use of adjacency pairs to maintain the asynchronous discussion going have been reported in other studies as well [8, 9], yet in each study the concrete realization seems to be shaped, apart from other factors, by the topic and purpose of the discussion. Next, the way in which the group treated Simona's deviant behaviour seems to underline the implicit requirements for participation which had emerged during the (previous) interaction within the group. This is absolutely compatible with the findings reported in [8].

As far as the role of emoticons is concerned, conversation analysis revealed that apart from mere expressing emotions, emoticons were used for downgrading the utterances (in this thread directives). This is in line with [10 pp 23–24]. In contrast to that, it has been reported that emoticons can be used on their own right, yet this happens mainly in synchronous online communication [11]. Some authors report that it is mainly girls and women that tend to use more emoticons [10 p. 24, 11 pp 251–252], which the utterances produced by five young females in this study seem to support. In addition to that, from the extracts cited in this study it is evident that the participants in some instances used not only emoticons, but they also abbreviated words, avoided punctuation and capitalization, which can be explained in the light of economy of expression on online forums [10 pp 24–25].

Interestingly, although repair is one of the core areas of investigation in conversation analysis [7], no repairs or misunderstandings were found in the online discussion. This can be explained in two ways. First, the asynchronous nature of discussion forums makes it possible for the participants to read through their messages before submitting, during which inaccuracies can be eliminated. Second, from some of the findings, especially the creative use

of greetings and emoticons, the participants handled the linguistic and typographic tools in a playful way, which is another feature of online communication [11 p. 260]. Along with increased perceived fluency at the end of the course, this may clarify why the research results in the learners' accuracy were inconclusive [1, 2] – it seems that the learners focused on the effectiveness rather than accuracy when communicating.

It should be pointed out that the findings in this study have their limitations, most of which are inherent in conversation analysis. Since the analysis did not take into account any other contextual data than the discussion itself, the study did not incorporate learner data available from the project or the fact that the learners' mother tongue was Czech. The outcomes of the analysis built predominantly on the talk in action per se. The comparison of other data with the results (e.g. comparing changes in Simona's communicative competence with others') is the next step, which, due to space constraints, could not be included in this study.

Second, only one discussion thread was analyzed, which makes it impossible to generalize the results. The relation of the findings to the body of existing empirical and theoretical research may suggest that the conversation analysis did not reveal anything new. However, conversation analysis offered a microperspective on the nature of interaction in one specific learning group and uncovered interesting mechanisms and regularities, such as addressing others by diminutive forms of their names, which seem to be unique to this particular group. Since the learners had been working in this group for the whole semester, it seems that they formed their own way of working together, which may not have been uncovered by using quantitative methods on a larger sample.

This study documented that the participants developed specific ways of using language and the forum, which can be seen as a call for another perspective on the data. Rather than studying individual students' learning gains and adopting cognitive theories in second language acquisition [1, 2], further investigation of interaction from a sociocultural perspective [12] can bring other interesting insights. Thus this analysis can be seen as the first step in studying the ways in which the actual interaction among the participants functioned.

Acknowledgement

This work was supported by the project "Employment of Newly Graduated Doctors of Science for Scientific Excellence" (CZ.1.07/2.3.00/30.0009).

Literature

- [1] TŮMA, F.: *Developing communicative competence through online discussion tasks: Computer mediated communication and the skill of writing*. Praha, 2012. Unpublished dissertation. Filozofická fakulta Karlovy univerzity.
- [2] TŮMA, F.: Korpusová analýza jazykové přesnosti v písemném projevu studentů angličtiny jako cizího jazyka. *Pedagogická orientace*. 2013, vol. 23, no. 1, pp. 92–111.
- [3] TŮMA, F.: Reflexe využití ICT ve vzdělávání v českém pedagogickém výzkumu (2005-2011). In: V. JEŽKOVÁ, ed. *Kvalita ve vzdělávání*. Sborník příspěvků 20. výroční konference ČAPV [online]. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, Praha, 2012, pp. 702–709. ISBN 978-80-7290-620-8. Available from WWW: <<http://capv2012.pedf.cuni.cz/wp-content/uploads/2013/03/Sbornik.pdf>>
- [4] COUNCIL OF EUROPE: *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. 2001.

- [5] TEN HAVE, P.: Conversation analysis. In: L. M. GIVEN, ed. *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods*. SAGE Publications, Thousand Oaks, 2008, pp 129–131. ISBN 978-1-4129-4163-1.
- [6] MARKEE, N.: *Conversation analysis*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, 2000. ISBN 0805820000.
- [7] SEEDHOUSE, P.: *The interactional architecture of the language classroom: A conversation analysis perspective*. Blackwell Publishing, University of Michigan, 2004.
- [8] STOMMEL, W.; KOOLE, T.: The online support group as a community: A micro-analysis of the interaction with a new member. *Discourse Studies*. 2010, vol. 12, no. 3, pp 357–378.
- [9] JEŽKOVÁ, Š.: Computer mediated discourse and turn taking devices. *Discourse and Interaction*. 2011, vol. 4, no. 2, pp 19–30.
- [10] CRYSTAL, D. *Internet linguistics: A student guide*. Routledge, Oxon, 2011. ISBN 0415602716.
- [11] DRESNER, E.; HERRING, S. C.: Functions of the nonverbal in CMC: Emoticons and illocutionary force. *Communication Theory*. 2010, vol. 20, no. 3, pp 249–268.
- [12] WERTSCH, J. V.: *Voices of the mind. A sociocultural approach to mediated action*. Herfordshire: Harvester Wheatsheaf, 1991. ISBN 067494304X.

INTERAKCE STUDENTŮ ANGLICKÉHO JAZYKA V ONLINE DISKUSNÍCH ÚKOLECH POHLEDEM ANALÝZY KONVERZACE

Tato studie se zabývá konverzací na asynchronním diskusním fóru. Prostřednictvím analýzy konverzace bylo analyzováno 42 příspěvků skládajících se z 2 833 slov, které byly vyprodukovány pěti mírně pokročilými univerzitními studenty angličtiny. Analýza odhalila některé mechanismy, které byly základem interakce na fóru. Tyto zahrnovaly: veřejné zprávy a soukromé výměny, vypořádávání se s redundantními a pozdními příspěvky, vyjadřování direktiv a emocí, orientace na úkol. Výsledky nejen potvrzují zjištění z jiných výzkumů, ale také umožňují detailní vhled do specifik fungování skupiny studentů pracujících online.

INTERAKTION VON STUDENTEN DER ENGLISCHEN SPRACHE BEI ONLINE- DISKUSSIONSAUFGABEN MIT BESONDEREM BLICK AUF DIE KONVERSATIONSANALYSE

Diese Studie befasst sich mit der Konversation in einem asynchronen Diskussionsforum. Mittels einer Konversationsanalyse wurden 42 Beiträge analysiert. Diese enthalten 2833 Wörter und wurden von fünf mäßig fortgeschrittenen Englischstudenten verfasst. Die Analyse zeigte einige Mechanismen, welche die Grundlage der Interaktion im Forum bildeten. Diese umfassten: öffentliche Nachrichten und privaten Austausch, Auseinandersetzung mit redundanten und späten Beiträgen, Ausdrücken von Direktiven und Emotionen, Konzentration auf die Aufgabe. Die Ergebnisse bestätigen nicht nur die Feststellungen aus anderen Untersuchungen, sondern ermöglichen ebenso einen detaillierten Einblick in die Spezifika des Funktionierens von online arbeitenden Studentengruppen.

INTERAKCJA STUDENTÓW JĘZYKA ANGIELSKIEGO W ON-LINE ZADANIACH DYSKUSYJNYCH Z PUNKTU WIDZENIA ANALIZY KONWERSACJI

Niniejsze opracowanie poświęcone jest konwersacjom na asynchronicznym forum dyskusyjnym. Poprzez analizę konwersacji przeanalizowano 42 wpisy składające się z 2 833 słów, które zostały stworzone przez pięciu średnio zaawansowanych uniwersyteckich studentów języka angielskiego. W wyniku przeprowadzonej analizy stwierdzono niektóre mechanizmy, które stanowiły podstawę interakcji na forum. Obejmowały one: publiczne wiadomości i prywatne wymiany opinii, reakcje na wpisy redundancyjne i opóźnione, wyrażanie zachowań dyrektywnych i emocji, zorientowanie się na zadanie. Wyniki nie tylko potwierdzają ustalenia wynikające z innych badań, ale umożliwiają także szczegółowe spojrzenie na specyfikę funkcjonowania grupy studentów pracujących on-line.

INNOVATIVE UNTERRICHTSFORMEN IM DAF-UNTERRICHT AN DER TECHNISCHEN UNIVERSITÄT LIBEREC: TEILERGEBNISSE EINER UMFRAGE UNTER STUDIERENDEN

Irena Vlčková

Technische Universität Liberec
Ökonomische Fakultät
Lehrstuhl für Fremdsprachen
Studentská 2, 461 17 Liberec 1, Tschechische Republik
irena.vlckova@tul.cz

Abstrakt

Im Rahmen des Projektes IMPACT, das durch den Europäischen Sozialfonds unterstützt wird, erfahren die Lehrpläne am Lehrstuhl für Fremdsprachen der Technischen Universität Liberec eine Erneuerung und Modernisierung, und es werden auch die Bewertungen der sprachlichen Fertigkeiten der Studierenden im Bereich der Fachsprache gemäß *des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GeR)* standardisiert.

Dieser Beitrag befasst sich mit der Vorgehensweise und der Bewertung der Einführung der neuen Standards in die Fachsprachen-Kurse an der TU Liberec.

Einleitung

Die Ökonomische Fakultät der TU Liberec ist als Partnerinstitution in das Projekt IMPACT eingebunden. Leadpartner dieses Projektes ist die Masaryk-Universität Brunn. Das Projekt, mit ganzem Wortlaut **Innovation, Methodik und Qualität der Fremdsprachenausbildung sowie der Fachausbildung in Fremdsprachen im tertiären Bildungsbereich in der Tschechischen Republik**, befasst sich mit folgenden Projektzielen:

- Erschaffung der Bedingungen für die Entwicklung eines methodischen Fachsprachenunterrichts sowie des Unterrichts der akademischen Sprache an Hochschulen in der Tschechischen Republik sowie Verbesserung der Kompetenzen der Lehrkräfte und der Methodik,
- Innovation / neues Curriculum der Fachsprachenkurse sowie der Kurse akademischer Sprache an den teilnehmenden Hochschulen in Übereinstimmung mit den Anforderung an die Praxis,
- Erschaffung einer komplexer Methode der kollaborativen Lehre im tertiären Bildungsbereich,
- Erschaffung eines Systems und von Instrumenten für eine Standardisierung der Qualitätsbewertung des Fachsprachenunterrichts sowie des Unterrichts der akademischen Sprache sowie ein effektives Feststellen des sprachlichen Abschlussniveaus der Absolventen für eine vergleichbare Bewertung unter den Fakultäten innerhalb einer Hochschule bzw. zwischen den Hochschulen,
- Stärkung der Kompetenzen der Fachsprachenlehrkräfte sowie der Lehrkräfte der akademischen Sprache bzw. der Fremdsprachenfachkurse im tertiären Bildungsbereich in der Tschechischen Republik.

Dieser Beitrag beschäftigt sich lediglich mit einem Projektziel und zwar mit jenem der Innovation der fremdsprachlichen Fachkurse an der Technischen Universität Liberec gemäß

des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen [3] und durch Blended-Learning-Methoden [6, 7] sowie durch die Einführung neuer Standards bei den Sprachabschlusstests [4].

Die Innovation erfolgt an der TU Liberec bei englischen und deutschen Kursen, wobei die Vorgehensweise bei beiden Sprachen ähnlich ist. In den folgenden Kapiteln wird jedoch nur die deutsche Fachsprache thematisiert.

Inhalt der Innovation ist:

- Modernisierung der Unterrichtsmethoden durch den Einsatz multimedialer Erfahrungen der Lehrkräfte hinsichtlich der Erstellung von E-Learning-Unterrichtsmaterialien durch den Einsatz des Web 2.0. Neue Kursinhalte, Aktualisierung der Themen und damit verbunden Einsatz neuer Unterrichtsmaterialien, d. h. neue Lehrmaterialien, Internetquellen [2]
- Aktualisierung der Abschlusstests (Bachelor-Prüfung). Neben der bestehenden Teile der Abschlusstests – Grammatik, Lexik, Leseverstehen, Schriftlicher Ausdruck - wurde das Hörverstehen neu in den Test aufgenommen.
- Die Innovation wird gleichzeitig durch die Stärkung der Kompetenzen der Fachsprachenlehrkräfte begleitet. Es wurden Weiterbildungsseminare, u. a. auch Selbstlernseminare für die Lehrernden angeboten [1, 5].

Nach der ersten Pilotphase erhielten die Studierenden einen Fragebogen, in dem sie sich zum Einsatz der E-Learning-Methoden und deren Effektivität im Fremdsprachenunterricht äußern sollten. Mit dem Fragebogen wollte man die subjektive Meinung der Studierenden hinsichtlich neuer Methoden im Fremdsprachenunterricht erfragen. Die objektiven Ergebnisse des Einsatzes von E-Learning-Methoden im Fremdsprachenunterricht wurden durch Sprachtests ermittelt. Die Ergebnisse der Fragebögen sowie der Sprachtests werden in den folgenden Teilen des Beitrags beschrieben.

1 Erfolgsquote der Studierenden bei der Bachelor-Abschlussprüfung, sowie Ergebnisse des Fragebogens zum Einsatz von E-Learning-Methoden beim Fremdsprachenerwerb in Kursen an der TUL

1.1 Ergebnisse der Abschlussprüfung (Bachelor-Sprachprüfung)

Die objektiven Ergebnisse, d. h. die Ergebnisse der Abschlussprüfung (Bachelor-Sprachprüfung) zeigten, dass 6 Studierende (11 %) die Prüfung aus der Deutschen Sprache nicht bestanden haben. Insgesamt haben 55 Studierende des 3. Studienjahres an der Abschlussprüfung teilgenommen. Von diesen 55 Studierenden haben 36 Studierende (65,5 %) die Prüfung beim ersten Termin, 8 Studierende (14,5 %) beim zweiten Termin und 5 Studierende (9 %) beim dritten Termin bestanden.

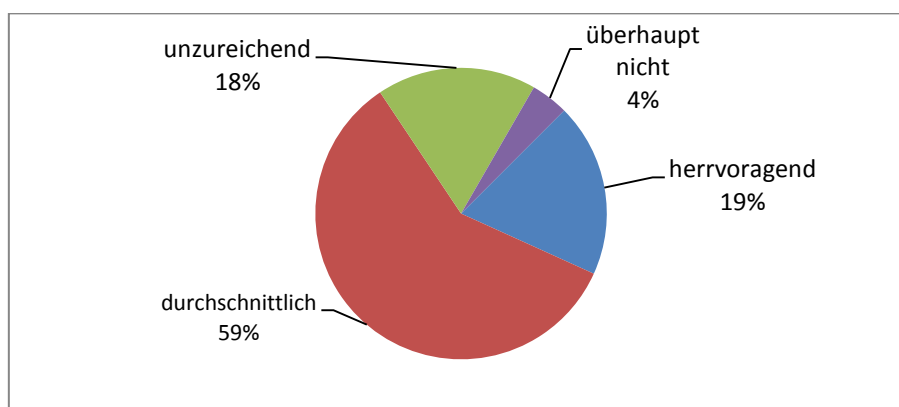
Die Ursachen für die Misserfolge bei der Bachelor-Abschlussprüfung wurden u. a. auch mittels eines Fragebogens untersucht, der am Ende der 1. Pilotphase (SS 2012/2013) von 238 Studierenden der Fremdsprache Deutsch des 1 - 3. Studienjahres (192 Studierende im Direktstudium, 46 Studierende im Fernstudium) ausgefüllt wurde. Die Daten in den Grafiken betreffen die Studierenden im Präsenzstudium. Der Fragebogen hatte insgesamt 25 Fragen. Die interessantesten Antworten werden im nächsten Kapitel erörtert.

1.2 Ergebnisse der Umfrage zum Einsatz von E-Learning-Methoden und deren Effektivität beim Fremdspracherwerb in den Deutschkursen an der TUL

Für die Fortsetzung der innovativen Arbeiten der Deutschlehrer waren auch die subjektiven Aussagen der Deutschstudierenden im Rahmen der Umfrage am Ende des Sommersemesters 2012/2013 von großer Bedeutung. Der Fragebogen beinhaltete insgesamt 25 Fragen, im 1. Teil des Fragebogens zum Unterricht allgemein und im 2. Teil haben sich die Lehrenden auf Unterrichtsmethoden konzentriert, mit besonderer Hinsicht auf multimediale Kompetenzen.

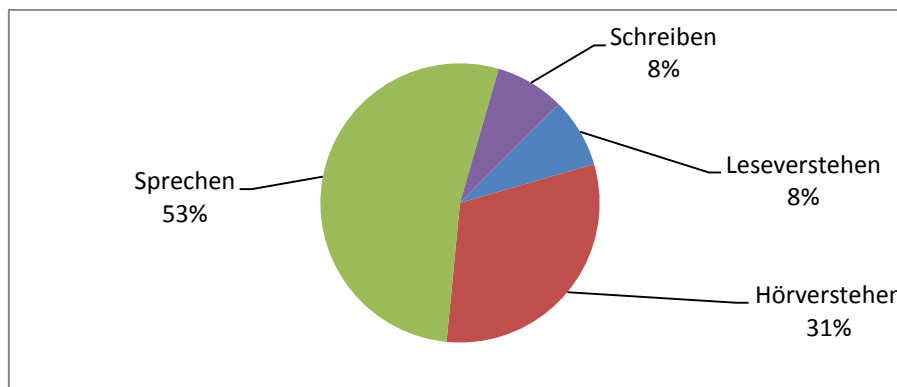
Auswahl der wichtigsten Fragen und Resultate:

- Wie hat Sie der Fremdsprachenunterricht auf die Semesterprüfung/ Abschlussprüfung vorbereitet? (Abb. 1 – Fig. 1)
- Welche Sprachkompetenz sollte mehr geübt werden? (Abb. 2 – Fig. 2)



Quelle: Interne Quelle des Projektes IMPACT

Fig. 1: Wie hat Sie der Fremdsprachenunterricht auf die Semesterprüfung/Abschlussprüfung vorbereitet?



Quelle: Interne Quelle des Projektes IMPACT

Fig. 2: Welche Sprachkompetenz sollte mehr geübt werden?

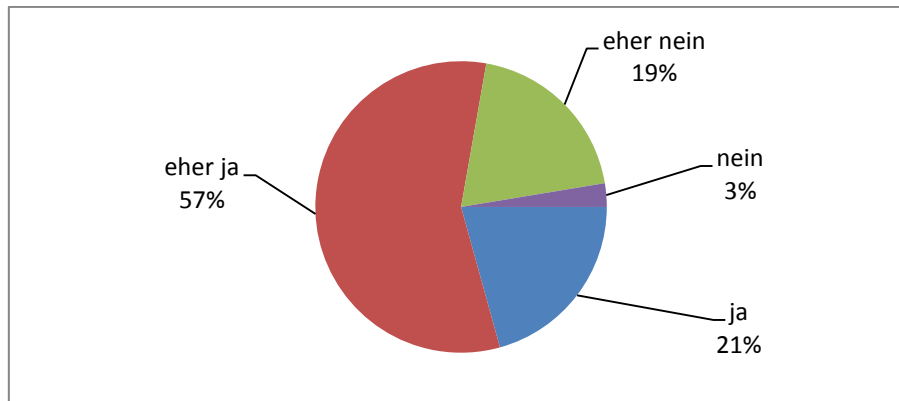
Zu den detaillierten Fragen, wie die einzelnen Kompetenzen und Grammatik geübt wurden, haben die Studenten folgendermaßen geantwortet:

- Leseverstehen: traditionell 68 %, elektronisch 5 %, beide Formen 24 %, nicht geübt 3 %.
- Hörverstehen: traditionell 37 %, elektronisch 17 %, beide Formen 26 %, nicht geübt 20 %.
- Sprechen: traditionell 69 %, elektronisch 3 %, beide Formen 24 %, nicht geübt 4 %.

- Schreiben: traditionell 49 %, elektronisch 5 %, beide Formen 28 %, nicht geübt 18 %.
- Grammatik: traditionell 55 %, elektronisch 5 %, beide Formen 29 %, nicht geübt 11 %.

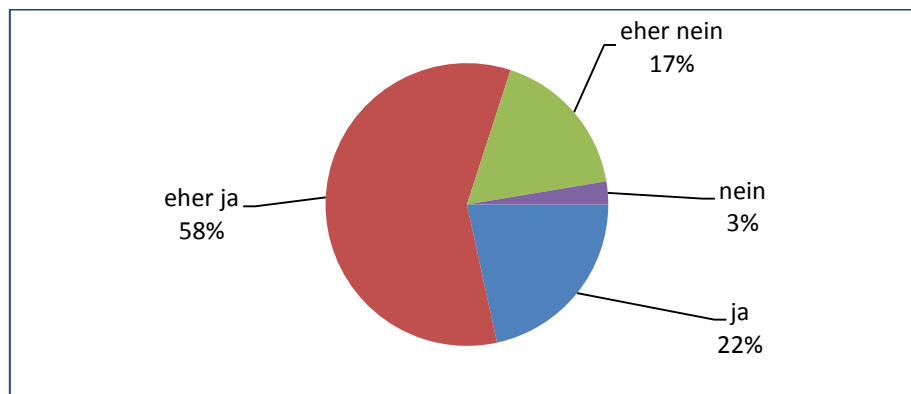
Weitere Fragen haben sich der Fachsprache und der Auswahl der Unterrichtsmaterialien gewidmet:

- Wird der Fachsprache im Syllabus ausreichend Platz eingeräumt? (Abb. 3 – Fig. 3)
- War das Angebot an durchgenommenen Fachthemen ausreichend? (Abb. 4 – Fig. 4)



Quelle: Interne Quelle des Projektes IMPACT

Fig. 3: Wird der Fachsprache im Syllabus ausreichend Platz eingeräumt?



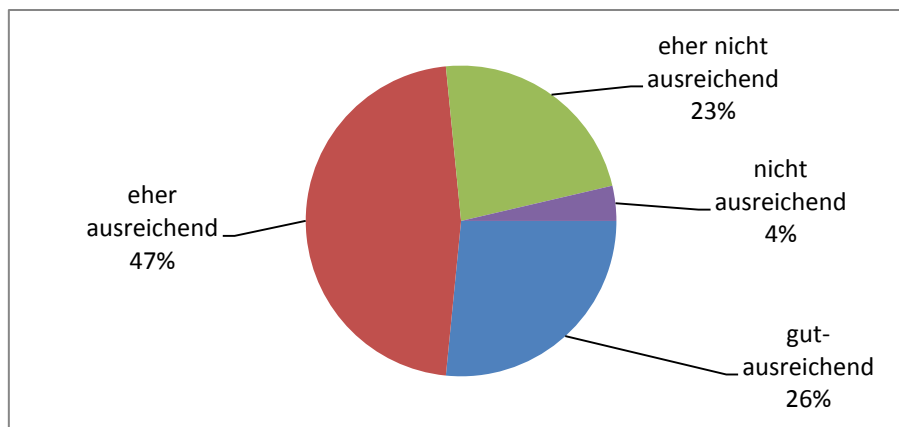
Quelle: Interne Quelle des Projektes IMPACT

Fig. 4: War das Angebot der durchgenommenen Fachthemen ausreichend?

Die detaillierten Fragen und Antworten zu diesem Thema haben auch Impulse für die zweite Pilotphase der Innovationsarbeiten gegeben:

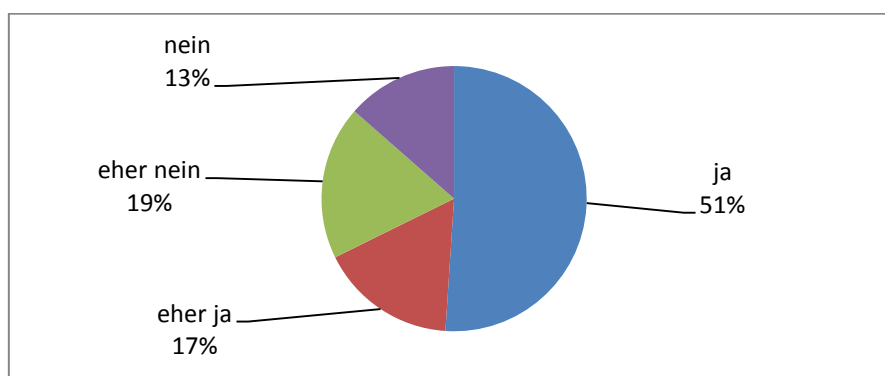
- Waren die Unterrichtsmaterialien fachorientiert? Eher ja 49 %, ja 20 %, eher nein 27 %, nein 4 %.
- Waren die Fachmaterialien aktuell? Eher ja 43 %, ja 30 %, eher nein 20 %, nein 7 %.
- Wurden von der Lehrkraft weitere Materialien verwendet (über die üblichen Unterrichtsmaterialien hinaus)? Eher ja 43 %, ja 31 %, eher nein 19 %, nein 7 %.

Zum erfolgreichen Studienabschluss trägt auch die entsprechende technische Ausstattung der Unterrichtsräume bei und die damit zusammenhängenden Unterrichtsmethoden. Deswegen wurde auch diesen Themen große Aufmerksamkeit in dem Fragebogen gewidmet (Abb. 5-10 – Fig. 5-10).



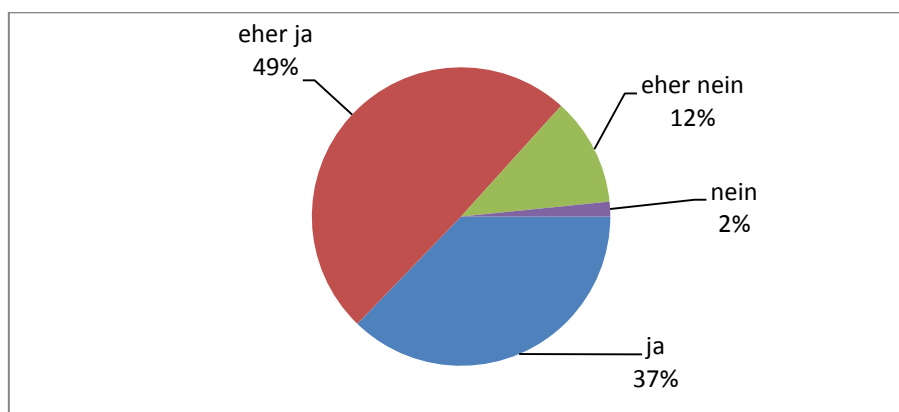
Quelle: Interne Quelle des Projektes IMPACT

Fig. 5: Die technische Ausstattung der Unterrichtsräume halte ich für...



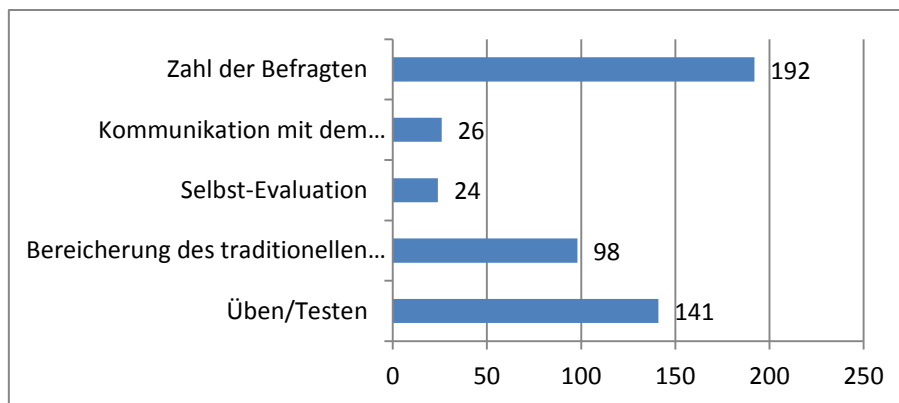
Quelle: Interne Quelle des Projektes IMPACT

Fig. 6: Elektronischem Unterricht bin ich begegnet



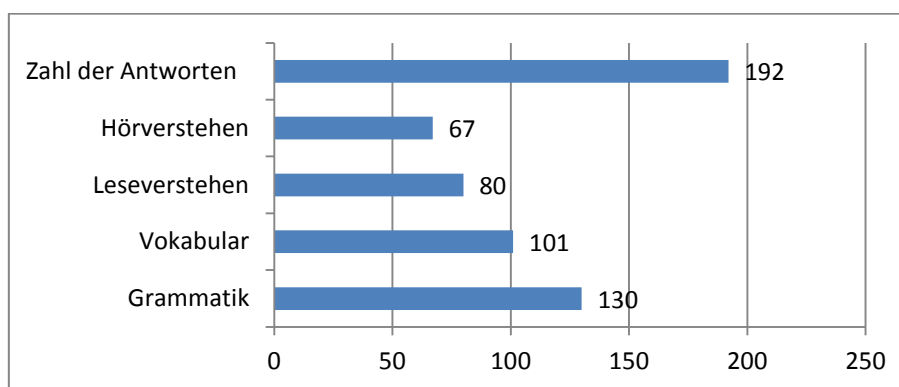
Quelle: Interne Quelle des Projektes IMPACT

Fig. 7: Halten Sie elektronische Materialien im Fremdsprachenunterricht für effektiv?



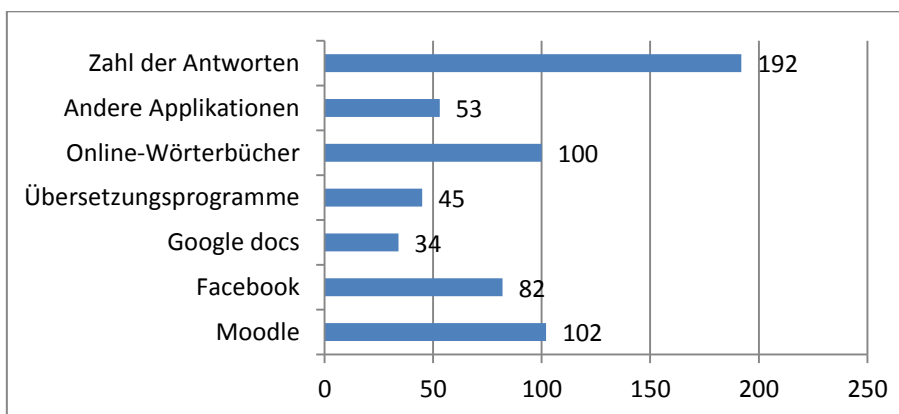
Quelle: Interne Quelle des Projektes IMPACT

Fig. 8: E-Learning halte ich geeignet für...



Quelle: Interne Quelle des Projektes IMPACT

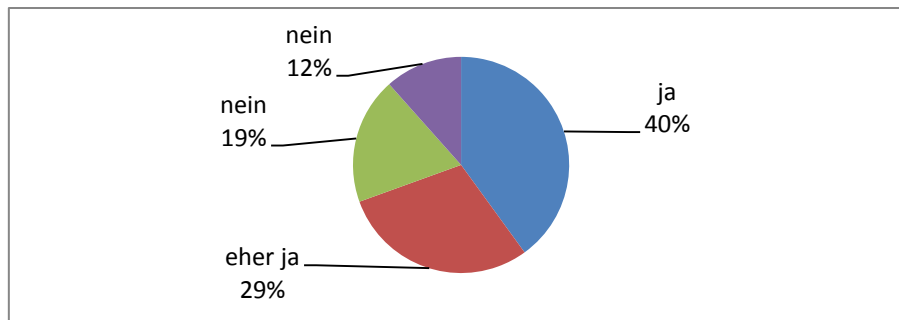
Fig. 9: Die E-Learning-Methode halte ich geeignet zum Üben von...



Quelle: Interne Quelle des Projektes IMPACT

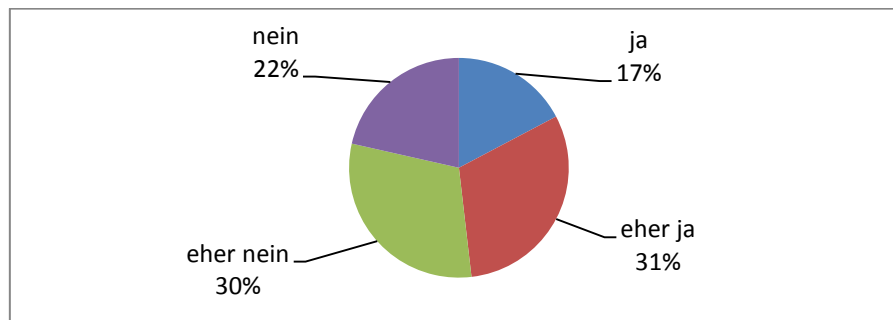
Fig. 10: Welche Instrumente/Applikationen haben Sie im Unterricht verwendet?

Wichtig waren den Innovatoren auch die Antworten zu den Fragen nach den verwendeten Kommunikationsformen unter den Studenten und der Studenten mit ihren Lehrkräften (Abb. 11-12 – Fig. 11-12).



Quelle: Interne Quelle des Projektes IMPACT

Fig. 11: Mit den Mitstudierenden kommunizierte ich auf elektronische Weise.



Quelle: Interne Quelle des Projektes IMPACT

Fig. 12: Mit der Lehrkraft kommunizierte ich auf elektronische Weise.

2 Zusammenfassung der Umfrage-Ergebnisse

Aus den Grafiken der Fragebögen, die die Studierenden ausfüllten und die die Ursachen des Misserfolgs bei der Prüfung aufzeigen sollten, geht hervor:

Positive Ergebnisse (Antworten ja und eher ja)

- 79 % der Studierenden wurden gut oder eher gut auf die Abschlussprüfung (Bachelor-Abschlussprüfung) vorbereitet. Dies scheint ein insgesamt solides Ergebnis zu sein, hinsichtlich der Vorbereitung auf die Abschlussprüfung (Abb. 1 – Fig. 1).
- 78 % der Studierenden gaben an, dass sich die Lehrkraft der Fachthematik ausreichend gewidmet hat (Abb. 3 – Fig. 3).
- 80 % der Studierenden gaben an, dass die gewählten Fachthemen den Bedürfnissen der Studierenden entsprachen (Abb. 4 – Fig. 4).
- 73 % der Studierenden gaben an, dass die Lehrkräfte aktuelle Materialien verwenden und dass sie auch fachorientiert waren.
- 74 % der Lehrkräfte verwenden laut der Studierenden zusätzliche Unterrichtsmaterialien, die über die herkömmlichen Lehrbücher hinausgehen.
- 73 % der Studierenden halten die technische Ausstattung der Unterrichtsräume für entsprechend bzw. für eher entsprechend (Abb. 5 – Fig. 5).
- 68 % der Studierenden gaben an, dass im Unterricht mit E-Learning gearbeitet wurde (Abb. 6 – Fig. 6).
- 86 % der Studierenden sind der Meinung, dass elektronische Materialien für das Studium/den Unterricht effektiv sind (Abb. 7 – Fig. 7).

- Die Mehrheit der Befragten (der Deutsch-Studierenden) halten E-Learning für das Üben / Testen geeignet (Abb. 8 – Fig. 8). Mehr als die Hälfte der Befragten verwendet die E-Learning-Plattform Moodle und bei den Studierenden sind auch die Online-Wörterbücher sehr beliebt (Abb. 10 – Fig. 10).

Negative Ergebnisse (Antworten nein und eher nein):

- 22 % der Studierenden führen an, dass sie nicht oder eher mangelhaft auf die Abschlussprüfung vorbereitet wurden (Abb. 1 – Fig. 1).
- Die Studierenden sehen Mängel beim Üben des mündlichen Ausdrucks (53 %) und beim Hörverstehen (31 %) (Abb. 2 – Fig. 2).
- 20 % der Studierenden sind mit der Auswahl der Fachthemen unzufrieden (Abb. 4 – Fig. 4).
- 31 % der Studierenden gaben an, dass keine praxisorientierten Fachmaterialien zum Einsatz kamen.
- 26 % der Studierenden gaben an, dass die Lehrkraft keine weiteren Unterrichtsmaterialien verwendet, die über das im Unterricht verwendete Lehrbuch hinausgehen. Damit hängt die Aussage zusammen, dass die Unterrichtsräume zu 27 % mangelhaft ausgestattet sind (Abb. 5 – Fig. 5). Die Kurse finden in Unterrichtsräumen statt, die über keinen PC, keinen Diaprojektor, keinen Internetanschluss, etc. verfügen). Davon ist auch abhängig, dass 32 % der Studierenden angaben, dass im Unterricht nicht mit elektronischen Materialien gearbeitet wurde (Abb. 6 – Fig. 6).
- 52 % der Studierenden kommunizieren mit der Lehrkraft nicht, oder eher nicht auf elektronische Weise (Abb. 12 – Fig. 12).

Die übrigen Daten sind nur schwer den positiven oder negativen Ergebnissen zuzuordnen. Beim Fremdsprachenunterricht ist in einigen Bereichen der traditionelle Unterricht vorteilhafter, vor allem was das Üben des mündlichen Ausdrucks betrifft. Bei anderen Kompetenzen ist selbstverständlich wieder die Blended-Learning-Methode von Vorteil. Bei der Grammatik tendieren in letzter Zeit sowohl Studierende als auch Lehrkräfte zum elektronischen Üben. Aus der Grafik Abb. 2 – Fig. 2 und den zusammenhängenden detaillierten Fragen geht eher hervor, wo es noch in den Studienplänen Lücken gibt und was an den Methoden und Inhalten in den Syllabi für die nächste Pilotphase zu ändern wäre.

Schlusswort

Die Ergebnisse der Umfrage, vor allem die negativen, wie zum Beispiel, dass den Studierenden zufolge die inhaltliche Ausrichtung der Kurse seitens der Lehrkräfte verbesserungswürdig ist, werden als Anstoß für eine weitere Phase der Innovation des Syllabus genommen. Ein Teil der Daten wird für das Management der TUL aufbereitet und soll zur Modernisierung der Unterrichtsräume dienen.

Im Rahmen des Projektes IMPACT werden die Ergebnisse der ersten Pilotphase (die im SS 2012/2013 erfolgte) mit den Ergebnissen der zweiten und dritten Pilotphase (die in den akademischen Jahren 2013/2014 und 2014/2015 stattfinden) verglichen. Ziel ist die Innovation der Studienpläne sowie der Abschluss-tests, die die Studienergebnisse der Studierenden beeinflusst und zu einem erfolgreichen Studienabschluss bei den Sprachabschluss-tests führen soll.

Danksagung

Die statistische Verarbeitung der Umfrage wurde von den Mitteln des Projektes IMPACT gefördert.

Literatur

- [1] EBENHOFER, M.: (2013) *Digitale Kompetenzen im berufsbildenden Schulwesen*. [online]. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. [accessed 2013-09-19]. Available from WWW: <<http://www.edugroup.at/praxis/portale/digitale-kompetenzen/bbs.html>>
- [2] ENDE, K.; GROTHJAHN, R.; KLEPPIN, K.; MOHR, I.: *Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung*. Langenscheidt-Klett, 2013.
- [3] *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Klett – Langenscheidt, 2013.
- [4] GLABONIAT, M.; MÜLLER, M.; RUSCH, P.; SCHMITZ, H.; WERTENSCHLAG, L.: *Profile deutsch*. Langenscheidt, 2005.
- [5] BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KUNST UND KULTUR: *Kooperative Online Seminare: Gemeinsam lernen via Internet*. [online]. [accessed 2013-09-18]. Available from WWW: <<http://www.schule.at/bildung/fortweiterbildung/detail/kooperative-online-seminare-gemeinsam-lernen-via-internet.html>>
- [6] STRASSER, T.: *Moodle im Fremdsprachenunterricht. Blended Learning als innovativer didaktischer Ansatz oder pädagogische Eintagsfliege?* Verlag Werner Hülsbusch, Boizenburg, 2011.
- [7] WAGNER, J.; HECKMANN, V. (Hg.): *Web 2.0 im Fremdsprachenunterricht. Ein Praxisbuch für Lehrende in Schule und Hochschule*. Verlag Werner Hülsbusch, Boizenburg, 2012.

INOVATIVNÍ FORMY VE VÝUCE NĚMČINY NA TECHNICKÉ UNIVERZITĚ V LIBERCI: K DÍLČÍM VÝSLEDKŮM DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ U STUDENTŮ

V rámci projektu IMPACT, podpořeného z Evropských fondů, jsou na katedře cizích jazyků Technické univerzity v Liberci inovovány sylaby a standardizováno hodnocení jazykových dovedností studentů v oblasti odborného cizího jazyka podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (SERR). Příspěvek se zabývá postupy a hodnocením zavádění nových standardů do stávajících kurzů odborného německého jazyka na Technické univerzitě v Liberci.

INNOVATIVE FORMS IN THE TEACHING OF GERMAN AT THE TECHNICAL UNIVERSITY OF LIBEREC: PARTIAL RESULTS OF AN INVESTIGATIVE QUESTIONNAIRE ADMINISTERED TO STUDENTS

Within the IMPACT Project, supported by European funds, innovated syllabi and standardization of the assessment of students' language skills in the area of Foreign Languages for Specific Purposes are being developed in the department of Foreign Languages at the Technical University of Liberec based on the Common European Framework of Reference (CEFR). This presentation examines the methods and means of assessment for implementing new standards into the existing courses of German Language for Specific Purposes at the Technical University of Liberec.

INNOWACYJNE FORMY W NAUCZANIU JĘZYKA NIEMIECKIEGO NA UNIWERSYTECIE TECHNICZNYM W LIBERCU: CZĄSTKOWE WYNIKI BADAŃ ANKIETOWYCH STUDENTÓW

W ramach projektu IMPACT, dofinansowanego z funduszy unijnych, w Katedrze Języków Obcych Uniwersytetu Technicznego w Libercu, zgodnie z poziomami biegłości językowej (CEFR), doskonalone są sylabusy oraz standaryzowana jest ocena umiejętności językowych studentów w zakresie specjalistycznego języka obcego. W artykule przedstawiono ocenę sposobów wdrażania nowych standardów w prowadzonych na Uniwersytecie Technicznym w Libercu kursach specjalistycznego języka niemieckiego.

VÝUKA ANGLIČTINY PODPOROVANÁ POČÍTAČEM V TERCIÁRNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

Dana Zerzánová
* Ivana Čechová
** Jana Beránková

Univerzita obrany
Centrum jazykové přípravy
Kounicova 65, 662 10 Brno, Česká republika
dana.zerzanova@unob.cz
* ivana.cechova@unob.cz
** jana.berankova@unob.cz

Abstrakt

V dnešním globalizovaném světě se neodmyslitelnou součástí vzdělávání stávají informační a komunikační technologie (ICT), které jsou využívány ke vzdělávacím účelům i v terciární sféře a stávají se nezbytných předpokladem pro zvýšení kvality a efektivnosti vzdělávacího procesu. Příspěvek se zabývá výukou anglického jazyka na Univerzitě obrany při využití ICT u budoucích vojenských profesionálů i civilních studentů. ICT umožnily pedagogům modifikovat některé strategie a koncepty výuky cizích jazyků, např. zavedení e-learningu u studentů kombinovaného studia nebo implementace blended learningu u studentů prezenční formy studia, kde e-learning je primárně využíván jako doplněk k přímé výuce. Součástí příspěvku jsou rovněž výsledky výzkumného šetření u studentů obou forem studia, které se týkají využití ICT ve výuce anglického jazyka.

Úvod

V dnešním rychle se měnícím světě, jehož typickým atributem je nárůst globální konkurence, se významně zvyšuje role terciárního vzdělávání. Jedná se o sektor, který bude rozhodujícím způsobem ovlivňovat konkurenceschopnost, prosperitu a životní úroveň celé společnosti. Systém terciárního vzdělávání hraje nezastupitelnou roli při tvorbě intelektuální kapacity, na které závisí produkce i aplikace znalostí v rámci podpory konceptu celoživotního učení, prostřednictvím kterého jsou doplňovány a zvyšovány znalosti a kompetence jednotlivců [1]. Výstupem studijních programů institucí terciárního vzdělávání by měl být absolvent, který po ukončení určité etapy studia by byl schopen splnit alespoň minimální požadavky budoucího zaměstnavatele na potřebné znalosti a dovednosti, tedy ve svém oboru by měl dokázat poznat a popsat problémovou situaci v českém a alespoň v jednom cizím jazyce – nejlépe anglickém, dále navrhnout její řešení, prezentovat je (v ústní i písemné podobě) a obhájit. [2]

Neodmyslitelnou součástí vzdělávání se staly informační a komunikační technologie (ICT), které jsou v terciární sféře nezbytným předpokladem pro zvýšení kvality a efektivnosti vzdělávacího procesu. Efektivita společného rozvoje Evropy v oblasti výchovy a vzdělávání závisí na individualizaci procesů učení, výměně informací a zkušeností, integraci oborů, vzájemné spolupráci a komunikaci. Zavádějí se nové strategie a postupy do vzdělávání a učení, pro které je typické vyhledávání a hodnotné zpracování získaných informací. Nové moderní technologie, které jsou implementovány do vyučovacího procesu, umožňují potřebnou inovaci vzdělávání a jsou i důležitým motivačním prvkem jak pro studenty, tak pro pedagogy.

V souvislosti s výukou jazyků v terciárním vzdělávání se nejčastěji hovoří o **e-learningu** a **blended learningu**. E-learning je v odborné literatuře definován různě. Podle Zounka [3] lze e-learning chápat jako didaktický prvek vzdělávání, který využívá moderní informační a

komunikační technologie v prezenční i distanční formě studia a zároveň umožňuje komunikaci se studenty, efektivní zprostředkování obsahu učiva, individuální přístup ke studentovi (např. okamžité poskytnutí zpětné vazby, pomoci při studijních problémech) a individualizaci učení (student využívá vlastního tempa při učení, sám si volí čas a prostředí pro učení). Učení pomocí e-learningu může být také více interaktivní (student je interaktivním systémem donucen informace vyhledávat a zpracovávat). E-learning je dnes neodmyslitelným nástrojem pro kombinovanou formu studia, ale zcela běžně se využívá jako vhodný doplněk i pro prezenční formu výuky, tedy na přednáškách a cvičeních, kdy se jedná o smíšený způsob vzdělávání, který se nazývá *blended learning* a který je v současné době převažujícím pedagogickým modelem e-learningu. Výpočetní technika se stává nedílnou součástí vyučovacího procesu, studentům jsou prostřednictvím webu poskytovány různé studijní materiály včetně doplňkových informačních zdrojů na Internetu, s využitím webu je rovněž možno studenty testovat. „Způsob využívání prostředků ICT je závislý především na vzdělávacích cílech a obsahu výuky, charakteru edukačního prostředí, potřebách a možnostech všech aktérů vzdělávacího procesu“ [4]. Využívání e-learningu ve vysokoškolském prostředí provází permanentní diskuse, která upozorňuje na jeho pozitiva i negativa. K nejčastěji uváděným **výhodám** patří:

- časová a prostorová flexibilita a pohodlnost – student si volí dobu a místo studia podle svých individuálních potřeb a možností.
- snadná dostupnost a ucelenost studijních materiálů – na jednom místě jsou soustředěny a logicky uspořádány studijní materiály, které jsou přístupné z každého počítače připojeného k internetu.
- možnost komunikace s tutorem i mezi spolužáky navzájem.
- poměrně jednoduchá a rychlá aktualizace jak studijního textu, tak i internetových odkazů.

Mezi **nevýhodami** bývají uváděny především:

- závislost na připojení k Internetu a vybavení PC – může být limitujícím faktorem pro využívání studijních materiálů včetně internetových odkazů.
- menší počítačová gramotnost u starších studentů kombinované formy studia.
- nedostatek přímého kontaktu s vyučujícím/tutorem [5].

1 Výuka jazyků za podpory počítačů

V souvislosti s výukou cizích jazyků je v odborné literatuře často zmiňován pojem Computer –Assisted Language Learning (CALL), který představuje výuku jazyků za podpory počítačů. Choděra uvádí, že „metody využívané v CALL v tzv. výukových programech (courseware) byly odvozeny od praxe klasické jazykové výuky“ [6]. První programy CALL nabízely testy a cvičení (drill and practice programs) ke zdokonalení jednotlivých řečových dovedností. Z konstruktivistického pohledu na vzdělávání další generace CALL směřovala více k osobě studujícího. V tomto modelu studující vytvářel nový poznatek prostřednictvím vlastního výzkumu, což Papert popisuje jako „mikrosvět, který poskytuje příležitost pro řešení problémů, testování hypotéz a umožňuje studujícímu využít současnou existující znalost k jejímu dalšímu rozvoji“ [7]. Podle této filosofie počítač poskytuje nástroje a zdroje, ale je na studujícím, aby „něco udělal“ s tímto simulovaným prostředím.

Sociokognitivní přístup ke CALL posunuje ještě dále hnací sílu od interakce studujícího s počítačem k interakci s ostatními studujícími prostřednictvím počítače. Toto tvrzení má základ jednak v teorii (širší zdůraznění smysluplné interakce v autentické řeči) a jednak je

podloženo i technologicky – připojení do sítě, které umožňuje, aby počítač byl používán jako nástroj pro interaktivní komunikaci [8]. V této souvislosti je také často zmiňován termín Computer-Mediated Communication (CMC), což znamená počítačem zprostředkovanou komunikaci. CMC umožňuje studujícím přístup do sítě a komunikaci s ostatními buď v asynchronním (nesimultánním) nebo synchronním (simultánním, ve skutečném čase) režimu. Na druhé straně od studujících vyžaduje větší motivaci, iniciativu a také vyšší stupeň autoregulace učení.

V současnosti se výuka jazyků za podpory počítačů (CALL) stala již naprosto běžným jevem. Zpočátku se jednalo o jednotlivé a nahodilé využití počítačů ke zpracování textů či jednoduchých drilových cvičení. Později se potřebné informace a autentické materiály začaly vyhledávat na Internetu. Nyní je ICT využíváno i ke komunikaci v cílovém jazyce, a to jak písemně (e-mail), tak ústně (chat, videokonference). Interaktivní cvičení nebo společné projekty řešené prostřednictvím Internetu umožňují zvýšit motivaci a smysluplně využít jazyk v přirozeném cizojazyčném prostředí, nejsou tedy pouhou simulací bez následného reálného využití.

Se zvyšující se dostupností počítačů ve školách i domácnostech a stále se zlepšující počítačovou gramotností studentů koresponduje široká nabídka komerčních jazykových učebnic doplněných materiály k samostudiu ve formě CD-ROMů, odkazy na webové stránky s doplňkovými texty, cvičeními, kvízy a videosekvencemi. Tyto komerční materiály ale nemohou pokrýt veškeré požadavky na specializovanou slovní zásobu pro jednotlivé obory, které se studují na vysokých školách. A zde nalézají nezastupitelné místo samotní vysokoškolští pedagogové, kteří mohou uplatnit jak nabyté zkušenosti a vědomosti, tak metodické znalosti z výuky jazyků. Nárůst počítačové gramotnosti klade vyšší nároky na invenci tvůrců jazykových kurzů, které musí splnit očekávání a potřeby studentů i vyučujících. Již nestačí být pouze jazykovým odborníkem a učitelem, ale učitel se stává rovněž designérem, koordinátorem a technikem. Jednotlivé studijní opory, které jsou studentům nabízeny k samostudiu, musí být nejen pečlivě strukturovány, aby poskytly potřebné informace a umožnily procvičení jazykových dovedností, ale také musí být dostatečně zajímavé, aby udržely pozornost studentů a motivovaly je k další práci. Studium je koordinováno tutorem a opory jsou zpravidla distribuovány prostřednictvím systému pro řízení výuky (Learning Management System – LMS), který pozitivně přispívá k zefektivnění a zkvalitnění edukačního procesu, umožňuje přístup k doplňujícím a aktuálním informacím. Určitým negativem může být ne vždy snadná orientace v LMS, proto je nutno poskytnout studentům kvalitní vstupní informace a zároveň je upozornit i na případné problémy.

2 Studium jazyků a e-learning na Univerzitě obrany

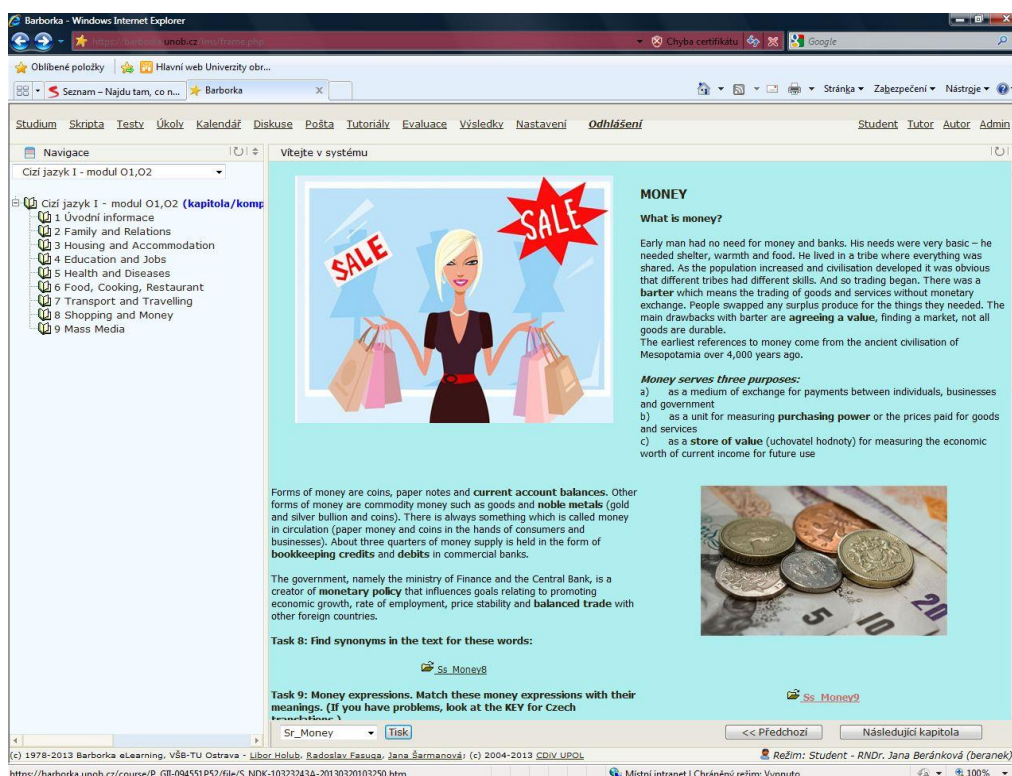
Univerzita obrany (UO) je státní vysokou školou technického typu, která poskytuje vzdělání jak budoucím profesionálům armády České republiky (AČR), tak i civilním studentům v rámci akreditovaných bakalářských, magisterských a doktorských studijních programů, a to na třech fakultách, z nichž Fakulta ekonomiky a managementu (FEM) a Fakulta vojenských technologií (FVT) se nacházejí v Brně, Fakulta vojenského zdravotnictví (FVZ) sídlí v Hradci Králové. UO klade velký důraz na studium jazyků, což vyplývá ze skutečnosti, že AČR je součástí struktur NATO. Studenti se po celou dobu studia povinně účastní výuky dvou cizích jazyků, z nichž jedním je angličtina, která je závazná pro každého, druhý jazyk si volí z nabídky němčina, francouzština a ruština. Jazyková příprava na UO probíhá v souladu s požadavky rezortu (příprava na rezortní zkoušku dle NATO STANAG 6001), vysokoškolské výuky na jednotlivých fakultách (obecná, odborná a akademická angličtina) i s cíli Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (SERR).

Za výuku jazyků je na UO zodpovědné Centrum jazykové přípravy (CJP), které se snaží implementovat do edukačního procesu nejnovější trendy v oblasti teorie učení a vyučování cizích jazyků. V rámci informačních a komunikačních technologií se nejvíce využívají LMS Barborka a Moodle. Na FVT probíhá výuka anglického jazyka na základě kurikula, které je vypracováno pro každý ročník bakalářského i magisterského studia a které zahrnuje prvky obecného i odborného jazyka. FEM realizuje výuku jazyků v rámci tzv. modulového systému, kdy moduly O1–2 se zaměřují na obecný jazyk, moduly E1–3 se soustředí na ekonomickou problematiku, moduly M a BM seznamují studenty s terminologií managementu a bezpečnostního managementu, moduly S1–2 obsahují specifickou slovní zásobu jednotlivých specializací a moduly V1–4 jsou zaměřeny na profesní vojenskou tematiku. Studenti bakalářského studijního programu by měli během studia kromě předepsané vysokoškolské zkoušky z odborného jazyka anglického (jazyk pro obecné akademické a profesní účely, ale i specifická ekonomická a vojenská terminologie) zvládnout i jazykovou zkoušku podle normy NATO STANAG 6001, SLP 2, což odpovídá úrovni B2 podle SERR, studenti magisterského studijního programu by se měli dostat na úroveň SLP 3, což koresponduje s označením C1 podle SERR.

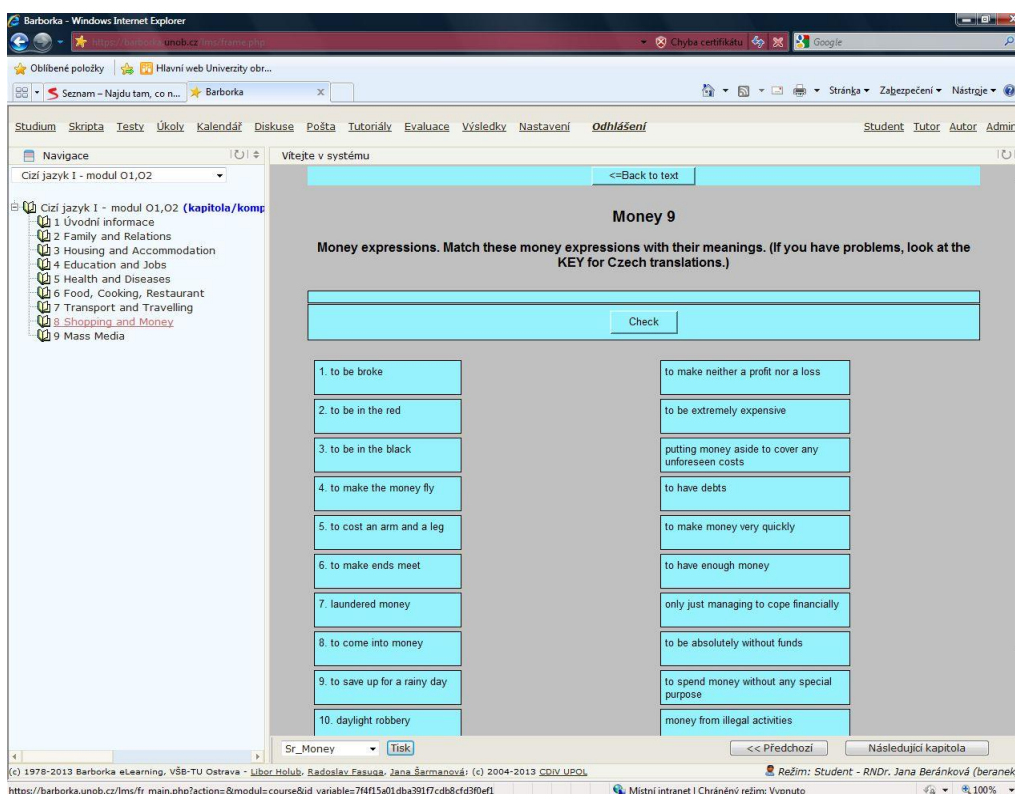
Aby učitelé CJP mohli v oblasti výuky jazyků splnit náročné úkoly, hledají nejen efektivní vyučovací metody, ale zároveň i nástroje, které pomohou zefektivnit a zatraktivnit výuku jazyků. Takovými nástroji jsou informační a komunikační technologie. Na FEM se metoda e-learningu prostřednictvím LMS Barborka začala využívat nejdříve pro studenty kombinovaného studia. Vzhledem ke specifice kombinované formy studia – nízký počet hodin přímé výuky a maximální důraz na samostudium, bylo nezbytné najít vhodný nástroj pro řízení studia, komunikaci s vyučujícím, ale i mezi studenty navzájem, a rovněž pro prezentování ucelených studijních opor podle jednotlivých učebních modulů. Jako optimální se jevil LMS Barborka, neboť splňuje všechny výše uvedené požadavky.

Studenti kombinovaného studia jsou většinou schopni dobře pracovat s počítačem, dokážou si jednorázově vyhledat potřebné informace na Internetu, ale dělá jim potíže tyto materiály systematicky utřídit a posoudit jejich úroveň a obsahovou adekvátnost ve vztahu k tématu. Rovněž orientace v základní slovní zásobě se jeví jako problematičtější. Pro usnadnění jazykové přípravy studentů kombinovaného studia byla v roce 2010 vytvořena pracovní skupina, která se skládá z učitelů anglického jazyka, studentů a odborníků ze specializovaných kateder. Společně jsme se soustředili především na výběr vhodných textů (viz Fig. 1) a jejich metodické zpracování. Každý text je opatřen základní slovní zásobou, dále následují úkoly, které mají umožnit jak procvičení učiva, tak prohloubení a upevnění vědomostí. Poslechová cvičení a videa jsme zařazovali méně často, neboť jak vyplynulo z provedeného šetření (viz kapitola 3), studenti jsou schopni si sami vyhledat krátké tematicky odpovídající poslechové materiály.

Pozornost jsme zaměřili také na písemný projev, protože student musí být schopen vyjádřit vlastní názor na všechna probíraná témata nejen ústní, ale i písemnou formou, okomentovat situaci nebo zaujmout protikladné stanovisko. Zpětnou vazbu u písemných úkolů zajišťuje tutor, který po přečtení vypracovaného úkolu informuje studenta o případných chybách a nedostatecích. U interaktivních úkolů, které jsou vytvořeny v programu Hot Potatoes, student získává zpětnou vazbu okamžitě po splnění úkolu (viz Fig. 2).



Zdroj: vlastní (specifický výzkum)
Fig. 1: Textová část

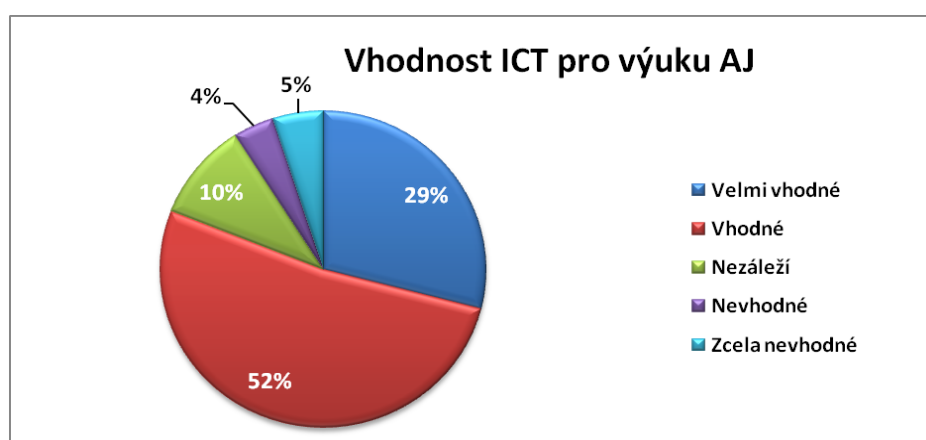


Zdroj: vlastní (specifický výzkum)
Fig. 2: Cvičení

3 Výzkumná šetření: názory studentů na e-learning

Dříve než jsme začali pracovat na elektronických studijních oporách, považovali jsme za nutné zjistit, jaký je postoj studentů kombinovaného studia k výpočetní technice a zda a jak jsou ochotni ji využívat pro studium anglického jazyka. V první části výzkumu jsme realizovali dotazníkové šetření, na které navázaly polostrukturované rozhovory.

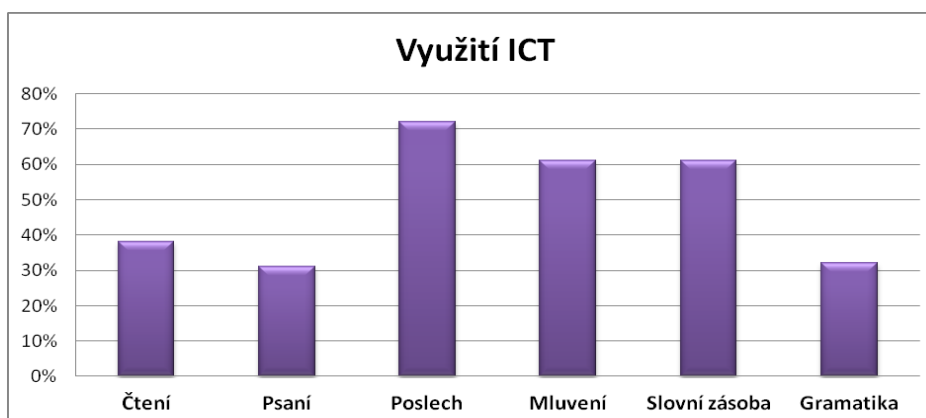
Výsledky obou částí výzkumného šetření potvrdily, že náš záměr pracovat s LMS je studenty přijímán vesměs kladně. Jedním z dílčích cílů výzkumu bylo zjistit názor našich respondentů na on-line jazykovou výuku. U kombinovaného studia na UO se jedná spíše o distanční formu doplněnou o klasickou přímou výuku, která probíhá dvakrát za semestr. Výsledky našeho šetření ukázaly, že 52 % respondentů vítá možnost studovat angličtinu prostřednictvím ICT. Naprosto pozitivně hodnotí využití ICT pro jazykovou výuku 29 % dotázaných, 10 % respondentů na volbě média nezáleží. Pouze 4 % z nich nepovažují ICT za vhodný prostředek výuky angličtiny a 5 % respondentů by vůbec nepoužívalo ICT pro výuku angličtiny (viz Fig. 3).



Zdroj: vlastní (specifický výzkum)

Fig. 3: Vhodnost ICT pro výuku AJ

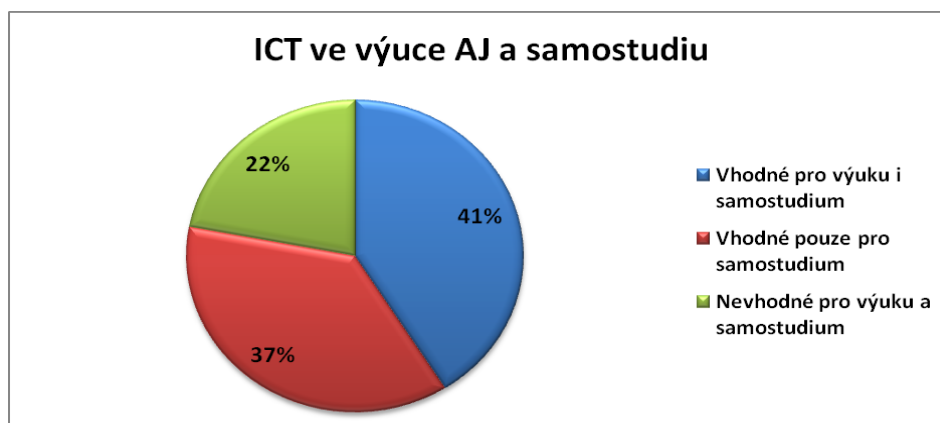
Dalším cílem bylo zjistit názor respondentů na vhodnost využití ICT při procvičování jednotlivých jazykových dovedností. Z výzkumného šetření vyplynulo, že ICT je nejvíce využíváno pro rozvíjení dovednosti poslechu (72 %), např. prostřednictvím krátkých zpráv, písní, videí, filmů apod. ICT je rovněž nástrojem, který účinně napomáhá jak při obohacování slovní zásoby (61 %) – např. on-line slovníky, tak při rozvíjení komunikačních schopností – mluvení (61 %), ale i psaní (31 %) – v podobě e-mailů a prezentací. 38 % dotázaných využívá ICT pro čtení s porozuměním a 32 % pro procvičování gramatických struktur (viz Fig. 4).



Zdroj: vlastní (specifický výzkum)

Fig. 4: Využití ICT

Studenti denního studia, u nichž je primární přímá výuka, mají také velmi kladný vztah k ICT, jak též vyplynulo z další fáze výzkumného šetření, a proto na základě vlastního uvážení jednotlivých vyučujících jsou připravené materiály využívány i zde jako možný doplňkový studijní zdroj. Jedním z cílů dotazníkového šetření bylo získat konkrétnější představu o jejich preferencích. Nejvíce studentů kladně hodnotí použití ICT v přímé výuce i při individuální přípravě na ni (41 %). 37 % dává přednost ICT jen pro samostudium a 22 % respondentů nepovažuje ICT pro výuku a studium angličtiny za vhodný nástroj (viz Fig. 5).



Zdroj: vlastní (specifický výzkum)

Fig. 5: ICT ve výuce AJ a samostudiu

Na základě provedeného šetření lze konstatovat, že vztah k ICT jak u studentů kombinovaného, tak denního studia je převážně kladný a obě skupiny jejich využití pro výuku a studium anglického jazyka hodnotí pozitivně. Tyto závěry nás ještě více motivovaly při tvorbě elektronických studijních opor v rámci LMS Barborka.

Závěr

Současná společnost je často charakterizována buď jako společnost znalostní, kdy je kladen důraz na dostupnost informací a práci s nimi, nebo jako společnost sítí, v níž stěžejní roli hrají počítačové sítě. Dnešní studenti vysokých škol patří k tzv. „Digital Generation“, tedy generaci, která používá nejrůznější technologie od útlého školního věku, a proto jsou pro ně naprosto přirozenou součástí každodenního života. Nicméně technologie často využívají především jako zdroj zábavy a nástroj umožňující komunikaci a získávání informací, a potenciál ICT pro oblast vzdělávání není často plně doceněn.

Z výzkumného šetření realizovaného na FEM UO vyplynulo, že i když nezastupitelnou roli informačních a komunikačních technologií v edukačním procesu uznávají studenti kombinované i prezenční formy studia, ne všichni považují ICT za vhodný nástroj pro výuku anglického jazyka, neboť pro 9 % respondentů nejsou ICT vhodným prostředkem. Z provedených polostrukturovaných rozhovorů jsme zjistili, že ti studenti, kteří zaujímají negativní postoj k využívání ICT ve výuce angličtiny, dávají přednost komunikativní výuce za přítomnosti učitele, který je průběžně opravuje a bezprostředně reaguje na jejich dotazy a potřeby. Na druhé straně 61 % dotázaných se domnívá, že ICT jsou vhodným nástrojem pro rozvoj komunikace v cílovém jazyce. Respondenti v rozhovorech zmiňují především své zkušenosti se sociálními sítěmi (skype, facebook, twitter, blogy atd.) a také web-konferencemi. Dále uvádějí, že ICT jim velmi napomáhají při rozšiřování slovní zásoby, především oceňují možnost využívat on-line slovníky a internetové zdroje. Ačkoliv je v dnešní době naprosto přirozené, že moderní technologie jsou implementovány do vzdělávacího procesu, učitel v něm má i nadále své nezastupitelné místo.

Literatura

- [1] WORLD BANK. (2002) *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education*. Washington, [online]. D.C.: World Bank. [accessed 2013-04-14]. Available from WWW <<http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/TOPICS/EXTEDUCATION/0,,contentMDK:20283509~menuPK:617592~pagePK:148956~piPK:216618~theSitePK:282386,00.html>>
- [2] MŠMT: *Bílá kniha terciárního vzdělávání*. [online]. Praha 2009. [accessed 2013-02-21]. Available from WWW <<http://www.msmt.cz/reforma-terciarniho-vzdelavani/bila-kniha>>
- [3] ZOUNEK, J.: *E-learning – jedna z podob učení v moderní společnosti*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. 161 s. ISBN 978-80-210-5123-2.
- [4] ZOUNEK, J.: E-learning a vzdělávání. Několik pohledů na problematiku e-learningu. *Pedagogika*, 2006, Volume. LVI, Issue 4, pp. 335-347. ISSN 0031-3815.
- [5] EGEROVÁ, D.: Integrace e-learningu do prezenční formy výuky. In *Sborník příspěvků konference Klady a zápory e-learningu na menších vysokých školách, ale nejen na nich*. Praha, Soukromá vysoká škola ekonomických studií, s. r. o. 2008, ISBN 978-80-86744-76-6.
- [6] CHODĚRA, R.; RIES L.: *Výuka cizích jazyků na prahu nového tisíciletí II*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská Univerzita Ostrava - Pedagogická fakulta, 2000. 163 s. ISBN 80-7042-157-6.
- [7] PAPERT, S.: *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. New York: Basic Books. 1980. Warshauer, R. Kern, *Network-based Language Teaching: Concepts and Practice*. 3rd ed. Cambridge: The Press Syndicate of the University of Cambridge, 2005.
- [8] BERÁNKOVÁ, J.; ČECHOVÁ, I.; ZERZÁNOVÁ, D.: Appropriate tool to get appropriate knowledge: How does it work? In: *Distance Learning, Simulation and Communication 2013*. Brno: Univerzita obrany, 2013, p. 13-19. ISBN 978-80-7231-919-0.
- [9] ČECHOVÁ, I.; ZERZÁNOVÁ, D.; BERÁNKOVÁ, J.: E-learning: Roles in Distance Tertiary Education. In: *Proceedings of the 10th European Conference on e-Learning*. Brighton, Velká Británie: Brighton Business School, University of Brighton, 2011, pp. 109-116. ISBN 978-1-908272-22-5.

COMPUTER ASSISTED ENGLISH LEARNING AND TEACHING: CHALLENGES FOR TERTIARY EDUCATION

In the nowadays globalized world information and communication technologies (ICT) have become an inherent educational tool and their usage is an indispensable prerequisite for enhancing the quality and efficiency of the educational process. The article deals with teaching English with the use of ICT to both future military professionals and civilian students at the University of Defence. ICT have enabled teachers to modify some strategies and concepts of the second language teaching, e.g. introduction of e-learning for the combined form of study or implementation of blended learning for the full time form of study, where e-learning is used as a complement to the face-to-face teaching. The article also includes results from the research dealing with the usage of e-learning and blended learning for teaching English at students of both forms of study.

COMPUTERUNTERSTÜTZTES ENGLISCHLERNEN UND –LEHREN: EINE HERAUSFORDERUNG FÜR DEN TERTIÄREN BILDUNGSBEREICH

In der heutigen globalisierten Welt sind die Informations- und Kommunikationstechnologien ein untrennbarer Bestandteil der Ausbildung, was inzwischen auch für den tertiären Bildungsbereich gilt. Sie werden zu einer unerlässlichen Voraussetzung für die Steigerung der Qualität und Effektivität des Bildungsprozesses. Dieser Beitrag beschäftigt sich mit dem Englischunterricht an der Universität für Verteidigung für künftiges Militärpersonal und zivile Studenten unter Verwendung der Informations- und Kommunikationstechnologien. Diese Technologien ermöglichten es den Pädagogen, einige Strategien und Konzepte des Fremdsprachenunterrichts zu modifizieren, z. B. die Einführung des E-Learning bei Studenten des kombinierten Studiums oder die Implementierung von sog. Blended Learning bei Vollzeitstudenten, welche das E-Learning hauptsächlich als Ergänzung zum Direktunterricht nehmen. Dieser Beitrag informiert gleichfalls über die Ergebnisse einer Untersuchung bei Studenten beider Studienformen, die sich auf die Nutzung der Informations- und Kommunikationstechnologien im Englischunterricht beziehen.

NAUKA JĘZYKA ANGIELSKIEGO WSPOMAGANA PRZEZ KOMPUTER W KSZTAŁCENIU WYŻSZYM

W dzisiejszym zglobalizowanym świecie nieodłącznym elementem edukacji stają się technologie informacyjno-komunikacyjne (ICT), które wykorzystywane są do celów nauczania w ramach kształcenia wyższego, stając się niezbędną przesłanką dla podniesienia jakości i efektywności procesu kształcenia. W artykule przedstawiono zagadnienie dotyczące nauczania języka angielskiego przyszłych zawodowych żołnierzy oraz innych cywilnych studentów na Uniwersytecie Obrony przy zastosowaniu technologii ICT. Technologie informacyjno-komunikacyjne umożliwiły dydaktykom modyfikację niektórych strategii i koncepcji nauczania języków obcych, np. wprowadzenie e-learningu dla studentów zaocznych, wdrożenie blended learningu dla studentów stacjonarnych, w przypadku których e-learning wykorzystywany jest priorytetowo tylko jako uzupełnienie zajęć lekcyjnych. W artykule przedstawiono także wyniki badań przeprowadzonych wśród studentów obu form studiów, które dotyczą wykorzystania technologii ICT w nauczaniu języka angielskiego.

LEBENSLANGES LERNEN IM UNIVERSITÄREN BEREICH – VIELFALT BRAUCHT BESONDERE QUALITÄTSBEMÜHUNGEN

Šárka Zikešová

Univerzita Pardubice

Jazykové centrum

Studentská 95, 532 10 Pardubice 2, Česká republika

sarka.zikesova@upce.cz

Abstrakt

Lebenslanges Lernen ist ein Konzept, das Menschen befähigen soll, während ihrer gesamten Lebensspanne eigenständig zu lernen. Universitäten sind Forschungs- und Bildungseinrichtungen, die dem internationalen Stand der Forschung und Lehre verpflichtet sind, was auch für die universitäre Weiterbildung gilt. Eines der Universitätsangebote an Weiterbildung im Bereich Intergenerationelles Lernen des Fremdsprachenzentrums der Universität Pardubice sind moderierte Diskussionen in deutscher Sprache, mit deren Konzept, Format und konkreten Outputs sich dieser Beitrag beschäftigt.

Einführung

Universitäten sind Forschungs- und Bildungseinrichtungen, die dem internationalen Stand der Forschung und Lehre verpflichtet sind. Dies gilt auch für die universitäre Weiterbildung. Lebenslanges Lernen bzw. universitäre Weiterbildung an den Universitäten ist vielfältig – von öffentlichen Vortragsreihen für die breite Bevölkerung über berufsbegleitende Qualifizierungsangebote für Personen ohne akademische Vorbildung. Weiterbildung stellt aber auch eine der Schnittstellen zwischen Universität und Region dar, deshalb unterbreitet das Fremdsprachenzentrum der Universität Pardubice seit zwei Jahren das Angebot zum lebenslangen Lernen in der Form von **Moderierten Diskussionen auf Deutsch**, an denen TeilnehmerInnen aus den Reihen der Studenten, Universitätsangestellten und der breiten Öffentlichkeit beteiligt werden.

1 Moderierte Diskussionen auf Deutsch

Was versteht man eigentlich unter dem Begriff „moderierte Diskussion“? Eine moderierte Diskussion ist eine Diskussion, in der die Lehrkraft (Moderatorin) eine moderierende Rolle wahrnimmt. Hierbei zeigt sie ein mäßigendes und zurückhaltendes Verhalten, sie äußert sich inhaltlich neutral und bezieht selbst keine Position, fördert Äußerungen der Diskussionsteilnehmer, organisiert den Gesprächsablauf, löst Probleme zwischen den TeilnehmerInnen und fasst die Diskussionsergebnisse zusammen. Da eine Diskussion der Austausch von Informationen und Meinungen zwischen gleichberechtigten PartnerInnen ist, muss sie im universitären Bereich eine Sonderform der erarbeiten-besprechenden Ausbildungsmethoden haben, d.h., sie ist gekennzeichnet durch:

1. die Ausrichtung auf ein bestimmtes Thema
2. ein Arbeitsziel, auf das sich die Beiträge richten
3. engagiertes Argumentieren der Diskutierenden
4. eine geregelte Auseinandersetzung mit dem Thema und den Argumenten in der Diskussion

5. das Bemühen aller, einen Sachverhalt zu erhellen und die Standpunkte deutlich zu machen
6. eine straffe Leitung.

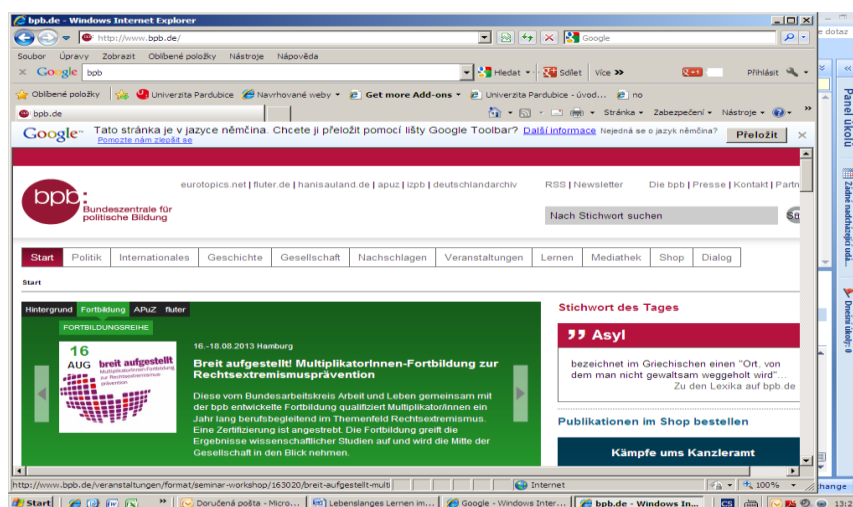
Die Lehrkraft (Lektorin des Fremdsprachenzentrums oder die eingeladene Moderatorin/ der Moderator) hält die typischen 3 Stufen im Verlauf der Diskussion ein:

1. Stufe: Eröffnung und Steuerung der Diskussion mit Darlegung des Themas und des angestrebten Ergebnisses (Power-Point-Präsentation).
2. Stufe: Sachbezogene sprachliche Auseinandersetzung ohne wesentliche Lenkung durch die Lehrkraft (Arbeitsblätter der Bundeszentrale für politische Bildung).
3. Stufe: Zusammenfassung der Ergebnisse durch die Lehrkraft.

2 Lernziele und Inhalte der moderierten Diskussionen auf Deutsch

An der ersten Stelle der sich ergebenden Lernziele steht die Förderung der Kommunikationsfähigkeit und der Toleranz und Abklärung von Wertstellungen. Darüber hinaus werden die rhetorischen Kompetenzen der Teilnehmer geschult, z.B. die Fähigkeit, aus multiplen Perspektiven zu denken, mit eigenen Wissenskonzepten zu vernetzen und neue kommunikative Handlungsoptionen zu entwickeln. Dabei werden Kenntnisse und Fähigkeiten aus vielfältigen Angeboten erworben, die zu kultivierten sowie von Wertschätzung und Respekt getragenen Diskursvariationen führen. Die erworbenen Sprach- und Fachkenntnisse können verglichen sowie kritischen Analysen und Urteilen unterzogen werden. In den meisten gewerblichen Unternehmen sind Diskussionen erschreckend unproduktiv. Dies liegt weniger an den beteiligten Personen als vielmehr daran, dass man sich wenig Gedanken darüber macht, innerhalb welcher Gesprächskultur die besten Ergebnisse erzielt werden könnten [1].

Damit eine Diskussion gelingen kann, muss ein attraktives publikumorientiertes Thema gewählt werden. Im Falle der Moderierten Diskussionen wählte die Lektorin (Autorin des Beitrags) variable Themen aufgrund der veröffentlichten Themen auf Webseiten der Bundeszentrale für politische Bildung [2] aus, wo sich ein umfangreiches Angebot an mannigfaltigen Themen befindet. Die Themen sind auf der angegebenen Webseite kinderleicht zugänglich (Abb. 1 – Fig. 1).

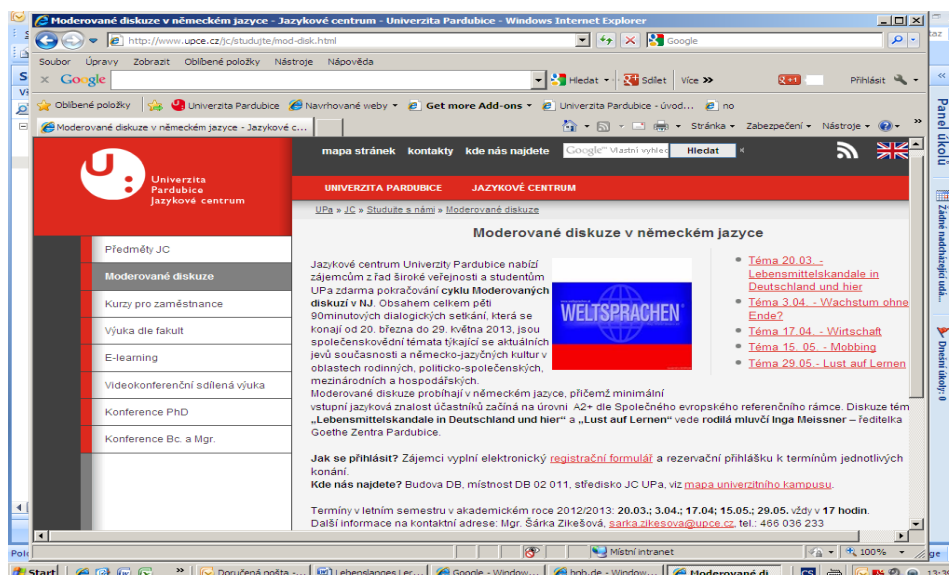


Quelle: [2]

Fig. 1: Webseite der Bundeszentrale für politische Bildung

Für jedes Semester wurden 5 Themen je nach ihrer Aktualität und Attraktivität und nach der sorgfältigen Sondierung vorbereitet, d.h. im Laufe der vorgegangenen zwei Jahre wurden

beispielsweise folgende Themen vorgestellt: Familie und Frauenrollen; Mama-Hotel; Immigranten in Deutschland; Vorurteile; Globalisierung: Ängste und Kritik; Zuschauer – Demokratie?; Wahlmüde oder wahlbegeistert?; Zivilcourage; Vergessen oder Erinnern; Europäische Union; Wirtschaft; Wachstum ohne Ende?; Lebensmittelskandale; Mobbing; Lust auf Lernen? u.a. [3]. Die jeweiligen Themen wurden mit Vorsprung auf den Webseiten des Fremdsprachenzentrums veröffentlicht, wobei sich die potenziellen Teilnehmer auf denselben Webseiten on-line zu beliebigen Daten anmelden konnten (Abb. 2 – Fig. 2).



Quelle: [3]

Fig. 2: Webseiten des Fremdsprachenzentrums der Universität Pardubice

3 Ablauf der Diskussionen

Die Moderatorin begrüßt alle TeilnehmerInnen und führt kurz in das Thema aufgrund der vorgeführten Power- Point-Präsentation ein und verteilt Handouts und Arbeitsblätter unter den DiskussionsteilnehmerInnen. Die Moderatorin bittet die TeilnehmerInnen der Reihe nach um ein kurzes Statement, keinesfalls darf in dieser Sequenz die Diskussion entflammen, indem andere bereits ihre oppositionelle Haltung aktiv einnehmen könnten. Das Statement muss die grundsätzliche Einstellung zum Thema widerspiegeln und die StatementgeberInnen dürfen nicht unterbrochen werden. Die Diskussionspartner werden aufgefordert, sich zuerst darüber Notizen zu machen, wesentliche herausragende Meinungen und Aussagen merkt sich die Moderatorin auf. Sie muss auch darauf achten, dass die TeilnehmerInnen beim vereinbarten Thema bleiben. Nach Abschluss der Einleitungsrunde bedankt sich die Moderatorin bei den Diskutierenden und leitet in die Diskussion ein, indem sie ganz konkret auf kontroverse Stellungnahmen zurückgreift und oppositionellen Meinungen entgegenstellt. Dadurch beginnt die geregelte Auseinandersetzung mit dem strittigen Thema. Im Wechselspiel der Positionen, Argumente, Meinungen und Werthaltungen muss die Diskussion durch geschicktes Nachfragen und unter Zuhilfenahme gesellschaftlicher, politischer oder medialer Meinungsbilder befeuert oder entschärft bzw. neuen Sichtweisen oder Aspekten zugeführt werden. In der Abschlussphase werden Ergebnisse und Teilergebnisse der Diskussion zusammengefasst und strukturiert, wobei die Moderatorin als Hilfsmittel die Arbeitsblätter der Bundeszentrale für politische Bildung des jeweiligen Themas verwendet (Abb. 3 – Fig. 3).



Quelle: [2]

Fig. 3: Arbeitsblatt der BPB, Wachstum ohne Ende

In einer solcherart angelegten Diskussion bietet sich die Möglichkeit, Betroffene oder „Experten“ einzuladen daran teilzunehmen, so ergeben sich Pro und Contra authentische, lebensnahe Argumente, die dem Diskurs besonders Vitalität verleihen. Deshalb werden zwei Muttersprachler, die in der Region Pardubice leben, eingeladen, Inga Meissner- Leiterin des Goethe Zentrums in Pardubice und Ivan Dramlitsch, freier Journalist der Prager Zeitung, Rubrik Wirtschaftskommentare. Diese zwei Gäste haben in den vergangenen zwei Semestern drei Themen (Vergessen oder Erinnern; Zivilcourage; Lebensmittelskandale und Lust auf Lernen) vorgeführt, wobei sie die richtige Authentizität des Gesellschafts-, Berufs- und Alltagsleben den Diskutierenden beigebracht haben.

Wie es am Anfang dieses Artikels erwähnt wurde, rekrutieren sich die Diskussionsinteressenten aus den Reihen der Universitätsstudenten (Fachrichtung Deutsch für den Beruf), Universitätsangestellten (Rektoratsmitarbeiter) und der breiten Öffentlichkeit der Region Pardubice, wobei sich ihre Sprachkompetenzen zwischen dem Sprachniveau A2+ und B2+ des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) bewegen. Da kommt es für die Lehrkraft zu der einzigartigen Chance, die generationenübergreifende Didaktik zu realisieren, wobei die jüngeren und älteren TeilnehmerInnen voneinander, miteinander und/oder übereinander lernen. Als pädagogischer Ansatz gewinnt intergenerationelles Lernen unter dem Eindruck des demographischen Wandels zunehmend an Bedeutung. Um das valide Feedback zu gewinnen, verteilt die Moderatorin am Ende jedes Diskussionstreffens einen Bewertungsbogen, wo die TeilnehmerInnen ihre Evaluation, Themenwünsche und Empfehlungen äußern können. Und nicht zuletzt ist es nötig zu erwähnen, dass die aktiven DiskussionsteilnehmerInnen am Ende des akademischen Jahres die Teilnahmebestätigung erhalten, was für manche auch eine nicht geringfügige Rolle spielte.

Fazit

Weiterbildung soll der Vertiefung, Erweiterung oder Erneuerung von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten von Menschen dienen, die schon eine gewisse Bildungsphase abgeschlossen haben und einen Bedarf nach der persönlichen und beruflichen Entwicklung empfinden. Im universitären Bereich sind Fokusgruppen der Weiterbildung akademische und technisch-administrative Mitarbeiter, die selbstverständlich unterschiedliche Berufsanforderungen und

Erwartungen haben. Da sich die Studenten auch dieser Fokusgruppe bei moderierten Diskussionen angeschlossen haben, entstand eine wunderbare Möglichkeit, die alltagsähnliche Gesprächssituation mit der Interaktion unter den TeilnehmerInnen auf Deutsch zu simulieren. Auf dieser Basis entstand eine „Enthüllungsatmosphäre“, die in Einzelgesprächen so nicht möglich ist. Es kam zu einer vielschichtigen Auseinandersetzung mit dem Thema, wodurch verschiedene Kreativitätsdiskussionstechniken zahlreiche neue Ideen und Vorschläge generierten. Und nicht zuletzt ist es zu erwähnen, dass diese Veranstaltungen eine wesentliche Rolle bei der Werbung für deutsche Sprache spielen, da sich Deutsch leider in den letzten fünf Jahren auf dem Rückzug befindet und ins Abseits gerät. Deshalb ist es von hohem Interesse der Autorin, diese Aktivität weiterzuleiten und sich mit möglichen Modifizierungen der moderierten Diskussionen zu beschäftigen.

Literatur

- [1] ZÜRCHER, R.: *Informelles Lernen und der Erwerb von Kompetenzen: Theoretische, didaktische und politische Aspekte, Materialien zur Erwachsenenbildung, Nr. 2. Bundesministerium für Unterricht und Kultur, 2001.* Available from WWW: <http://www.erwchsenenbildung.at/downloads/service/nr2_2007_lernen.pdf>
- [2] BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG: *Lernen.* [online]. Available from WWW: <<http://www.bpb.de/lernen/formate/arbeitsblaetter/>>
- [3] UNIVERZITA PARDUBICE: *Jazykové centrum.* [online]. Available from WWW: <www.upce.cz/jc/studujte/mod-disk.html>

ROZMANITOST CELOŽIVOTNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V AKADEMICKÉM PROSTŘEDÍ

Celoživotní vzdělávání je koncept, který má lidem během jejich života umožňovat proces samostatného studia. Univerzity jsou vědecké a vzdělávací instituce, které slouží vědě a výzkumu, což platí i pro celoživotní vzdělávání. Jednou z nabídek možnosti zdokonalovat se v němčině v rámci celoživotního vzdělávání jsou Moderované diskuze v německém jazyce realizované v Jazykovém centru UPa, jejichž konceptem, formátem a konkrétními výstupy se tento příspěvek zabývá.

DIVERSITY OF LIFELONG LEARNING IN TERTIARY EDUCATION

Lifelong learning is a concept that provides people with a process of self-study. Universities are scientific and educational institutions that serve science and research, which is also true for lifelong learning. Among the options to improve German within Lifelong Learning Programme are Moderated Discussions in the German language that are implemented in the Language Centre of the University of Pardubice, and this paper reflects their concept, format and concrete outputs.

RÓŻNORODNOŚĆ KSZTAŁCENIA USTAWICZNEGO W ŚRODOWISKU AKADEMICKIM

Kształcenie ustawiczne to koncepcja, której celem jest umożliwienie samodzielnego kształcenia w trakcie całego życia. Uniwersytety to instytucje naukowo-badawcze, które przyczyniają się do rozwoju nauki i badań, co dotyczy także kształcenia ustawicznego. Jedną z możliwości doskonalenia znajomości języka niemieckiego w ramach kształcenia ustawicznego są Moderowane dyskusje w języku niemieckim prowadzone w Centrum Języków Uniwersytetu w Pardubicach. Ich koncepcja, formy i konkretne efekty stanowią przedmiot niniejszego artykułu.

LIST OF AUTHORS

Name	E-Mail and Page Number of Contribution
Zdeňka Beranová	zdenka.beran@volny.cz 6
Robert Helán	rhelan@med.muni.cz 14
Ingo T. Herzig	ingo.herzig@tul.cz 21
Eva Hradilová	eva.hradilova@unob.cz 28
* Tereza Krupková	* tereza.krupkova@unob.cz 28
Jiřina Hrbáčková	jirina@econ.muni.cz 37
* Milan Boháček	* bohacek@econ.muni.cz 37
Helena Hušková	huskovah@econ.muni.cz 46
Barbora Chovancová	barbora.chovancova@law.muni.cz 54
Helena Kalábová	helena.kalabova@seznam.cz 61
* Tatiana Matulayová	* tatiana.matulayova@tul.cz 61
** Jan Jihlavec	** jan.jihlavec@tul.cz 61
Dana Kasperová	dana.kasperova@tul.cz 68
Hana Katrňáková	katrnak@rect.muni.cz 75
Alena Lejčarová	lejcarova@ftvs.cuni.cz 80
* Aneta Konečná	aneta-konecna@seznam.cz 80
Milada Odstrčilová	odstrcilova@pef.czu.cz 94
Stanislava Pavlíková	stanislava.pavlikova@tul.cz 103
Ilona Pešatová	ilona.pesatova@tul.cz 112
* Tatiana Matulayová	* tatiana.matulayova@tul.cz 112
Blanka Pojslová	pojslova@econ.muni.cz 123
Kateřina Pořízková	porizkova.katerina@gmail.com 134
* Jozefa Artimová	* pepartim@me.com 134
** Libor Švanda	** svanda@phil.muni.cz 134
Jitka Prachařová	pracharova@pef.czu.cz 140
Pavel Sternberg	pavel.sternberg@tu-dresden.de 150
František Tůma	tuma@ped.muni.cz 159
Irena Vlčková	irena.vlckova@tul.cz 171
Dana Zerzánová	dana.zerzanova@unob.cz 181
* Ivana Čechová	* ivana.cechova@unob.cz 181
** Jana Beránková	** jana.berankova@unob.cz 181
Šárka Zikešová	sarka.zikesova@upce.cz 190

LIST OF REVIEWERS OF ACC JOURNAL

Name	Work Location
Aneja Ritu, Prof.	Geogia State University
Anchor John R., Dr.	University of Huddersfield
Antlová Klára, doc., Ing., Ph.D.	Technická univerzita v Liberci
Antoch Jaromír, Prof., RNDr., CSc.	Matematicko-fyzikální fakulta UK v Praze
Bachmann Pavel, Ing., Ph.D.	Univerzita Hradec Králové
Baraniecka Anna, Dr.	Uniwersytet Ekonomiczny we Wrocławiu
Barči Tomáš, PhDr., Ing., Ph.D.	EGAP, a.s., Praha
Barták Miroslav, PhDr., Ph.D.	Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem
Behera B. K., Prof., M.Tech, Ph.D.	Indian Institute of Technology in Delhi
Bejrová Martina, Ing., Ph.D.	ŠKODA AUTO, a.s.
Berki Jan, Mgr.	Technická univerzita v Liberci
Betáková Lucie, doc., PhDr., M.A., Ph.D.	Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Biniek Kamila (Jeleńska), Mgr.	Karkonoska państwowa szkoła wyższa w Jeleniej Górze
Blechová Beáta, Ing., Ph.D.	Slezská univerzita v Opavě
Blin Jutta, Prof. Dr. phil.	Hochschule Zittau/Görlitz
Borozdina, Olga, Dr.	Univerzita St. Petersburg
Brauweiler Jana, Dr. rer. pol.	Internationales Hochschulinstitut Zittau
Brestovičová Alexandra, PhDr.	Technická univerzita v Košiciach
Budaj Pavol, Ing., Ph.D.	Katolícka univerzita v Ružomberku
Bureš Vladimír, doc., Ing., Ph.D.	Univerzita Hradec Králové
Busch-Lauer Ines Andrea, Prof., Dr.	Fachhochschule Zwickau
Čech Jaroslav, Prof., Ing., CSc.	Vysoké učení technické v Brně
Čepičková Jana, Mgr., M.A.	Západočeská univerzita v Plzni
Čiháková Silvia Aguilar, Ing., Ph.D.	Technická univerzita v Liberci
Daněk Ladislav, doc., Ing., CSc.	Vysoké učení technické v Brně
Delakowitz Bernd, Prof., Dr. rer. nat	Hochschule Zittau/Görlitz
Dipayan Das, Prof., Ph.D.	IIT Delhi
Domosławski Zbigniew, Prof., Dr. hab. N. Med.	Karkonoska państwowa szkoła wyższa w Jeleniej Górze
Doucek Petr, Prof., Ing., CSc.	Vysoká škola ekonomická v Praze
Dynybyl Vojtěch, Prof., Ing., CSc.	ČVUT Praha

Name	Work Location
Eck Vladimír, doc., Ing, CSc.	ČVUT Praha
Felixová Kateřina, Ing., Ph.D.	Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem
Ficek Jaromír, Ing., Ph.D.	VÚTS, a.s., Liberec
Fielko Eva, Ing., Ph.D.	Metropolitní univerzita v Praze
Fliegel Vítězslav, doc., Ing., CSc.	Technická univerzita v Liberci
Gerstlberger Wolfgang, Univ.-Prof., Dr. rer. pol. habil.	University of Southern Denmark
Griebel Bernd, Prof., Dr. phil.	Hochschule Zittau/Görlitz
Hájek Ladislav, Prof., Ing., CSc.	Univerzita Hradec Králové
Harland Peter E., Prof., Dr.	Internationales Hochschulinstitut Zittau
Heinlová Svatava, Mgr., Ph.D.	Západočeská univerzita v Plzni
Herzig Ingo, M.A., PhD.	Technická univerzita v Liberci
Hes Aleš, doc., Ing., CSc.	Česká zemědělská univerzita v Praze
Heßberg Silke, Prof., Dr.-Ing.	Westsächsische Hochschule Zwickau
Hinke Jana, Ing., Ph.D.	Západočeská univerzita v Plzni
Hlavatý Ivo, doc., Ing., Ph.D.	Technická univerzita Ostrava
Hokr Milan, doc., Ing., Ph.D.	Technická univerzita v Liberci
Homišín Jaroslav, Prof., Ing., CSc.	Technická univerzita v Košiciach
Holá Jana, Ing., Ph.D.	Univerzita Pardubice
Honců Jan, Prof., Ing., CSc.	Technická univerzita v Liberci
Hortel Milan, Ing., DrSc.	Akademie věd ČR, Praha
Hruš Miroslav, Ing., CSc.	Odborný poradce, Liberec
Hyžík Jaroslav, Prof., Ing., CSc.	Technická univerzita v Liberci
Chocholoušková Hana, Mgr.	Státní archiv Liberec
Ircingová Jarmila, Ing., Ph.D.	Západočeská univerzita v Plzni
Jáčová Helena, PhDr., Ing., Ph.D.	Technická univerzita v Liberci
Jakubíková Dagmar, doc., Ing., Ph.D.	Vysoká škola hotelová v Praze
Jihlavec Jan, Mgr., DiS.	Technická univerzita v Liberci
Jílková Jiřina, Prof. Ing., CSc.	Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem
Jirčíková Eva, Ing., Ph.D.	Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Jirman Pavel, Ing.	Technická univerzita v Liberci
Kala Tomáš, Ing., DrSc., DBA.	Univerzita Hradec Králové
Kasper Tomáš, Doc., PhDr., Ph.D.	Technická univerzita v Liberci

Name	Work Location
Kaščáková Eva, Mgr., Ph.D.	Technická univerzita v Košiciach
Kellner Jan, Ing., Ph.D.	KPMG Česká republika, s.r.o.
Klápsťová Květoslava, Mgr., Ph.D.	Technická univerzita v Liberci
Klíma Radek, Ing.	Cadence Innovation s.r.o., Liberec
Knápková Adriana, Ing., Ph.D.	Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Kocourek Aleš, Ing., Ph.D.	Technická univerzita v Liberci
Koláčková Ludmila, Mgr.	Univerzita obrany Brno
Korostenski Jiří, doc., Mgr., CSc.	Západočeská univerzita v Plzni
Kovárník Jaroslav, Ing., Ph.D.	Univerzita Hradec Králové
Kretschmar Gerlinde, Prof., Dr.-Ing.	Hochschule Zittau/Görlitz
Krzywinski Sybille, Prof. Dr.-Ing. habil.	Technische Universität Dresden
Kurek Robert, Dr.	Uniwersytet Ekonomiczny we Wrocławiu
Ładysz Jerzy, Dr.	Uniwersytet Ekonomiczny we Wrocławiu
Lachout Martin, PhDr., Ph.D.	Metropolitní univerzita Praha
Landorová Anděla, Prof., Ing., CSc.	Vysoká škola obchodní v Praze
Lässig, Jörg, Prof., Dr.	Hochschule Zittau/Görlitz
Lizák Pavol, doc., Ing., Ph.D.	Trenčianska univerzita Alexandra Dubčeka
Lorenzová Jitka, PhDr., Ph.D.	Univerzita Karlova v Praze
Lori Willfried, Prof., Dr.-Ing.	Westsächsische Hochschule Zwickau
Lungová Miroslava, Ing., Ph.D.	Technická univerzita v Liberci
Maroušková Marie, Prof., PhDr., CSc.	Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem
Maršíková Kateřina, Ing., Ph.D.	Technická univerzita v Liberci
Mejzlík Petr, Ing.	Honeywell International, s.r.o.
Militký Jiří, Prof., Ing., CSc.	Technická univerzita v Liberci
Modrlák Osvald, doc., Ing., CSc.	Technická univerzita v Liberci
Mohelská Hana, doc., Ing., Ph.D.	Univerzita Hradec Králové
Mráz Jan, Ing., Ph.D.	EGAP, a.s., Praha
Müller Hardy, Prof., Dr.	Westsächsische Hochschule Zwickau
Müller Miloš, Ing., Ph.D.	LENAM s.r.o., Liberec
Mužáková Karina, Ing., Ph.D.	Technická univerzita v Liberci
Nehls Uwe, Prof., Dr.- Ing.	FH Oldenburg
Neuhoff Antje, M.A.	Technische Universität Dresden
Norková, Alena, Mgr.	Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem

Name	Work Location
Nouza Jan, Prof. Ing. CSc.	Technická univerzita v Liberci
Nováková Kateřina, Ing.	Česká školní inspekce Liberec
Opa Miroslav, Ing., Ph.D.	Demoautoplast, s.r.o., Čelákovice
Ortová Martina, Ing., Ph.D.	Technická univerzita v Liberci
Paseková Marie, doc., Ing., Ph.D.	Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Pavelka Tomáš, Ing., Ph.D.	Vysoká škola ekonomická v Praze
Pawłowski Maciej, Dr., Inż.	Politechnika Wrocławska
Pełczyńska Marzena, M.D., Ph.D.	Karkonoska państwowa szkoła wyższa w Jeleniej Górze
Pełka Marcin, Mgr.	Uniwersytet Ekonomiczny we Wrocławiu
Pešková Radka, Ing., Ph.D.	VŠEM Praha
Pfeifer Václav, Ing.	Honeywell International, s r.o.
Picek Jan, Doc. RNDr., CSc.	Technická univerzita v Liberci
Piotrowski Przemysław, Mgr.	Karkonoska państwowa szkoła wyższa w Jeleniej Górze
Pištek Luděk, Ing.	TOS Varnsdorf
Procházka Martin, Ing.	Okresní hospodářská komora Liberec
Radzik Tadeusz, Prof., Dr.	Karkonoska państwowa szkoła wyższa w Jeleniej Górze
Rahmanová Šárka, Ing., MBA, Ph.D.	Aareal Capital Corporation
Richter Ernst, Dr.-Ing.	Hochschule Zittau/Görlitz
Rozkovec Jiří, Mgr.	Technická univerzita v Liberci
Seidler Christine, Dr.	Internationales Hochschulinstitut Zittau
Schmidt Fritz Jochen, Prof., Dr.-Ing. habil.	Hochschule Zittau/Görlitz
Schöne Karin, Mgr.	Technische Universität Dresden
Schönherr Jürgen, Prof., Dr.-Ing.	Hochschule Zittau/Görlitz
Skála Marek, Mgr. Ing., Ph.D.	Technická univerzita v Liberci
Skrbek Jan, doc. Dr., Ing.	Technická univerzita v Liberci
Sorger Roman, PhDr., Ph.D.	Technická univerzita v Košiciach
Sovová Ilona, Mgr.	Technická univerzita v Liberci
Stößel Bernd, Prof., Dr.-Ing.	Hochschule Zittau/Görlitz
Strahl Danuta, Prof., Dr. hab.	Uniwersytet Ekonomiczny we Wrocławiu
Svoboda Milan, PhDr., Ph.D.	Technická univerzita v Liberci

Name	Work Location
Svobodová Hana, PhDr.	Západočeská univerzita v Plzni
Svobodová Marie, Ing., Ph.D.	UJP Praha, a.s.
Szargot Maciej, Prof., Dr. hab.	Uniwersytet Humanistyczno przyrodniczny, Piotrków Trybunalski
Šámalová Terezie, Mgr., Ph.D.	Ústav informatiky AV ČR
Ševčík Ladislav, Prof., Ing., CSc.	Technická univerzita v Liberci
Štěpánek Libor, PhDr., Mgr., Ph.D.	Masarykova univerzita v Brně
Štrach Pavel, doc., Ing., Ph.D. et Ph.D.	ŠKODA AUTO Vysoká škola o.p.s.
Tesárková Klára Kouřil	Bodycote HT s.r.o., Liberec
Tettenborn Oliver, M.A.	Internationales Hochschulinstitut Zittau
Theilig Holger, Prof., Dr.-Ing. habil.	Hochschule Zittau/Görlitz
Trešl Jiří, Doc., Ing., CSc.	Vysoká škola ekonomická v Praze
Turnerová Lenka, doc., Ing., CSc.	Vysoká škola ekonomická v Praze
Tvrdoň Michal, Mgr., Ing., Ph.D.	Slezská univerzita v Opavě
Ungerman Otakar, Ing., Ph.D.	Technická univerzita v Liberci
Urbánek Václav, doc., Ing., CSc.	Vysoká škola ekonomická v Praze
Vacek Jiří, doc., Ing., CSc.	Technická univerzita v Liberci
Váňová Růžena, doc., PhDr., CSc.	Univerzita Karlova v Praze
Vašutová Jaroslava, doc., PaedDr., Ph.D.	Univerzita Karlova v Praze
Vávra Zdeněk, Ing., Ph.D.	Západočeská univerzita v Plzni
Velichová Anna, Mgr.	Západočeská univerzita v Plzni
Veselý Jiří, RNDr.	Matematicko-fyzikální fakulta UK v Praze
Vítek Leoš, Doc., Ing., Ph.D.	Vysoká škola ekonomická v Praze
Vlčková Kateřina, Mgr. et Mgr., Ph.D.	Masarykova univerzita Brno
Vogt Matthias-Theodor, Prof., Dr.	Hochschule Zittau/Görlitz
Vomáčková Helena, doc., Ing., CSc.	Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem
Walter Johann Heinrich, Prof., Dr.-Ing., Dipl.-Math.	HS für Technik und Wirtschaft Dresden
Wierick Dieter, Prof. (em.), Dr.-Ing.	Hochschule Zittau/Görlitz
Will Markus, Dipl.-Ing. (FH)	Hochschule Zittau/Görlitz
Winnicki Tomasz, Prof. zw. Dr. hab. Inż.	Karkonoska państwowa szkoła wyższa w Jeleniej Górze
Winzeler Marius, Dr. Des., lic. phil.	Städtische Museen Zittau
Woldt Claudia, Dr.	Technische Universität Dresden

Name	Work Location
Worlitz Frank, Prof., Dr.-Ing.	Hochschule Zittau/Görlitz
Zaremba – Warnke Sabina, Dr.	Uniwersytet Ekonomiczny we Wrocławiu
Zelenka Jaroslav, Mgr.	Technická univerzita v Liberci
Žambochová Marta, RNDr., Ph.D.	Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem
Žďánská Vladimíra, MUDr.	Privátní lékař, Liberec

GUIDELINES FOR CONTRIBUTORS

Guidelines for contributors are written in the form of a template, which is available as a Word document at http://acc-ern.tul.cz/images/journal/ACC_Journal_Template.docx.

EDITORIAL BOARD

<i>Editor in Chief</i> Doc. PhDr. Soňa Jandová, Ph.D.	Technical University of Liberec sona.jandova@tul.cz
<i>Assistant of the Editor in Chief</i> Doc. Ing. Miroslav Žižka, Ph.D.	Technical University of Liberec miroslav.zizka@tul.cz
<i>Executive Editor</i> PaedDr. Helena Neumannová, Ph.D.	Technical University of Liberec helen.neumannova@tul.cz phone: +420 485 352 318

Other Members of the Editorial Board

Dr. Franciszek Adamczuk	Universitet Ekonomiczny we Wrocławiu Wydział Ekonomii Zarządzania i Turystyki franciszek.adamczuk@ue.wroc.pl
PaedDr. Hana Andrášová, Ph.D.	University of South Bohemia in České Budějovice andras@pf.jcu.cz
Dr. Eckhard Burkatzki	Internationales Hochschulinstitut Zittau burkatzki@ihi-zittau.de
Prof. Dr.-Ing. Frank Hentschel	Hochschule Zittau/Görlitz f.hentschel@hszg.de
Doc. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D.	Technical University of Liberec tomas.kasper@tul.cz
Prof. Ing. Jiří Militký, CSc.	Technical University of Liberec jiri.militky@tul.cz
Prof. Dr. phil. Annette Muschner	Hochschule Zittau/Görlitz a.muschner@hszg.de
Doc. Ing. Iva Petříková, Ph.D.	Technical University of Liberec iva.petrikova@tul.cz
Doc. Dr. Ing. Miroslav Plevný	University of West Bohemia in Pilsen plevny@fek.zcu.cz
Prof. Elżbieta Sobczak	Universitet Ekonomiczny we Wrocławiu Wydział Ekonomii Zarządzania i Turystyki elzbieta.sobczak@ue.wroc.pl
Ing. Petr Šidlof, Ph.D.	Technical University of Liberec petr.sidlof@tul.cz
Dr Grażyna Węgrzyn	Universitet Ekonomiczny we Wrocławiu Wydział Ekonomii Zarządzania i Turystyki grazyna.wegrzyn@ue.wroc.pl

Assistant of the editorial office:

Ing. Dana Nejedlová, Ph.D., Technical University of Liberec, Department of Informatics,
phone: +420 485 352 323, e-mail: dana.nejedlova@tul.cz

Název časopisu (<i>Journal Title</i>)	ACC JOURNAL
Ročník (<i>vol./year/issue</i>)	XIX (3/2013/Issue C)
Autor (<i>Author</i>)	kolektiv autorů (<i>composite author</i>)
Vydavatel (<i>Published by</i>)	Technická univerzita v Liberci Studentská 2, Liberec 1, 461 17 IČO 46747885, DIČ CZ 46 747 885
Schváleno rektorátem TU v Liberci dne	11. 11. 2013, č. j. RE 72/13
Vyšlo (<i>Published</i>)	31. 12. 2013
Počet stran (<i>Number of pages</i>)	204
Vydání (<i>Edition</i>)	první (<i>first</i>)
Číslo publikace (<i>Number of publication</i>)	55-072-13
Evidenční číslo periodického tisku (<i>Registry reference number of periodical print</i>)	MK ČR E 18815
Tištěná verze ISSN (<i>ISSN printed version</i>)	1803-9782
Počet výtisků (<i>Number of copies</i>)	100 ks (<i>pieces</i>)
Adresa redakce (<i>Address of the editorial office</i>)	Technická univerzita v Liberci Akademické koordinační středisko v Euroregionu Nisa (ACC) Studentská 2, Liberec 1 461 17, Česká republika Tel. +420 485 352 318, Fax +420 485 352 229 e-mail: acc-journal@tul.cz http://acc-ern.tul.cz
Tiskne (<i>Print</i>)	Vysokoškolský podnik, s.r.o. Hálkova 6, Liberec 1 460 01, Česká republika

Upozornění pro čtenáře

Příspěvky v časopise jsou recenzovány a prošly jazykovou redakcí.

Readers' notice

Contributions in the journal have been reviewed and edited.

Předplatné

Objednávky předplatného přijímá redakce. Cena předplatného za rok je 900,- Kč mimo balné a poštovné. Starší čísla lze objednat do vyčerpání zásob (cena 200,- Kč za kus).

Subscription

Subscription orders must be sent to the editorial office. The price is 40 € a year excluding postage and packaging. It is possible to order older issues only until present supplies are exhausted (8 € an issue).

Časopis ACC JOURNAL vychází třikrát ročně (červen, září, prosinec).

Three issues of ACC JOURNAL are published every year (June, September, December).

Euroregion Neisse-Nisa-Nysa k 31. 12. 2009



ISSN 1803978-2



9 771803 978001