TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
www.tul.cz

LIBEREC | ZITTAU/GÖRLITZ | JELENIA GÓRA

ACC JOURNAL
XX
3/2014

Issue C

Social Sciences

INTERNATIONALES HOCHSCHULINSTITUT ZITTAU
ZENTRALE WISSENSCHAFTLICHE EINRICHTUNG DER TU DRESDEN

Uniwersytet Ekonomiczny we Wrocławiu

TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI

HOCHSCHULE ZITTAU/GÖRLITZ

INTERNATIONALES HOCHSCHULINSTITUT ZITTAU

UNIWERSYTET EKONOMICZNY WE WROCŁAWIU
WYDZIAŁ EKONOMII, ZARZĄDZANIA I TURYSTYKI W JELENIEJ GÓRZE

© Technická univerzita v Liberci 2014
ISSN 1803-9782

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.

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.

Hlavní recenzenti (major reviewers):

Prof. PhDr. Marie Maroušková, CSc.	University of Jan Evangelista Purkyně in Ústí nad Labem Faculty of Philosophy Czech Republic
PhDr. Alexandra Brestovičová	Technical University of Košice Department of Languages Slovak Republic

Contents

Research Articles

Going 'Virtual': A Blended-Learning Course in English Morphology 7
Doc. PhDr. Milan Ferenčík, Ph. D.

Analýza platformy Gmail 13
Mgr. Juraj Lukáč

Implementace interaktivní tabule do pregraduální přípravy učitelů angličtiny na Univerzitě Hradec Králové 22
Mgr. Pavla Machová, M.A.; Mgr. Michal Pištora; Mgr. Olga Vraštilová, M.A.

Výzkum za účelem vytvoření vzdělávacího standardu pro profesně zaměřenou výuku německého jazyka na vysokých školách s ekonomickou profilací 30
Mgr. Tomislav Potocký, Ph. D.

Miscellanea

Deutschunterricht für Übersetzer 38
Prof. Dr. päd. habil. Svitlana Amelina

A Tailor-Made Course "Presenting in English" for the Academic Staff of the University of Pardubice 44
Mgr. Zuzana Bezdíčková; Mgr. Markéta Denksteinová

"Welcome to our Seminar Miniconference": Another Way of Practising Presentation Skills 51
Mgr. Štěpánka Bilová, Ph.D.

Innovation of 'English for Mathematicians' Courses – Challenges of a Subject-Specific Approach 58
Mgr. Eva Čoupková, Ph.D.

Kurzy anglického a nemeckého jazyka pre pedagogických a vedeckých pracovníkov v rámci projektu Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť na Slovenskej poľnohospodárskej univerzite v Nitre 65
Mgr. Ivana Grežová, Ph.D.; Mgr. Andrea Holúbeková, Ph.D.

Standardisierung der Fremdsprachenausbildung im Hochschulwesen der Ukraine . 72
Dr. h. Vita Hamanyuk

Gesunde Schulen in der deutsch-polnischen Grenzregion. Ein EU Projekt an der Hochschule Zittau/Görlitz 81
Prof. Dr. Erika Steinert

Multimediální komunikace ve výuce ruského jazyka 90
Mgr. Radka Švadláková, Ph.D.

Kompetenzen des Lernenden im DaF-Unterricht (aus der Sicht des landeskundlichen Vorwissens) 98
PhDr. Dušan Tellinger, CSc.

Standardisierung der Curricula für Wirtschaftsdeutsch an Hochschulen und Universitäten der Ukraine **105**
Dr. päd. Nataliya Zhdanova

List of Authors **112**

List of Reviewers of ACC JOURNAL **113**

Guidelines for Contributors **118**

Editorial Board **119**

Research Articles

GOING 'VIRTUAL': A BLENDED-LEARNING COURSE IN ENGLISH MORPHOLOGY

Milan Ferenčík
University of Prešov, Institute of British and American Studies, Faculty of Arts,
Ul. 17. novembra 1, 080 01 Prešov, Slovakia
e-mail: milan.ferencik@unipo.sk

Abstract

The paper presents the design of a course of English morphology taught in a blended-learning environment. English morphology is a traditional core linguistic discipline which forms a standard component of curricula for English philological programmes. Vis-à-vis the recent technological development, instructors need to revisit traditional methods of its teaching, question their efficacy and, accordingly, consider the affordances of the newly-emerging 'virtual classroom'. The proposed course offers a systemic-functional perspective of language which approaches grammar as a repository of expressive resources employed by language users to fulfil their communicative goals. This less commonly practiced approach invites students to explore the system of language while using up-to-date authentic illustrative data which cover important segments of social life. In doing so, students acquire a powerful tool for analysis and evaluation of different uses of language, which makes them empowered, competent and critical language users.

Introduction

English morphology as an academic course forms a standard part of English study programmes at Slovak universities. Most typically it is conceived within the framework of a well-established, traditional structuralist paradigm, with all of its strengths and weaknesses. It offers a thorough description of the structural layout of the English language, defines and describes all of its organizational levels and their units of analysis. The English grammatical system is presented as an autonomous entity devoid of its users and uses. Although it is presented as an essential part of the linguistic competence, its connections to other components within the overall communicative competence are largely overlooked. The limits of the traditional approach, which sees grammar as a list of structures and rules for their formation, are visible when we consider the challenges of the contemporary world which welcomes competent multilingual users; these are able to draw on the resources offered by their linguistic repertoires in which English has acquired a firm place. It is my belief that, in the globalized world, users of English face pressures which cannot be responded to by the traditional paradigms of the English language teaching and learning. As an attempt to respond to these challenges, the presented course of English morphology adopts a systemic-functional approach which I find advantageous in its capacity to account for the processes of meaning making in which English is involved. In line with thus proposed alternative approach I claim that language use brings together participants with their communicative goals which are played out in concrete socio-cultural contexts. I approach grammar as an inventory of resources which language users deploy, along with other semiotic systems, in the processes of making meaning.

When compared with the standard form-function continuum in the study of language, the systemic-functional grammar makes one step further, and studies texts as discourses in the multimodal real-world environment (Table 1).

Tab. 1: *Traditional and Functional Approaches to Grammar*

	type of grammar		
	traditional	functional	
		communicative	**systemic-functional**
perspective on language use	syntagmatic		**syntagmatic and paradigmatic**
highest level of analysis	sentence	**text/discourse**	
type of language studied	written	written, spoken, **multimodal**	
attention to context	none or minimum	greater	maximum: meaning-making in **real-world** specimens of concrete genres, **register**

Source: Own

1 The Systemic-functional Grammar: A Brief Overview

The systemic-functional grammar (SFG) has been developed and elaborated by Michael Halliday [6] within a broader theory of language called systemic-functional linguistics. At present a particularly influential avenue of functional linguistics approaches language as a system of choices for making meaning. While its systemic component stresses the sets of options available to language users, the functional component is based on the conviction that language structures are given shape by the functions to which language is put. In this way, SFG prioritizes Saussurean 'paradigmatic' axis, although not at the expense of the 'syntagmatic' axis which is favoured by the traditional approaches to grammar. SFG sees language as an instrument in service of three macro-functions, which are the *experiential* (*representational* or *ideational*) function, which presents language users´ construal of the world, the *interpersonal* function, which users employ to interact with their social environment, and the *textual* function, which is used to organize a message in order to make sense. In the perspective of SFG, rather than as a mere list of (syntagmatic) structures language is seen as a system of paradigmatic choices drawn by language users from the pool of options available to them in their linguistic repertoires. The contextual dependency of these choices is systematically examined within *register analysis* and its three mutually entwined dimensions: *field*, *tenor* and *mode*:

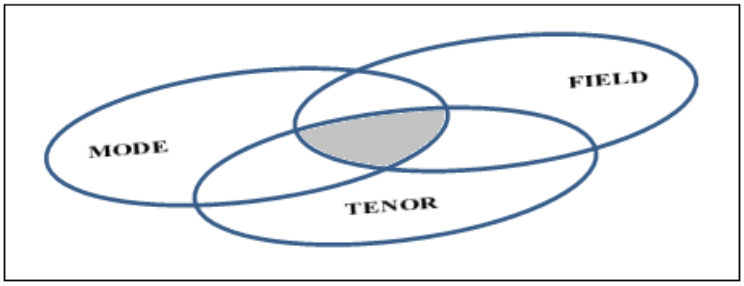
Field denotes the type of social activity performed, its topic and the degree of specialisation it requires, the perspective/angle of representation including the participants´ placement in the transitivity structures of the clause.

Tenor denotes the social roles which the participants adopt and how they are mutually aligned, their relative social status/power (age, function, expertise) relationships and social distance (familiarity vs. distance).

Mode involves the medium and the channel used, degree of interactivity and spontaneity, relation of language use to the immediate situation and the presence of other semiotic systems.

SFG presents the three areas of register as both mutually overlapping (Figure 1) and as systematically corresponding to the three above-mentioned macro-functions of language.

The innovative potential of SFG lies in offering itself as a tool for a systematic analysis of choices which give rise to the particular patterns of the use of language and which give discourses their coherence. In addition, it lends itself to the examination of the contextually embedded uses of language within their own genres. These are standardized patterns of language practice, conventionalized and institutionalized to meet particular communicative needs within a given culture. It is the culture's values, beliefs and attitudes which form the ideological underpinnings of every use of language. Due to this capacity, SFG has become an influential tool within critically-oriented discourse analytical approaches [3] to uncover this ideological substratum for the purpose of challenging or resisting the prevailing ideologies.



Source: Own

Fig. 1: *Register as a Composite of Tenor, Field and Mode*

2 Methodological Considerations

The objective of the present SFG-based course is that students, in addition to the deepening of their knowledge of the English grammar, develop their ability to use grammar both as a tool for the critical assessment of the instances of others´ and their own uses of language, as well as an instrument which would enable them to meet their own communicative needs. The course's overall goal is thus to contribute to the development of both a competent and critical language user. The technological-methodological environment into which the course has been placed is 'blended learning', which enables to maintain the face-to-face teacher/student interaction while at the same time it relegates a substantial part of students´ work to the virtual environment of electronic e-scape.

To summarize the basic features of the blended-learning methodology, we present the following [4]:

- It is a combination of online and face-to-face interaction [9, 10].
- The reasons to adopt the blended learning methodology may be (1) pedagogical richness, (2) access to knowledge, (3) social interaction, (4) personal agency, (5) cost-effectiveness, and (6) ease of revision [9]. These may be complemented with the benefit of overcoming temporal and spatial restrictions connected with the traditional classroom learning.
- It reinstates the social dimension downplayed by the electronically-supported learning in its pure form (e-learning); it offers a mixed environment in which learners find themselves in personalized classroom interaction as well as in computer-mediated learning interaction.
- It enables the mixing of synchronous and asynchronous learning; the latter enables the learners to flexibly manage their time, return to the study materials and revise them.
- It redefines the role of the teacher who becomes a mediator, guide, motivator and feedback-provider.
- It takes into account the diversity of students and their learning styles.
- It enables the teacher to flexibly use physical and virtual resources.

2.1 The Structure of the Course

Even though the practical design of the course follows the pattern of two thirteen-week series of sessions corresponding to two semesters of the linguistic module within a credit study programme, the course-book itself treats English morphology as a single compact whole. The proposed thematic structure of the course-book is presented in Table 2, including the registers

and genres which it covers. At the time when the course was conceived, it consisted of the lecture and the seminar modules (the seminar module is discussed in [4, 5]).

Tab. 2: *A survey of a SFG Morphology Course: Topics, Registers and Genres*

	Chapter		**Register**	**Genres**
1	Language and Meaning		conversation	a film scene
2	The Structure of English		conversation	a comic strip
3	Units of Language Structure: Word		advertising	printed advertisement
4	Units of Language Structure: Phrase		advertising	printed advertisement
5	Experiencing Substantiality	The Noun Phrase		
6		Noun and Noun Categories	expository writing	electronic encyclopaedia (Wikipedia)
7		Countability		
8		Number	advertising	information leaflet
9		Determination	journalism	newspaper article
10		Case	journalism	news video
11		Gender	popular culture	music video
12		Pronouns	advertising	video advertisement
13	Experiencing Qualitativity, Circumstantiality and Relationality	Adjective, Adverb and Prepositional Phrases	commercial documentation	user´s manual
14	Experiencing Processuality	Verb and the Verb Phrase	advertising	public speech
15		Verb Classes and Verb Forms		
16		Person and Number	religion	religious service
17		Tense and Aspect	journalism	interview
18		Mood	journalism	weather forecast
19		Voice	public administration	public notice
20	Grammar in Discourse		advertising	publicity leaflet
21	Conclusion			

Source: Own

The current lecture model involves a classroom in which students follow the lecturer's commentary of the text projected on the screen. The lecture is a multimodal presentation of the text, which students can access prior to each lecture in the LMS *Moodle*. The topics cover the entire breadth of English noun and verb morphologies, which form the backbone of the traditional formal grammatical description, and expand them by the general introduction of the relation of the language and meaning, and by the final concluding remarks on how grammar functions in building up discourses. The systemic-functional perspective of grammar, i.e. how in the processes of making-meaning language users experience the world and make sense of it, is the overarching approach bridging all individual topics.

In line with SFG philosophy, grammar is seen as encoding four central experiential processes, viz. *substantiality*, *processuality*, *qualitativity*, and *circumstantiality*; the first two processes are presented as crucial for the construction of a message. The illustrative material in the register analysis sections, which conclude each chapter, is representative of a wide array of social encounters involving spoken and written uses of language (e.g. *conversation* and *Wikipedia article*), linked to the common students' experience (e.g., *iPad*, *music video*), and it represents current societal issues and problems (e.g. *technological advancements*, *iPad*). Furthermore, the discourses selected are linked to particular aspects of language structure (e.g. the notion of substantiality and the *Wikipedia* article containing a high proportion of nouns), and are presented as complementing one another (for example, *iPad* is covered in three discourses/genres: expository writing, information leaflet, video advertisement and user's manual). Underlying each chapter of the course-book is the idea that texts are constructed to convey meanings. And it is by uncovering the three layers of meaning and scrutinizing the structures involved in their construal that we can arrive at understanding the users' construals of the world.

Conclusion

The course-book of the English morphology is believed to offer a coherent approach to grammar employed in the meaning making processes. Its underpinning approach is innovative, contemporary and challenging. By applying a systemic-functional perspective to the analysis of contemporary language data of various registers and genres it hopes to help disclose the 'infrastructure' of language use, see the underlying values and beliefs that engender the given discourses. Also, the overall effectiveness of the teaching/learning process is hoped to be increased by the placement of a substantial amount of activities into the electronic environment, which makes the course contemporary also in the technological sense.

Acknowledgements

This publication is supported by the KEGA 006PU-4/2011and KEGA 030PU-4/2014 grant schemes.

Literature

[1] BEDNÁROVÁ-GIBOVÁ, K.: *Non-literary and Literary Text in Translation*. FF PU, Prešov, 2012. ISBN 978-80-555-0612-8.

[2] BERSIN, J.: *The Blended Learning Book: Best Practices, Proven Methodologies and Lessons Learned*. Pfeiffer, 2004. ISBN 0-7879-7296-7.

[3] EGGINS, S.: *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*, Continuum, 2004. ISBN 0-8264-5786-X.

[4] FERENČÍK, M.; KOSTOVČÍK, L.: English morphology in a blended learning environment. In: Bilá, M., Zákutná, S., (Eds.) *Language, Literature and Culture in a Changing Transatlantic World, Part II*. Prešov: Filozofická fakulta, Prešovská univerzita, 2012, pp. 245-256. ISBN 978-80-555-0706-4.

[5] FERENČÍK, M.; KRAJŇÁKOVÁ, D.: Vyučovanie anglickej morfológie v blended-learningovom prostredí. In: *Súčasné trendy elektronického vzdelávania*. Zborník príspevkov z online konferencie 3.6.-7.6.2013, FHPV, Prešov 2013, pp. 69-74. ISBN 978-80-555-0745-3. Available from WWW: <http://konferencia.unipo.sk/tech2013/files/z.pdf>.

[6] HALLIDAY, M.A.K.: Language as Social Semiotic. Edward Arnold, 1978. ISBN 0-7131-5967-7.

[7] HALLIDAY, M.A.K.; MATTHIESSEN, Ch. M.I.M.: *An Introduction to Functional Grammar*. Hodder Education, 2004. ISBN 978-0340761670.

[8] KRAUSE, K.: E-learning and the e-Generation: The changing face of higher education in the 21st Century. In: J. Lockard & M. Pegrum (eds.), *Brave new classrooms: Educational democracy and the internet*. Peter Lang Publishing, New York, 2007, pp. 125-140.

[9] OSGUTHORPE, R. T.; GRAHAM, C. R.: Blended learning systems: Definitions and directions. In: *Quarterly Review of Distance Education*, 4/3, 2003, pp. 227–234.

[10] ROONEY, J. E.: Blending learning opportunities to enhance educational programming and meetings. In: *Association Management*, 55/5, 2003, pp. 26–32.

Doc. PhDr. Milan Ferenčík, Ph. D.

VYUČOVANIE ANGLICKEJ MORFOLÓGIE FORMOU BLENDED-LEARNINGU

Príspevok predkladá návrh kurzu anglickej morfológie určený pre umiestnenie do blended-learningového prostredia. Morfológia angličtiny je tradičnou jazykovednou disciplínou ponúkanou na filologickom štúdiu angličtiny. V reakcii na súčasný technologický vývoj učitelia sú vyzvaní zrevidovať efektívnosť tradičných prístupov vyučovania a zvážiť novootvorené možnosti ´virtuálnej učebne´. Navrhovaný kurz je postavený na funkčno-semiotickom modeli jazyka, ktorý pokladá gramatiku za inventár výrazových prostriedkov na splnenie komunikačných cieľov používateľov jazyka. Tento prístup ponúka študentovi nielen možnosť zvládnutia systému jazyka na základe súčasného rečového materiálu pokrývajúceho relevantné oblasti spoločenského života, ale aj nástroj na analýzu a kritickú evaluáciu použití jazyka.

DAS UNTERRICHTEN DER ENGLISCHEN MORPHOLOGIE MITTELS BLENDED-LEARNING

In diesem Beitrag wird ein Entwurf des Kurses für englische Morphologie mittels Blended-Learning besprochen. Die Morphologie der englischen Sprache ist eine sprachwissenschaftliche Disziplin, die traditionell im Rahmen des philologischen Studiums des Englischen angeboten wird. Als Reaktion auf die gegenwärtige technologische Entwicklung sind die Lehrer aufgefordert, die Effektivität der traditionellen Unterrichtsformen zu revidieren und die neueröffneten Möglichkeiten eines „virtuellen Unterrichtsraums“ in Betracht zu ziehen. Der erwähnte Kurs basiert auf dem funktional-semantischen Sprachmodell, die Grammatik ist hier ein Inventar von Ausdrucksmitteln, mit denen man die Kommunikationsziele der Sprachbenutzer erreichen kann. Dies bietet dem Studenten an – aufgrund des gegenwärtigen Spachmaterials, das die relevanten Bereiche des gesellschaftlichen Lebens betrifft, einerseits das Sprachsystem zu begreifen, andererseits es als Werkzeug für die Analyse und kritische Evaluation der Sprachverwendung zu benutzen.

NAUCZANIE MORFOLOGII ANGIELSKIEJ W FORMIE BLENDED-LEARNINGU

W niniejszym artykule przedstawiono propozycję kursu morfologii angielskiej przeznaczonego do wykorzystania w środowisku blended-learningu. Morfologia języka angielskiego jest tradycyjną dyscypliną językoznawczą oferowaną na filologii angielskiej. W reakcji na obecny rozwój technologiczny nauczyciele mają za zadanie zweryfikowanie efektywności tradycyjnych sposobów nauczania oraz rozważenie wykorzystania nowo stworzonej możliwości „wirtualnej sali zajęciowej". Proponowany kurs bazuje na funkcjonalno-semiotycznym modelu języka, który traktuje gramatykę jako inwentarz środków wyrazu służących do osiągnięcia komunikacyjnych celów użytkowników języka. Podejście to oferuje studentowi nie tylko możliwość przyswojenia systemu języka na podstawie obecnego zasobu słownictwa obejmującego odpowiednie obszary życia, ale także narzędzie do analizy i krytycznej ewaluacji stosowania języka.

ANALÝZA PLATFORMY GMAIL

Juraj Lukáč
Prešovská univerzita, Centrum celoživotného a kompetenčného vzdelávania,
Ústav jazykových kompetencií, Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov, Slovakia
e-mail: juraj.lukac@unipo.sk

Abstrakt

V príspevku sa zaoberám výskumom komunikácie prostredníctvom e-mailovej schránky *gmail*. Na základe analýzy sa zistilo, že skúmaný jav mieša nepríznakové s príznakovým, všeobecné s intímnym ako aj detailné s minimálnym. Tento príspevok okrem socio-semiotického rozboru elektronickej komunikácie analyzuje e-mailový účet gmail i z geosemiotického hľadiska, pričom autor argumentuje, že znaky usporiadané v rámcoch sú závislé od umiestnenia v priestore a zároveň medzi jednotlivými rámcami dochádza k interakcii. Jednotlivé znaky rámce spolu vytvárajú, na základe interdiskurzného dialógu, súhru vizuálnych znakov ako aj križovatku viacerých diskurzov i priestorov, z ktorých má každý svoju funkciu, tj. vytvárajú *semiotický agregát*. Všetky tieto diskurzy a priestory spolu tvoria určitú paradigmu, ktorá riadi používateľov v prostredí e-krajiny.

Úvod

V tejto práci poukazujem na to, ako sa diskurz v prostredí e-krajiny materializuje na základe ikonicko-symbolických znakov. Vychádzam z [13] a [12], pričom nadväzujem na [5]. Skúmal som e- mailový účet „gmail“ a testoval som, ako je diskurz tvorený na pozadí komunikačnej dichotómie učiteľ – študent, podmienený z hľadiska sociosemiotiky. Pozornosť som venoval hlavne tomu, ako je diskurz na platforme „gmail“ sociálne regulovaný. Vychádzam z tradičného užívania jazyka ako prostriedku formálnej komunikačnej udalosti medzi učiteľom a študentom. Inými slovami, diskurz v priestore „gmail“ je príkladom zmeny, ktorou formálny jazyk v súčasnosti prechádza. Došiel som k záverom, ktoré naznačujú heterogénnosť tvorby diskurzu v e-krajine. A teda výsledok výskumu ukazuje, že tradične sociálne striktne vymedzené hranice formovania diskurzu sú v e-krajine nejednoznačné. Kde v tradičnej komunikácii je prekročenie hraníc pragmatiky komunikačnej udalosti považované za nevhodné, ba vedie až k sociálnej izolácii porušovateľa, v priestore e-krajiny je akoby všetko dovolené, resp. pravidlá sú fluidné. Povedané inak, neexistujú pravidlá, ktoré by komunikačné správanie užívateľov „netspeaku“ [3] v tomto priestore akokoľvek obmedzovalo (aspoň čo sa týka e-mailovej komunikácie).

Komunikácia na platforme „gmail“ je materializáciou technologického pokroku v oblasti počítačov, no nielen tam. Spôsoby, ktorými sa dá komunikovať sú o niečo bohatšie, tvrdí [12], ako je tomu v komunikácii, pri ktorej využívame fyziologický aparát. Diskurz a jeho podoba na platforme „gmail“ sa teda môže zdať akoby bola bez pravidiel len v prípade, že študujeme povrchne. Tento článok poukazuje na to, aké pravidlá riadia diskurz učiteľa a študenta v súčasnosti, teda je to synchrónny pohľad na problematiku e-krajiny ako komunikačnej udalosti.

Diskurz e-mailu, ako poznamenal [3], má štandardizovanú štruktúru, pretože prvky e-mailového diskuzu sú ustálené. Čo ale ostáva nezodpovedané sú funkcie tohto komunikačného média a vhodný jazyk na dosiahnutie komunikačného cieľa. Vzhľadom na skutočnosť, že e-mailové služby využívajú používatelia z rôznych kultúrno-spoločenských zázemí, je veľmi ťažké určiť univerzálny jazyk, ktorý by slúžil ako norma. [4] dokonca tvrdí, že akýkoľvek konsenzus v súvislosti s vhodným jazykom na internete je pre vyššie spomenuté kultúrne rozdiely len málo pravdepodobný. V tomto článku je predmetom výskumu

identifikácia lingvistických nezhôd alebo lingvistických rôznorodostí vytvárajúcich diskurz tejto platformy pri písaní **predmetu** e-mailovej správy ako aj **oslovenia**.

1 Teoretické východiská

Prvou koncepciou, ktorá slúži na účely môjho výskumu diskurzu internetu, je [12]. Táto publikácia vychádza najmä z Rolanda Barthesa. Vychádzajúc z tendencie lingvistiky dvadsiateho storočia, kde sa stredobodom záujmu stáva text a jeho kontext ako aj prechod od skúmania gramatiky k bádaniu diskurzu, [12] tvrdí, že podobný trend môžeme nájsť i v semiotike, t.j. pozornosť sa sústreďuje na semiotického zdroje, nie na znak. Toto smerovanie semiotiky je zamerané na produkciu „komunikačných artefaktov“ [12] a ich interpretácie v kontexte špecifickej sociálnej situácie a skúsenosti. Autor argumentuje, že socio-semiotika porovnáva semiotické módy, skúma ich spoločné rysy ako aj to, čím sa navzájom odlišujú, pričom sa snaží vysvetliť, ako sa môžu zlúčiť do multimodálnych artefaktov. Socio-semiotika a jej teoretické skúmanie sa nezaoberá systematickým popisom semiotických módov a ich zákonitostí prameniacich z ich inherentných vlastností. Práve naopak, socio-semiotika, podľa [12], sa týka štúdia spôsobov, akými je používanie semiotických zdrojov regulované v kontexte špecifických sociálnych praktík a skúseností, ktoré sa líšia spôsobmi aj stupňami svojho vyjadrenia. Navyše, socio-semiotika predstavuje bádanie orientované samé na seba. Analyzovať semiotickú komplexnosť javov okolo nás, ich produkciu a interpretáciu ako aj sociálnu intervenciu a objav nových semiotickú komplexnosť javov okolo nás, ich produkciu a interpretáciu ako aj sociálnu intervenciu a objav nových semiotických zdrojov, prípadne nové spôsoby interpretácie už existujúcich semiotických zdrojov je prvoradé [12].

V rámci socio-semiotického výskumu internetového diskuzru ďalej vychádzam z predpokladu, že internet ako znak v sebe zahŕňa vzťah medzi označujúcim a označovaným. Výskum v oblasti socio-semiotiky [12] [10], [3], [4] sa zaoberá identifikáciou semiotického zdroja a následným skúmaním jeho pravidiel v kontexte. [12] sa napríklad pýta, ako a kto vykonáva kontrolu; ako je táto kontrola opodstatnená; sú pravidlá striktné; a nakoniec i sa zaujíma i to, čo sa stane v prípade, že používatelia semiotických zdrojov nebudú tieto pravidlá dodržiavať a či sa už existujúce pravidlá dajú meniť (ak áno, akým spôsobom a za akým účelom). [12] tvrdí, že žiadna z týchto otázok sa nemôže klásť, ak sa termínom semiotický systém rozumie prirodzený jav alebo štruktúry, ktoré akosi existujú a ktorým sa vystavujeme len vďaka skutočnosti, že jestvujú. Semiotické zdroje sa menia spolu so spoločenským pokrokom. V súčasnosti sa to týka najmä technológií.

Analýza diskurzu z pohľadu socio-semiotiky skúma jednak materiálne zdroje komunikácie a jednak spôsoby ich využitia v kontexte regulovanom spoločnosťou [12]. Pri analýze diskurzu zo socio-semiotického hľadiska skúmame spôsob, akým niečo prebieha. Skúmame taktiež aj participantov diskurzu a ich prezentáciu a aké semiotické zdroje využívajú. V neposlednom rade skúmal sa i priestor a spôsob(y), akým(i) musí byť daný priestor usporiadaný, aby diskurz mohol vzniknúť.

Geosemiotika je druhým konceptom, z ktorého táto práca vychádza. Je podkategóriou semiotiky. Oblasť semiotického výskumu je zameraná na štúdium spôsobov, akými ľudia komunikujú prostredníctvom znakov, symbolov a indexov. Metóda skúmania používania jazyka vzhľadom na jeho umiestnenie v priestore pochádza z [13]. Autori práce argumentujú, že jazyk sa dá skúmať z hľadiska jeho konkrétneho umiestnenia v materiálnom svete. Vplyvy, ktoré menia význam jazyka v materiálnom svete sú väčšinou dané jeho umiestnením v zemepisnom, sociálnom alebo politickom kontexte. Autori definujú geosemiotiku ako „štúdium, ktoré sa zaoberá tvorbou významu znakov, podľa kotrých je jazyk umiestnený v materiálnom svete“, [13]. Geosemiotika ako metóda štúdia jazykových znakov rozlišuje tri

hlavné kategórie, t.j. *interakčný poriadok, vizuálna semiotika,* a *semiotika miesta*. Tieto tri kategórie sú navzájom prepojené a komunikujú formou tzv. interdiskurzného dialógu, ktorý je akýmsi „agregátom“ jednotlivých semiotických systémov, ktoré ho tvoria.

1.1 Interakčný poriadok

Interakčný poriadok vychádza z [6]. Autor tvrdí, že komunikácia medzi ľuďmi je organizovaná v rámci rôznych diskurzov, ktoré nás všade obklopujú. Na základe kategorizácie interakčného poriadku sa stanovuje jasne vymedzená, no nie absolútne vyčerpaná typológia interakcie medzi používateľmi jazyka. Prečo je koncepcia interakčného poriadku dôležitá pre geosemiotickú analýzu znakov? Odpoveď tkvie v tom, že fyzická prítomnosť človeka na tomto svete zaberá určitý priestor a vzhľadom na jeho konkrétnu polohu v priestore, či už ide o geografickú polohu, politickú afiliáciu alebo spoločenskú vrstvu o ňom niečo napovedá, čiže mu dáva význam. Inými slovami, „interakčný poriadok zahŕňa všetky možné spôsoby na základe ktorých je komunikant v priestore spolu s inými komunikantmi a kategorizuje rôzne podoby takýchto stretov medzi nimi“ [13]. Ako príklad [6] uvádza, že komunikant môže byť v priestore *sám* (*single*), môže vytvárať *dvojicu* (*a with*), môže byť súčasťou zástupu (*files and processions*), rôznych druhov stretnutí a obsluhy (v obchode pri pokladni, na pracovnom pohovore, na skúške, a pod ...). [6] zaviedol celkom jedenásť jednotiek interakčného poriadku.

V rámci problematiky interakčného poriadku využili autori geosemiotického skúmania znakov aj koncepciu [8] a jeho tvrdenie týkajúce sa času a jeho vnímania zo strany percipienta. To môže byť buď monochrónne alebo polychrónne, čiže čas sa vníma lineárne alebo flexibilne. Práve vnímanie času podľa [13] je jeden zo zdrojov interakčného poriadku. Ďalšími zdrojmi, ktoré určujú interakčný poriadok, sú zmysly vnímania (čuch, chuť, zrak, sluch, hmat), proxemika (interpersonálna vzdialenosť medzi komunikantmi) a vystupovanie komunikanta.

1.2 Vizuálna semiotika

Vizuálna semiotika vychádza z [11]. V rámci geosemiotiky sa ako podstatné pre jej štúdium považujú tri stránky, a síce to, ako „je svet zobrazený vo forme fotografií, obrazov“ [13] a v neposlednom rade to, ako „si komunikanti vysvetľujú význam v závislosti od ich umiestnenia“ [13]. Pre svoje potreby si geosemiotická metóda štúdia významu znakov v elektronickom priestore prepožičala tri semiotické systémy z [11]. Sú to: zobrazení účastníci (čiže účastníci, ktorí sú predmetom daného vizuálneho objektu); modalita (to, do akej miery sa zobrazený objekt zdá byť pravdivý z hľadiska sýtosti farby a jej verného zobrazenia v porovnaní so skutočnosťou; kompozícia (čiže to, ako sú jednotlivé kúsky informácie organizované vo vizuálnom priestore. Využíva sa na to niekoľko binárnych protikladov, t.j. *centrum*/*periféria*, *skutočné*/*ideálne*, vľavo/*vpravo*, *známe*/*neznáme*.

1.3 Semiotika miesta

Štúdium semiotiky miesta je „základnou problematikou, ktorou sa geosemiotika zaoberá – t.j. kde v materiálnom svete je znak zakotvený“ [13]. Semiotika miesta je komplexná tematika. Zaoberá sa už konkrétnym spôsobom akým jazyk indexuje priestor. Všíma si odlišné typy písma, ktoré majú svoje špecifiká. Ďalej sa tu skúmajú konkrétne nápisy z hľadiska ich typu písma, alebo materiálu, na ktorom sú umiestnené a pod.

Čo sa týka umiestnenia znakov, semiotika miesta rozlišuje, či ide o *dekontextualizovanú*, *transgresívnu* alebo *situačnú* semiotiku.

Pri *dekontextualizovanej* semiotike ide o to, že jeden znak si ponecháva svoj význam bez ohľadu na to, v akom kontexte sa používa (znak webového prehliadača je vždy prítomný bez ohľadu na to, na akej stránke sa komunikant nachádza, a pod.).

Transgresívna semiotika sa týka umiestnenia znaku na „zlom mieste“ kde sa spravidla nehodí. Príkladom sú napríklad grafity reklamné putače na webových stránkach a pod.

Situačná semiotika zahŕňa bežné znaky, ktoré majú priamy súvis s miestom, na ktorom sú umiestnené, napr. značka STOP na vedľajšej ceste je zrozumiteľná vďaka tomu, že tu dochádza k situačne spojenému priestoru.

Semiotika miesta ďalej rozlišuje *semiotické priestory* a *diskurzy*.

Semiotické priestory sa ďalej členia podľa toho, či má byť znak vystavený verejne tak, aby ho každý komunikant videl alebo na také, ktoré majú zostať v úzadí, skryté pred okom komunikanta v priestore, čiže podporné. Toto členenie môže byť zobrazené nasledovne: priestor *frontstage* (*verejný*), *výstavný* priestor, *prechodový* priestor, *úžitkový* priestor, *zabezpečený* priestor, priestor backstage (podporný).

Znaky umiestnené v priestore navzájom spravidla komunikujú, čím vytvárajú tzv. *semiotický agregát* (*semiotic aggregate*, [13]). Inými slovami, v priestore existujú rôzne diskurzy, ktoré spoločne vytvárajú „agregáty“. Tak či onak, jav, ku ktorému dochádza pri slede týchto udalostí sa v geosemiotike nazýva „*interdiskurzný dialóg*“. Geosemiotický prístup k skúmaniu jazykového kódu rozlišuje v e-krajine nasledovné typy diskurzu: *infraštruktúrny*, *regulačný*, *transgresívny* a *komerčný*.

Infraštruktúrny diskurz informuje o štruktúrach semiotického systému, ktoré sú za bežných okolností ukryté. Tento druh diskurzu pomáha systému fungovať normálne. *Regulačný* diskrurz udáva pokyny v súvislosti s tým, ako sa má používateľ v priestore pohybovať. Tieto pokyny sa uskutočňujú buď verbálnou alebo neverbálnou formou. *Transgresívny* diskukrz sa nesie v duchu definície transgresívnej semiotiky a síce, že úmyselne prekračuje svojim obsahom tzv. „čistý“ semiotický priestor. *Komerčný* diskurz propaguje nejaký produkt alebo službu.

2 Analýza

Platforma *g-mail* ako systém je podobne ako všetky ostatné platformy popretkávaná niekoľkými semiotickými podsystémami, ktoré indexujú priestor v e-krajine. [13] túto súhru nazývajú semiotický agregát. Tvorí ho interakčný poriadok, vizuálna semiotika a semiotika miesta. Interakčný poriadok predstavuje nielen interakčnú dvojicu, pri ktorej sa užívateľ pomocou klávesnice (prípadne tzv. touchpadu) alebo externého zariadenia slúžiaceho na ovládanie kurzora po ploche e-krajiny, tj. počítačovej myši zadáva príkazy na základe ktorých sa dostáva (prihlasuje) na účet „gmail“, ale funguje aj ako tzv. semiotický agregát. Interakčný poriadok ako semiotický agregát znamená to, ako sú všetky geosemiotické kategórie spoločne prítomné na webstránke v užšom a v e-krajine v širšom zmysle slova. Každá kategória geosemiotických zón teda spolutvorí web. V tejto analýze sa zameriavam na to, ako vizuálna semiotika, ale i semiotika miesta (tj. priestor a diskurz) tvoria geosemiotické zóny.

Vizuálna semiotika v e-krajine zahŕňa kategórie *modality*, *kompozíciu* a *zobrazených účastníkov*. Modalita sa tradične vzťahuje na kvalitu farieb (ich sýtosť, jasnosť a pod.). Na platforme g-mail sa stretávame s **technologickou** (tučné písmo označujúce neprečítanú poštu), **abstraktnou** (konotatívny význam zobrazovaného, t.j. pošta), **zmyslovou** (farba ako zdroj potešenia) a **naturalistickou** (pozadie účtu *g-mail* – obrázok zobrazujúci oceán) modalitou. Kompozícia ako podkategória vizuálnej semiotiky komunikuje informačný odkaz tradičným spôsobom, t.j. známa informácia je vľavo, nová vpravo. Takýmto spôsobom sa

prezentuje dynamika textu e-krajiny zhora nadol, pričom sa kompozícia mení z ideálneho na reálne. V koncepcii semiotiky miesta rozlišujeme, či ide o semiotiku priestoru alebo diskurzu. Priestor sa člení na verejný a podporný, kým diskurz na *infraštruktúrny*, *regulačný*, *transgresívny* a *komerčný*. Verejný priestor ďalej rozlišuje medzi *výstavným*, *prechodovým*, *úžitkovým* a *zabezpečeným*. Všetky vyššie spomenuté semiotické systémy spoločne tvoria semiotický agregát, v ktorom každý z nich má svoj význam. Takýto semiotický agregát podlieha interakčnému poriadku v tom zmysle, že všetky jeho zložky spolu komunikujú a všetky jeho zložky spolu komunikujú a všetky majú svoje špecifické miesto v priestore e-krajiny. Stránka účtu g-mail obsahuje niekoľko rámcov. Prvým je rámec *Microsoft Windows OS*, druhým webový prehliadač Mozilla. Samotný prehiadač obsahuje ďalšie semiotické vrstvy, ktoré sú v ňom ukotvené, t.j. podľa poradia zhora nadol – riadok s menu, statusový riadok, riadok s otvorenými kartami.

Pre potreby výskumu bolo použitých päťdesiat emailov s tematikou „***Prezentácia***“. Skúmal som, aké tvary má **predmet** e-mailovej správy a jej úvodné **oslovenie**. K výskumu platformy g-mail som pristupoval z pohľadu pravidiel anglického jazyka, nie slovenčiny, a preto sú výsledky, aj keď sa jedná o výskumný materiál bilingválneho charakteru (AJ a SJ) limitované pravidlami anglického jazyka. Na základe pozorovania vyšlo najavo, že v elektronickej komunikácii sa norma písomnej komunikácie, t.j. predmet správy, oslovenie, členenie textu na odseky ako aj záverečné formulky vyznačujú rôznorodosťou. Ja som sa sústredil na to, či a ako bol uvedený predmet správy a následne, či diskurz komunikácie medzi učiteľom a študentom obsahuje oslovenie, ak áno, tak ako je formulované. Inými slovami, analýza formy predmetu správy a oslovení tvorila jadro pozorovania.

Predmet správy je spolu s identifikáciou jej odosielateľa aspektom e-mailovej komunikácie, ktorý je veľmi dôležitý najmä z pohľadu príjemcu. Na základe identifikácia predmetu správy sa príjemca e-mailu rozhodne, či si poštu prečíta alebo nie. Vzhľadom na to, že sa predmetu e-mailovej správy venuje veľká pozornosť zo strany príjemcu, systém je nastavený deliť nepotrebné správy (spam) od tých, o ktorých usúdi, že sú pre prijímateľa dôležité. Preto niektoré e-maily skončia v spame automaticky a prijímateľ si ich z vôbec nemusí prečítať. Predmet e-mailovej správy je po formálnej stránke jasný, stručný, relevantný svojmu obsahu a v neposlednom rade vystihuje hlavnú myšlienku e-mailu. Z nasledujúcich príkladov je zrejmé, že predmet správy ma rôznu formu. Prvým dôležitým aspektom e-mailovej komunikácie je jeho písomná podoba. Ako také musí toto médium obsahovať grafické znaky a je taktiež časovo nezávislé a vyznačuje sa nepriamou spätnou väzbou (ak vôbec). Autor formou svojho textu nielen odráža svoju skúsenosť s daným médiom komunikácie, ale taktiež konštruuje jeho adresáta.

Čo sa týka funkcie, nie je jednoznačná (môže byť direktívna, fatická, expresívna, a pod.). No aj nejednoznačnosť je normou nech je akokoľvek fluidná. Mnohé správy **neboli jednotné** pri formulácii predmetu správy. Väčšina správ obsahovala predmet. Jeho variácia bola nasledovná:

Slovo *prezentácia* v prijatých e-mailových správach sa líšilo predovšetkým nejednotou v používaní **veľkých/malých písmen** – z toho vyplýva, že diskurz g-mailu v súčasnosti považuje za normu začínať slovo veľkým ako i malým písmenom. Ďalej sa často stalo, že došlo k **vynechaniu slova prezentácia**, ktoré bolo nahradené **účelom**, pre ktorý bola prezentácia pripravená (t.j. anglický jazyk), viď *AJ-1GRR1*). Ďalej sa zistilo, že sa predmet správy uvádzal aj ako **zložené slovo**, resp. **dvojica**, ba až **trojica skratiek**, ktoré bližšie identifikovali príslušnosť autora správy ku konkrétnej skupine, napr. *2man2th, 1GRR1,* no slovo prezentácia **absentovalo** (elipsa). Na iných miestach nachádzame v rámci identifikácie autora správy v spojení so slovom prezentácia taktiež jeho/**jej meno** ako aj **bližšie určenie**

účelu prezentácie (AJ). Navyše niektoré formy písania predmetu správ uvádzali **konkrétne časovo vymedzený údaj** o tom, kedy sa majú prezentovať, napr. *Prezentácia, week 6*.

Na koniec, no nie na poslednom mieste, sa forma predmetu správy uvádzala buď anglicky alebo slovensky. Išlo teda o prípady **prepínania medzi dvoma kódmi** (ANJ presentation). Ďalšou variáciou uvádzania predmetu správy bolo používanie tzv. **smajlíka**, resp. **predmet správy nebol uvedený vôbec**. Tieto pozorovania vedú k záveru, že forma písania predmetu v e-mailovej komunikácii vzhľadom na svoju rôznorodosť a nejednotnosť je výsledkom skutočnosti, že v tejto konkrétnej komunikačnej udalosti, ktorej diskurz tvorila prezentácia na predmet anglický jazyk, nie je nijako striktne vymedzená. Ukazuje sa, že text je výsledkom spontánnosti, **hovorového úzu** príznačným svojim málo premysleným komunikačným cieľom a zdanlivým pocitom neurčitosti identity odosielateľa ako i axiologickými tendenciami k extrémnemu liberalizmu internetovej komunikácie (viď. smajlík, žiaden predmet e-mailovej správy). Povedané inak, komunikácia na platforme gmail ukazuje značnú mieru neformálnosti. Nedá sa ale nepredpokladať, že v blízkej budúcnosti štylistika tejto formy komunikácie nebude rozoznávať expresivitu komunikačnej udalosti jazykovými prostriedkami, ktoré budú ustálené pre ten-ktorý register, v ktorom sa komunikačná udalosť bude odohrávať.

Oslovenie e-mailovej správy je podľa [3] kategória, v ktorej sú zahrnuté prvky **obligatórne** ako aj **fakultatívne**. V súvislosti s oslovením v e-mailovej komunikácii sa táto časť korešpondencie medzi odosielateľom a prijímateľom považuje skôr za fakultatívne, aj keď môže hraničiť s porušením zásad zdvorilosti. [3] tvrdí, že prípady vynechania oslovenia súvisia s tým, že odosielateľ nepozná prijímateľa e-mailovej správy ako napríklad verejné oznamy a nevyžiadaná pošta. Avšak v korpuse, ktorý tvorí jadro tejto analýzy sa našli prípady, kde **oslovenie chýbalo úplne** aj napriek tomu, že odosielateľ a prijímateľ sa poznali. Je niekoľko možných dôvodov prečo sa oslovenie v týchto prípadoch neuvádza, napríklad nejasne vymedzené postavenie e-mailovej komunikácie v súčasnosti, prílišná neformálnosť prameniaca z tendencie používať jazyk na komunikáciu prostredníctvom e-mailu hovorovým štýlom, alebo jednoducho subjektívny postoj odosielateľa k písaniu e-mailov, prípadne neznalosť, resp. resistencia odosielateľa písať štýlom používaným vo formálnom styku (keďže diskurz učiteľ – študent patrí do formálnej korešpondencie). V kontexte skúmaného diskurzu vzhľadom na jeho predmet hodnotím neuvedenie oslovenia ako zlyhanie zo strany odosielateľa. Aj keď nie je nič uvedené, komunikuje to. Ide o vyjadrenie rečového aktu vzpierania sa povinnostiam, t.j. niektorí študenti berú túto úlohu ako niečo, čo musia spraviť a vyjadrujú to týmto spôsobom. Na porovnanie, ak sa študenti chcú ospravedlniť z hodiny, resp. o niečo požiadať, oslovenie nikdy nechýba. Ďalšie prípady formy oslovenia v e-mailovej komunikácii boli viac menej štandardné, oslovenie obsahuje pozdrav „*Dobrý deň/večer*“, ktorý je v niektorých prípadoch doplnený o meno a titul prijímateľa. V niektorých sa oslovenie písalo v anglickom jazyku, napr. „Hello Mr. Lukáč“. V tomto prípade ide o chápanie anglického jazyka ako neformálneho prostriedku vyjadrovania. Príčiny môžu byť rôzne. Môže sa jednať o nenatívneho používateľa, alebo môže ísť o nedostatok vedomostí registra, a pod... Našli sa aj prípady, kde oslovenie pripomínalo skôr automatický generovaný text, ako je tomu pri nevyžiadaných e-mailoch, napr. „*Hello Mr. Teacher*“.

Záver

Diskurz platformy *g-mail* je na základe uvedených príkladov, so zreteľom na danú premennú, značne heterogénny. Je to dané tým, že predmet skúmania platformy g-mail bol zameraný na prezentáciu v anglickom jazyku následkom čoho tvorcovia diskurzu na tejto platforme postupovali rôzne. Niektorí sa obmedzili na absolútny *minimalizmus* (neuvedený predmet správy, resp. ikona smajlíka), iní boli extenzívni a predmet správy uviedli **detailne** (názov

prezentácie, napr. niekoľko poznámok o meandroch, a pod...). Okrem vyššie spomenutej dichotómie minimalizmus – detail sa v diskurze *g-mail* objavili prípady **prepínania medzi kódmi**, alebo jednojazyčné verzie predmetu, buď anglický alebo slovenský jazyk. Oslovenie e-mailovej správy sa uberalo podobným smerom. Minimalizmus (žiadne oslovenie) sa striedal so zdvorilostnými podobami oslovenia, ako ho poznáme z materiálneho sveta. Ďalej sa oslovenie vyznačovalo taktiež **bilingvalizmom**, no s gramatickými chybami z pohľadu anglického jazyka. Z týchto príkladov je teda zrejmé, že forma oslovenia je pestrá. Mieša sa angličtina so slovenčinou, formálne i menej formálne. Pri angličtine, či už v súvislosti s predmetom správy alebo s oslovením som došiel k záveru, že chyby a variácie formy pramenia z toho, že angličtina sa v súčasnosti používa ako svetový jazyk (**lingua franca**) a je ovplyvnená **nenatívnymi používateľmi**, prípadne je to obraz jazykových zručností odosielateľa. Čo sa týka slovenského jazyka, je treba brať do úvahy, že je to materinský jazyk všetkých subjektov, ktoré tvorili jadro tohto výskumu. Avšak tu sa ich jazykové zručnosti prepletajú so sociálnymi vzťahmi. Obe časti skúmania, predmet i oslovenie odzrkadľujú sociálne vzťahy odosielateľa a prijímateľa, respektíve minimálne zo strany toho prvého. A tak sa dajú identifikovať sociálne vzťahy vyjadrené prostredníctvom jazyka nasledovne podľa Tabuľky 1:

Tab. 1: *Socio-semiotické aspekty emailovej komunikácie na platforme gmail*

Všeobecný základ	Bližšia identifikácia	Intimita	Formálnosť
+	–	–	+
+	+	–	+
+	–	+	–
–	–	+	–
–	–	–	–

Vysvetlivky:
1. + všeobecný základ – intimita (*prezentácia*, *Dobrý deň/večer*);
2. + všeobecný základ + bližšia identifikácia – intimita (*2man2th*, *prezentácia week 6*);
3. + všeobecný základ + intimita/neformálnosť (*Dear Mr. Lukac*, *Hello Mr. Lukáč*);
4. – všeobecný základ – identifikácia + neformálnosť + ikonický symbol (smajlík);
5. – všeobecný základ – identifikácia + neformálnosť – ikonický/symbolický spôsob vyjadrenia komunikačnej udalosti (absencia ikón a symbolov).
Zdroj: [4]

Zaujímavým je taktiež umiestnenie slova prezentácia. Nepochybne tu jestvuje istá variácia. Niekde sa slovo nachádza na začiatku, na iných miestach je zase postponované na koniec riadku, prípadne je premodifikované inými slovami (skratkami) alebo sa vôbec nevyskytuje. Pre doplnenie dodávam, že zo skúmaného korpusu vyplýva, že komunikácia prostredníctvom e-mailu skôr pripomína neformálny chat ľudí, ktorí sa dobre oznajú a teda pripomína médium, kde sa komunikačná udalosť stáva skôr kamarátskym stretnutím. Hranice e-mailovej komunikácie **fluidné** v porovnaní s hranicami komunikácie „naživo“, respektíve komunikácie formou osobného kontaktu na formálnej úrovni medzi učiteľom a študentom. Takto jazykovo pestrý register diskurzu učiteľ – študent naznačuje, že na odosielateľa vplývajú aj iné faktory, napr. stres, náladovosť, nezáujem a pod...

Na základe analýzy diskurzu platformy *gmail* sa dá záver tejto práce zhrnúť do troch tried.

Prvou je **problematika obsahu**, a síce, že v diskurze internetu [4] v širšom a v diskurze gmailu v užšom zmysle slova sa všetko skracuje. Zdá sa, že čím je správa kratšia, tým lepšie. Limity na písanie textu (160 úderov na platforme Twitter) a marginalizácia diakritiky potvrdzujú túto tézu. Platforma g-mail ale zatiaľ takýmito limitami ohraničená nie je. *Druhou* je **lexiko-gramatika**. Tá sa v súčasnom internetovom diskurze vyznačuje mnohými slovotvornými modifikáciami a vynechávaním podmetu. Patrí tu tiež automatická korekcia

gramatiky, no ani tá vždy nedokáže rozpoznať, či sa jedná o „dobrú“ alebo „zlú“ gramatiku. *Treťou* triedou je **pragmatika**. Tu sa jedná o to, že čokoľvek vyskytujúce sa a tvoriace diskurz gmail je predmetom rôznych interpretácií. Jeho funkcia a nálepky, ktoré bližšie určujú jej podstatu sú subjektívne.

Poďakovanie

Tento príspevok bol napísaný v rámci projektu KEGA 006PU-4/2011 English Morphology – A Blended Learning Course a 030PU-4/2014 Štylistika angličtiny – blended-learningový kurz.

Literatúra

[1] BOARDMAN, M.: *The language of Websites*. Routledge, London, 2005. ISBN 0-415-32854-3.

[2] CARTER, R.; GOODMAN, A.; REAH, D.; SANGER, K.; BOWRING, M.: *Working with Texts*. Routledge, London, 1997. ISBN 0-415-23465-4.

[3] CRYSTAL, D.: *Language and the Internet*. Cambridge University Press, Cambridge, 2001. ISBN 978-0521868594.

[4] CRYSTAL, D.: *Internet Linguistics*. Routledge, New York, 2011. ISBN 978-0415602716.

[5] FERENČÍK, M.: *Click Here (To Find Out More): E-Escape as an Indexable World*. In: Topics in Linguistics. Vydavateľstvo Univerzity Konštantína Filozofa in Nitra, Nitra, 2011, Vol. 2, Iss. 7. s. 6-15. ISSN 1337-7590.

[6] GOFFMAN, E.: *The Presentation of Self in Everyday Life*. Doubleday, New York, 1959. ISBN 0-385-09402-7.

[7] GOODMAN, S.: *Redesigning English. New Texts, New Identities*. Routledge, London, 2005. ISBN 0-415-13124-3.

[8] HALL, E. T. 1976. *Beyond Culture*. Anchorbooks, United States of America, 1976. ISBN 0-385-12474-0.

[9] HALLIDAY, M. A. K.: *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language*. Edward Arnold, Australia, 1978. ISBN 978-0713162592.

[10] HODGE, R.; KRESS, G.: *Social Semiotics*. Cornell University Press, Ithaca, New York, 1988. ISBN 0-8014-2195-0.

[11] KRESS, G.; LEEUWEN, T. V.: *Reading Images*. Routledge, Oxon, 1996. ISBN 0-415-31915-3.

[12] LEEUWEN, T. V.: *Introducing Social Semiotics*. Routledge, Oxon, 2005. ISBN 0-415-24943-0.

[13] SCOLLON, R.; SCOLLON, S. W.: *Discourses in Place. Language in the Material World*. Routledge, 2003. ISBN 978-0415290494.

Mgr. Juraj Lukáč

DISCOURSE ANALYSIS OF GMAIL

This article investigates e-mail communication on the Google electronic account platform gmail.com. The findings of the investigation support the assumption, i.e., e-mail communication of the researched data with respect to norms is boundless. For example, a mixture of indicative and concealing, general and intimate as well as detailed and minimalistic models was found. This article also analyzes gmail from a geosemiotic perspective. This part focuses on how the sign system of language indexes gmail as a semiotic system. The analysis shows that the platform is a densely indexable world divided into frames which create a whole referred to as a "semiotic aggregate". The frames construct an interplay of visual signs as well as an intersection of several discourses of which each has its own unique function. All discourses co-create a paradigm which directs the user through the electronic landscape.

ANALYSE DES DISKURSES DER PLATTFORM GMAIL

In diesem Artikel beschäftige ich mich mit der Untersuchung der Kommunikation mittels der E-Mail-Plattform gmail.com. Bei der Analyse stellte sich heraus, dass die gegenwärtige postmoderne, durch Elektronik ermöglichte Form der Kommunikation in beträchtlichem Maße unbeständig ist. Gleichwohl zeichnet sie sich durch ihre eigenen Normen aus. Auf Grundlage der Analyse wurde festgestellt, dass die untersuchte Erscheinung sehr bunt ist. Es mischt sich darin Unsymptomatisches mit Symptomatischem, Allgemeines mit Intimem sowie Detailliertes mit Minimalem. Diese Untersuchunganalysiert auch das E- Mail-Portal gmail aus geosemiotischer Sicht – wobei der Autor argumentiert, dass die im Rahmen angeordneten Zeichen von der Position im Raum abhängig sind und es gleichzeitig zwischen den einzelnen Rahmen zu einer Interaktion kommt. Die einzelnen Zeichen funktionieren zusammen wie ein Ganzes, sind nicht selbstständig, und bilden auf diese Weise ein so genanntes Aggregat. Die Rahmen bilden, auf Grundlage eines Interdiskursdialogs, ein Zusammenspiel visueller Zeichen sowie auch einen Kreuzungspunkt mehrerer Diskurse und Räume, von denen ein jeder seine eigene Funktion hat. Alle diese Diskurse und Räume bilden zusammen ein bestimmtes Paradigma, das die Nutzer durch die elektronische Landschaft leitet.

ANALIZA PLATFORMY GMAIL

W niniejszym artykule autor skupia się na badaniach komunikacji za pośrednictwem skrzynki e-mailowej gmail. Na podstawie analizy stwierdzono, że badane zjawisko łączy bezobjawowe i z objawowym, ogólne z osobistym, szczegółowe z minimalnym. W niniejszym artykule, oprócz analizy społeczno-gospodarczej komunikacji elektronicznej, konto emailowe gmail poddano także analizie z geosemiotycznego punktu widzenia, przy czym autor uzasadnia, że znaki uporządkowane w ramach są zależne od umiejscowienia w przestrzeni a jednocześnie między poszczególnymi ramami następuje interakcja. Poszczególne znaki ram stwarzają razem, na podstawie dialogu interdyskursowego, harmonię znaków wizualnych, jak również skrzyżowanie kilku dyskursów i przestrzeni, z których każdy ma swoją funkcję, tj. tworzą agregat semiotyczny. Wszystkie te dyskursy i przestrzenie tworzą razem pewien paradygmat, który przyporządkowuje użytkowników w e-środowisku.

IMPLEMENTACE INTERAKTIVNÍ TABULE DO PREGRADUÁLNÍ PŘÍPRAVY UČITELŮ ANGLIČTINY NA UNIVERZITĚ HRADEC KRÁLOVÉ

Pavla Machová[1]; **Michal Pištora**[2]; **Olga Vraštilová**[3]
Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta, Katedra anglického jazyka a literatury,
Rokitanského 62, 500 03, Hradec Králové, Česká republika
e-mail: [1]pavla.machova@uhk.cz; [2]michal.pistora@uhk.cz; [3]olga.vrastilova@uhk.cz

Abstrakt

Interaktivní tabule se v posledních letech stala fenoménem moderního vzdělávacího procesu. Přes její relativně masové rozšíření do škol všech typů není zatím ve stejné míře propracována ucelená metodologie, která by na tento trend reagovala. Mnoho učitelů si proto s novou technologií, jež se jim nabízí, neví rady a v jejím využití zůstává tedy na povrchu a plně nevyužívá její potenciál. Vědomi si tohoto problému, snažíme se v pregraduální přípravě učitelů na naší fakultě tento nedostatek napravit a reagovat na potřeby nejen budoucích učitelů, ale i učitelů již praktikujících. Následující příspěvek se zamýšlí nad celkovou situací na školách a popisuje možné přístupy k jejímu zlepšení.

Úvod

Jednou z vymožeností na poli ICT v oblasti vzdělávání je bezesporu interaktivní tabule (interactive whiteboard, dále jen IWB). Tento prostředek pozvolna proniká do učeben nejen na základních a středních školách, ale také do učeben a jazykových laboratoří na vysokých školách. Pro budoucí pedagogy – studenty v programu učitelství – je samozřejmě nezbytné, aby byli s možnostmi IWB obeznámeni, nejlépe ještě před průběžnou pedagogickou praxí. Jde však především o aktivní seznamování v seminářích, pouhé občasné využití učitelem např. při přednáškách, v praktických hodinách jazyka či jen pro prezentace studentů na seminářích není dostatečné. Logickým vyústěním řešení této problematiky je zařazení okruhu IWB mezi témata probíraná v oborové didaktice. Tento článek se zamýšlí nad obsahovou náplní tohoto okruhu v oborové didaktice angličtiny pro budoucí učitele tohoto jazyka. Popisovaná problematika byla realizována se studenty oboru učitelství pro 1. a 2. stupeň základní školy a stala se nedílnou součástí předmětů Metodika angličtiny, Didaktika angličtiny a Anglický jazyk s didaktikou na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové.

1 Interaktivní tabule

Na fakultě pracujeme především se systémem Smartboard (tento systém byl použit nejdříve a pro studenty na Katedře anglického jazyka a literatury jsou k dispozici dvě učebny s tímto systémem). Soubor používaných aktivit a zahrnuté dovednosti nepředpokládají hluboké znalosti ICT nebo nějaké speciální či pokročilé znalosti a dovednosti, hlavní důraz je kladen na běžnou uživatelskou práci jak s IWB, tak i se souvisejícím softwarem, s cílem zaměřit se na didaktické využití IWB pro výuku angličtiny, zvýšení motivace žáků, zvýšení ICT kompetence budoucích učitelů apod. V hodinách didaktiky se tak snažíme zmínit pozitiva i negativa tohoto prostředku, uvést příklady s ohledem na organizaci hodiny, formy práce a vhodné typy činností a rozvíjených dovedností. V neposlední řadě uvádíme rovněž možnosti IWB na poli mezipředmětových vztahů a průřezových témat, seberealizace žáků, kreativity, apod.

2 Zdůvodnění

2.1 Osobní výměna zkušeností

Jedním z důvodů, proč zařadit IWB jako nový okruh do oborové didaktiky, jsou i osobní zkušenosti vyučujících z vlastní práce se studenty v seminářích, z účasti na konferencích a seminářích či z neformálních rozhovorů s pedagogy vysokých, středních i základních škol, zaměřených na výměnu zkušeností. O těchto neformálních zkušenostech jako primárním zdroji informací hovoří i profesorka B. Somekhová v hodnotící zprávě k projektu zaměřenému na používání IWB ve Velké Británii (Report on PSWE Project) [5]. Tam, kde byly ve školách nainstalovány IWB současně ve všech třídách, se učitelé naučili pracovat s nimi výjimečně rychle, ochotně si vyměňovali zkušenosti a vzájemně se podporovali. Potřeba problematiku zvládnout vedla ke kolektivnímu učení, které se ukázalo jako velmi produktivní strategie. Každodenní neformální spolupráce a pomoc ve výsledku přinesla lepší výsledky než formální vzdělání poskytnuté odborníky na ICT. I tyto závěry nás vedly k rozhodnutí začlenit daný okruh do oborové didaktiky angličtiny.

2.2 Interaktivita

Neméně důležitým faktorem je i široké nazírání pojmu interaktivita. Naše vnímání je poněkud širší, neomezuje se na samotnou a) interaktivitu, kterou přinášejí moderní technologie (a většinou znamená pouze interakci jednotlivce a materiálu pomocí moderní techniky), ale i b) interakci mezi učitelem a žákem a c) mezi žáky navzájem (o těchto typech výše zmíněná studie rovněž hovoří). Posledně jmenovaný typ, interaktivita mezi „žáky“ navzájem, je do určité míry vysledovatelný jak při spolupráci vzdělávajících se učitelů ze zmíněné studie a podobných neformálních příležitostech, tak také při seminářích didaktiky angličtiny, kde někteří studenti prezentují převzaté upravené či vlastní materiály na IWB, nebo alespoň při prezentaci použijí některé prvky IWB jako je zápis perem, apod. Tato seminární forma, spojená s dotazy, diskusí, vyzkoušením si předkládané aktivity přímo u IWB v roli žáka apod. je podle našich zkušeností velmi přínosná, jak pro studenty, kteří vystupují v roli učitele a získávají zpětnou vazbu, tak pro studenty v rolích žáků, kteří zpětnou vazbu vytvářejí a zároveň se seznamují s IWB. Zároveň má účast na této aktivitě obvykle motivační dopad. V neposlední řadě je třeba zmínit i d) interakci mezi učitelem a materiálem.

Podívejme se na jednotlivé typy interakcí podrobněji – od tohoto pohledu se odvíjelo naše rozhodování o skladbě jednotlivých podtémat celého okruhu.

2.2.1 Interakce žák a materiál

Tento typ interakce nejčastěji zahrnuje vysvětlování gramatického jevu a jeho následné procvičení, prezentaci a procvičení slovní zásoby, hru, text a doprovodné úkoly pro čtení s porozuměním, cvičení na pravopis, transformace, aktivity zaměřené na rozvoj kognitivních schopností, mezipředmětové vztahy apod. Nejčastěji u tabule pracují postupně jednotlivci, případně i dvojice. Z technického hlediska manipulují s materiálem (text, slova, obrázky), přiřazují, doplňují informaci, píší, malují apod. Pasivně může být použita IWB jen učitelem – pro ilustrování pomocí obrázků, videa, propojení textu a grafiky, záznam perem do textu či obrázku, apod. Pokud jde o procvičování, je třeba důkladně promyslet, jak zaktivizovat celou třídu, je-li u IWB vždy jen jeden žák. V některých případech je nutné materiál připravit i pro žáky do lavic. V rámci tohoto typu interaktivity je nutné připomenout i možnost výběru materiálu samotnými žáky. Je také důležité, že materiál na IWB lze uchovat i s vypracováním a následnými opravami či komentáři [3], [4].

2.2.2 Interakce učitel a žák, žák a žák, žáci a žáci

Stejný problém – udržet pozornost všech žáků – se může objevit i při dalších typech interakce, pracuje-li učitel s jedním žákem u IWB, případně pracují-li žáci spolu (dvojice, skupinky). Tento typ činností bývá zaměřen spíše na komunikativní činnosti, mluvené či psané. Nejde tudíž přímo o manipulaci s jazykovým materiálem, ale IWB slouží jako vstupní informace pro zadanou aktivitu. Bývá to informace textová, obrazová, auditivní, kombinovaná, apod. Daný úkol často zahrnuje uplatnění kognitivních schopností a znalostí z ostatních předmětů, žáci mohou všichni pracovat v lavicích, případně jeden, dvojice či skupinka pracovat u IWB. V některých případech je tedy vhodné vstupní informaci připravit také na pracovní listy. I v případě tohoto typu interakce nesmíme zapomenout, že materiál na IWB je možno doprovodit poznámkami, opravami, náčrtky, zvýrazněním, apod. a následně uložit pro další použití v následujících hodinách. IWB má další příjemnou výhodu pro učitele – klinutím máme čistou pracovní plochu [2].

2.2.3 Interakce učitel a materiál

Tento typ interakce je spíše okrajový, nicméně důležitý. IWB skýtá tolik možností propojovat materiály různého typu a původu, kombinovat je, rychle přecházet z jednoho do druhého, uchovávat zápisky z činnosti v hodině (např. příspěvky do diskuse), apod. Pouhým dotykem lze přejít od jedné činnosti ke druhé, od jednoho materiálu ke druhému a zase se podle potřeby vracet. S trochou cviku může učitel získat pocit propracovaného sledu aktivit. Je však třeba mít vždy na paměti, že tento typ interakce by měl zůstat okrajový a aktivními činiteli práce s IWB by měli zůstat žáci a interaktivita.

2.3 Interaktivita jako východisko obsahu tématu

Tyto tři okruhy zaměření činností se staly základem pro vymezení úkolů pro studenty v hodinách didaktiky angličtiny, především okruh první, kde má student možnost připravit různorodé materiály pro prezentaci a procvičování jevů a pomocí zpětné vazby ve třídě – od "žáků" a případně i "pozorovatelů" – zjistit, jak materiál funguje v reálu. U druhého okruhu byla zdůrazněna potřeba promyšlenosti jednotlivých kroků a důraz na aktivizaci celé třídy s ohledem na eventuální použití pracovních listů, u třetího okruhu pak aktivita žáků. Jistá zběhlost práce s IWB není přímo cílem oborové didaktiky angličtiny, jde nám především o seznámení s technickými možnostmi této pomůcky a zamyšlení nad jejím využitím pro výuku jazyka.

Obsahově tedy bylo do didaktiky angličtiny zakomponováno celé nové téma, jako součást širšího tématu ICT v angličtině. V první fázi byly prezentovány konkrétní materiály určené pro ilustrování technických a didaktických možností IWB tak, aby bylo zřejmé, že IWB lze využívat několika způsoby – jako pouhou tabuli s fixem a barevnými pery, jako záznamník, jako monitor počítače, apod. Odděleně byly předvedeny materiály vytvořené v software pro tento typ IWB. Ve druhé fázi byly představeny weby se zdroji, již vytvořenými učiteli v České republice a Velké Británii. Následně byl představen software pro Smartboard, program Notebook. Jako doporučený postup pro seznámení s tímto softwarem se jeví využití konkrétního, již vytvořeného materiálu, nejlépe z českého webu www.veskole.cz, a jeho stažení do počítače uživatele (po stažení softwaru, který je na webu poskytovatele zdarma, případně po potvrzení, že uživatel je zaměstnancem školy). V další fázi se studenti seznamují se základními funkcemi programu Notebook, jako je vkládání textu (po slovech, větách, souvislý text), vkládání obrazců, obrázků, audiosouborů či internetových odkazů, případně využití doprovodné databáze Galerie (rovněž zdarma ke stažení na stránce poskytovatele). Tato fáze – po předvedení v rámci semináře či soustavnějším používání učitelem – může probíhat i mimo výuku. Současně s další prezentací nových materiálů a jiných IWB funkcí se

postupně přidávají i studenti – jejich materiály mohou být zpočátku pouze převzaté a upravené, přičemž v prezentaci se studenti zaměřují na způsob a důvod úpravy převzatých materiálů. V dalších fázích se očekává předvedení již vlastního materiálu a aktivní zapojení do diskuse a hodnocení při prezentacích materiálů spolužáků.

Při rozhodování o začlenění práce se softwarem do oborové didaktiky jsme byli také vedeni myšlenkou pozdějšího možného využití softwaru přímo na základní či střední škole na budoucích pracovištích našich studentů, kde např. ve spolupráci s učitelem ICT by se s tímto programem mohli seznámit i žáci a sami zkusit zpracovat nějaký materiál, využitelný i v hodinách angličtiny.

3 Výzkum

Po dvou letech, kdy se tato inovace rozběhla, jsme se v roce 2011/2012 rozhodli oslovit studenty prostřednictvím dotazníku a zjistit, nakolik je tento okruh zaměřený na IWB oslovuje a jak relevantní se jim zdá.

Našeho zkoumání se zúčastnilo 18 studentů 4. ročníku (dále jen Ročník 2011/2012) studia učitelství Angličtina pro 2. stupeň základní školy (počet studentů v této skupině je 21) a 34 studentů prvního ročníku navazujícího magisterského studia Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - anglický jazyk a literatura (dále jen Ročník 2012/2013). Studenti se měli vyjádřit celkem ve 14 otázkách. První část dotazníku se soustředila na zkušenosti z pedagogické i případné vlastní praxe studentů (doučování, práce pro jazykové agentury, apod.), druhá část dotazníku zkoumala přímé zkušenosti s IWB získané na vysoké škole v přednáškách a seminářích. V závěru měli studenti navrhnout, zda a jak dané téma obohatit.

Pro účel tohoto článku bylo vybráno 7 otázek.

3.1 Vybavení škol

V první otázce (Mají školy, kde jste byli na praxi, interaktivní tabuli?) jsme zjišťovali, zda školy, které studenti navštívili v průběhu praxe, mají IWB. Nelze předpokládat, že studenti skutečně zjistili pravý stav věci (nebyli předem o tomto výzkumu instruováni), naopak lze usuzovat, že někteří studenti (jak vyplývá z další otázky) přímo IWB použili nebo alespoň viděli během hodiny ve formě náslechu. Někteří se patrně dozvěděli o IWB při představování školy, někteří méně zaujatí studenti nemuseli takovou informaci pokládat za relevantní. Ročník 2011/2012 13 studentů odpovědělo ANO, 4 studenti NE, 1 student odpověděl NEVÍM. V ročníku 2012/2013 je patrný dramatický nárůst u odpovědi ANO, kterou zvolilo celkem 31 studentů, zatímco odpověď NE pouze 3 studenti. Tato čísla dokládají jasný trend ve vybavování škol, což dokládá i zjištění České školní inspekce, která uvádí, že „projekt EU peníze školám se stal nejefektivněji využitou podporou ESF a částečně pomohl minimalizovat zoufalou situaci některých škol v obnově a modernizaci vybavenosti a učebních pomůcek“ (ČŠI 2013) [1]. Podle zjištění ČŠI byl ve školním roce 2008/2009 průměrný počet interaktivních tabulí na jednu ZŠ 1,0 kusů, kdežto v roce 2011/2012 to již bylo 4,4 kusů. U SŠ je situace obdobná: v roce 2008/2009 byl průměrný počet IWB 1,2 a v roce 2011/2012 již 3,0. Větší městské školy jsou na tom samozřejmě lépe než školy s méně studenty (hned několik studentů uvedlo rozmezí mezi 6-8 IWB na jedné škole).

Na většině škol, podle našeho zjištění, jsou IWB umisťovány především do tzv. kmenových učeben tj. tříd pro výuku jazyků, případně přírodovědných předmětů. S ohledem na tato zjištění je zjevně patrná potřeba věnovat se IWB v pregraduální přípravě učitelů systematicky a ne pouze okrajově či nárazově.

3.2 Využití IWB během praxe

Druhá otázka - Použil učitel/ka během praxe interaktivní tabuli? – byla zodpovězena takto:

V ročníku 2011/2012 6 studentů odpovědělo ANO, 12 studentů odpovědělo NE. Pokud tuto odpověď vztáhneme k předchozímu dotazu, lze z odpovědí vyvodit, že učitelé na více než polovině ze 13 škol IWB sice měli k dispozici, ale během celé praxe ji patrně z nejrůznějších důvodů nevyužili (nesmíme zapomínat i na složité rozvrhování takových učeben na některých školách a to, že vyhrazeným dnem pro průběžné praxe na PdF UHK je čtvrtek). Ročník 2012/2013: 28 ANO, 6 NE. Situace je výrazně lepší oproti původnímu stavu. Otázkou ovšem zůstává, zda učitelé opravdu využívají celý potenciál, který IWB nabízí a nepoužívají je ve většině případů jako vylepšenou verzi dataprojektoru. Tato otázka zkoumající rozmanitost aktivit používaných s IWB bude předmětem některého z dalších šetření. Oproti dotazníku z roku 2011/2012 jsme do druhého dotazníku navíc zařadili otázku „Použili jste IWB během praxe vy?“ Na tento dotaz odpovědělo 27 studentů ANO, 7 NE. Důvodem nepoužívání byla většinou nedostupnost IWB v danou vyučovací hodinu. I tak je opět jasně patrná potřeba prohloubit přípravu budoucích učitelů o tento prvek.

3.3 Typ IWB

Ve třetí otázce (Znáte typ IWB na škole, kde proběhla praxe?) bylo cílem zjistit, nakolik si byli studenti během praxe vědomi existence více typů IWB. Zdůrazňujeme, že předem o tomto výzkumu nevěděli. Následně lze tedy uvažovat o tom, zda by nebylo vhodnější některé prvky tématu IWB (kromě toho, že tabuli běžně používá učitel pro prezentace a ukázky aktivit a postupně nechává studenty, aby se aktivně podíleli na poznávání praktické stránky IWB) předsunout do didakticky zaměřeného předmětu, který předchází pedagogické průběžné praxi, aby byla v tomto ohledu praxe plně využita i ve prospěch poznávání IWB. Ročník 2011/2012: 5 studentů odpovědělo ANO, 12 studentů odpovědělo NE, 1 student neodpověděl. Ročník 2012/2013 ANO odpovědělo 8 studentů, převážná většina tzn. 26 NE.

3.4 Pasivní dovednosti

Čtvrtá otázka - Měli jste dost prostoru na VŠ pro pasivní seznámení s IWB? – se již zabývá našim pedagogickým působením na vysoké škole – a zároveň působením dalších kolegů na ostatních katedrách. Výsledek není příliš lichotivý – V roce 2011/2012 11 studentů odpovědělo ANO, 6 studentů odpovědělo NE, 1 student neodpověděl. V roce 2012/2013 odpovědělo 6 studentů ANO, 28 studentů NE. Toto zjištění považujeme za alarmující. Většina studentů uváděla, že pouze předmět Didaktika AJ jim poskytl informace o IWB, přestože naše škola je poměrně štědře vybavena IWB a její použití se přímo nabízí i v jiných než jazykových předmětech (ale i dalších disciplínách). Bereme toto zjištění jako podnět pro zlepšení celkové situace na naší univerzitě.

3.5 Aktivní dovednosti

Odpovědi na pátou otázku znamenají výzvu do budoucnosti. Studenti byli dotázáni: „Měli jste prostor na aktivní využití IWB v seminářích či během vlastní prezentace?“ Lze opět předpokládat, stejně jako u předchozího dotazu, že se studenti vyjadřovali obecně ve vztahu k oběma studovaným předmětům (tedy angličtina v kombinaci s dalším předmětem). Pouze 9 studentů (tedy polovina) odpovědělo ANO, 8 odpovědělo NE, 1 student neodpověděl. Ročníku 2012/2013 nebyla tato otázka položena – přinejmenším v didaktických předmětech studenti příležitost dostávají.

3.6 Software pro IWB

Další otázka (Je vhodné zařadit znalost softwaru pro IWB jako součást předmětu Didaktika AJ?) byla pro naše úvahy o inovacích klíčová – znalost softwaru je zařazována do předmětu teprve tři roky, ponejprv ještě jako výběrová aktivita, posléze jako povinná součást. Zdá se tedy, že studenti tuto změnu vítají – jejich odpovědi jsou převážně kladné. Ročník 2011/2012 16 studentů odpovědělo ANO, pouze 1 student odpověděl NE a 1 student neodpověděl. Ročník 2012/2013: ANO 25, NE 6, NEVÍM 3. Studenti tedy v souvislosti s potřebou využívat IWB ve své praxi pociťují svou přípravu v tomhle ohledu za nedostatečnou. Nejčastěji zmiňovali, že byli seznámeni s metodikou práce s IWB, ale schází jim dostatečný prostor pro „osahání" si jednotlivých funkcí a praktický nácvik vytváření vlastních materiálů. Studenti, kteří zvolili odpověď NE, uváděli dva důvody. Jednak množství jednotlivých druhů softwaru, který je na trhu k dispozici a tím pádem obava z toho, že budou připravováni na práci s typem IWB softwaru, který nakonec v praxi nepotkají. Druhým důvodem byla obava o předimenzování předmětu Didaktika AJ, kdyby se IWB věnoval znatelně větší prostor. Tito studenti zároveň navrhovali vytvořit pro práci s IWB samostatný předmět, který by je seznámil detailně s praktickým ovládáním IWB.

3.7 Návrhy

Poslední část výzkumu se zaměřila na návrhy a úpravy či rozšíření prozatímního obsahu okruhu IWB. Studenti se vyjadřovali k několika otázkám, týkajícím se konkrétních návrhů jako jsou např. typy aktivit, které by sami chtěli v hodinách procvičovat častěji, avšak mnohé tyto dotazy přesahují zde pojednávanou tematiku, proto z dotazníku vybíráme otázku „Měl by této problematice být věnován větší prostor?" Odpovědi byly tentokrát rozděleny podle pohlaví – 10 studentek a 1 student řekli ANO, ANO s výhradou (výhrada se týkala aktivního zapojení do práce se softwarem pouze pro studentky informatiky) odpověděl pouze 1 student, NE odpověděli 3 studenti a 3 studentky neodpověděly. Celkově tedy lze říci, že studenti navrhují rozšíření okruhu IWB. Zdá se, že studenti – muži mají obecně vřelejší vztah k ICT a vymezený prostor vnímají jako dostatečný, na rozdíl od studentek, které by naopak rozšíření uvítaly. V ročníku 2012/2013 (rozdíl muži a ženy tentokrát nebyl sledován) odpovědělo 25 studentů ANO, 9 studentů NE. Důvody pro nezařazení jsou shodné s těmi u předešlé otázky a je tedy nutné zdůraznit, že studenti se nevymezují negativně vůči IWB či jejich používání. V odpovědích ANO bylo nejčastěji navrhováno zavést samostatný kurz pro práci s IWB, zahrnout práci s IWB i do ostatních předmětů studia (zejména do tzv. obecného základu, který je společný všem učitelským oborům) a v neposlední řadě navýšení hodinové dotace předmětu Didaktika AJ.

Takto získané poznatky byly zároveň promítnuty do rekvalifikačních programů DVPP, které na našem pracovišti probíhají. Studenti těchto kurzů jsou mnohdy nuceni používat IWB i bez dostatečného metodologického zázemí a častokrát jsou odkázáni na seznamování se s touto technologií metodou pokus-omyl. V rámci těchto programů je tedy mimo jiné praktikujícím učitelům umožněna výměna materiálů, zkušeností s IWB, metod využití učeben s IWB, typů aktivit pro interaktivní tabule a v neposlední řadě také preferencí jednotlivých vyučujících s konkrétními typy IWB a jejich softwarem.

Závěr

Výzkum provedený opakovaně mezi studenty předposledního ročníku oboru učitelství anglického jazyka pro 2. stupeň základní školy potvrdil, že zařazení tématu „Interaktivní tabule" do okruhu ICT v angličtině v rámci předmětu Didaktika angličtiny byl správný krok a že zařazení práce se softwarem pro tvorbu vlastních materiálů k tabulím, které jsou na fakultě nainstalované, je pro studenty obohacením a výzvou. Seznámení se s tímto softwarem

jako povinnou součástí didaktiky vítají i studentky. Pro usnadnění přípravných fází proto navrhneme, aby byl tento software instalován nejen v učebnách s interaktivní tabulí, ale i v počítačových učebnách, aby si studenti ve volném čase mohli připravovat materiály a se softwarem se lépe seznamovat.

V hodinách didaktiky by pak naším cílem mělo být lepší a pro studenty aktivnější využití této pomůcky a vytvoření prostoru pro jejich komentáře, vlastní hodnocení a výměnu názorů a zkušeností.

Literatura

[1] Česká školní inspekce: *Výroční zpráva ČŠI za školní rok 2011/2012*. [online]. Praha, leden 2013 [citováno 2013-09-02] dostupné z WWW: <http://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocni-zpravy/Vyrocni-zprava-CSI-za-skolni-rok-2011-2012>.

[2] ELSTON, C.: *Using ICT in the Primary School*. Paul Chapman Publishing, London, 2007. ISBN 978-1412930017

[3] KENNING, M.: *ICT and Language Learning*. Palgrave Macmillan, Basingstoke, 2007. ISBN 9780230517073.

[4] SOMEKH, B.: *Pedagogy and Learning with ICT*. Routledge, Oxon, 2007. ISBN 1134129890.

[5] *Report on PSWE Project*. s. 6-9 [online]. Manchester, MMU. 2007 [cit. 2013-09-03]. Dostupné z WWW: <http://publications.dcsf.gov.uk/eOrderingDownload/SWEEP-Report.pdf>.

IMPLEMENTATION OF INTERACTIVE WHITEBOARD INTO PRE-SERVICE TEACHER TRAINING OF TEACHERS OF ENGLISH AT THE UNIVERSITY OF HRADEC KRÁLOVÉ

Interactive Whiteboard has recently become a phenomenon of the modern education process. Despite its massive expansion at all levels of education, the methodological adaptation lags far behind the reality. A large number of teachers has not been properly prepared to use its full potential. Being aware of this issue in pre-service teacher training, we at University of Hradec Králové attempt to overcome this difficulty and react adequately to the needs of future teachers. This article aims at providing some reflections and describes various possible approaches to the improvement of the current situation.

IMPLEMENTIERUNG DER INTERAKTIVEN TAFEL IN DIE PRÄGRADUALE AUSBILDUNG DER ENGLISCHLEHRER AN DER UNIVERSITÄT HRADEC KRÁLOVÉ

Interaktive Tafeln haben sich in den letzten Jahren zu einem Phänomen des modernen Bildungsprozesses entwickelt. Trotz der relativ weiten Verbreitung dieses Mediums in den Schulen gibt es bislang keine in gleichem Maß ausgearbeitete Methodologie, welche diesem Trend entspricht. Viele Lehrer wissen sich daher keinen Rat mit dieser neuen Technologie und bleiben bei deren Nutzung bestenfalls an der Oberfläche, ohne ihr volles Potenzial zu nutzen. Wir sind uns dieses Problems bewusst und bemühen uns in der prägradualen Vorbereitungsphase zum Lehramt an unserer Fakultät diesen Mangel zu beheben und somit auf die Bedürfnisse nicht nur der künftigen Lehrer, sondern der bereits praktizierenden Lehrer zu reagieren. Der vorliegende Beitrag zieht die gesamte Situation an den Schulen in Betracht und beschreibt mögliche Ansätze zur Verbesserung.

WPROWADZENIE TABLICY INTERAKTYWNEJ NA STUDIACH WYŻSZYCH DLA NAUCZYCIELI JĘZYKA ANGIELSKIEGO NA UNIWERSYTECIE W HRADCU KRÁLOVÉ

Tablica interaktywna stała się w ostatnich latach fenomenem nowoczesnego procesu nauczania. Pomimo jej stosunkowo masowego rozpowszechnienia w szkołach wszystkich typów, do tej pory nie opracowano w takim samym stopniu kompleksowej metodologii uwzględniającej taki trend. W efekcie wielu nauczycieli nie potrafi wykorzystać nowej, oferowanej im, technologii, co skutkuje brakiem wykorzystywania jej pełnego potencjału. Mając świadomość tego problemu, staramy się na naszym wydziale na studiach licencjackich i magisterskich kształcąc przyszłych nauczycieli zniwelować ten niedobór, reagując nie tylko na potrzeby przyszłych dydaktyków, ale także nauczycieli już wykonujących swój zawód. W niniejszym artykule autor analizuje ogólną sytuację w szkołach oraz opisuje możliwe sposoby jej poprawy.

VÝZKUM ZA ÚČELEM VYTVOŘENÍ VZDĚLÁVACÍHO STANDARDU PRO PROFESNĚ ZAMĚŘENOU VÝUKU NĚMECKÉHO JAZYKA NA VYSOKÝCH ŠKOLÁCH S EKONOMICKOU PROFILACÍ

Tomislav Potocký
Vysoká škola finanční a správní, o.p.s., Fakulta humanitních studií,
Estonská 500, 101 00 Praha 10, Česká republika
e-mail: potockyt@seznam.cz

Abstrakt

V příspěvku je představen disertační výzkum, jehož záměrem bylo na základě analýzy potřeb určit cíle a vzdělávací obsah standardu profesně zaměřené vysokoškolské výuky německého jazyka na ekonomických fakultách podnikohospodářské profilace. S tímto záměrem souvisely následující cíle: 1) vymezit spektrum komunikativních činností v rámci základních řečových dovedností, 2) stanovit požadované komponenty komunikativní jazykové kompetence, 3) vymezit okruhy odborných a komunikačních témat pro jazykovou výuku. Finálním cílem bylo začlenění identifikovaných složek vzdělávacího obsahu do mezinárodního standardizačního rámce na základě jejich kvalitativní komparace s příslušnými deskriptory evropských a domácích standardů a kurikulí. K dosažení stanovených cílů bylo realizováno dotazníkové šetření mezi třemi skupinami respondentů – studentů, učitelů německého jazyka a potenciálních zaměstnavatelů, jehož vyhodnocení je součástí předkládaného příspěvku.

Úvod

V kontextu aktuálních cílů a úkolů jazykového vzdělávání na vysokých školách nefilologického typu, vycházejících z proměny socioekonomických podmínek moderních evropských společností, se ukazuje zřetelný trend k vzájemné souměřitelnosti a harmonizaci výstupů jazykové výuky, který vyžaduje inovativní přístupy při koncipování příslušných standardů a kurikulí. Uvedený trend jde ruku v ruce se snahou o uplatnění jednotných kritérii v oblasti sledovatelných výstupů učení, jež by byly kompatibilní s kvalifikačními předpoklady postupně sjednocovanými napříč celoevropským vzdělávacím prostorem [4].

Vzhledem k výrazné heterogenitě kurzů vysokoškolského jazykového vzdělávání vystupuje do popředí opodstatněnost lingvodidakticky fundovaných standardizačních rámců jazykové výuky uzpůsobených pro různé kategorie studentů v závislosti na jejich konkrétní studijně oborové příslušnosti, vstupní jazykové výkonnosti a očekávaných potřebách budoucí profesní praxe.

Vlastním výzkumným záměrem prezentovaného empirického výzkumu bylo na základě analýzy potřeb určit cíle a vzdělávací obsah standardu profesně zaměřené vysokoškolské výuky německého jazyka na ekonomických fakultách podnikohospodářské profilace.

1 Design výzkumného šetření

Výzkumné šetření bylo založeno na kvantitativním metodologickém přístupu a mělo do značné míry deskriptivní charakter. Z toho důvodu proto nebyly stanoveny výzkumné hypotézy. Vlastní šetření bylo provedeno mezi tři sta padesáti studenty a dvaceti učiteli němčiny ze šesti českých ekonomických fakult[1] a třiceti potenciálními zaměstnavateli

[1] Jednalo se o VŠE v Praze, Ekonomickou fakultu ZČU v Plzni, Fakultu managementu a ekonomiky UTB ve Zlíně, Ekonomicko-správní fakultu MU v Brně, Ekonomicko-správní fakultu UP v Pardubicích a o Ekonomickou fakultu VŠB TU v Ostravě.

prostřednictvím elektronických dotazníků uzpůsobených zvlášť pro každou skupinu respondentů. Při koncipování výzkumného záměru bylo přihlédnuto k metodologickým postupům, které s odvoláním na práce českých odborníků na pedagogický výzkum uplatnila L. Neuwirthová [2].

1.1 Cíle výzkumu

Cíle výzkumného šetření byly následující:

1) stanovit požadované komunikativní (receptivní, produktivní a interakční) činnosti (tj. cíl 1) a strategie (tj. dílčí cíl 1.1) ve vzdělávacím obsahu budoucího standardu a identifikovat obtíže, se kterými se studenti s úrovní B1 [5] mohou potýkat při učení se profesnímu německému jazyku (tj. dílčí cil 1.2),
2) určit požadované komponenty lingvistické kompetence, které by měly součástí vzdělávacího obsahu jazykového standardu (tj. cíl 2) a identifikovat žádoucí znalosti a dovednosti z oblasti sociolingvistické, pragmatické a strategické kompetence (tj. dílčí cíl 2.1),
3) vymezit spektrum odborných témat z oblasti podnikové ekonomiky a firemní komunikace, které by mělo být zařazeno do vzdělávacího obsahu standardu (tj. cíl 3) a určit vhodnou míru odbornosti textů používaných v rámci profesně zaměřené jazykové výuky (tj. dílčí cíl 3.3).

1.2 Geneze výzkumného vzorku

Základní soubor tvořily tři charakteristické skupiny osob, které splňovaly níže uvedená základní kritéria záměrného kvalifikovaného výběru:

1) pregraduální studenti bakalářských studijních oborů podnikové ekonomiky učící se profesní němčinu na vybraných českých ekonomických fakultách,
2) učitelé němčiny na týchž fakultách, zapojení do výuky v kurzech profesně zaměřené němčiny určených pro frekventanty s úrovní B1 [5],
3) potenciální zaměstnavatelé z řad firemních subjektů sdružených v Česko-německé obchodní a průmyslové komoře (ČNOPK), tj. prokazatelně aktivních v česko-německých hospodářských vztazích.

Základní soubor studentů zahrnoval cca 850 studujících z devíti univerzit, kteří byli v ZS 2012 zapsáni do odpovídajícího jazykového předmětu. Na základě záměrného (a zároveň) dostupného výběru došlo k jeho zúžení na výběrový soubor čítající 693 studentů, složený z šesti podsouborů podle příslušnosti k jednotlivým fakultám.

Základní soubor pedagogů zahrnoval celkem 42 učitelů německého jazyka působící na pracovištích jazykové přípravy devíti českých univerzit. Na základě záměrného (a zároveň dostupného) výběru bylo do výběrového souboru nakonec zařazeno celkem 34 učitelů.

Základní soubor potenciálních zaměstnavatelů tvořilo cca 600 společností zapsaných v rejstříku ČNOPK. Výběrový soubor 60 potenciálních zaměstnavatelů byl konstituován na základě záměrného kvalifikovaného výběru, který zohledňoval sektorovou, velikostní a teritoriální rozrůzněnost členských subjektů ČNOPK.

Na základě elektronické evidence počtu vyplněných elektronických dotazníků po ukončení sběru dat (na konci prosince 2012) vykrystalizoval výsledný výzkumný vzorek pro výzkumné šetření zahrnující celkem 400 osob (tj. 350 pregraduálních studentů, 20 učitelů německého jazyka a 30 potenciálních zaměstnavatelů).

Tab. 1: *Geneze výzkumného vzorku*

Skupina	Základní soubor	Výběrový soubor	**Výzkumný vzorek**	**Návratnost dotazníků v %**
Studenti	cca 850	693	**350**	**50**
Učitelé	42	34	**20**	**59**
Zaměstnavatelé	cca 600	60	**30**	**50**

Zdroj: [3, s. 111]

1.3 Výzkumné nástroje

K výzkumu materie v rámci empirického šetření I bylo využito strukturovaných dotazníků, jejichž cílovými adresáty byli studenti, učitelé němčiny a potenciální zaměstnavatelé.

Všechny dotazníky obsahovaly:

A. odlišné položky podle požadovaných cílů výzkumného šetření u jednotlivých skupin respondentů,

B. identické položky pro všechny skupiny respondentů, které se týkaly výběru a zjištění pořadí jazykových dovedností v rámci samostatného ústního projevu, ústní interakce, čtení s porozuměním, písemného vyjadřování a poslechu s porozuměním.

Dotazníky pro všechny tři skupiny respondentů byly vytvořeny v elektronickém prostředí SURVIO společnosti Survio, s.r.o., v němž bylo možno realizovat sběr dat on-line způsobem. Důležitou funkcionalitu představovala možnost přímého transportu údajů do PC za účelem dalšího statistického zpracování údajů v programu EXCEL a jejich následného vyhodnocení.

Návratnost dotazníků navozuje otázku reprezentativnosti, tj. požadavku, podle něhož by mělo poměrné zastoupení důležitých podskupin ve výběru „kopírovat“ jejich poměrné zastoupení v celé „populaci“ základního souboru, na nějž jsou promítána výzkumná zjištění a doporučení. Jak je patrné z Tabulky 1, nejproblematičtější skupinu představují v tomto ohledu potenciální zaměstnavatelé. Jelikož však tato skupina v rámci empirického šetření plnila pouze podpůrnou referenční roli, nebylo nutno z nižší míry reprezentativnosti jejího výzkumného vzorku vyvozovat zásadní závěry.

Údaje od jednotlivých skupin respondentů zanesené v Tabulkách četností byly nejdříve zpracovány zvlášť pro příslušnou skupinu s cílem stanovit četnost jednotlivých odpovědí v rámci každé skupiny respondentů. Takto získané dílčí četnosti odpovědí poskytly podklad pro výpočet průměrné četnosti celého výzkumného vzorku, ve kterém každá ze tří kategorií respondentů byla zahrnuta s váhou 33,3 %. Na základě této průměrné četnosti odpovědí bylo stanoveno průměrné pořadí odpovědí na danou otázku ve zkoumaném vzorku, čímž byl eliminován faktor odlišného počtu respondentů v jednotlivých skupinách tvořících výzkumný vzorek.

2 Nástin problematiky výzkumného šetření

Jak je výzkumně šetřená problematika provázána s cíli šetření, ukazuje Tabulka 2.

Tab. 2: *Rozvržení zkoumané materie*

	Cíle a dílčí cíle dotazníkového šetření	Skupiny respondentů	Č. dotazu v *tabulkách četností*	Zkoumaná materie
1.	Určit komunikativní (receptivní, produktivní a interakční) činnosti a strategie v profesně zaměřeném standardu pro výuku německého jazyka.	Studenti Učitelé jazyka Zaměstnavatelé	1 3 4 6 7 8	Jednotlivé (makro)dovedností Samostatný ústní projev Ústní interakce Čtení s porozuměním Písemné vyjadřování Poslech s porozuměním
1.1	Určit strategie (komunikativní jazykové, metakognitivní) k podpoře řečových dovedností.	Učitelé jazyka	27 28 29 30	Komunikativní strategie Strategie spojené se čtením Strategie spojené s psaním Strategie spojené s poslechem
1.2	Zjistit a analyzovat obtíže vnímané studenty při učení se profesně zaměřenému cizímu (německému) jazyku.	Studenti	11 12 13 14 15	Jazykové dovednosti Nepřímé učební strategie Čtení s porozuměním Písemné vyjadřování Poslech s porozuměním
2.	Stanovit složky lingvistické kompetence, které by měli studenti ovládat, chtějí-li úspěšně realizovat stanovené profesně zaměřené komunikativní jazykové činnosti.	Učitelé jazyka	16 17 18 19 20 21	Gramatická kompetence Lexikální a sémantická kompetence Lexikální kompetence Lexikální kompetence Fonologická kompetence Ortografická kompetence
2.1	Určit požadované složky sociolingvistické a pragmatické kompetence.	Studenti Učitelé jazyka Zaměstnavatelé	2	Sociolingvistická (sociokulturní) kompetence
		Učitelé jazyka	22, 23 24 25, 26	Sociolingvistická kompetence Pragmatická kompetence Funkční kompetence
3.	Vymezit spektrum tematických okruhů podnikové ekonomiky a komunikace pro profesně zaměřenou výuku německého jazyka	Studenti Učitelé jazyka Zaměstnavatelé	9, 10	Oblasti užívání jazyka
3.1	Identifikovat vhodnou míru odbornosti textů používaných ve výuce profesně zaměřeného jazyka podnikové sféry	Studenti Učitelé jazyka Zaměstnavatelé	5	Vertikální a horizontální členění jazyka
		Učitelé jazyka	31	

Zdroj: [3, s. 115]

3 Shrnutí výsledků

Komunikativní (receptivní, produktivní a interaktivní) dovednosti tvoří jádro komunikativní jazykové kompetence mluvčích a podle autorů SERRJ se projevují v širokém spektru komunikativních činností [5, s. 58].

Důležitost jednotlivých dovedností, resp. komunikativních činností byla stanovena na základě statistického vyhodnocení pěti otázek položeným v prakticky identickém znění všem třem

skupinám respondentů. Trojdimenzionální pohled na tutéž problematiku z pozice studentů, vyučujících němčiny a potencionálních zaměstnavatelů tak podpořil validitu tohoto šetření.

Bylo přitom vycházeno z integrovaného pojetí řečových dovedností, které je založeno na odůvodněném předpokladu, že pro rozvíjení komunikativní jazykové kompetence mají vyšší potenciál takové výukové situace (příležitosti k učení), v nichž se uplatňuje vícero řečových dovedností současně.

Nejvyšší průměrnou míru relevance připisují všechny tři skupiny respondentů orálním jazykovým dovednostem – samostatnému ústnímu projevu a ústní interakci. Následuje poslech a čtení s porozuměním a psaní. Z komunikativních činností kladou respondenti největší důraz na prezentaci (ať již vlastní osoby či produktu, firmy, činnosti či odborného tématu), na činnosti, vztahující se k ústní interakci, jako je vyjadřování souhlasu a nesouhlasu, a na neformální společenskou konverzaci.

Mezi preferované činnosti z oblasti písemného projevu patří podle zprůměrovaných údajů psaní životopisu, obchodní korespondence a krátká firemní sdělení. Polovina respondentů považuje překlad za užitečnou formu písemného projevu.

Studující a učitelé připisují největší význam porozumění interakci mezi mluvčími, které považují (oproti zaměstnavatelům) z vlastní zkušenosti za zvláště důležité.

Všichni dotázaní podporují nácvik porozumění slyšenému, a to jak poslech pro porozumění jádra věci, tak i poslech pro zachycení specifických informací.

Největší slabinu spatřují studující v omezené slovní zásobě a nedostatečné znalosti gramatiky. Zde působí největší potíže zejména užívání a určování členu a rodu podstatných jmen, nominální morfologie, trpného rodu, slovesné rekce, vybraných druhů vedlejších vět, infinitivních vazeb. Fonologickým a pravopisným jevům je věnována malá pozornost.

Úkolem pracovišť jazykové přípravy je nejen průběžně vyhodnocovat potřeby, cíle a možnosti studentů v procesu jejich vysokoškolského jazykového vzdělávání, ale v rámci výše uvedených kompetencí rovněž určit spektrum znalostí a dovedností, jež mohou přispět k facilitaci osvojování cizího (zde německého) jazyka pro profesní účely.

Pro účely šetření spojeného s jazykovou komunikativní kompetencí byly odděleny složky lingvistické kompetence (srov. cíl 2) od složek sociolingvistické a pragmatické kompetence (srov. dílčí cíl 2.1). Zvolená hierarchie vyplývá z faktu, že náležité osvojení lingválních prostředků z mluvnického, lexikálního, fonetického a ortografického plánu cílového jazyka představuje základní a nezbytnou podmínku zdárné realizace komunikativních činností ze strany mluvčích.

Z oblasti komunikativních kompetencí se jeví jako žádoucí zprostředkování řečových zdvořilostních obratů a kulturních hodnot, postojů aj. cílové země (sociologická kompetence), znalost rozdílů mezi stylovými vrstvami jazyka (funkční kompetence) a volba vhodných výrazových prostředků pro daný záměr sdělení (pragmatická kompetence).

Co se týče odborných témat, ukazují zprůměrované hodnoty na preferenci témat z oblasti marketinku, obchodní činnosti a firemní komunikace, přičemž je za nejdůležitější považována realizace zakázky.

V odborné literatuře se často liší názory na výběr a adaptovatelnost textů. K tomuto problému se vyjadřují respondenti upřednostňováním prakticko-odborné sféry jazyka v oblasti podnikové ekonomiky, a to textů adaptovaných (zjednodušených a zkrácených), které odpovídají jazykové úrovni studujících. Za nejdůležitější kategorii textů se považuje obchodní korespondence, kterou je pro zaměstnavatele především korespondence e-mailová.

Závěr

Důležitým evaluačním měřítkem práce vysokoškolského pedagoga se v současné době stává tzv. akontabilita (tj. prokazatelnost, resp. schopnost i povinnost předkládat účty za efektivitu a kvalitu vlastní činnosti), jež se v případě vyučujících cizích jazyků projevuje v nutnosti důsledně vycházet při plánování výuky z analýzy potřeb jejích recipientů a zároveň zabezpečit srovnatelnost výstupů jazykového vzdělávání.

Jeden z hlavních záměrů představeného výzkumu v tomto ohledu spočíval v podpoře adresného zacílení jazykové výuky na požadavky zaměstnavatelské sféry. Příspěvek ke snaze vybavit budoucí firemní pracovníky jazykovou komunikativní kompetencí na odpovídající úrovni plně zapadá do kontextu pre-interakčních opatření, jimiž lze podle teorie jazykového managementu (nastíněné v teoretickém oddílu) předcházet jazykově podmíněným problémům v podnicích s mezinárodní působností.

Literatura

[1] BENÍŠKOVÁ-SCHULZE, B.: Innovation des Rahmencurriculums für studienbegleitenden Deutschunterricht an Hochschulen und Universitäten. In *Cizí jazyk pro účely studia a profese v podmínkách EU*. Ústí nad Labem: UJEP v Ústí n. L., 2006, s. 11-15. ISBN 80-7044-818-0.

[2] NEUWIRTHOVÁ, L.: *Standard cizojazyčného vzdělávání na vysoké škole technického zaměření*. Brno: CERM, 2009. 186 s. ISBN 978-80-7204-612-6.

[3] Potocký, T.: *Vzdělávací standard pro profesně zaměřenou výuku německého jazyka na vysokých školách s ekonomickou profilací.* Praha, Disertační práce (PhD.). Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta. Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání, 2013-09-15.

[4] REICHOVÁ, H. et al.: Jazykové kompetence v odborném a akademickém cizím jazyce – aplikace SERR (projekt COMPACT). In *Kvalita jazykového vzdelávania na univerzitách v Európe III*. Bratislava: Vydavateľstvo Ekonóm, 2010, s. 191–195. ISBN 978-80-225-2993-8.

[5] *Společný evropský referenční rámec pro jazyky: Jak je vyučujeme a jak je v jazycích hodnotíme*. Transl. IVANOVÁ. J.: Olomouc: UP, 2002, 267 s. ISBN 80-244-0404-4.

Mgr. Tomislav Potocký, Ph. D.

RESEARCH FOR THE PURPOSE OF STANDARDIZATION OF GERMAN LANGUAGE EDUCATION FOR PROFESSIONAL PURPOSES AT ECONOMICAL UNIVERSITIES

In this paper we present the dissertation survey. Based on an analysis of needs, the research objective was to determine the educational goals and content of professionally focused tertiary German language teaching in faculties specializing in business administration. To achieve this goal, a questionnaire survey was carried out among three groups of respondents – students, German language teachers, and potential employers. The final objective was to incorporate the identified educational content components into the international standards' frame based on their qualitative comparison with relevant descriptors of both the European and local standards and curricula. This paper summarizes and discusses the survey results.

UNTERSUCHUNG ZUR STANDARDISIERUNG DES DEUTSCHUNTERRICHTS FÜR BERUFLICHE ZWECKE AN WIRTSCHAFTLICH AUSGERICHTETEN HOCHSCHULEN

Dieser Beitrag stellt eine Untersuchung vor, die im Rahmen einer Dissertation durchgeführt wurde. Auf der Grundlage einer Bedarfsanalyse sollte diese Untersuchung die Ziele und den Ausbildungsinhalt des Standards des beruflich ausgerichteten Deutschunterrichts an Hochschulen mit ökonomischer, d. h. insbesondere mit betriebswirtschaftlicher Ausrichtung bestimmen. Mit diesem Vorhaben sind folgende Einzelziele verbunden: 1) Definition des Spektrums der kommunikativen Aktivitäten im Rahmen grundlegender Sprechfertigkeiten, 2) Festlegung der erforderlichen Komponenten der kommunikativen Sprachkompetenz, 3) Definition fachlicher und kommunikativer Themenfelder für den Sprachunterricht. Das finale Ziel bestand in der Eingliederung identifizierter Komponenten des Ausbildungsinhalts in den internationalen Standardrahmen auf Grundlage von deren qualitativen Vergleich mit den zugehörigen Deskriptoren der europäischen und heimischen Standards und Curricula. Zur Erlangung der festgesetzten Ziele wurde eine Fragenbogenuntersuchung innerhalb dreier Gruppen durchgeführt: Studenten, Dozenten für deutsche Sprache und potenzielle Arbeitgeber. Die Auswertung dieser Untersuchung ist Bestandteil dieses Beitrags.

BADANIA PROWADZONE W CELU STWORZENIA STANDARDU KSZTAŁCENIA W ZAKRESIE NAUCZANIA SPECJALISTYCZNEGO JĘZYKA NIEMIECKIEGO NA UCZELNIACH WYŻSZYCH O PROFILU EKONOMICZNYM

W artykule zaprezentowano przeprowadzone badania dysertacyjne, których celem było określenie celów i zakresu standardu nauczania specjalistycznego języka niemieckiego na wydziałach ekonomii i zarządzania przedsiębiorstwem w oparciu o przeprowadzoną analizę potrzeb. Z tym przedsięwzięciem związane były poniższe cele: 1) określenie spektrum czynności komunikacyjnych w ramach podstawowych umiejętności posługiwania się językiem, 2) określenie wymaganych elementów kompentencji językowych, 3) określenie obszarów tematów merytorycznych i komunikacyjnych służących do nauki języka. Celem końcowym było ujęcie zidentyfikowanych elementów kształcenia w międzynarodowych ramach standaryzacyjnych w oparciu o ich jakościowe porównanie z właściwymi elementami kluczowymi europejskich i rodzimych standardów oraz programów nauczania. W celu osiągnięcia określonych celów przeprowadzono badania ankietowe wśród trzech grup respondentów – studentów, nauczycieli języka niemieckiego i potencjalnych pracodawców, których wyniki stanowią element niniejszego artykułu.

Miscellanea

DEUTSCHUNTERRICHT FÜR ÜBERSETZER

Svitlana Amelina
Nationale Universität für Bioressourcen und Naturnutzung der Ukraine,
Fakultät für Bildungswissenschaften,
Wul. Herojiw Oborony 17, 03041, Kiew, Ukraine
e-mail: svetlanaamelina@ukr.net

Abstract

Der Beitrag widmet sich der Fragestellung, wie der Deutschunterricht für Übersetzer gestaltet werden soll. Inhalte und Methoden werden in Anlehnung an den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen betrachtet. Darüber hinaus werden auch Besonderheiten des Deutschunterrichts für die Entwicklung der übersetzerischen Kompetenzen untersucht. Dabei wird die Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten hervorgehoben, die für die Berufstätigkeit von Übersetzern relevant sind. Zum Schluss werden die Ergebnisse der Betrachtungen zusammengeführt und praktische Voraussetzungen für den handlungsorientierten Deutschunterricht herausgestellt.

Einleitung

Geschäftsleben, Technologien, internationaler Rechtsverkehr – das erfolgreiche Funktionieren all dieser Aktivitäten in Zusammenhang mit der Globalisierung ist unmöglich ohne Übersetzer und Dolmetscher, die zum Verständnis zwischen den Partnern und der Überwindung der Unterschiede zwischen den Sprachen und Kulturen beitragen. Deswegen sind Anforderungen an die Ausbildung von Übersetzern sehr hoch und vielfältig, weil sie die Fachleute sind, die die Kommunikation von Kunden und Geschäftspartnern, die nicht die gleiche Sprache sprechen, sichern. Ein erfolgreicher Übersetzer braucht heute vor allem gute Sprachkenntnisse. Die erforderlichen Voraussetzungen für eine erfolgreiche Karriere als Übersetzer und Dolmetscher sind also, eine gute Allgemeinbildung, Beherrschung von Mutter- und Fremdsprachen, Wissen über den kulturellen Kontext der anderen Länder, Erfahrung bei der Übersetzung von Fachtexten und Fähigkeit zur Sicherung der Kommunikation bestimmter Zielgruppen.

1 Besonderheiten der Berufstätigkeit von Übersetzern und Dolmetschern

Bei der Ausbildung von Übersetzern und Dolmetschern sollen die Besonderheiten ihrer zukünftigen Berufstätigkeit berücksichtigt werden. Während der Dolmetscher die Informationen mündlich vermittelt, ist der Übersetzer für die Übertragung von schriftlichen Texten in eine andere Sprache verantwortlich.

Experten weisen auf die Notwendigkeit der Berücksichtigung folgender Faktoren hin: psychische Belastung und Stress durch Publikum, Komplexität des Inhalts, gelegentliche Unmöglichkeit der Nachbesserung des Gesagten beim schnellen Sprechtempo des Sprechenden. Dolmetschen als Aktivität ist sehr mühsam und erfordert hohe Konzentration.

Die Besonderheit der Berufstätigkeit des Übersetzers besteht darin, dass er nicht nur die Bedeutung der einzelnen Wörter verstehen, sondern auch implizite Bedeutungen und stilistische Merkmale des Textes betrachten soll.

2 Inhalte und Methoden des Deutschunterrichts

Das Rahmencurriculum für den studienbegleitenden Deutschunterricht an Ukrainischen Fachhochschulen, Hochschulen und Universitäten (2013) ist eine Neuausgabe des

Rahmencurriculums, das 2006 vom Goethe-Institut Ukraine und dem Ministerium für Bildung und Wissenschaft der Ukraine herausgegeben wurde. Es dient der Planung und Gestaltung eines Deutschunterrichts, der sich am Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeR) orientiert und Wege und Möglichkeiten zeigt, den Fremdsprachunterricht nicht nur kommunikativ und handlungsorientiert, sondern auch berufsorientiert und berufsbezogen zu gestalten.

Für künftige Übersetzer ist fremdsprachliche kommunikative Kompetenz von großer Bedeutung. Sie stellt die Gesamtheit von Fertigkeiten, Fähigkeiten und die Aneignung von Wissen dar, die es ermöglichen, in einer multikulturellen Gesellschaft zu leben, zu arbeiten und zu kommunizieren, sowie gegenseitige Verständigung im gleichberechtigten Dialog mit den Vertretern der anderen Kulturen zu erreichen [1].

Diese Kompetenz wird vor allem durch die Entfaltung der Fertigkeiten und Fähigkeiten in den kommunikativen (mündlichen und schriftlichen) Sprachaktivitäten realisiert, die Rezeption, Produktion, Interaktion und Sprachermittlung umfassen [2].

Die Fertigkeiten und Fähigkeiten werden in alltäglichen sowie fachbezogenen Kommunikationssituationen eingesetzt, trainiert und gefestigt. Dank der Entwicklung der fremdsprachlichen kommunikativen Kompetenz kann der Studierende:

- seine Lese-, Hör-, Schreib- und Sprechfertigkeiten erweitern, um auf Grund des schon erworbenen Weltwissens mit Informationen aus verschiedenen Textsorten aller Medien umgehen zu können;
- Informationen entnehmen, analysieren und ordnen, selektieren und weitergeben;
- sich anhand von Informationen seine eigene Meinung bilden, diese begründen und gegebenenfalls hinterfragen lassen;
- die den Textsorten entsprechenden Sprachhandlungen (eher Allgemeinsprache; funktionale Grammatik) und Kommunikationsverfahren (eher Berufs- und Fachsprache) mit ihren grammatischen Strukturen und Regeln (systematische Grammatik) erkennen, verstehen und auf adäquate Situationen übertragen [5: 8].

Die im Referenzrahmen angeführten Bereiche [2: 52-53] – der private, öffentliche, berufliche und Bildungsbereich - wirken sich weitgehend auf die Auswahl der Themen und Situationen aus und sollen immer auch einen interdisziplinären Aspekt haben, d.h. den Bezug zur Fachrichtung. Zu den verschiedenen Themen und Situationen bieten sich Vernetzungen an, die sich aus der gemeinsamen Absprache zwischen der Lehrkraft und den Studierenden ergeben. Als Ausgangspunkt wird ein allgemein relevantes Thema genommen, das je nach Aktualität und jeweiligem Interesse in verschiedene Richtungen erweitert werden kann.

Neben den Methoden des Fremdsprachenunterrichts sollten wichtige Arbeitstechniken aus der Berufswelt einbezogen werden.

3 Entwicklung der für das Übersetzen relevanten Kompetenzen

Das Problem des Übersetzens verschiedener Fachwörter und –ausdrücke bleibt nach wie vor eines der wichtigsten Probleme auf dem Gebiet der modernen Linguistik und in der Theorie und Methodik der beruflichen Ausbildung, insbesondere bei der Ausbildung künftiger Übersetzer.

Übersetzung von Fachtexten wird durch die große Anzahl der Termini kompliziert. Eine gute und angemessene Übersetzung solcher Texte kann nur ein qualifizierter Übersetzer anfertigen, der über ausreichende Kenntnisse in einem bestimmten Bereich verfügt. Für eine qualitativ

angemessene Übersetzung ist es notwendig, dass sich der Übersetzer verschiedene Übersetzungsweisen von Fachwörtern aneignet und mit verschiedenen Übersetzungsvarianten von bestimmten Konstruktionen vertraut wird. Das Lernen von Fachbegriffen beinhaltet die Aneignung von Äquivalenten so wie in der Ausgangs-, als auch in der Zielsprache innerhalb eines bestimmten Themas. Es ist zu beachten, dass Probleme in diesem Prozess durch ein niedriges Niveau der Fremdsprachenkenntnisse von Studenten hervorgerufen werden können.

D. Robinson (2007) betont, dass allgemeine Informationen über Gedächtnis und Lernen im Modell der Ausbildung von Übersetzern berücksichtigt werden sollen. Der Übersetzer kann beim Übersetzen zwei Prozesse kombinieren: den unbewussten Zustand, wenn der Übersetzer arbeitet ohne nachzudenken, und den bewussten analytischen Zustand, wenn der Übersetzer überlegt, Listen von Synonymen prüft, bei der Suche nach Wörtern in Wörterbüchern, Lexika und Nachschlagewerken blättert, Grammatik überprüft, den Satzbau, semantische Felder, kulturelle Pragmatik usw. analysiert [4].

Der analytische Zustand ist mit einem der wichtigsten Aspekte des Übersetzens, nämlich mit dem Gebrauch der Terminologie verbunden, und zwar mit der Beurteilung ihrer Richtigkeit oder Eignung für spezifische Bedingungen, der Lagerung und Prüfung.

Wichtig ist die Auswahl der zu übersetzenden Texte. Der Meinung von A. Pym (2003) nach, stimmt die weit verbreitete Annahme, dass Fachtexte in der Regel komplizierter als „allgemeine“ Texte sind, und dass man im Deutschunterricht für die Übersetzung zunächst „allgemeine“ Texte und erst später komplizierte Fachtexte bieten soll, nicht [3: 121].

A. Pym argumentiert, dass hochspezialisierte Texte in der internationalen Gemeinschaft von Wissenschaftlern, Ingenieuren, Ärzten, Anwälten und anderen Fachleuten funktionieren, die an internationalen Konferenzen teilnehmen und Fachliteratur in anderen Sprachen lesen. Deshalb sind sie mit ihrem Diskurs und der bestimmten kontextuellen Unbestimmtheit verbunden, was manchmal schwer zu übersetzen ist. „Allgemeine“ Texte, andererseits, basieren auf der weniger strengeren Regulierung des alltäglichen Gebrauchs, auf dem Sprechen in einer Vielzahl von herkömmlichen Kontexten, und erfordern deshalb viel mehr soziales Wissen als Fachtexte.

Bedeutungen der Wörter und Sätze können präziser in einem bestimmten Diskurs definiert werden, ihre Kombinationen in einem spezialisierten Text sind aber deutlich von der Berufsgruppe abhängig, die sie gebraucht, und der qualifizierte Übersetzer soll sich vorstellen, selbst ein Mitglied dieser Gruppe zu sein, um eine angemessene Übersetzung in die Zielsprache zu machen. Deshalb bedeutet Deutschunterricht für Übersetzer mehr, als die Aneignung einer großen Anzahl von Wörtern und Phrasen in zwei oder mehr Sprachen und Transfer-Strukturen von einer Sprache in eine andere.

Die praktischen Aufgaben in Verbindung mit Verweis auf den theoretischen Rahmen sollen auf die systematische Entwicklung der Übersetzungskompetenz gerichtet werden. Dies bedeutet auch, dass jede Aufgabe so gewählt werden soll, dass es nicht zu viele oder zu schwierige Probleme bei der Übersetzung gibt.

Es ist sinnvoll, dass die Aufgaben das Bekanntmachen der Studenten mit technischen Unterlagen, wie amtlichen Berichten, Bedienungsanleitungen, beinhalten, damit sie sich mit Stil, Format und Textmaterialien vertraut machen. Dementsprechend bearbeiten die Studenten technische oder wissenschaftliche Artikel, übersetzen technische Beschreibungen von Gegenständen oder Verfahren oder referieren technische Unterlagen.

Das Erlernen von Besonderheiten der geschäftlichen Korrespondenz soll den künftigen Übersetzern geboten werden. Die Studierenden lernen, verschiedene Dokumente zu übersetzen – Briefe, Memoranden, Sitzungsprotokolle. Zukünftige Übersetzer lernen es,

Geschäftsbriefe entsprechend bestimmten Situationen zu verfassen und die Korrespondenz zu überprüfen. Dabei erfahren sie, dass formale Merkmale, Ton und Inhalt des Textes durch Beziehungen zwischen dem Absender und dem Empfänger sowie durch den Zweck der Korrespondenz (z. B. eine und dieselbe Information kann ganz anders Kunden, Lieferanten und Geschäftspartnern vermittelt werden) bestimmt werden.

Die oben aufgeführten Aufgaben für die Übersetzung und Zusammenfassung sind für die Entwicklung von Übersetzungskompetenz effektiv, weil der zukünftige Übersetzer im Laufe des Lernübersetzungsprozesses eine Wahl der Übersetzungsmittel und Wortbedeutungen machen, Übersetzungen überprüfen und korrigieren, Translationsentscheidungen treffen soll.

Es ist zu bemerken, dass die mit der technischen Fachfremdsprache verbundenen Aufgaben im Kurs der ersten und / oder zweiten Sprache enthalten werden können. Auch wenn sich die Studierenden noch nicht in einem bestimmten beruflichen Bereich spezialisieren, ist es wichtig, dass sie sich mit dem Fachvokabular bekannt zu machen beginnen. Sie können interberuflichen Wortschatz erwerben, praktische Fähigkeiten im Umgang mit Fachtexten entwickeln (z. B. Feststellung der wichtigsten Ideen oder Entschließung des Hauptinhalts), schriftliche Berichte zu verfassen oder bestimmte Arbeitsvorgänge zu beschreiben. Dabei kann die sprachliche Unterstützung durch den Lehrer zur Verfügung gestellt werden, nicht nur im Unterricht, sondern auch im außeruniversitären Bereich, z.B. bei Projektarbeit.

Die Projektarbeit kann also zu einem effektiven Mittel zur Aneignung vom terminologischen Wortschatz werden, auch in Form von Mini-Projekten. So kann den Studierenden vorgeschlagen werden, eine Sendung zum Thema „Berufe“ zu entwickeln. Dabei erfolgt die Bekanntmachung mit der Fachsprache, integrierte Wiederholung der Grammatik und des Wortschatzes, Intonationsübungen.

Grammatische Kompetenz des zukünftigen Übersetzers kann definiert werden als das Wissen und als die Fähigkeit, die grammatischen Mittel der Sprache zu gebrauchen. Grammatische Kompetenz wird in der Fähigkeit, Sätze und Texte zu produzieren und zu verstehen, ausgedrückt. Die Arbeit an der Grammatik sollte nicht das einzige Ziel sein, sondern mit dem praktischen Gebrauch der Sprache als Mittel zur Förderung der erfolgreichen Kommunikation verbunden werden. Deswegen soll die Grammatik bei der Entwicklung von grammatischer Kompetenz nicht aus dem Kontext entnommen betrachtet, sondern in die kommunikative Situation oder kommunikativen Kontext eingebettet werden.

Gemäß den Bestimmungen des „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen“ kann die Grammatik als eine Reihe von Grundsätzen betrachtet werden, die eine Menge der Elemente regieren und sie in sinnvolle und komplette Linien (Sätze) ordnen. Grammatische Kompetenz ist die Fähigkeit, die Bedeutungen zu verstehen und auszudrücken, indem man Phrasen und Sätze nach diesen Grundsätzen produziert und erkennt (das ist das Gegenteil von Auswendiglernen und Wiedergeben stabiler Formeln). Grammatik einer Sprache ist in diesem Zusammenhang sehr komplex und bei weitem nicht in der Lage, komplette Sicherheit oder Vollständigkeit zu haben. Es gibt eine Reihe von entsprechenden Theorien und Modellen für die Organisation von Wörtern zu Sätzen [2: 167].

Die Benutzer des „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen“ können prüfen und feststellen:

- auf welche grammatische Theorie sie ihre Arbeit stützen;
- welche grammatischen Elemente, Kategorien, Klassen, Strukturen, Prozesse und Beziehungen erforderlich sind.

Es sei zu bemerken, dass eine besondere Aufmerksamkeit der Arbeit an grammatischen Fehlern geschenkt werden sollte. Die sofortige Korrektur von Fehlern im Unterricht ist beim Erlernen von sprachlichen Regeln und Erfüllen von grammatischen Übungen angemessen und nützlich, aber während der Produktion von Inhalten ist sie ungeeignet, weil die kommunikativen Aktivitäten der Studierenden gestört werden können. Ein wirksames Mittel kann auch die Ermutigung werden, grammatische Fehler selbst zu identifizieren und zu korrigieren.

Zusammenfassung

Der Übersetzer als Vermittler zwischen dem Verfasser und dem Empfänger des Textes soll effektive Kommunikation sicherstellen und Missverständnisse vermeiden, und dies über die entsprechende Terminologie. Die Aneignung des terminologischen Wortschatzes in einem spezifischen Bereich (Technik, Landwirtschaft, Wirtschaft, Recht, etc.) kann durch die Erweiterung der Inhalte und eine Reihe von speziell angebotenen Aufgaben beim Deutschunterricht erfolgen.

Die Entwicklung der grammatischen Kompetenz ist ein wesentlicher Bestandteil der Förderung der fremdsprachlichen kommunikativen Kompetenz der zukünftigen Übersetzer. Grammatische Kompetenz kann durch die bewusste Aneignung der Regeln oder in Kombination mit semantischen und situativen Merkmalen der kommunikativen Interaktion gebildet werden.

Literatur

[1] *Curriculum für den sprachpraktischen Deutschunterricht an pädagogischen Fakultäten der Universitäten und pädagogischen Hochschulen*. К.: Ленвіт, 2004.

[2] *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Europarat. – Berlin; München; Wien; Zürich; New York: Langenscheidt, 2001.

[3] PYM, A. (2003) Redefining Translation Competence in an Electronic Age: In Defence of a Minimalist Approach, *Meta*, 48(4): 481-497. [online]. URL: <http://www.erudit.org/revue/meta/2003/v48/n4/008533ar.pdf>.

[4] ROBINSON, D. (2007). *Becoming a Translator: An Accelerated Course*. London & New York: Routledge.

[5] АМЕЛІНА, С. М.; АЗЗОЛІНІ, Л. С.; БЕНЬЯМІНОВА, Н. Є. та ін. – К.: *Рамкова програма з німецької мови для професійного спілкування для вищих навчальних закладів України (Гриф Міносвіти України)*. Гете-інститут, Ленвіт, 2006.

VÝUKA NĚMČINY PRO PŘEKLADATELE

Tento příspěvek se zabývá otázkou, jak realizovat vhodnou výuku německého jazyka pro překladatele. K náplním a metodám se při tom přihlíží z hlediska Společného evropského referenčního rámce. Navíc se též zkoumají zvláštnosti výuky německého jazyka pro vývoj překladatelských kompetencí, při čemž se klade důraz na vývoj a rozvoj schopností a dovedností relevantních pro živnostenskou činnost překladatelů. V závěru se shrnují výsledky úvah a zdůrazní se praktické předpoklady pro výuku německého jazyka zaměřenou na praktické jednání.

LEARNING GERMAN FOR TRANSLATORS

This paper addresses the issue of how to create a suitable learning method of German Language for translators. The functions and methods are considered within the Common European Reference Framework. In addition, the miscellanea of teaching German for the development of translation competences are also examined, whereby the emphasis is on the development of capabilities and skills relevant to the professional activities of translators. Finally, reflection results are summarized and the focus on practical requirements for learning German in practical situations is also considered.

NAUKA JĘZYKA NIEMIECKIEGO DLA TŁUMACZY

Niniejszy artykuł dotyczy zagadnienia związanego ze sposobem prowadzenia nauki języka niemieckiego dla tłumaczy. Zakres i metody są rozpatrywane z punktu widzenia Wspólnych Europejskich Ram Odniesienia (CEFR). Ponadto opracowanie dotyczy także specyfiki nauczania języka niemieckiego pod kątem rozwijania kompetencji translatorskich, przy czym nacisk kładziony jest na rozwój umiejętności oraz zdolności potrzebnych w działalności prowadzonej przez tłumaczy. W zakończeniu podsumowano przedstawione rozważania oraz wskazano praktyczne przesłanki dla nauki języka niemieckiego skupiającej się na konwersacjach praktycznych.

A TAILOR-MADE COURSE "PRESENTING IN ENGLISH" FOR THE ACADEMIC STAFF OF THE UNIVERSITY OF PARDUBICE

Zuzana Bezdíčková[1]; **Markéta Denksteinová**[2]
University of Pardubice, Language Centre, Studentská 95, 532 10 Pardubice, Czech Republic
e-mail: [1]zuzana.bezdickova@upce.cz; [2]marketa.denksteinova@upce.cz

Abstract

The authors are going to provide an insight into a tailor made course "Presenting in English". They are going to portray a needs analysis questionnaire that precedes the course, some e-instruments that are used for improving effective language learning and for achieving the desired progress in the participants' communicative and cross-cultural competences. Finally, the course itself will be described and the feedback form that is utilized to reflect not only the course content but also the self-development of the participants. The authors are going to deal with utilization of e-learning support materials, information and communication technologies, and collaborative learning and teaching methods and techniques in the two-day course that has primarily been created for the academic staff and Doctoral and Master Degree programme students of the University of Pardubice.

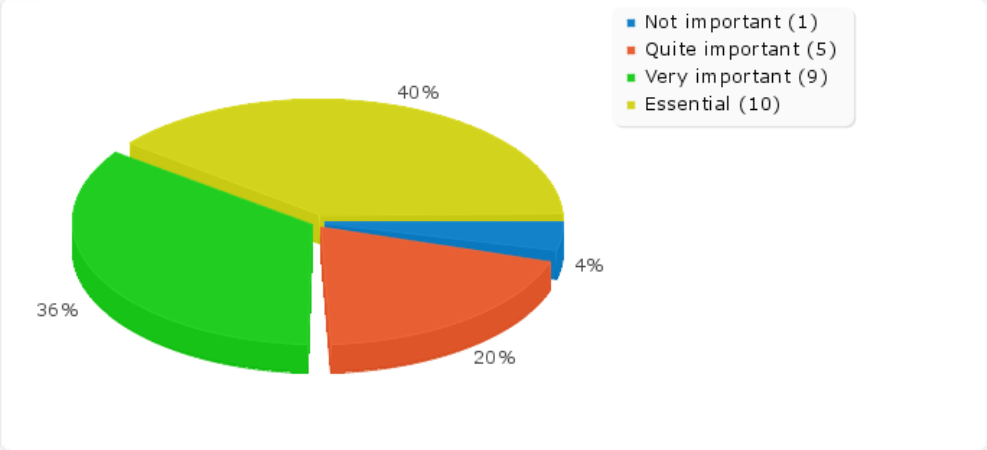
Introduction

The concept of a tailor made course "Presenting in English for academic staff of the University of Pardubice" was also implemented into the EU-funded Unicom project *"Professionalism in communication, communication in profession"*. The main idea of the Unicom project is the innovation of the language education concept towards the quality assurance and optimization of the conditions for the development of student and academic staff internationalization. Within the three key activities: Excellence and Individuality Sustainment, E-learning Implementation and ICT Utilization, the project addresses the needs of talented students and scientists in terms of their further foreign language and intercultural development. The need for improving professional life skills led the authors Mgr. Zuzana Bezdíčková, Mgr. Marketa Denksteinová and Mgr. Irena Podlásková to seek new methods of approach to these requests. The creation of a course based on the needs analysis questionnaire and supported by an e-course focusing on the presentation skills seemed to be one of the possible answers to this issue.

1 Needs Analysis Questionnaire

The authors decided to use the currently ever present need for improving working life skills of academic staff and Doctoral and Master Degree programme students of the University of Pardubice for the creation of the course "Presenting in English". The pilot module was open to academic and administrative staff of the University of Pardubice. They were offered a two-day course, with twelve ninety-minute long sections each day focusing on different stages of presentations. The course was designed by three co-authors from the Language Centre of the University of Pardubice. It was preceded by a need analysis questionnaire and it reflected the requests the recipients had risen in it. As the audience's needs were reflected in the course, the motivation to improve the participants' skills was a vital demand the authors had to address.

How important is it for you to perform these tasks well in English? [Presenting to larger audiences at conferences]		
Answer	**Count**	**Percentage**
Not important (NOT)	1	4,00%
Quite important (QUITE)	5	20,00%
Very important (VERY)	9	36,00%
Essential (ESSEN)	10	40,00%
No answer	0	0,00%
Not displayed	0	0,00%



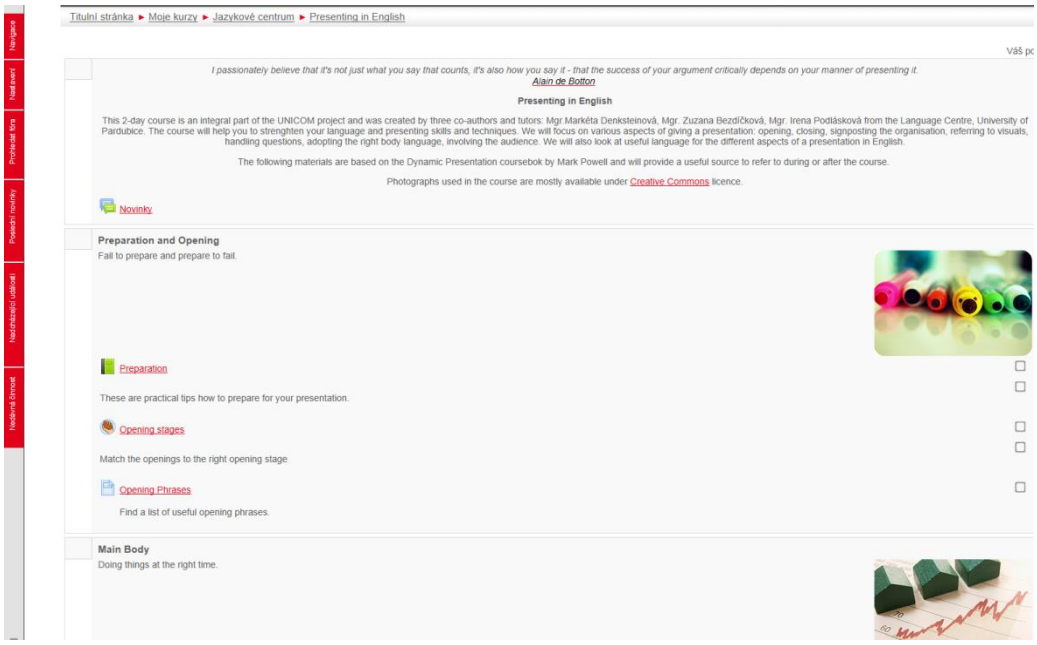
Source: Language Centre, University of Pardubice

Fig. 1: *Need Analysis Questionnaire*

The needs analysis questionnaire (Fig. 1) focused on the fields of interest the academic staff might find appealing. The included topics were stretching from the presentation to scientific audience to participating in poster sessions and reflecting thoroughly different stages of a presentation. The respondents could choose from four possible answers and they could also add their comments. The authors used the answers not only for setting the content of the course, but also for designing the e-course that was created for the course participants.

2 E-instruments "Presenting in English"

"A virtual learning environment is a web-based communications platform that allows students, without limitation of time and place, to access different learning tools, such as program information, course content, teacher assistance, discussion boards, document sharing systems, and learning resource." [1]. The rapid development of information technologies allows *e-instruments* to be used more extensively as a tool in language education. The authors decided to design a supportive *e-course* for the course participants which they could refer to at any time needed. The LMS Moodle platform (Fig. 2) proved to be the right option. The e-course was divided into four parts resembling the structure of a presentation: opening, the main body and closing; and the poster session. While creating the e-course, the authors utilized different options the LMS provides. The text pages were used to offer some factual information. The quizzes were designed to offer deeper training of language phrases typical for presentations and for improving the listening skills. The Hot Potatoes exercises added an even more interesting way of practicing the language aspect of presentation skills. Within the Hot Potatoes three types of exercises were prepared: *Cloze*, where the missing parts of the text were supposed to be filled in; *Match*, where the drag and drop parts were written to be matched together; and *Cross*, where the word definitions were presented to be answered to complete the crossword.



Source: Language Centre, University of Pardubice

Fig. 2: *Moodle Course*

Some of the activities were used during the seminar but most were designed to be used later independently on the course. The main aim of this e-course was to provide the participants with an attractive online material they could come back to anytime when they were getting ready for their presentation.

3 Seminar "Presenting in English"

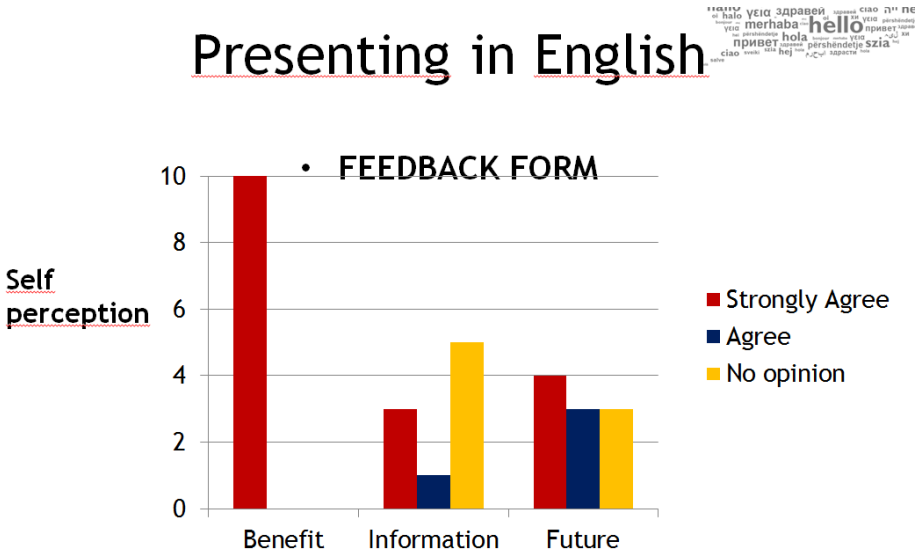
The authors designed the seminar to last for six ninety-minute sessions within two days. Each session focused on certain parts of the presentation covering not only the structure (opening, main body, closing), but also dealing with different difficult aspects of delivering an excellent presentation, such as body language, impact techniques, visual aids, building rapport, dealing with questions and voice power, to name just some of them. Each part was also led by one of the three teachers and supported by the two others. Team teaching proved to be one of the very strong qualities the authors were able to provide the course participants with. The authors wanted to enhance cooperation among the course participants; therefore group work (Fig. 3) activities as well as different pair work tasks were introduced. The authors aimed at achieving the desired progress in the participants' communicative and cross-cultural competences via raising the students' learner autonomy through the concept of implementation of multimedia techniques. Nevertheless, the participants' privacy was never questioned or challenged.

Source: Language Centre, University of Pardubice

Fig. 3: *Group Work*

4 Feedback Form

The final seminar part was focused on practice and feedback. The participants were asked in advance to bring their recent presentations to the seminar and they were addressed to it throughout the seminar. In the final part they were led to prepare a presentation with implementation of the newly-acquired abilities in a small group. The presentation was recorded for their own self-evaluation and reflection and the speakers were given an appropriate oral feedback by the teachers and peers if required. The group work was a considerable part of the whole project. It appeared the significant part of the seminar. The lecturers have also been provided by the participants through a feedback form. The actual outcomes can be seen in Fig. 4.

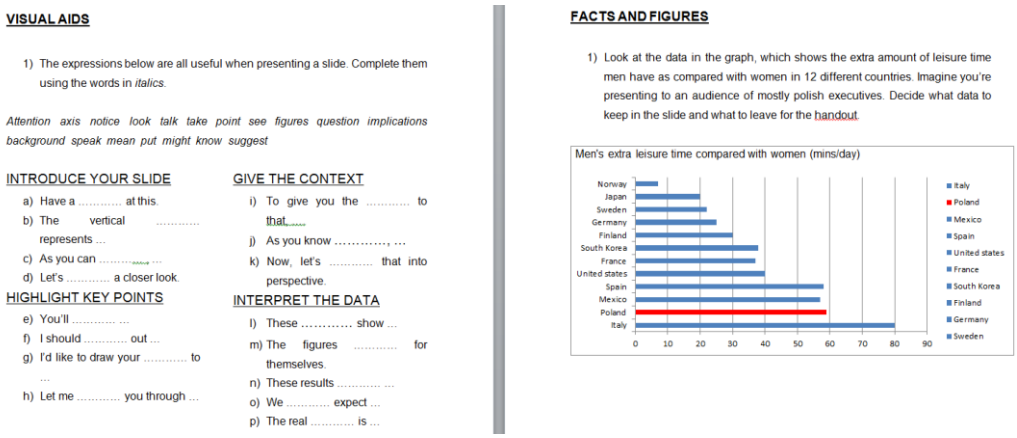


Source: Language Centre, University of Pardubice

Fig. 4: *Feedback Form*

5 SWOT

Within the framework of the basic distinction between the concepts of teacher centeredness and learner centeredness, some specific teacher roles and methods – especially the one of the facilitator and collaborative teaching were prioritised within the whole seminar. The authors see the strength of the seminar mainly in the team teaching method, where each part is given an emphasis with the positive energy of each speaker. The participants also emphasised the group learning and practice, and the exclusive role of a lecturer being the facilitator. The e-support provided in the Moodle course and the original tailor made materials were among the strong points. An objective for the future remains in widening the scope of possible participants to a larger group of Ph.D. students via direct designing the courses to their needs. Based on the reflection upon their previous experience, the authors dedicated more time to deeper practicing of the onstage presentations and evaluation. The future task remains in creating the advanced course developing presentation skills even further. The only threat the authors can foresee is no audience interested in the course, which, however, seems a highly unlikely alternative.



VISUAL AIDS

1) The expressions below are all useful when presenting a slide. Complete them using the words in *italics*.

Attention axis notice look talk take point see figures question implications background speak mean put might know suggest

INTRODUCE YOUR SLIDE

a) Have a ..... at this.
b) The vertical ..... represents ...
c) As you can ....
d) Let's ..... a closer look.

HIGHLIGHT KEY POINTS

e) You'll ....
f) I should ..... out ...
g) I'd like to draw your ..... to ...
h) Let me ..... you through ...

GIVE THE CONTEXT

i) To give you the ..... to that.....
j) As you know ....., ...
k) Now, let's ..... that into perspective.

INTERPRET THE DATA

l) These ..... show ...
m) The figures ..... for themselves.
n) These results ....
o) We ..... expect ...
p) The real ..... is ...

FACTS AND FIGURES

1) Look at the data in the graph, which shows the extra amount of leisure time men have as compared with women in 12 different countries. Imagine you're presenting to an audience of mostly polish executives. Decide what data to keep in the slide and what to leave for the handout.

Source: Language Centre, University of Pardubice

Fig. 5: *Handouts*

Conclusion

The authors have acquired the hands-on experience with team teaching and group learning with the academic staff audience, which appeared a proof of shifting the teacher and learner role significantly. The two-day seminar could be created only due to the close cooperation of the authors. The collaboration brought many positive aspects, such as different creative potential or varied language tools used during the e-course preparation period or team teaching experience, implementation of multimedia techniques and blended learning during the seminar.

Acknowledgements

The authors would like to appreciate the contribution and inspiration as well as a significant support of Irena Podlásková and Markéta Mazalová. They also feel thankful to the European Social Fund for supporting the Unicom Project.

Literature

[1] MARTINS, L. L.; KELLERMANNS, F. W.: A model of business school students' acceptance of a web-based course management system. *Academy of Management Learning & Education*, Vol. 3, No. 1, March 2004, pp. 7-26.

[2] DENKSTEINOVA, M.; HLOUŠKOVÁ, J.: *Komunikativní potřeby v angličtině z pohledu odborníků na IT působících v praxi. Prezentace jako efektivní nástroj výuky ESP*. 2009.

[3] KOBLÍŽKOVÁ, A.; DENKSTEINOVÁ, M.: *Implementing e-learning tools to enhance quality*. 2010

[4] CLYNE, M.: *Inter-cultural communication at work*. Cambridge University Press, 1994.

[5] POSPÍŠILOVÁ, L.; BEZDÍČKOVÁ, Z.; CIBEROVÁ, D.: English for Science using LMS Moodle. *14th International Conference on Interactive Collaborative Learning (ICL)*, 2011. DOI: 10.1109/ICL.2011.6059569.

[6] POWELL, M.: *Dynamic Presentations*. Cambridge University Press, 2011

KURZ „PRESENTING IN ENGLISH“ ŠITÝ NA MÍRU AKADEMICKÝM PRACOVNÍKŮM UNIVERZITY PARDUBICE

Autorky prezentace poskytnou ucelený vhled do kurzu: „Presenting in English“, šitého na míru akademickým zaměstnancům Univerzity Pardubice. Zmapují výsledky dotazníku potřeb, který kurzu předcházel, použité nástroje elektronické podpory kurzu, které byly efektivně použity pro zlepšení jazykových, komunikativních a interkulturních kompetencí účastníků kurzu, stejně jako obsahem kurzu samotného a jeho přispění k sebevzdělávání samotných účastníků kurzu prostřednictvím jejich zpětné vazby. Autorky se budou zabývat uceleným pohledem na využití e-learningových podpor, použití ICT v daném kurzu a moderními výukovými metodami a metodami učení jako např. kolaborativní učení nebo sdílená výuka.

MASSGESCHNEIDERTER KURS „PRESENTING ENGLISH“ FÜR AKADEMISCHE MITARBEITER DER UNIVERSITÄT PARDUBICE

Die Autorinnen gewähren in ihrem Beitrag einen Gesamteinblick in den Kurs „Presenting in English“, der speziell für die Bedürfnisse der akademischen Mitarbeiter der Universität Pardubice maßgeschneidert wurde. Der Beitrag informiert über die verwendeten elektronischen Hilfsmittel des Kurses, welche zur Verbesserung der sprachlichen, kommunikativen und interkulturellen Kompetenzen der Teilnehmer beitrugen, sowie auch über den Inhalt des Kurses selbst und dessen Beitrag zur Eigenarbeit der einzelnen Kursteilnehmer mit Hilfe von deren Rückmeldungen. Die Autorinnen befassen sich umfassend mit der unterstützenden Nutzung von E-Learning, der Verwendung von ICT im betreffenden Kurs und mit modernen Unterrichts- und Lehrmethoden wie z. B. das kollaborative Lehren oder den geteilten Unterricht.

KURS „PRESENTING IN ENGLISH“ DEDYKOWANY PRACOWNIKOM AKADEMICKIM UNIWERSYTETU W PARDUBICACH

Autorki opracowania przedstawiają kompleksową prezentację kursu „Presenting in English“ dedykowanego pracownikom akademickim Uniwersytetu w Pardubicach. Przedstawiają wyniki badań ankietowych skupiających się na potrzebach, które przeprowadzono przed uruchomieniem kursu, wykorzystane narzędzia elektronicznego wsparcia kursu, które w sposób skuteczny zastosowano w celu poprawy kompetencji językowych, komunikacyjnych i interkulturowych uczestników kursu oraz zakres kursu jako takiego i jego wpływ na samokształcenie uczestników kursu oceniony na podstawie otrzymanych od nich informacji zwrotnych. Autorki przedstawiają kompleksowe spojrzenie na wykorzystanie elementów wsparcia e-learningowego, wykorzystanie ICT w danym kursie oraz nowoczesne metody nauczania oraz metody uczenia takie jak np. uczenie się we współpracy lub współdzielone.

"WELCOME TO OUR SEMINAR MINICONFERENCE": ANOTHER WAY OF PRACTISING PRESENTATION SKILLS

Štěpánka Bilová
Masaryk University, Language Centre, Faculty of Law Division,
Veveří 70, 611 80 Brno, Czech Republic
e-mail: bilova@law.muni.cz

Abstract

Developing students' presentation skills belongs to a syllabus of nearly every regular course of language training at universities. It has been part of the last semester of English for Lawyers at Masaryk University for more than a decade as well. To enhance the students' motivation to deliver a presentation of good quality and to increase the attention of listening students, I included presentations into a more complex activity of holding a miniconference. Within two seminars the students either presented legal topics or participated in organizing the conference. In my paper I describe and evaluate specific tasks set for the miniconference and show the students' feedback to this, hopefully, more realistic setting.

Introduction

Developing students' presentation skills has become a necessary part of foreign language education at universities all over the world. Sometimes it is included within the courses of Academic English or English for Specific Purposes, or it can be offered as a separate course. At the Faculty of Law of Masaryk University, it is a part of continuous assessment whose successful completion is a necessary pre-condition for students before taking the examination.

Evaluation of students' presentation skills has become a regular practice; however, the instructions and procedures have been modified over the years. The last innovation involved incorporating presentations into a more complex task of organizing and attending a conference. After describing the common presentation methodology at the Faculty of Law and the motivation behind designing the conference activity, the paper explains the conference procedure, i.e. the division into particular stages and instructions for the tasks and subtasks, continues with evaluation of students' performance, presents feedback and concludes with suggestions for further improvements.

1 Overview of Presentation Practice within the Course "English for Lawyers"

1.1 Description of the Course

The course "English for Lawyers" is a compulsory 4-semester course for the students of the Faculty of Law, Masaryk University. It is taught in 90-minute seminars a week and there are about 18 - 20 students in a seminar group. The first three semesters are finished by a credit test; however, the students need to complete a continuous assessment system during the last semester and then they can take an examination.

1.2 Common Methodology on Presentation Skills

Practising presentation skills has been a part of legal English syllabus at the Faculty of Law for more than ten years. The students practise their presentation skills during in-class minipresentations in the first three semesters. In the fourth semester they form groups of three and are asked to prepare a 15-minute presentation of high quality as a part of the continuous assessment system.

The students first enhance their presentation skills in the lessons and then work on their presentations in their groups out-of-class. The presentations are usually performed within the seminars: the lesson is begun with a presentation, which is then assessed by the teacher and the classmates in a written form, and the rest of the seminar continues as a regular lesson.

1.3 Involving the Audience

To increase the involvement of the listening students, the presenters have to prepare an interactive task for the audience. It could be something traditional, such as a quiz and word puzzle, or something original, e.g. a piece of drama. The students can be very creative; however, they need to be trained how to work with the chosen interactive task smoothly and efficiently.

A later adjustment is posting the presentation abstracts into discussion forums and inviting comments from fellow students. Needless to say that although the majority of reactions are optimistic about the choice of topics and content of the abstracts, the students do not write only positive comments, they also express their doubts or criticism. The authors of abstracts then usually put more effort into delivering the presentation when they know about the expectation of the audience.

These additions resulted in the presentations being better prepared, which corresponds to the findings of De Grez et al. [1] that the audience involvement is considered important as research has shown that "students' perception of peer assessment will influence their willingness to take into account the feedback generated by peer assessment and to actually do something with that feedback."

1.4 Motivation for Further Modifications

Even though the presentation quality had increased, some groups still did not perform well, and sometimes the students in the audience were "falling asleep". The seminar management o did not always work well either. The teacher knew that there was always the danger of the technology collapsing, the presentation part getting too long or being cancelled.

Last academic year I therefore decided to test a new methodology within which the class takers spend with presentations two weeks, i.e. the whole two 90-minute seminars, in the form of a miniconference. One half of the students presented their papers, which meant there were three presentations in one day. The other half participated in organizing the conference. The roles were switched in the other conference week. I tested this method in seven seminar groups.

The motivation behind the conference scheme was mainly twofold: to change the management of the seminars in which both the presentations and teaching took place, and to increase the engagement of the students, both when presenting and observing. The new method also brought other positive "side effects". The students got the feeling of a "real" conference, practiced more soft skills and many of them enjoyed the presentations much more. This goes hand in hand with what also Pulko and Parikh [2] observed: "A successful training session must begin by creating a sense of urgency and somehow capturing the interest of the audience, usually by emphasising the importance of the topic and its relevance."

2 The Miniconference Procedure

The whole activity started by arranging 18 or 19 students of a seminar group into 6 presentation groups and then the groups negotiated a topic. The first set of tasks concerned abstracts. In the next step the students prepared the actual presentation and chose one of three

organisation tasks. They presented their topic in one conference day and in the other day they performed their organisation task.

2.1 Preparatory Stage – Presentation Skills Practice and Writing Abstracts

The students recalled the rules of successful presentations and practised effective work with visuals and interactive tasks in the first lessons of the semester. At the same time they learnt the rules of abstract writing and each presentation group posted the title and abstract to the discussion forum. The teacher checked if there were no overlaps, or linguistic or content problems and set an individual task: the students were supposed to read the abstracts and everybody chose three which they commented on. The authors of the abstracts could then draw on the ideas from the comments.

2.2 Preparing the Presentation

The presentation groups worked on their topics out of class; they were asked to prepare the paper for the seminar miniconference according to the following instructions:

- everybody from the group is equally involved when presenting the paper,
- the presentation lasts within the time limit: 15-20 minutes for groups of three, 20-25 minutes for groups of four,
- any topic concerning law is appropriate,
- the paper includes an interactive task for the audience,
- the presenters demonstrate an efficient use of visuals,
- the presentation as a whole is of high quality and pleasant to follow.

2.3 Organisation Tasks

The organisation tasks were set as team work for the existing groups of presenters. Everyone was to participate in the chosen task; however, the division of labour was up to each group. The organisation tasks covered the following three options, the groups signed for one in the lesson two weeks before the first conference day: Invitation & Registration, Chairing & Time-keeping, Interviewing & Reporting. The students obtained the following instructions for their particular task.

A. Invitation & Registration

This group was to prepare an invitation leaflet and to take care of the registration. They made up a text for the invitation: prepared an exact programme with the time slots, the titles of the presentations and the abstracts which they found in the discussion forum. They could quote any comments from the forum to make the invitation more attractive. The length of the invitation leaflet was maximum two pages, the students were to agree on its graphical design. They submitted the leaflet to the teacher two days before the conference.

At the registration, the group welcomed the participants, made sure everybody was signed against the registration list and handed over the copies with the invitation leaflets and evaluation sheets they had been given by the teacher.

B. Chairing & Time-keeping

This group had a challenging task; they were responsible for smooth running without delays. They were to create a pleasant and professional atmosphere; they were asked to carefully

prepare the words for welcoming the audience, introducing the speakers and talks and closing each presentation and the whole conference as well.

As for the time keeping, the group had to decide in advance how they would clearly and politely signal the remaining time to the presenters and how they would react if a presenting group evidently got into time pressure.

C. Interviewing & Reporting

The task of this group involved interviewing members of the audience and presenters, and preparing a conference report. The aim was to collect opinions on the presentations and summarize them in the report which could be either in a written, audio or video form. The students were supposed to state factual information, evaluate the conference and use opinions of at least two persons in the report. The length was set to 200-400 words, or 2-3 minutes.

2.4 Conference

The teacher prepared copies of the invitation leaflet with the programme, the list of students for registration, evaluation sheets and some light refreshment to create a more realistic atmosphere. It was necessary to assist the organisation groups at the beginning to clarify all their subtasks.

The students registered at the registration desk, were given the programme and three evaluation sheets if they were not presenting, two of them if they were presenting. The chairing group opened the conference and everybody could focus on the first presentation and its evaluation.

The first two presentations were followed by a five-minute break during which the evaluation sheets were handed over directly to the speakers and the interviewing group could conduct interviews. After the last presentation, the chair closed the conference and invited everybody for a coffee break.

At the end of the second conference day, the students held a ballot to choose the best presentation out of the six they had seen. It was interesting to notice that nearly all the groups chose the presentation which included the most catchy, and thus memorable, parts, even though it was not the most professional one of all.

All the reporting groups opted for a written report which they submitted a few days after the conference had been held. All the invitation leaflets and reports were then posted on the "English for Lawyers" course websites.

3 Student Performance and Feedback

During the conference activity the students practised language skills (reading, writing, speaking, listening), soft skills (e.g. presentation skills, team work, critical thinking, evaluating, creativity) and hard skills (gaining knowledge).

3.1 Presentations

Generally, compared to the past years, the students showed more efforts to perform well, but they were also more nervous when presenting. Some of them displayed a really professional approach. I could identify the following strengths: the choice of topics, research, structuring the presentation, professional and pleasant introduction and effective visuals. Several weaknesses appeared in a number of presentations; some groups had problems with following all the instructions, keeping the attention of the audience in demanding parts, translating Czech facts into English (e.g. names of acts) or incorporating an effective conclusion.

3.2 Organisation Tasks

The invitation leaflets were rather successful, the students could demonstrate their design and writing creativity; nevertheless, sometimes linguistic problems arose when students wanted to translate Czech metaphorical phrases into English word by word. The registration procedure became a pleasant and enjoyable beginning of a seminar conference.

The majority of chairing groups really prepared very well, which contributed to the pleasant atmosphere. They were also strict time-keepers, and thus none of the seminar groups were kept overtime.

The reports provided valuable feedback and the overall impression from them was mainly positive. Some groups submitted very well-written reports with many interesting insights; some groups reported only on factual information and quoted two or three opinions as stated in the instructions.

Most of the reporting groups were able to identify both good and bad points in the presentations. Let me quote two examples. The first one shows how the students were able to cope with a presentation of bad quality: "... the presentation focused on the differences between federal and national law. But as for me as an audience I must say that they failed miserably. Their presentation was really bad. They got way too much text on each slide and they were reading the whole thing from papers. I was really disappointed with this presentation, because they picked up a great topic…" The majority of reports were really enthusiastic and showed a good deal of appreciation of all the work involved as in the second sample: "We want to thank all the presenters that they spend their time to prepare such amazing and interesting presentations and we also want to thank all the organizers who took care of timekeeping, chairing and registration. It was a very successful event and may the gained experience and information be useful for all of you!"

4 Suggestions for Further Improvements

Even though the activity can be considered as useful and successful, there is a number of issues which could be improved in the future. The most important are the following two: balancing the load of work involved in the three organisation tasks and eliminating the handicap of the first day presenters.

As far as the organisation tasks are concerned, although each task appeals to a different type of student, e.g. shy students who do not like standing in front of the audience would not opt for chairing, the reporting task obviously takes more time and effort than the other tasks. The balance could be achieved by adding another task to end the whole activity – writing a short self-reflection on practicing presentation skills. The minimum word limit for this task could be then scaled according to the organisation task, i.e. the reporting group will be set the shortest self-reflexion.

By including self-refection we also make the whole presentation skills practice more valuable as self-reflection should be a necessary part of developing any skills. It will help students analyse their own behaviour and result in improved presentation performance as described in [1].

As for the other issue to be improved in the activity, if we compare the performance of the students on the first and second conference days, the latter were more relaxed because they already knew what to expect and what to pay attention to. This fact was also commented by reporters, e.g. 'I thought this second day of our mini-conference had been even better than the first one,' said one member of audience. We can only agree. Presenting groups knew from the

first day that the worst enemy was time. A possible way of solving this disadvantage is to provide clear instructions with examples of outcomes before the conference.

Conclusion

The paper described a complex task-based activity of attending and organizing a conference, in which students write an abstract, comment on abstracts of other groups, prepare a group presentation, deliver the presentation, evaluate the other presentations and participate in the organisation of the seminar miniconference. The activity was tested with students of English for Lawyers, nevertheless, it can be adapted to various settings of both Academic language or Language for Specific Purposes.

The complex activity of miniconference proved to be beneficial for many reasons. It enhances the students' motivation to perform well; the students gain deeper practice of soft skills and develop their language skills in a more authentic setting. Also, more and more students realize that good presentation skills will be useful for the future. It is, however, advisable to introduce the reasons and future outcomes of the activity in a clear and comprehensive way at the very beginning. It became evident that many students were slightly scared of the tasks, even though they showed very good results later. As one of the reports mentioned: "In the end we can say that that the miniconference was not a bad idea after all. We learned how to present our ideas in front of audience and improved our skills. Furthermore, we were introduced to very interesting topics."

Literature

[1] DE GREZ, L.; VALCKE, M.; ROOZEN, I.: How effective are self-and peer-assessment of oral presentation skills compared with teachers' assessments? *Active Learning in Higher Education*, 13 (2), 2012, pp. 129-142.

[2] PULKO, S.; PARIKH, S.: Teaching 'soft' skills to engineers. *International Journal of Electrical Engineering Education*, 2003, pp. 243-254

Mgr. Štěpánka Bilová, Ph.D.

”WELCOME TO OUR SEMINAR MINICONFERENCE”
ANEB STUDENTSKÉ PREZENTACE JAKO MINIKONFERENCE

Nácvik prezentačních dovedností je součástí téměř každého kurzu odborného či akademického jazyka na vysokých školách. Právnická fakulta Masarykovy univerzity není výjimkou, pro úspěšné zakončení posledního semestru Angličtiny pro právníky jsou studenti povinni přednést prezentaci odborného tématu. Pro zvýšení motivace, jak prezentujících, tak i studentů posluchačů, jsem prezentace zařadila do uceleného úkolu organizace a aktivní účasti na minikonferenci. Dva semináře tedy probíhaly formou konference, kterou studenti organizují či na ní vystupují s prezentací. Ve svém příspěvku se věnuji rozdělení jednotlivých úkolů a jejich zhodnocení z pohledu vyučujícího i zpětné vazbě ze strany studentů.

”WELCOME TO OUR SEMINAR MINICONFERENCE”
ODER STUDENTISCHE PRÄSENTATIONEN ALS MINIKONFERENZ

Zur universitären fremdsprachlichen Ausbildung gehört untrennbar das Training von Fachsprache und akademischer Sprache. Die juristische Fakultät an der Masaryk-Universität in Brünn bildet darin keine Ausnahme. Zum erfolgreichen Abschluss des letzten Semesters im Fach Englisch für Juristen gehört die Präsentation zu einem fachlichen Thema. Zur Steigerung der Motivation sowohl der Vortragenden als auch der studentischen Zuhörerschaft habe ich eine Präsentationsaufgabe in die Gesamtaufgabenstellung eingefügt, und zwar die Organisation einer Minikonferenz und die aktive Teilnahme an derselben. Zwei Seminare liefen also in Form einer Konferenz ab, welche die Studenten organisiert hatten und bei der sie selbst mit einer Präsentation auftraten. In meinem Beitrag befasse ich mich mit der Verteilung der einzelnen Aufgaben und deren Bewertung aus dem Blickwinkel des Dozenten sowie mit der Rückmeldung von Seiten der Studenten.

“WELCOME TO OUR SEMINAR MINICONFERENCE”
CZYLI PREZENTACJE STUDENTÓW W FORMIE MINIKONFERENCJI

Trenowanie umiejętności wygłaszania prezentacji stanowi element każdego kursu języka specjalistycznego lub akademickiego na uczelniach wyższych. Wydział Prawa Uniwersytetu im. Masaryka nie jest wyjątkiem, w celu pomyślnego zaliczenia ostatniego semestru Języka angielskiego dla prawników studenci mają obowiązek zaprezentowania specjalistycznego tematu. W celu podniesienia motywacji studentów, zarówno prelegentów, jak i słuchaczy, prezentacje ujęłam w kompleksowym zadaniu obejmującym organizację oraz aktywny udział w minikonferencji. Dwa seminaria odbywały się więc w formie konferencji, którą studenci organizują lub na niej wygłaszają prezentację. W swoim artykule skupiłam się na podziale poszczególnych zadań oraz na ich ocenie z punktu widzenia lektora i informacji zwrotnej od studentów.

INNOVATION OF 'ENGLISH FOR MATHEMATICIANS' COURSES – CHALLENGES OF A SUBJECT-SPECIFIC APPROACH

Eva Čoupková
Masaryk University, Language Centre, Faculty of Science Division,
Kotlářská 2, 611 37 Brno, Czech Republic
e-mail: coupkova@sci.muni.cz

Abstract

This paper focuses on the creation and innovation of the course "English for Mathematicians". When processing teaching materials and introducing innovations, several problems emerge. The first is topic selection. Natural sciences comprise extensive knowledge; it is difficult to choose topics relating to the specialisms or interests of all students. Secondly, various levels of professional and language competence of individuals in class must also be taken into consideration. Thirdly, it is vital to assess the degree of authenticity of materials, and the possibility or necessity of their adjustment by language teachers. Students usually appreciate video lectures and conference papers for their expertise. However, these sources are not always suitable and applicable in language learning. Last but not least, a combination of skills-based and topic-based approaches, as well as problem-solving tasks, can keep students interested and motivated.

Introduction

A good characterization of an ESP teacher is given in the classic book by Tom Hutchinson and Allan Waters: "ESP teachers are all too often reluctant dwellers in a strange and uncharted land" [3, p. 158]). In my paper I would like to discuss the reasons for these feelings of alienation many of my colleagues and I experience when trying to design and teach ESP courses. As a result of many discussions we have had at our department of the Language Centre of Masaryk University at the Faculty of Science, sometimes we are not quite sure whether we are teaching, let us say, English for Biology, or Biology in English. Even if most of us would, hopefully, opt for the first possibility, the distinction is not quite clear in all cases. Since the purpose of an ESP course is to prepare students for their professional life, i.e. to develop their use of English in a specialized field of science, and enable them to use English as the main means of communication and cooperation with partners in their expert fields, the need for subject-specific materials reflecting study programs becomes self-evident. At our department, we cater for the needs of a wide range of students of scientific subjects – biology, geology, geography, chemistry, mathematics, and physics. As our teachers prepare courses for two different levels, and sometimes even for two different subjects, the difficulties of the task are clearly manifest.

1 Difficulties ESP teachers face

1.1 Lack of expertise

The main obstacle for teachers is insufficient expertise in a specialist field. Even if some teachers are exceptions, having studied language and a scientific subject at college, the majority of them are still linguistics majors combined with a humanities discipline. Hutchinson and Waters claim that ESP teachers do not need to master specialist subject knowledge. In their opinion only three things are required: 1) a positive attitude towards the ESP content, 2) a knowledge of the fundamental principles of the subject area, and 3) an awareness of how much they probably already know. They conclude that "the ESP teacher

should not become a teacher of the subject matter, but rather an interested student of the subject matter" [3, p. 163].

However, other sources mention additional requirements for teachers, such as "the need to feel confident about subject knowledge and subject skills related to that subject", and "be prepared to answer learner's questions about subject material which may be unfamiliar to them" [1, p. 6].

I believe that a positive attitude and enthusiasm are necessary, but teachers may still need to overcome their natural fears related to the complexity of scientific disciplines. Moreover, for highly abstract disciplines like mathematics and physics, fundamental principles alone would not suffice, as they require a deeper understanding of their methodology as well. To complicate matters even more, as I discovered during my ESP lessons and when evaluating the course questionnaires, specialist knowledge is what students expect. Of course, I always state openly at the beginning of our course that I am not a specialist and would need and appreciate their help and understanding. Still, many of them think that language teachers should be experts in a scientific subject as well. To illustrate this point I quote two reactions from students gathered in an anonymous survey conducted by Masaryk University evaluating individual teachers and courses – these reactions concern only courses I taught and prepared – see Table 1.

Tab. 1: *Answers of students in a survey evaluating individual teachers and courses*

	Autumn term 2012 course English for Mathematicians JAM01	**Spring term 2010 course English for Mathematicians JAM03**
Original version in Czech	Angličtinu pro matematiky by měl učit někdo, kdo dané problematice rozumí. Nepochybuji o jazykových schopnostech Mgr. Čoupkové, ale sama přiznala, že té matematické části plně nerozumí.	Bylo by vhodné, aby tento předmět učil někdo, kdo něco ví o matematice (alespoň základy), popřípadě matematická témata měla být vybrána tak, aby jim rozuměli všichni.
My translation into English	English for Mathematicians should be taught by someone who understands the subject and its problems. I do not doubt the language abilities of Mgr. Čoupková, but she herself admitted she did not fully understand the mathematical part of the course.	This course should be taught by someone who knows something about mathematics (at least the basics), and the mathematical topics should be chosen so that everybody in the group is able to understand them.

Source: Information System of Masaryk University

It is true that as teachers prepare and adapt materials related to the specific scientific disciplines, they learn along the way and may become learned practitioners in the field. However, this knowledge is still quite limited and not sufficient to protect the teacher from being seen by students as unprepared and incompetent, and sometimes even ridiculous. So, where can ESP teachers look for help?

One obvious answer would be cooperation with a teacher of the subject [2, p. 4]. Developing a project based on collaboration of the language teacher and the subject teacher would have its merits, but there are also obstacles to overcome. The main one is, at least at our university, a lack of funding and interest on the part of subject teachers. Even if the faculty policy requires subject-specific content of language seminars, there is no subject-specific support for ESP teachers.

We tried to solve this problem by creating a course combining both subject and language. So far we have discovered that it may be quite challenging to find a common point of reference between a subject teacher and a language teacher. We started a collaborative project at our department aimed at addressing one scientific topic from different angles – as scientists (specialists) in their fields – and language teachers. Even if we are still at the beginning, the grounds for disputes are quite obvious: for specialists, the content of the learning process is of the prime importance, and they are sometimes unwilling to include communicative and language aspects as well. Language teachers, on the other hand, lack adequate knowledge of the content, and concentrate instead on grammar structures or syntax, which some of the specialists may find insubstantial.

Some of my colleagues try to bridge this gap by engaging in life-long learning programs provided by individual departments, or they even become full-time students of the specialist subject. Others, like me, rely on the help of friends and family members, my husband being a mathematician willing to give me advice. Still, I find this quite demanding – even if life-long learning is an essential component of the professional development and dedication of any university teacher, trying to master a subject completely different from their own is perhaps too much to expect.

Many writers dealing with ESP recommend taking a learner-centred approach which relies on students' knowledge of their disciplines and leaves a large amount of expertise to them [4, pp. 63-101].

Even if we are trying in our country to adopt this learner-oriented approach in our whole education system, I believe that most students are still used to seeing their teachers as the main source of information; they do not question their competence. Moreover, our undergraduate ESP courses are mainly designed for the first and second year students whose familiarity with their subject may still be insufficient. On the other hand, this can be seen as an advantage as well, because if students can learn something new about their subject in a language course, they will feel motivated and be more interested.

1.2 Selecting course topics

As the number of textbooks and resource books is quite limited, especially those dealing with scientific disciplines, ESP teachers will need to design and develop their own materials for the course. The first challenge facing them is what to include or concentrate on.

A much recommended beginning is the needs analysis. But if you ask students at the beginning of the first term - before they start their B1 level course, i.e. immediately after they have completed their secondary education - what they would like to do, most of them say practice grammar or discuss general topics, since that is what they have done so far. They have generally a very vague idea of what they need in so far as their professional English and university environment are concerned. The situation is much better with the advanced students attending a B2 level course because they are normally undergraduate students who have spent two to three years at university, possibly participated in some Erasmus programmes, and understand their needs much better. Then it is useful to ask them, through a questionnaire or other means, what their interests are and what they would like to do.

However, the teacher remains the person responsible for designing learning activities and materials.

When thinking about what specialist knowledge students need and appreciate, it is important to consider what they already know. To discover this, we might go through their subject syllabus and see the topics they deal with. The main problem here is that, in our courses, we have students from different study groups and levels. So, in one of my mathematical groups, there can be the first, second or even third year students, and students of pure mathematics, applied mathematics, financial mathematics, statistics, mathematical modelling or teachers of mathematics. These students have different background knowledge and different needs, yet they all attend the same class. It may happen that students learning ESP in their first semester do not have adequate specialist knowledge, since the topics discussed in their ESP classes precede the topics they consider in their specific fields. On the other hand, students of more advanced levels find some materials too easy, insubstantial, or difficult to recall from their previous studies. Sometimes, more advanced students may be willing to help the teacher and younger students to explain advanced problems, which can improve the learning process. However, in cases different from these ideal ones, advanced students can be just bored and feel they are learning very little. That is why choosing specialist topics which everybody in the group understands and is interested in, as the second respondent in the survey above demanded, is a very complex task.

I tried to address this issue by introducing problems that are, in my view, not too narrowly specialized and understandable for all students. Generally, I try to cover all branches of the field, i.e. for mathematicians I include several topics in algebra, geometry, applied mathematics, statistics and so on, so that hopefully there is at least some material each student can enjoy. What I find useful is to ask students during their first lessons what they like about their specialist field, and what their favourite topics are. For advanced students, I often use problems they discuss in their presentations, both in class and exams, since these are by definition more general and supposed to be clear to most of them. What is always beneficial is to follow recent developments in their disciplines and try to include some of the latest discoveries – in mathematics it can be new proofs of theorems, etc. I also recommend that more advanced students attend advanced courses and skip the initial ones, which is also an option since our courses are voluntary and do not have to be taken in a specific order.

1.3 Designing course materials – reading and listening

This area comprises a concrete text selection and the decision on its adaptation and the creation of learning activities. Here it is possible to refer back to the lack of expertise as being the first difficulty mentioned, since for ESP teachers who are not specialists in the professional fields it can be difficult to decide how to abridge or adapt texts without altering their meaning or omitting substantial information or terminology. Similarly, as Jurate Helsvig points out, if they are not able to understand the content of the text, it is impossible for them to design meaningful activities [2, p. 1].

To provide materials for the first language competence - reading - a decision must be made about the texts. Generally, if they are too difficult, the students may lack sufficient professional knowledge to deal with them and they feel embarrassed; on the other hand, if they are too simple or too popular, students tend to disregard their content as well as language.

So I believe the text should pose questions and involve the professional knowledge of students, but it should not intimidate them. If they feel professionally motivated, they are also ready to concentrate on the language aspects of the texts. Moreover, both teachers and

students should bear in mind that "in the real world people learn language and content simultaneously" [2, p. 3], so there is no need to separate the two areas in an ESP classroom. Where to look for suitable texts? It is possible to use specialized mathematical websites or subject-specific textbooks, while for the discussion and definition of mathematical terms various dictionaries of mathematics can help.

For listening exercises, teachers can use video lectures, for example those offered by MIT, which provide excellent and authentic learning materials – they are also supplemented by a transcript. These are very motivating for the students since they resemble their learning experienced in their lectures delivered in Czech. However, it is not always easy to adapt them, as they are full-fledged lectures given by experts in their fields. Difficulties for the language teacher stem from the form itself. Since most of the lectures are approximately 1 hour long, and it is feasible to use only 5 – 10-minute sections in a language lesson, choosing just one short part of a lecture containing sufficient and meaningful information is far from straightforward. Moreover, lecturers often refer to previously discussed problems and employ specific terms, or sometimes only their abbreviations, which may be difficult to understand even for experts who are familiar with English field-specific terminology. Also, even if the mathematical language is universal, there may be some national conceptual differences. Some terms are used only in English and have no Czech equivalents, e.g. "jointly proportional" or "joint variation". Jarmila Novotná and Marie Hofmannová, on the other hand, mention examples of Czech terms which are not used in English, e.g. "central symmetry" [5, p. 228]. That is why term and concept analysis is necessary when preparing materials in the specific mathematical area. Last but not least, since these are lectures, to use them in every lesson may become boring and repetitive. That is why it is advisable to prepare, at least sometimes, less professional but more amusing materials – a good choice would be, for example, the excellent popular BBC Four series entitled *The Story of Maths*, which outlines aspects of the history of mathematics, and discusses why mathematics is important at present; or the YouTube site *Numberphile*, which explores various mathematical topics in a humorous and interesting way.

1.4 Deciding on learning processes and activities – speaking

There are several activities I go through when discussing specialist topics in my courses. The first step is to find out what the students already know. To do this, I include pre-reading or pre-listening exercises to warm up the students and direct their attention to the problem we are about to deal with. These tasks may be just answering questions about the problem, suggesting keywords, predicting concepts discussed in the text, or trying to outline language structures present in the text. Alternately, they can try to explain the meaning of the terms used in the material. They work in pairs or groups so that they can develop their communication skills in the area of professional English.

Then I continue with listening or reading activities. Students start with listening or reading for general information, looking for the main idea of the text, or answering general questions. After that they concentrate on more specific information or data, such as interpreting graphs, describing processes, explaining results or comparing methods.

Students of scientific subjects generally like problem-solving tasks since this type of activity is professionally oriented and similar to what they normally do in their specialist courses. Hence, if the topic permits it, I often think of real problems related to it, like making a similar computation using slightly different input, creating a new graph which interprets the given data in another way, solving puzzles, etc. What is important from the language perspective is to ask students to explain their methods or steps in English because in that way they can practice and use new vocabulary and phrases related to the topic.

I conclude with a final discussion in which I ask students whether they have learned something new in terms of the specialist field itself or its terminology, or whether their pre-conceptions concerning the topic have changed. A good speaking task is to try to explain the problem to a non-specialist, which shows students how to simplify the matter and concentrate on the most important aspects, or, in a broader sense, how to popularise science for the general public.

Conclusion

In conclusion I would like to summarize the most important points.

1) The ESP teacher does not have to be a specialist in the field, but sufficient knowledge of the topic is essential. It is advisable to ask students what their interests in their fields are, and ask them for help where appropriate, but the person responsible for designing materials and teaching is the ESP teacher. Moreover, the subject learning and language learning are intertwined; it is impossible to separate them.
2) When selecting topics for an ESP course, it is convenient to try to consider the knowledge of students, their professional interests and needs, and relevance for their future careers. In mixed classes the topics should cover all fields or branches, and also include current developments in the field.
3) Texts for reading, as well as listening materials, should be interesting, authentic, and professionally motivating. However, it is not always possible to change or adapt all of them to suit the needs of the language classroom.
4) It is advisable to use a mixture of skills-based and topic-based approaches that may activate students' professional knowledge, and enhance their language competence. Problem-solving tasks are especially important, since they enable students to use their specialist and communication skills in English.

Literature

[1] CAMBRIDGE ESOL: *Teaching Maths through English - a CLIL approach.*[online] Cambridge ESOL, 2010. [accessed 2013-09-16]. Available from WWW: <https://www.teachers.cambridgeesol.org/ts/digitalAssets/115511_CLIL_Maths_Book.pdf>.

[2] HELSVIG, J.: *ESP – Challenges for learners and teachers in regard to subject-specific approach*. [online] Lithuania, Vilnius, University of Vilnius. [accessed 2013-04-22]. Available from WWW: <https://ojs.kauko.lt/index.php/ssktpd/article/viewFile/99/96>.

[3] HUTCHINSON, T.; WATERS, A.: *English for Specific Purposes*. Cambridge University Press, 1984. ISBN 0-521-31837-8.

[4] McCOMBS, B. L.; WHISTLER, J. S.: *The Learner-Centered Classroom and School: Strategies for Increasing Student Motivation and Achievement*. The Jossey-Bass Inc. Publishers, San Francisco, 1997. ISBN 10-0787908363.

[5] NOVOTNÁ, J.; HOFMANNOVÁ, M.: CLIL and mathematics education. In: *Proceedings of The International Conference on Mathematics Education into the 21st Century: Mathematics for Living*. A. Rogerson (Ed.). Amman, Jordan, November 18-23, 2000.

Mgr. Eva Čoupková, Ph.D.

INOVACE PŘEDMĚTŮ ‚ANGLIČTINA PRO MATEMATIKY‘

Příspěvek se zabývá vytvářením a inovací kurzu Angličtina pro matematiky JAM03-04. Při tvorbě výukových materiálů i jejich inovací se setkáváme s několika problémy. Prvním je výběr témat ve vztahu k odborné specializaci studentů. Přírodovědné obory jsou velmi rozsáhlé, je proto obtížné vybrat témata, která by se týkala studijního zaměření a zájmů všech studentů. Dále je třeba vzít v úvahu rozdílné znalosti studentů, týkající se jak jejich odbornosti, tak i jazykových kompetencí. Ve stávajících podmínkách není bohužel možné utvořit homogenní studijní skupiny, které by byly odborně i jazykově rovnocenné. V neposlední řadě je třeba posoudit míru autenticity používaných materiálů a nutnost nebo možnost zásahů a úprav na straně učitele jazyka. Studenti obvykle oceňují zařazení video přednášek a konferenčních článků pro jejich vysokou odbornost. Na druhé straně však nejsou tyto zdroje vždy vhodné a uplatnitelné v jazykové výuce.

INNOVATION DES KURSES ‚ENGLISCH FÜR MATHEMATIKER‘

Dieser Beitrag beschäftigt sich mit der Planung und Innovation des Kurses Englisch für Mathematiker JAM03-04. Bei der Erstellung der Lehrmaterialien und der Einführung von Innovationen entstehen die einige Probleme. Das erste besteht in der Auswahl der Themen. Die Naturwissenschaften setzen große Kenntnisse voraus. Es ist daher schwierig, Themen zu wählen, welche die speziellen Interessen aller Studenten befriedigen. Außerdem muss man auch unterschiedliche Niveaus von Fach- und Sprachkompetenz in Betracht ziehen. Unter den gegebenen Umständen ist es unmöglich, homogene Studiengruppen zusammenzustellen, in denen alle Studenten über den gleichen oder zumindest einen ähnlichen Kenntnisstand verfügen. Schließlich und endlich ist es ebenfalls vonnöten, das Maß der Authentizität der verwendeten Materialien und die Notwendigkeit bzw. Möglichkeit eines Eingriffs von Seiten des Dozenten zu beurteilen. Die Studenten begrüßen in der Regel die Verwendung von Videos und Konferenzartikeln wegen deren hoher Fachlichkeit. Auf der anderen Seite erweisen sich diese Quellen nicht immer als geeignet und anwendbar für den Sprachunterricht.

INNOWACYJNOŚĆ PRZEDMIOTÓW ‘ANGIELSKI DLA MATEMATYKÓW’

Niniejszy artykuł poświęcony jest tworzeniu i wprowadzaniu innowacji do kursu pn. Angielski dla matematyków JAM 03-04. W procesie opracowywania materiałów dydaktycznych i wprowadzania do nich elementów innowacyjnych napotykamy na kilka problemów. Pierwszym jest dobór tematów odnoszących się do specjalizacji merytorycznej studentów. Kierunki przyrodnicze są bardzo obszerne, dlatego trudno jest wybrać tematy, które wpisywałyby się w kierunek studiów i zainteresowania wszystkich studentów. Ponadto należy uwzględnić różny poziom wiedzy studentów, w zakresie zarówno ich umiejętności, jak i kompetencji językowych. Niestety w obecnych warunkach nie jest możliwe stworzenie homogenicznych grup studiujących, które byłyby równowartościowe pod względem merytorycznym i językowym. Ponadto należy ocenić stopień autentyczności stosowanych materiałów oraz konieczność lub możliwość ingerencji lub zmian wprowadzanych przez nauczyciela języka. Studenci zazwyczaj doceniają wprowadzenie wykładów wideo oraz artykułów konferencyjnych ze względu na ich wysoki poziom merytoryczny. Z drugiej strony jednak, takie źródła nie są w każdym przypadku właściwe i możliwe do wykorzystywania w nauczaniu języka.

KURZY ANGLICKÉHO A NEMECKÉHO JAZYKA PRE PEDAGOGICKÝCH A VEDECKÝCH PRACOVNÍKOV V RÁMCI PROJEKTU MODERNÉ VZDELÁVANIE PRE VEDOMOSTNÚ SPOLOČNOSŤ NA SLOVENSKEJ POĽNOHOSPODÁRSKEJ UNIVERZITE V NITRE

Ivana Grežová[1]; **Andrea Holúbeková**[2]
Slovenská poľnohospodárska univerzita v Nitre, Fakulta ekonomiky a manažmentu,
Katedra jazykov,
Tr. A. Hlinku 2, 949 76 Nitra, Slovensko
e-mail: [1]ivana.grezova@uniag.sk; [2]andrea.holubekova@uniag.sk

Abstrakt

Významným faktorom ovplyvňujúcim modernú spoločnosť je ovládanie minimálne jedného cudzieho jazyka. V akademickom prostredí zohráva dôležitú úlohu celoživotné vzdelávanie pedagogických a vedeckých pracovníkov. Výmena skúseností a vedomostí, ako aj mobility v rámci Európskej Únie (ďalej len EÚ), ale i mimo nej, kladú na zamestnancov univerzít vysoké požiadavky týkajúce sa ovládania cudzieho jazyka. Slovenská poľnohospodárska univerzita v Nitre (ďalej len SPU) nadviazala na túto požiadavku projektom „Rozvoj ľudských zdrojov a zabezpečenie kvality na SPU v Nitre“. V rámci projektu Katedra jazykov (ďalej len KJ) pripravila a zrealizovala kurzy anglického a nemeckého jazyka pre pedagogických a vedeckých pracovníkov SPU. V príspevku opisujeme obsah a realizáciu jednotlivých kurzov anglického a nemeckého jazyka.

Úvod

Potreba vzdelávania zohráva v súčasnej spoločnosti dôležitú úlohu. Vzdelanostná úroveň obyvateľstva sa neustále zvyšuje, vysokoškolsky vzdelaných pribúda každým rokom a nároky na kvalifikáciu, prax a skúsenosti v rôznych oblastiach rastú. Týmto požiadavkám sa musia prispôsobovať všetky vekové skupiny, nie je možné, aby sa vzdelávanie alebo kvalifikačný rast obmedzili iba na jednu z nich. Celoživotné vzdelávanie (ďalej len CŽV) sa preto stáva novým fenoménom, ktorý spĺňa podmienky aktuálnych požiadaviek na zamestnancov, budúcich pracovníkov, vzdelania chtivých seniorov, či nezamestnaných s víziou získania pracovného miesta po rekvalifikácii.

Výnimkou v tomto procese nie sú ani akademickí a vedeckí pracovníci vysokých škôl a univerzít. Výmena skúseností a vedomostí, ako aj mobility v rámci EÚ, ale i mimo nej, kladú na zamestnancov univerzít vysoké požiadavky týkajúce sa ovládania cudzieho jazyka. Aktívnou odpoveďou na tieto požiadavky bolo zapojenie sa pracovníkov KJ SPU v Nitre do celouniverzitného projektu „Rozvoj ľudských zdrojov a zabezpečenie kvality na Slovenskej poľnohospodárskej univerzite v Nitre“, ktorý bol spolufinancovaný zo štrukturálnych fondov EÚ, Operačného programu Vzdelávanie. Projekt pozostával zo 6 vzdelávacích aktivít a jedna z aktivít bola zameraná na rozvoj a prehĺbenie cudzojazyčných kompetencií vedúcich zamestnancov, učiteľov a zamestnancov výskumu a vývoja [6].

1 Memorandum o celoživotnom vzdelávaní

V tomto kontexte je dôležité uvedomiť si, že vzdelávanie zamestnancov SPU v Nitre sa uskutočňovalo ako súčasť celoživotného vzdelávania každého jednotlivca. Podľa Memoranda o celoživotnom vzdelávaní chápeme pod pojmom celoživotné vzdelávanie všetky aktivity učenia sa počas života s cieľom zlepšiť vedomosti, zručnosti a kompetencie v rámci personálnych, občianskych, sociálnych a/alebo zamestnaneckých perspektív [5, s.1].

Frekventanti kurzov anglického a nemeckého jazyka nadobúdali vedomosti neformálnym učením/sa. KJ vypracovala sylaby, ktoré zodpovedali ich budúcim profesijným perspektívam, možnostiam a nárokom. Pri tvorbe syláb sa vychádzalo z kľúčových posolstiev a stratégií celoživotného vzdelávania pre Európu podľa Memoranda o celoživotnom vzdelávaní, v ktorom sa píše o šiestich najvýznamnejších kľúčových posolstvách, ktorými sú:

- zaručiť všeobecný a stály prístup ku vzdelávaniu sa pre nadobúdanie a obnovovanie zručností, ktoré sú potrebné pre trvalé zapojenie sa do života spoločnosti založenej na vedomostiach;
- viditeľne zvýšiť úrovne investícií do ľudských zdrojov a tým zdôrazniť prioritu najdôležitejšieho bohatstva Európy – jej ľudí;
- vyvinúť účinné metódy vyučovania a vzdelávania sa a kontexty vzdelávania sa zohľadňujúce kontinuum celoživotného a širokoživotného vzdelávania sa;
- významne zlepšiť spôsoby ako sa chápe a oceňuje účasť na vzdelávaní sa a výsledky vzdelávania sa, najmä pri neformálnom a neinštitucionálnom vzdelávaní sa;
- zabezpečiť, aby mal každý ľahký prístup ku kvalitným informáciám a radám o možnostiach vzdelávania sa v celej Európe a počas celého života;
- poskytovať príležitosti na CŽV čo najbližšie k vzdelávajúcim sa, v ich vlastných komunitách a v maximálnej možnej miere ich podporovať prostriedkami IKT [5, s. 7].

Prvé posolstvo reaguje na neustály prísun možností, podnetov a motivácií k učeniu sa. Umocnená je aj potreba obnovovania zručností, teda nejde len o získavanie nových poznatkov, ale aj o spájanie a utvrdzovanie nového s už nadobudnutým, prelínanie hraníc medzi poznaným a nepoznaným. Ako sa píše konkrétne v Memorande o celoživotnom vzdelávaní, ide o široké vymedzenie oblastí vedomostí a kompetencií, ktoré sú všetky interdisciplinárnej povahy: napríklad učenie sa cudzích jazykov zahŕňa nadobúdanie technickej, kultúrnej a estetickej spôsobilosti komunikovať, konať a chápať súvislosti [5, s. 4].

Druhé posolstvo oceňuje hodnotu človeka – ľudí v spoločnosti, ktorí si zaslúžia čo najväčšie investície do svojho vzdelávania a rozvoja svojich kompetencií. Toto posolstvo je nepochybne najvýznamnejším faktorom ovplyvňujúcim celoživotné vzdelávanie v každej krajine a v každej spoločnosti. Financie, ktoré sú potrebné na realizáciu celoživotného, či už formálneho alebo neformálneho vzdelávania, nepostačujú na pokrytie doplnenia rezervoáru potrebných zručností. Stáva sa, že niektoré vekové skupiny sú znevýhodnené pri vzdelávaní sa na pracovisku. Budúcnosť však ukazuje, že nielen mladí vedeckí a pedagogickí pracovníci do 35 rokov budú kľúčovou skupinou pri ďalšom vzdelávaní. Starnúce obyvateľstvo a nízky demografický rast ukazujú, že práve skupiny nad 35 rokov budú podporované v ďalšom vzdelávaní a kvalifikačnom raste [5].

V treťom posolstve sa venuje pozornosť metódam vyučovania a vzdelávania v kontexte celoživotného vzdelávania. Učiaci sa má byť podporovaný v používaní moderných informačných a komunikačných technológií, nových vzdelávacích kontextov a nových prístupov s cieľom ľahšej a plynulejšej orientácie sa medzi rôznymi formami a stupňami vzdelávania. Učiteľ – profesionál nemôže vo vzdelávaní – nech je akokoľvek moderné – byť nahradeným počítačom, nemôžu chýbať jeho usmernenia, rady, podpora a pomoc. Rola učiteľa sa určite o niekoľko desaťročí vyvinie do inej podoby ako tomu bolo možno pred dvadsiatimi rokmi. Stále však figuruje rola učiteľa ako facilitátora, ktorý vedie, motivuje – vo formálnom, či neformálnom vzdelávaní [5].

Štvrté posolstvo obsahuje dôležité informácie o oceňovaní vzdelávania sa. Samotné ocenenie vzdelávania a predovšetkým jeho výsledkov je problematické. Zamestnávatelia kladú dôraz na oficiálne doklady, ktoré reprezentujú vzdelávacie inštitúcie. Certifikáty alebo osvedčenia, ktoré sú vydané najmä v rámci neformálneho vzdelávania, by mali mať vysokú výpovednú hodnotu o stupni, kvalite, dosiahnutom vzdelaní (rekvalifikácii) a počte absolvovaných hodín. V nadväznosti na to by sa mal certifikačný systém zjednotiť v rámci jednotlivých štátov a následne v rámci EÚ. Uľahčil by sa tak prístup budúcich zamestnancov k hľadaniu práce resp. pre zamestnávateľov by bolo jednoduchšie uznať certifikáty, pretože by mali celoplošný charakter a neboli by spochybniteľné [5].

Piate posolstvo je odpoveďou na dopyt po vzdelávaní. Poskytovanie informácií a poradenskej služby o vzdelávaní počas celého života je dôležité pre všetkých, ktorí majú záujem o ďalšie vzdelávanie [5].

Šieste posolstvo nevyčleňuje skupiny vzdelávajúcich sa z vlastného pracovného prostredia a poskytuje možnosti byť čo najbližšie k formám ďalšieho vzdelávania. Umožnenie využívania IKT je výhodou v celoživotnom vzdelávaní, uľahčuje sa tak komunikácia s rôznymi centrami a vzdelávacími inštitúciami. Vo výučbe cudzích jazykov je použitie IKT veľmi dobrou pomôckou, ktorá sprostredkováva autentické materiály. Tie pomáhajú nielen vyučujúcemu pri príprave na výučbu, ale i učiacim sa na utvrdzovanie svojich vedomostí a to pomocou rôznych programov [5].

Zachovaním obsahovej povahy Memoranda o celoživotnom vzdelávaní sa podarilo v rámci projektu reagovať na to, čo je nielen národným, ale i európskym cieľom. CŽV v sebe zahŕňa aj najvyššiu možnú dosiahnuteľnú úroveň vzdelávania sa a tým je samovzdelávanie. Podľa Dickinsona [1] je samovzdelávanie neutrálny pojem týkajúci sa situácií, v ktorých učiaci sa pracuje bez priamej kontroly učiteľa. Jednotlivci, ktorí sa samovzdelávajú (ako učiaci sa) na seba preberajú určitý stupeň zodpovednosti za svoje učenia sa [1, s. 8]. Dickinson [1] ďalej uvádza, že existujú rozličné stupne samovzdelávania: úplné samovzdelávanie bez akejkoľvek účasti učiteľa, alebo, čo je najčastejší prípad, kombinácia samovzdelávania a tradičného vyučovania.

V slovenskom prostredí sa podobnou problematikou zaoberá Grác [2], ktorý rozlišuje medzi samoučením a samoštúdiom. Podľa neho nie je získavanie vedomostí viazané len na vyučovanie, ktoré riadi učiteľ, ale vedomosti môže učiaci sa nadobudnúť aj v procese samovzdelávania, v ktorom si učiaci sa sám reguluje mieru a intenzitu svojho vzdelávania sa [2]. Pre učiteľov z toho vyplýva, aby sa na vyučovacích hodinách nevenovali len vysvetľovaniu učiva, jeho precvičovaniu a kontrole, ale aj sprostredkovaniu efektívnych techník a spôsobov samoučenia (napr. učenie nahlas, v skupinách; efektívne spôsoby opakovania učiva). Tým by študentom do určitej miery uľahčili riadenie ich samoučenia.

V ďalšej časti nášho príspevku sa venujeme presnému opisu realizácie projektu, ktorý okrem iného reagoval aj na šesť posolstiev Memoranda o CŽV.

2 Kurzy anglického a nemeckého jazyka v rámci projektu „Rozvoj ľudských zdrojov a zabezpečenie kvality na Slovenskej poľnohospodárskej univerzite v Nitre“

Cieľom aktivity KJ v rámci projektu „Rozvoj ľudských zdrojov a zabezpečenie kvality na Slovenskej poľnohospodárskej univerzite v Nitre“ bola podpora profesijného rastu vysokoškolských učiteľov, vedúcich zamestnancov a zamestnancov výskumu a vývoja SPU v Nitre so zameraním na cudzojazyčné vzdelávanie. Počas prípravnej fázy projektu sa vychádzalo z predpokladu, že niektorí vysokoškolskí učitelia ako aj zamestnanci výskumu

a vývoja vyššie uvedenej vysokej školy nefilologického zamerania nedisponujú takými znalosťami cudzieho jazyka, aby v ňom mohli bezproblémovo prednášať, publikovať resp. komunikovať. Projekt mal pomôcť preklenúť existujúci deficit v jazykovej príprave a umožniť cieľovej skupine zdokonaliť sa vo vybranom jazyku prostredníctvom 4 semestrálnych kurzov anglického a nemeckého jazyka. Záujemcom o jazykové vzdelávanie boli ponúknuté nasledujúce kurzy:

- začiatočnícky stupeň AJ – štyri skupiny
- stredne pokročilý stupeň AJ – štyri skupiny
- pokročilý stupeň AJ – dve skupiny
- začiatočnícky stupeň NJ – jedna skupina
- stredne pokročilý stupeň NJ – jedna skupina

Keďže frekventantmi kurzov boli zamestnanci odborných katedier SPU a zamestnanci výskumu a vývoja, súčasťou jazykovej prípravy nebola len výučba všeobecného jazyka, ale aj jazyka odborného. Jazykovú prípravu v kurzoch zabezpečovali pracovníci KJ – desať učiteľov anglického jazyka a štyria učitelia nemeckého jazyka. Celková dotácia hodín priamej kontaktnej výučby bola 120 hodín/60 a počas prípravnej fázy projektu bolo do aktivity prihlásených 242 frekventantov (102 mužov a 140 žien). Na začiatku realizačnej fázy sa celkový počet prihlásených zredukoval na 164 (viď. Tab. 1).

Tab. 1: *Počet frekventantov v jednotlivých jazykových kurzoch na začiatku realizačnej fázy projektu*

Jazyk	**Stupeň pokročilosti**	**Počet frekventantov**
anglický jazyk	začiatočnícky stupeň	59
	stredne pokročilý stupeň	58
	pokročilý stupeň	22
nemecký jazyk	začiatočnícky stupeň	13
	stredne pokročilý stupeň	12

Zdroj: Vlastné spracovanie

Projekt bol rozdelený do dvoch fáz:

1. prípravná fáza (august 2010 – august 2011)
2. realizačná a hodnotiaca fáza (september 2011 – apríl 2013).

Prípravná fáza bola zameraná na personálne a organizačno-technické zabezpečenie kurzov, ako aj na teoretickú prípravu jazykového vzdelávania. Súčasťou teoretickej prípravy bolo vypracovanie elektronických cvičebníc a metodických príručiek so zameraním na všeobecný a odborný jazyk a na podporu samoštúdia v prostredí LMS MOODLE. Príprava elektronických cvičebníc a metodických príručiek si preto vyžadovala štúdium odbornej literatúry s prihliadnutím na odborné zameranie frekventantov jednotlivých kurzov – zamestnancov SPU, výber vhodných odborných autentických materiálov ako aj ich spracovanie podľa najnovších metodických prístupov k výučbe cudzích jazykov a ich následné adaptovanie na špecifické potreby vyučovacieho procesu (napr. stupeň pokročilosti) [3, 4].

Boli vypracované nasledujúce elektronické cvičebnice a príručky:

1. Elektronická cvičebnica AJ – gramatika
2. Elektronická cvičebnica AJ – didaktizované texty s cvičeniami

3. Elektronická cvičebnica AJ – akademické písanie
4. Elektronická cvičebnica AJ – odborné prezentácie
5. Elektronická cvičebnica NJ – gramatika
6. Elektronická cvičebnica NJ – didaktizované texty s cvičeniami
7. Metodická príručka ku gramatike AJ
8. Metodická príručka k didaktizovaným textov s cvičeniami AJ
9. Metodická príručka ku gramatike NJ
10. Metodická príručka k didaktizovaným textom s cvičeniami NJ

Ďalšími podpornými aktivitami prípravnej fázy bolo vypracovanie vstupných testov a realizácia vstupného testovania, nákup študijnej literatúry pre frekventantov a lektorov, nákup odbornej literatúry pre lektorov jednotlivých kurzov, účasť lektorov na zahraničných medzinárodných konferenciách s cieľom získať najnovšie poznatky z oblasti výučby cudzích jazykov atď.

V rámci realizačnej a hodnotiacej fázy sa uskutočnila priama kontaktná výučba v desiatich skupinách anglického jazyka a dvoch skupinách nemeckého jazyka. Vo všetkých kurzoch sa kládol dôraz predovšetkým na rozvoj čítania s porozumením, písomného prejavu a ústneho prejav, projektovú prácu v tímoch ako aj na rozvoj počúvania s porozumením. V skupinách začiatočnícky stupeň a stredne pokročilý stupeň sa lektori zamerali predovšetkým na všeobecný jazyk. Používali sa učebnice Total English (Elementary, Pre-Intermediate, Intermediate) pre jazyk anglický a Tangram Aktuell 1 a 2 pre jazyk nemecký, ktoré sa kombinovali s prácou s elektronickými cvičebnicami, ktoré boli zamerané aj na osvojenie si odbornej slovnej zásoby. V kurze pokročilý stupeň AJ sa lektori okrem výučby všeobecného jazyka a odbornej slovnej zásoby venovali aj základným princípom akademického písania a odborných prezentácií, pretože písanie odborných článkov v cudzom jazyku a bezproblémové vystupovanie na medzinárodných konferenciách zahrávajú v akademickom prostredí dôležitú úlohu. Na konci realizačnej fázy písali frekventanti záverečný test a boli im udelené osvedčenia o absolvovaní kurzu.

Záver

Záverom konštatujeme, že projekt „Rozvoj ľudských zdrojov a zabezpečenie kvality na Slovenskej poľnohospodárskej univerzite v Nitre“ vychádzal zo šiestich posolstiev Memoranda o celoživotnom vzdelávaní. Sylaby a výučba oboch cudzích jazykov sa dotýkali interdisciplinárne viacerých oblastí, ktoré boli počas celého obdobia trvania projektu rozvíjané. V kurzoch anglického a nemeckého jazyka nebola obmedzená veková hranica frekventantov. Učitelia zastávali rolu facilitátorov, t.j. snažili sa motivovať frekventantov k učeniu sa vybraného cudzieho jazyka, sprostredkovať im vedomosti presahujúce hranice cudzojazyčnej výučby a naučiť ich používať a aktívne využívať IKT za účelom osvojovania si cudzích jazykov (lektori vytvorili pre potreby samovzdelávania sa pre frekventantov elektronické cvičebnice v prostredí LMS MOODLE). Po absolvovaní jednotlivých kurzov získali frekventanti osvedčenie o absolvovaní vzdelávacej aktivity. V neposlednom rade ponuka kurzov anglického a nemeckého jazyka na SPU v Nitre odzrkadlila potrebu zamestnancov zdokonaliť sa vo vybranom svetovom jazyku. Informovanosť o projekte bola dostatočná a ponuka kurzov sa stretla s pozitívnym ohlasom a následne s vysokou účasťou.

Literatúra

[1] DICKINSON, L. 1996. *Self-instruction in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. 200 s. ISBN 0521 319676.

[2] GRÁC, J. 1978. *Psychológia samoučenia*. Bratislava: Obzor, 1978. 271 s.

[3] GREŽOVÁ, I. *Metodická príručka k elektronickej cvičebnici časť 2*. [online]. Nitra: Slovenská poľnohospodárska univerzita. [cit. 2013-05-09]. Dostupné na WWW: <http://moodle.uniag.sk/fem/course/view.php?id=310>.

[4] HOLÚBEKOVÁ, A.: *Business Presentations*. [online]. Nitra: Slovenská poľnohospodárska univerzita. [cit. 2013-05-09]. Dostupné na WWW: <http://moodle.uniag.sk/fem/course/view.php?id=35>.

[5] *Memorandum o celoživotnom vzdelávaní sa*. [online]. Brusel. [cit. 2013-08-14]. Dostupné na WWW: <http://nuczv.sk/wp-content/uploads/8_memorandum.pdf>.

[6] *Rozvoj ľudských zdrojov a zabezpečenie kvality na Slovenskej poľnohospodárskej univerzite v Nitre*. [online]. Nitra: Slovenská poľnohospodárska univerzita. [cit. 2013-06-20]. Dostupné na WWW: <http://luzk.uniag.sk/>.

Mgr. Ivana Grežová, Ph.D.; Mgr. Andrea Holúbeková, Ph.D.

COURSES OF ENGLISH AND GERMAN FOR TEACHERS AND RESEARCHERS WITHIN THE PROJECT "MODERN EDUCATION FOR THE KNOWLEDGE SOCIETY AT THE SLOVAK UNIVERSITY OF AGRICULTURE IN NITRA"

Nowadays, the acquisition of one foreign language is an important factor which can influence the modern society. In the academic environment, the lifelong learning of teachers and researchers plays a vital role. Employees of universities are expected to speak a foreign language in order to be able to exchange experience and knowledge within and outside the European Union. These requirements are reflected in the project Development of Human Resources and Quality Assurance at the Slovak University of Agriculture in Nitra. Within the project, the members of the Department of Languages have prepared and organized courses of English and German for teachers and researchers of the Slovak University of Agriculture in Nitra. This paper deals with the content and implementation of the English and German courses at the University.

ENGLISCH- UND DEUTSCHKURSE FÜR LEHR- UND WISSENSCHAFTLICHES PERSONAL INNERHALB DES PROJEKTS „MODERNE AUSBILDUNG FÜR DIE BILDUNGSGESELLSCHAFT AN DER SLOWAKISCHEN LANDWIRTSCHAFTLICHEN UNIVERSITÄT (SPU) IN NITRA"

Ein gewichtiger Faktor, der einen großen Einfluss auf die Gesellschaft ausübt, ist die Beherrschung mindestens einer Fremdsprache. Im akademischen Umfeld spielt das lebenslange Lernen des Lehr- und Wissenschaftspersonals eine wichtige Rolle. Der Austausch von Erfahrungen und Wissen sowie auch die Mobilität innerhalb, aber auch außerhalb der EU stellen an die Angestellten der Universitäten hohe Anforderungen im Hinblick auf die Beherrschung von Fremdsprachen. Die SPU knüpft an diese Anforderung durch das Projekt „Entwicklung menschlicher Ressourcen und die Sicherstellung des Qualität an der SPU in Nitra" an. Im Rahmen dieses Projektes hat der Fremdsprachenlehrstuhl Englisch- und Deutschkurse für Lehr- und Wissenschaftspersonal vorbereitet und durchgeführt. In diesem Beitrag beschreiben wir den Inhalt und die Umsetzung einzelner Englisch- und Deutschkurse.

KURSY JĘZYKA ANGIELSKIEGO I NIEMIECKIEGO DLA PRACOWNIKÓW NAUKOWO-DYDAKTYCZNYCH W RAMACH PROJEKTU NOWOCZESNEGO KSZTAŁCENIA SPOŁECZEŃSTWA WIEDZY NA SŁOWACKIM UNIWERSYTECIE ROLNICZYM W NITRZE

Ważnym czynnikiem wpływającym na nowoczesne społeczeństwo jest znajomość co najmniej jednego języka obcego. W środowisku akademickim ważną rolę odgrywa ciągłe doskonalenie zawodowe pracowników naukowo-dydaktycznych. Wymiana doświadczeń oraz wiedzy, jak również mobilność w ramach Unii Europejskiej (UE), jak również poza nią, nakładają na pracowników uniwersyteckich wysokie wymagania dotyczące znajomości języka obcego. Słowacki Uniwersytet Rolniczy w Nitrze (SUR) nawiązał do tych wymogów projektem pn. „Rozwój kapitału ludzkiego i zapewnienie jakości na SUR w Nitrze". W ramach projektu Katedra Języków Obcych (KJO) przygotowała i zrealizowała kursy języka angielskiego i niemieckiego dla pracowników naukowo-dydaktycznych SUR. W niniejszym artykule opisano zakres i realizację poszczególnych kursów języka angielskiego i niemieckiego.

STANDARDISIERUNG DER FREMDSPRACHENAUSBILDUNG IM HOCHSCHULWESEN DER UKRAINE

Vita Hamanyuk
Nationale Universität Krywyj Rih, Fakultät für Fremdsprachen, Lehrstuhl für Deutsch,
Nikolajewskoje Chausse 1/43, 50067, Krywyj Rih, Ukraine
e-mail: vitana65@gmail.com

Abstract

Prozesse wie Globalisierung, Integration und Migration bestimmen heute die sozial-politische Situation in Europa. Jugendliche streben danach, mobil zu sein. Unter den neuen Bedingungen versuchen nationale Systeme des Bildungswesens Bildungsstandards zu entwickeln, die dem heutigen Stand und Bedürfnissen der Studierenden entsprechen. Gleichwertige Hochschulabschlüsse und ihre gegenseitige Anerkennung schaffen für künftige Fachleute die Möglichkeiten, europaweit Arbeitstellen zu finden und konkurenzfähig zu sein. Fremdsprachenkenntnisse sind zur Schlüsselqualifikation geworden, deshalb wird der Fremdsprachenausbildung viel Aufmerksamkeit geschenkt. In diesem Beitrag werden die Tendenzen im Hochschulwesen der Ukraine analysiert, die zur Förderung und Standardisierung der Fremdsprachenausbildung beitragen.

Einleitung

Fragen wie die Modernisierung des Bildungswesens sind immer aktuell. Soziale Umstände ändern sich immer wieder und die Anforderungen an das Niveau der Ausbildung und deren Aspekte ändern sich auch. Moderne Welt weist Merkmale der Multikulturalität auf. Man schätzt diese soziale Erscheinung nicht eindeutig ein. Manchmal werden positive Einwirkungen der Multikulturalität auf alle Ebenen des sozialen Lebens betont, manchmal werden sie kritisiert, als Störfaktor und Konflikterreger bezeichnet. Auf jeden Fall, abgesehen von allen Einschätzungen, bestimmt die multikulturelle Wirklichkeit den Alltag fast aller Länder nicht nur Europas, sondern der ganzen Welt und es ist damit zu rechnen, dass im Kontext der integrativen Prozesse und der weltweiten Globalisierung dieses soziale Phänomen unser Leben weiter bestimmen und auf alle Bereiche seinen Einfluss ausüben wird.

Gesellschaftliche Entwicklungen führen sowohl zur individuellen, als auch zur sozialen Mehrsprachigkeit, die durch Präsenz der Menschen aus verschiedenen ethnischen, nationalen, kulturellen und sprachlichen Kontexten bedingt ist und die neue Anforderunen an Fachkräfte in allen Bereichen stellt. Die Mehrsprachigkeit als soziale Erscheinung ist nicht mehr wegzudenken, deshalb muss man sich damit abfinden, dass sie unser Dasein noch lange prägen wird.

Die nächste Herausforderung für das Bildungswesen ist die Mobilität der Studierenden, die auf der Suche nach einem Studienplatz oder nach einer hochbezahlten und interessanten Arbeitsstelle ins Ausland ziehen. Die Hochschulabschlüsse, die man im Heimatland erlangt hat, sollen anerkannt werden. Da die Curricula und Lehrpläne verschieden sind, werden Abschlüsse nicht sofort, wenn überhaupt, anerkannt. Um dieses Problem zu beseitigen, sollten Lehrpläne den allgemeineuropäischen Standards entsprechen. In diesem Zusammenhang sind Fremdsprachen und Standardisierung im Bereich Fremdsprachenausbildung in neuen sozialen Bedingungen Schlüsselwörter geworden.

1 Multikulturalität – Mehrsprachigkeit – Fremdsprachenunterricht

Bevor die Situation in der Fremdsprachenausbildung in der Ukraine analysiert wird, lohnt es sich, allgemeine Fragen der gesellschaftlichen Entwicklungen, der europäischen Sprach- und Bildungspolitik und der Politik im Bereich Fremdsprachenunterricht in Europa zu betrachten.

Moderne Integrationsprozesse beeinflussen nicht nur die wirtschaftliche und finanzielle Entwicklung eines jeden Landes, sondern sie prägen auch die soziale Struktur der Gesellschaft. Heute gibt es in Europa keinen Staat, dessen Gesellschaft sich als monokulturell bezeichnen lässt. Migranten, die als Bestandteil der Bevölkerung ihren Beitrag an der Entwicklung des Landes leisten, streben auch danach, am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen. Da die Zahl der Migranten in Ländern Europas wesentlich ist und das gesellschaftliche Bild multikulturelle Züge zum Vorschein bringt, spricht man heute von dem multikulturellen und multilingualen Charakter der europäischen Gesellschaften.

Für die Sozialisation der Bevölkerung mit Migrationshintergrund, abgesehen von den Gründen und Motiven jedes einzelnen, seine Heimat zu verlassen, spielen die Fähigkeit, sich an Normen und Regeln anzupassen, und gute Fremdsprachenkenntnisse eine besonders wichtige Rolle. Heute braucht man in allen Bereichen und auf allen Ebenen Fachkräfte, die zusätzlich zu ihren beruflichen Kompetenzen noch andere Sprachen beherrschen. Fremdsprachen sind in der Bank, auf der Post, im Krankenhaus gefragt, und das bedeutet, dass nicht nur Eliten, sondern auch durchschnittliche Menschen Fremdsprachen lernen müssen, um sich sicher zu fühlen.

Neue Bedingungen fordern auch andere Ansätze für den Fremdsprachenunterricht. In den letzten Jahren wurden wenigstens drei Schritte in Richtung Mehrsprachigkeit gemacht, und nicht nur in den führenden Ländern Europas, sondern europaweit. Erstens, an den meisten allgemeinbildenden Schulen unterrichtet man heute wenigstens 2 Fremdsprachen (Englisch + 2. Fremdsprache), zweitens, man versucht totale Dominanz des Englischen im Schulbereich durch Diversifizierung des Fremdsprachenangebots zu überwinden; drittens, man sucht nach neuen und effektiven Methoden und Unterrichtsformen, die es ermöglichen, einige Sprachen parallel zu erlernen, nicht perfekt, aber kommunikativ. Deshalb gilt es, rezeptive Kompetenzen zu entwickeln, und nicht in einer, sondern in mehreren Sprachen [5].

Die europäische Politik der Mehrsprachigkeit wird in drei Bereichen eingesetzt: im Schul- und Hochschulbereich und im Bereich der Erwachsenenbildung. Im Schulbereich werden zwei, in Gymnasien drei Fremdsprachen gelernt, verschiedene Modelle des bilingualen Unterrichts werden eingeführt, Fremdsprachenangebot diversifiziert; im Hochschulbereich wird das Fremdsprachenangebot erweitert, meherere Kurse mit verschiedenen Abschlüssen angeboten; im Erwachsenenbereich werden verschiedene Kurse angeboten (im Hinblick auf Sprache, Dauer, Niveaus, Abschlüsse).

2 Diversifizierung des Fremdsprachenangebots

Leider sind diese Initiativen für die Ukraine noch eine weitentfernte Perspektive. Zwei Fremdsprachen unterrichtet man nur an den Schulen mit erweitertem Fremdsprachenunterricht, an den humanitären Gymnasien und in privaten Schulen. Was Diversifikation des Fremdsprachenangebots angeht, muss man sagen, dass Englisch an allen Stufen und in allen Lehranstalten dominiert. Deutsch und andere Fremdsprachen sind als 2. Fremdsprache vertreten. An den Hochschulen wird es den Studenten mit Deutsch-, Französisch- oder Spanischkenntnissen angeboten, Englisch zu studieren, denn es gibt oft nicht genug Studenten mit diesen Fremdsprachen, um Gruppen bilden zu können, oft fehlen auch Lehrkräfte. Da auch die Ukraine es plant, in die Europäische Union integriert zu werden,

muss das System des Bildungswesens auf die Multikulturalität adäquat reagieren und Fachleute mehrsprachig, d.h. konkurrenzfähig ausbilden.

Ein qualifizierter, konkurrenzfähiger Arbeitnehmer, braucht zusätzlich Fremdsprachenkenntnisse auf Mittelstufenniveau. Das bedeutet, dass jeder Student im Rahmen der Hochschulausbildung wenigstens eine Fremdsprache beherrschen sollte.

In den letzten 10 Jahren ließen sich zwei Prozesse beobachten, die zueinander im Widerspruch stehen. Einerseits haben wirtschaftliche und politische Integration alle Lebensbereiche ergriffen und neue Konzepte auf dem Gebiet der Sprachausbildung, wie z. B. das Konzept der Mehrsprachigkeit, ins Leben gerufen, anderseits sank die Zahl der Unterrichtsstunden an den Hochschulen, besonders im begleitenden Fremdsprachenunterricht auf Minimum. Diese Situation befriedigt heute weder Lehrkräfte, noch Studenten. Man sieht die Lösung in der Intensivierung des Fremdsprachenunterrichts, Anwendung moderner Methoden, Einführung des lebenslangen Lernens, Motivierung der Lerner zum Beherrschen der 2. und 3. Fremdsprache im Rahmen des autonomen Lernens und Fernunterricht (E-Learning, Tandem, Blended-Learning u.a.).

Englisch als „lingua franca“, die meistgelernte und meistgesprochene Sprache, gilt heute neben dem Führerschein als etwas Selbstverständliches und ist kein Identifikationsfaktor mehr. Chancen im Beruf haben diejenigen, die neben Englisch noch andere Fremdsprachen sprechen. Diese Tatsache ist ein Signal für die Lehranstalten, für ihre Studenten die Bedingungen für das Erlernen der weiteren Fremdsprachen zu schaffen, und dadurch ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu gewährleisten, weil Fremdsprachenkompetenz zu einer der Schlüsselqualifikationen des modernen ausgebildeten Arbeitnehmers geworden ist.

3 Standardisierung der Fremdsprachenausbildung in der Ukraine

3.1 Staatliche Maßnahmen im Bereich Sprachen- und Fremdspachenpolitik in der Ukraine

In der Ukraine wurden in den letzten zehn Jahren Maßnahmen ergriffen, die mit der europäischen Sprach- und Bildungspolitik im Einklang stehen. Folgende Dokumente sollten die Prozesse im Bereich Fremdsprachenausbildung regeln:

Tab. 1 enthält eine chronologisch geordnete Liste der in den letzten Jahren entwickelten Dokumente, die als Grundlage der weiteren humanitären Entwicklung der Ukraine dienen. Auf Grund dieser Dokumente entstanden in den letzten Jahren Konzepte des Fremdsprachenunterrichts für die erste und für die zweite Fremdsprache, deren Kern die Hauptideen der europäischen Sprachpolitik bilden. Später wurden auch das Programm für die erste Fremdsprache und das Programm für die zweite Fremdsprache an den allgemeinbildenden Schulen in der Ukraine entwickelt, die auf dem Europäischen Referenzrahmen beruhen. Leider gibt es heute noch kein Programm, dass den Lehrprozess an den Schulen mit erweitertem Fremdsprachenunterricht an allen allgemeinbildenden Schulen des Landes regelt und unifiziert.

Tab. 1: *Nationale Dokumente im Bereich der Fremdsprachenausbildung in der Ukraine*

Jahr	Titel (authentisch)	Titel (deutsch)
2003	Стратегія реформування освіти України [11]	Strategie der Reform der Ausbildung in der Ukraine
2004	Державний стандарт базової і повної середньої освіти [2]	Staatlicher Standard für die beständige und allgemeinbildende Schulbildung
2008	Рекомендації до Концепції полікультурної освіти України.	Empfehlungen zum Konzept der multikulturellen Bildung der Ukraine
2009	Біла книга національної освіти України [1]	Weißbuch der nationalen Bildung der Ukraine
2011	Концепція мовної освіти України [7]	Konzept der Sprachausbildung der Ukraine
2010	Державний стандарт освіти для початкової школи: іноземні мови [3].	Staatlicher Standard der Schulbildung für die Primarstufe: Fremdsprachen
2013	Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року	Nationale Strategie der Entwicklung der Ausbildung in der Ukraine bis 2021
2013	Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти	Konzept der Entwicklung der lebenslangen pädagogischen Ausbildung

Quelle: Eigene

Als Folge dieser Prozesse ist seit dem 1. September 2013 an allen Schulen der Ukraine die zweite Fremdsprache obligatorisch. Aber oft wird als zweite Fremdsprache Russisch eingeführt, obwohl diese Sprache im Kontext des bilingualen (Ukrainisch + Russisch) Charakters der ukrainischen Gesellschaft kaum als eine Fremdspache empfunden wird. Sie gilt eher als zweite Muttersprache. Dadurch wird das Erlernen des Russischen auf das Minimum beschränkt, was die Mehrsprachigkeit der Menschen auf jeden Fall nicht fördert, sondern begrenzt [3].

Als zweite Fremdsprache werden auch Deutsch, Französisch, Spanisch oder Chinesisch angeboten, aber am meisten nur in den Schulen der größten Städte des Landes oder in den privaten Schulen. Weitere Sprachen sind selten vertreten, oft in den Grenzgebieten, wo diese Sprachen als Muttersprachen der Schüler oder Regionalsprachen anerkannt sind.

3.2 Curriculare Entwicklungen

Die Standardisierung der Fremdsprachenausbildung in der Ukraine nimmt ihren Anfang im Jahr 2001 und ist mit dem Erscheinen des Gemeineuropäischen Referenzrahmen für Sprachen und der Veröffentlichung der ukrainischen Redaktion (2003) [4] verbunden. Auf derer Grund sind später Curricula für den Schul- und Hochschulbereich entwickelt worden. In der weiter unten angeführten Tabelle werden sie chronologisch geordnet.

Diese Curricula (Tab. 2) wurden in den letzten Jahren in der Ukraine entwickelt und sind die Grundlage der weiteren Standardisierung der Fremdsprachenausbildung.

Tab. 2: *Curricula für den Fremdsprachenunterricht im Schul- und Hochschulbereich der Ukraine*

Jahr	**Titel (authentisch)**	**Titel (deutsch / english)**
2001	Програма з англійської мови для університетів / інститутів (п'ятирічний курс навчання) [14]	Curriculum for English Language Development in Universities and Institutes
2004	Curriculum für den sprachpraktischen Deutschunterricht an pädagogischen Fakultäten der Universitäten und pädagogischen Hochschulen [13]	Curriculum für den sprachpraktischen Deutschunterricht an pädagogischen Fakultäten der Universitäten und pädagogischen Hochschulen.
2004	Типова програма з французької мови для університетів та інститутів (п'ятирічний курс) [12]	Rahmencurriculum für den sprachpraktischen Französischunterricht an den Universitäten und Hochschulen
2005	Програма з англійскої мови для професійного спрямування [8]	English for Specific Purpose (ESP) National Curriculum for Universities
2006	Рамкова програма з німецької мови для професійного спілкування для вищих навчальних закладів України [9]	Rahmencurriculum für den studienbegleitenden Deutschunterricht an den Hochschulen und Universitäten der Ukraine
2009	Типова (рамкова) програма з курсу «Німецька мова як друга іноземна» для спеціальності „Перекладовзнавство" [15]	Rahmencurriculum Deutsch als zweite Fremdsprache für die Fachrichtung „Translation"
2014	Рамкова програма з німецької мови для професійного спілкування для вищих навчальних закладів України (Нова редакція)	Rahmencurriculum für den studienbegleitenden Deutschunterricht an den Hochschulen und Universitäten der Ukraine (Neue Fassung)

Quelle: Eigene

Die Autoren des „Curriculums für den sprachpraktischen Deutschunterricht an den pädagogischen Fakultäten der Universitäten und pädagogischen Hochschulen" betonen, dass zur Entwicklung des Curriculums folgende Faktoren beigetragen haben:

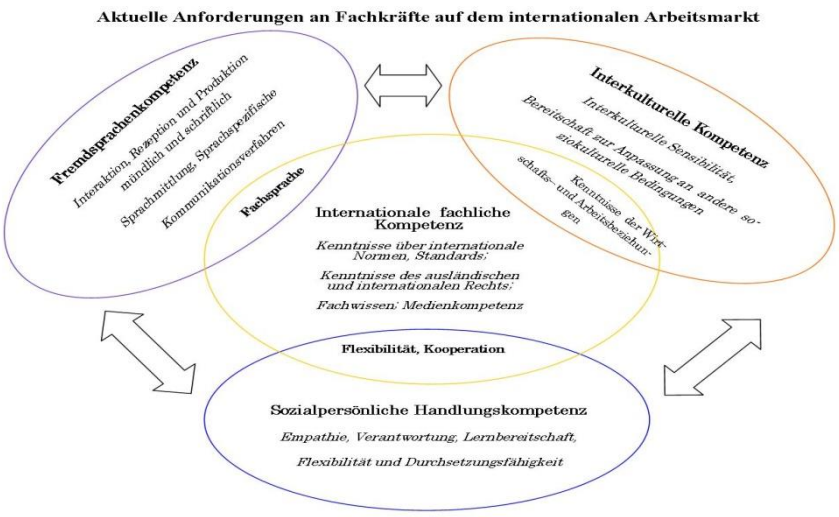
- veränderte politische und sozial-ökonomische Situation in der Ukraine;
- das ständig wachsende Interesse an Fremdsprachen;
- ein großer Nachholbedarf an hochqualifizierten Fremdsprachenlehrern [13].

Ausserdem „realisiert das Curriculum das Konzept des Fremdsprachenlernens und -lehrens im Kontext der Mehrsprachigkeit und der interkulturellen Kommunikation oder des Dialogs der Kulturen" [9]. Das wird auch bei der Erarbeitung der anderen Curricula berücksichtigt. Neue Anforderungen an die Fremdsprachenkenntnisse der Schulabsolventen im Kontext der Mehrsprachigkeit, das Streben nach Mobilität im Rahmen Europas (Studium, Arbeit, Tourismus, Forschung u.s.w.), Kontakte mit den fremden Sprachen und Kulturen real und virtuell; alles das spornt zum Fremdsprachenlernen an. Dabei ist die grösste Gruppe derjenigen, die Fremdsprachen im Beruf brauchen, Fachkräfte, die Fremdsprachen im Rahmen der Hochschulausbildung studieren. Deshalb wurde die neue Fassung des Rahmencurriculums für den studienbegleitenden Deutschunterricht an den Hochschulen der Ukraine 2014 entwickelt, das dem heutigen Stand der Methodik und Didaktik des FUs

entspricht und neue soziale Bedingungen sowie in der Ukraine, als auch in der ganzen Welt berücksichtigt.

Das jetzt aktualisierte Rahmencurriculum für den studienbegleitenden Deutschunterricht an ukrainischen Fachhochschulen, Hochschulen und Universitäten ist eine Neuausgabe des Rahmencurriculums, das 2006 vom Goethe-Institut Kiew und dem Ministerium für Bildung und Wissenschaft der Ukraine herausgegeben wurde. Die Neufassung wurde notwendig, weil Prozesse wie Globalisierung und Integration andere Anforderungen an die beruflichen und fachlichen Kompetenzen von Fachleuten, Führungskräften und Entscheidungsträgern stellen. Für sie ist die Fremdsprachenkompetenz inzwischen eine Schlüsselqualifikation geworden.

Das aktualisierte SDU-Rahmencurriculum beruht auf dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen und bildet heute die Basis für das Lehren und Lernen der deutschen Sprache im Bildungswesen der Ukraine. Das zentrale Ziel des SDU ist demnach die Entwicklung der berufsbezogenen interkulturellen kommunikativen Kompetenz, deren Bestandteile fremdsprachliche, kommunikative, und soziokulturelle, Fach-, Lern- und Methodenkompetenzen sind. Die Schnittstellen dieser Kompetenzen bilden Fachsprache, Kenntnisse der Wirtschafts- und Arbeitsbedingungen, Flexibilität und Kooperation. Im Zentrum steht internationale fachliche Kompetenz, deren Bestandteile Kenntnisse über internationale Normen und Standards, Kenntnisse des ausländischen und internationalen Rechts, Fachwissen und Medienkompetenz sind. Dazu gehören auch die Komponenten, die Schnittstellen bilden.



Quelle: Eigene

Fig. 1: *Aktuelle Anforderungen an Fachkräfte auf dem internationalen Arbeitsmarkt*

Das Schema (Fig.1) zeigt das Zusammenwirken der oben genannten Kompetenzen. Im Zentrum steht die internationale fachliche Kompetenz, die als Hauptziel des Studiums betrachtet wird. Die Fremdsprachenkompetenz, die interkulturelle und die sozialpersönliche Kompetenzen bestimmen das Niveau der internationalen fachlichen Kompetenz. Die Schnittstellen bilden die Fachsprache, die Kenntnisse der Wirtschafts- und Arbeitsbedingungen, die Flexibilität und die Kooperation.

Beim Erwerb von Deutsch als zweiter oder dritter Fremdsprache im Rahmen des studienbegleitenden Fremdsprachenunterrichts in der Ukraine werden die Prinzipien der

Mehrsprachigkeitsdidaktik berücksichtigt und es wird auch betont, dass Sprachaufmerksamkeit und Sprachbewusstheit (language awareness) zu fördern sind. Das heißt, dass Sprachlernerfahrungen und Sprachkenntnisse der Studierenden in L1 (Muttersprache) und L2 (erste Fremdsprache) als Grundlage für die Entfaltung von Sprachfertigkeiten im Deutschen als Folgesprache zu betrachten sind und Transfererscheinungen genutzt werden sollten. Im Curriculum wird betont, dass „beim Erwerb der deutschen Sprache auf der Basis der ersten Fremdsprache das Prinzip der subordinativen Mehrsprachigkeit in Betracht zu ziehen (Koexistenz von mehreren Sprachen im sprachlich-geistigen Bereich des Studierenden) ist, was mit dem Konzept der plurilingualen Bildung im Einklang steht. Die Anlehnung an die in der ersten Fremdsprache erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten ist methodisch zweckmäßig, macht den Prozess des Erlernens der deutschen Sprache effektiver und rationeller und hilft, die entstehenden sprachlichen und psychologischen Schwierigkeiten zu überwinden“ [9].

Im aktualisierten SDU Rahmencurriculum werden Grundsätze der Mehrsprachigkeitsdidaktik umgesetzt. Dadurch erzielt man:

- Erweiterung des Sprachbesitzes (Wortschatz, Morphologie; Syntax),
- Erweiterung des Sprachlernbewusstseins (Lerntechniken, Lernstrategien, Kommunikationsstrategien).

Folgende Grundprinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik sind für den Studienbegleitenden Deutschunterricht relevant:

- kognitives Lernen (Bewusstheit und Wissen über Sprachen und über den eigenen Lernprozess erweitern),
- Erschließung sprachlicher Parallelen (Paralleltexte vergleichen, Wortschatzlisten vorbereiten, sich auf grammatische und syntaktische Ähnlichkeiten stützen),
- Inhaltsorientierung (relevante Themen auswählen),
- Textorientierung (authentische Texte erschließen: zusammenfassen, auswerten, kommentieren, ergänzen und weiterführen),
- Ökonomisierung des Lernprozesses (Parallelen in Sprachsystemen bewusst machen, effiziente Lernstrategien und -techniken erproben, Hilfsmittel für selbstständige Arbeit zur Verfügung stellen) (nach G. Neuner).

Resümee

Die Standardisierung des Fremdsprachenunterrichts in der Ukraine verfolgt das Ziel dem heutigen Stand der Entwicklung der Fremdsprachenausbildung im europäischen Rahmen zu entsprechen. Integration, Migration, Mobilität der Bevölkerung stellen neue Anforderungen an das Niveau der Fremdsprachenausbildung der Fachkräfte, abgesehen von deren Fach, Alter und anderen Merkmalen. Um mobil zu sein, besonders was das Studium und den Beruf anbetrifft, wo Abschlüsse anerkannt werden sollten, sind Curricula und Lehrpläne im Hochschulbereich zu standardisieren. Fremdsprachen haben heute existenzielle Bedeutung für die Fachkräfte auf dem internationalen Arbeitsmarkt, deshalb wird ihnen in den letzten Jahren so viel Aufmerksamkeit geschenkt. In der Ukraine sind die Grundlagen für die Standardisierung der Fremdsprachenausbildung schon gelegt. Aber es gibt noch viele Aspekte, die ausser acht gelassen wurden. Viele Entscheidungen sind bis heute nur noch auf dem Papier geblieben und warten darauf, umgesetzt zu werden. Es geht in erster Linie um die Diversifizierung des Fremdsprachenangebots im Schul- und Hochschulbereich, um die Erarbeitung der Curricula für die Fremdsprachen, die zu wenig im Schulwesen vertreten sind,

und um die Implementierung der gesamteuropäischen Standards in das Bildungswesen der Ukraine.

Literatur

[1] *Біла книга національної освіти України*. Інформаційні Системи, Київ, 2010. ISBN 978-966-2249-21-7.

[2] *Державний стандарт базової і повної середньої освіти*. Освіта України. 2004. № 5. С. 1-13.

[3] *Державний стандарт освіти для початкової школи: іноземні мови*. Проект. Міністерство освіти і науки України. Іноземні мови в навчальних закладах. 2010. № 5. С. 8-10.

[4] Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. Ленвіт, Київ, 2003. ISBN 966-7043-67-3.

[5] КИЯК, Т. Р.: *Засади викладання іноземних мов в Україні в новітніх умовах (пропозиції науково-методичної комісії МОН України з іноземної філології)*. [online]. [accessed 2013-07-25]. Available from WWW: <http://www.nbuv.gov.ua/Portal/natural/nvvnu/filolog/2009_6/R2/Kyyak.pdf>.

[6] *Концепція Державної мовної політики України*. [online]. [accessed 2013-07-25]. Available from WWW: <http://www.minjust.gov.ua/files/11.7.06_3.doc>.

[7] *Концепція мовної освіти в Україні*: Проект. Освіта України. 2011. № 1/2. С. 6.

[8] *Програма з англійської мови для професійного спілкування*. Ленвіт, Київ, 2005. ISBN 966-7043-87-8.

[9] *Рамкова програма з німецької мов для професійного спілкування для вищих навчальних закладів України*. Гете-інститут, Ленвіт, Київ, 2006. ISBN 966-7043-94-0.

[10] *Рекомендації до концепції полікультурної освіти в Україні*. [online]. [accessed 2013-07-25]. Available from WWW: <http://www.culturalstudies.in.ua/knigi_3_d_1.php>.

[11] *Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики*. К.І.С., Київ, 2003. ISBN 966 8039 28 9

[12] *Типова програма з французької мови для університетів та інститутів (п'ятирічний курс навчання)*. Вид. центр КНЛУ, Київ, 2004. ISBN 966-7043-87-8.

[13] *Curriculum für den sprachpraktischen Deutschunterricht an pädagogischen Fakultäten der Universitäten und pädagogischen Hochschulen*. Ленвіт, Київ, 2004. ISBN 966-7043-85-1.

[14] Curriculum for English Language development in Universities and Institutes. British Council, Kyiv, 2001. ISBN 966-7890-06-5.

[15] Rahmencurriculum Deutsch als zweite Fremdsprache Fachrichtung 7.030507 „Translation". In: *Викладання німецької мови як другої іноземної для перекладачів в умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу: навчально-методичні матеріали*. Київ, 2009. С. 54-171. ISBN 978-83-63620-19-6. 6.

STANDARDIZACE CIZOJAZYČNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ NA VYSOKÝCH ŠKOLÁCH NA UKRAJINĚ

Procesy, jako jsou globalizace, integrace a migrace, určují v dnešní době sociálně-politickou situaci v Evropě. Mladí si přejí být mobilní. Za těchto nových podmínek usilují národní systémy vzdělávání o vytváření vzdělávacích standardů, které odpovídají dnešnímu stavu a potřebám studentů. Rovnocenné vysokoškolské zkoušky a jejich vzájemné uznání poskytnou budoucím odborníkům možnosti najít si pracovní místa po celé Evropě a být konkurenceschopní. Znalosti cizích jazyků se staly klíčovými kvalifikacemi. Proto se cizojazyčnému vzdělávání věnuje mnoho pozornosti. V tomto příspěvku se analyzují tendence ve sféře ukrajinského vysokého školství, které přispívají k podpoře a standardizaci cizojazyčného vzdělávání.

STANDARDISATION OF FOREIGN LANGUAGE EDUCATION AT UNIVERSITIES IN UKRAINE

Processes such as globalization, integration and migration, are now driving the socio-political situation in Europe. Young people wish to be mobile. Within these new conditions national education systems aim to establish educational standards in line with current conditions and students' needs. Equal academic tests and their mutual acceptation will provide future professionals with the opportunity to find jobs throughout all Europe and be highly competitive. Knowledge of foreign languages has become the key qualification. Therefore, much attention is paid to foreign language education. In this paper we analyze the trends in higher education system of Ukraine, which contributes to the promotion and standardization of foreign language education.

STANDARYZACJA KSZTAŁCENIA W JĘZYKU OBCYM NA UCZELNIACH WYŻSZYCH NA UKRAINIE

Procesy takie jak globalizacja, integracja i migracja determinują obecnie sytuację społeczno-polityczną w Europie. Młode osoby pragną być mobilne. W tych nowych warunkach narodowe systemy edukacji dążą do tworzenia standardów kształcenia, które są adekwatne dla dzisiejszej sytuacji i zapotrzebowania studentów. Równowartościowe egzaminy na uczelniach i ich wzajemne uznawanie umożliwią przyszłym fachowcom znalezienie pracy w całej Europie oraz zapewnią ich konkurencyjność. Znajomość języków obcych stała się kwalifikacją kluczową. Dlatego nauczaniu w języku obcym poświęca się wiele uwagi. W niniejszym artykule dokonano analizy tendencji występujących w sferze ukraińskiego szkolnictwa wyższego, które przyczyniają się do wspierania i standaryzacji kształcenia w języku obcym.

GESUNDE SCHULEN IN DER DEUTSCH-POLNISCHEN GRENZREGION. EIN EU PROJEKT AN DER HOCHSCHULE ZITTAU/GÖRLITZ

Erika Steinert
Hochschule Zittau/Görlitz, Fakultät Sozialwissenschaften,
Windhofstraße 7, D- 67808 Stahlberg, Deutschland
e-mail: erika.steinert@gmail.com

Abstract

Das im Folgenden beschriebene deutsch-polnische Entwicklungsprojekt „Gesunde Schule und Qualifizierung“ wird von der Hochschule Zittau/Görlitz verantwortet und zusammen mit dem polnischen Kooperationspartner Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa w Jeleniej Górze und der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Leipzig durchgeführt. Im April 2011 konnte es mit einer Laufzeit von drei Jahren beginnen. Es wird aus Mitteln des Förderprogramms SNPL der Europäischen Union finanziert.

Innovativ ist das unterrichtsergänzend ansetzende Projekt aus zumindest dreierlei Gründen: 1. Erstmals wird das Thema Gesundheitsförderung in der Schule mit körperlicher Bewegung und beruflicher Qualifizierung verbunden. 2. Zielgruppe sind lernschwache und benachteiligte Jugendliche. Andere Schulprojekte, die sich mit der Thematik beschäftigen, finden dagegen eher an Regelschulen, insbesondere an Gymnasien, statt. Die Chancen dieser Jugendlichen, sich beruflich zu integrieren, sollen damit verbessert werden. Innovativ ist weiterhin die grenzübergreifende Ausrichtung des Projekts mit der Etablierung eines nachhaltigen Regionalmanagements. Damit soll zur grenzüberschreitenden Verständigung der beteiligten Jugendlichen beigetragen werden; sie sollen die Grenzregion weniger als begrenzend denn als Quelle biografischer und interkultureller Bereicherung erleben und nutzen.

13 deutsche und polnische Schulen nehmen im Grenzgebiet am Projekt teil und bearbeiten gemeinsam das Thema „Gesundheit durch Bewegung **und** gesunde Ernährung“.

Die Autorin war Mitbegründerin und Leiterin des Projekts bis August 2012. Sie zieht ein erstes Fazit der Projektarbeit bezogen auf die 15 Monate ihrer Leitung.

Einleitung

Die Magen-Darm-Erkrankungswelle, die im September 2012 Tausende von Schülern und Schülerinnen an Ostdeutschlands Schulen erfasste, hat die Bedeutung des Projekts „Gesunde Schule und Qualifizierung“ (GESZKO)[1] schlagartig verdeutlicht. Das am TRAWOS-Institut der Hochschule Zittau/Görlitz angesiedelte EU-Projekt setzt jedoch auf mehr als lediglich gesunde Ernährung; mit dem Projekt soll die berufliche Integration lernschwacher und benachteiligter Jugendlicher verbessert werden. Eine besondere Förderung dieser Gruppe Jugendlicher wird nicht zuletzt durch den Fachkräftemangel in der von extremer Abwanderung betroffenen Region Ostsachsens immer wichtiger.

Mit Blick auf den Forschungsstand zum Ernährungsverhalten von Kindern wird die Relevanz eines solchen Projekts allgemein, nicht nur für benachteiligte Schüler und Schülerinnen, unterstrichen. Schon Grundschüler sollen den Wert Gesundheit überraschend hoch ansetzen und um die Notwendigkeit einer gesunden Lebensweise wissen [3], ohne dass diese Erkenntnis allerdings im Alltag ihren Niederschlag fände.[2] Die EsKiMo-Studie erfasste 2006

[1] Die Bezeichnung GESZKO bringt den Projektnamen auf Polnisch und Deutsch im Kürzel zusammen.
[2] Das Sozialforschungsinstitut Prokids befragte gemeinsam mit dem Deutschen Kinderschutzbund 5000 Kinder zu ihrem Verhältnis zu Gesundheit. 62% der Kinder gab an, dass eine gesunde Ernährung die wichtigste

das Ernährungsverhalten von Sechs- bis Siebzehnjährigen als Teil des bundesweiten, repräsentativen Kinder- und Jugendgesundheitssurvey KIGGS [14] und kam zu besorgniserregenden Erkenntnissen: Auffallend sei der hohe Konsum von Getränken mit einem hohen Zuckeranteil, energiedichten und proteinreichen Lebensmitteln wie Fleisch oder Wurst, während ballaststoffreiche Lebensmittel eher gemieden werden würden [14: 81]. Die Folge davon ist häufig Übergewicht, und Übergewicht kann erhebliche gesundheitliche Folgeschäden nach sich ziehen.

Eine Schlussfolgerung aus diesen Studien wäre, dass Schule die Bereitschaft der Kinder, sich mit dem Thema Gesundheit zu beschäftigen, besser nutzen sollte. Gesundheit als Querschnittsthema in verschiedenen Fächern wie Biologie- und Sportunterricht sollte stärker berücksichtigt, der Zusammenhang zwischen Ernährung, Bewegung und Wohlbefinden nachvollziehbar gemacht werden. GESZKO arbeitet daran.

1 Projektbeschreibung

Innerhalb von 3 Jahren sollen an Mittel- und Förderschulen in Sachsen und an Berufs- und Spezialschulen in Polen etwa 30 Projekte zum Thema Gesundheit durch Bewegung und gesunde Ernährung von dem GESZKO-Team angeregt, bei der Durchführung unterstützt und evaluiert werden.

GESZKO hat drei Themen vorgegeben. Es sind: "Heimatregion, Bräuche, Feste, Rezepte", "Ökologischer Anbau, Backen, Kochen, gesunde Ernährung" sowie "Bewegung und Sport". Während der Projektlaufzeit können diese Themen von den Schulen in beliebiger Reihenfolge und eigener Schwerpunktsetzung bearbeitet werden. Sie werden individuell von dem GESZKO-Team betreut. Auf Antrag werden ihnen Ausrüstungsgegenstände zur Verfügung gestellt. Die beteiligten Jugendlichen gehören im Alter von fünfzehn bis achtzehn Jahren den letzten beiden Klassen von Förder- und Mittelschulen in Sachsen und Berufs- und Spezialschulen in Polen an.

Mit polnischen und deutschen Unternehmen zu kooperieren, z.B. solchen aus der Gastronomie oder ökologischen Betrieben, darin wird ein zentraler Erfolgsfaktor gesehen. Deswegen soll ein grenzüberschreitendes Regionalmanagement entwickelt werden, um für „Gesunde Schule“ relevante Akteure zu vernetzen und ihre das Projekt unterstützenden Aktivitäten abzustimmen. Berufsfeldorientierende und -stabilisierende Praktika sollen ermöglicht, Gemeinwesenorientierung und Nachhaltigkeit des Projekts damit erreicht werden. Zur individuellen Unterstützung der Jugendlichen sollen zudem ältere Menschen als Mentor/-innen ehrenamtlich einbezogen werden. Insgesamt soll so ein Netzwerk von Schulen, Mentor/innen und Betrieben im deutsch-polnischen Grenzgebiet gemeinsam mit GESZKO Ressourcen für die Jugendlichen fördern und entwickeln. Die Schulprojekte werden individuell vom jeweiligen Projektteam betreut und pädagogisch begleitet.

Am Ende jeden Schuljahres stellen die Schüler/innen und Lehrer/innen ihre Projektergebnisse auf einer zentralen Projektmesse vor. Im Anschluss erhalten die Jugendlichen ein Zertifikat über ihre erfolgreiche und aktive Mitwirkung.

Schirmherren des Projekts sind der Landrat des Landkreises Görlitz, Bernd Lange, und der Vizemarschall der Woiwodschaft Niederschlesien, Radosław Mołoń.

Die deutschen und polnischen Medien, insbesondere die Printmedien, berichteten mehrfach über die Projektaktivitäten, teilweise sehr ausführlich und überregional. [5]

Voraussetzung sei, um sich gesund zu fühlen, 34% sind Sport und Bewegung wichtig, während an dritter Stelle psychische Aspekte wie „Spaß haben“ oder „traurig sein dürfen“ genannt wurden. Das Thema Gesundheit werde in der Schule nicht oder nicht ausreichend behandelt, findet ein Drittel der befragten Kinder [13].

2 Stand der Aktivitäten und deren Evaluation

Aus den 13 deutschen und polnischen Schulen, die am GESZKO-Programm teilnehmen, haben sich sechs deutsch-polnische Tandems gebildet. Sie bearbeiten jeweils ein Teilprojekt. Im Sommer 2011/2012, dem Ende des Schuljahres, lagen die Dokumentationen der Schulprojekte [7] vor. Gleichzeitig hatte die erste Abschlussmesse, auf der 200 Schüler/-innen mit ihren Lehrer/-innen ihre Projektergebnisse präsentierten, stattgefunden[3]. Sie zeugte von vielfältigen Aktivitäten, grenzüberschreitenden Besuchen, von Begeisterung und Lernprozessen bei den Jugendlichen. [4] Der vom GESZKO-Team ausgeteilte Evaluationsbogen wurde von vielen Schülerinnen und Schülern in einer ausreichenden Zahl ausgefüllt. Die Ergebnisse waren überwiegend ausgesprochen positiv.[4]

Im Berichtszeitraum wurde eine Vielzahl an Veranstaltungen und – bilateraler – Treffen durchgeführt. Im Einzelnen waren es: die Anwerbung der Schulen, die Vorstellung des Projekts vor den ausgewählten Klassen, im Anschluss daran die Treffen der deutsch-polnischen Tandems, viele Schulbesuche durch das GESZKO-Team, ferner eine zentrale Tagung zum Regionalmanagement an der Hochschule Zittau/Görlitz und weitere, dezentrale Veranstaltungen zum Aufbau der Partnerschaften zwischen den einzelnen Schulen und Firmen, zwei Veranstaltungen zum Mentoring an der Hochschule Zittau/Görlitz, zwei Weiterbildungsveranstaltungen für die Lehrer und Lehrerinnen der beteiligten Schulen, mehrere Informationsveranstaltungen sowie drei große Projektbesprechungen für alle Projektpartner. Ein Info-Brief wurde etabliert, der drei Mal bis zur Projektübergabe erschien, danach etwa vierteljährlich. [6] Die beiden Schirmherren konnten ebenfalls in dieser Zeit gewonnen werden.

Neben den auf der Abschlussmesse erhobenen Daten wird hier insbesondere eine Fallstudie ausgewertet, die von einer studentischen Gruppe in der Zeit von März bis Juni 2012 an einer an GESZKO beteiligten deutschen Schule erarbeitet wurde.[5] Befragt wurden die Schulleiterin und eine Lehrerin, vier Schüler/-innen und eine Mutter.[6]

Die Sichtweisen der Befragten divergieren in einigen Punkten. Aus Sicht der Schulleiterin wurde in den zwei teilnehmenden Klassen „am Bedürfnis der jeweiligen Klassenstufe orientiert“ mit verschiedenen Modulen begonnen: Für die siebte Klasse wurde ein Projekt mit

---

[3] Am Ende jeden Schuljahres findet von GESZKO organisiert eine Abschlussmesse statt, auf der die schulischen Teilprojekte von den Schüler/-innen und Lehrer/-innen präsentiert werden.

[4] Es wurden sowohl qualitative wie auch quantitative Daten erhoben. Neben den Items, die die Teilnehmer(innen) zu bewerten hatten, gab es für Lehrkräfte und Schüler/-innen mehrere Möglichkeiten, bei denen sie ihre Meinung schriftlich äußern konnten. Abgefragt wurde, welche Projektpräsentation am besten gefallen hat, was an der Messe gut/nicht gut war, welche Wünsche für die nächste Abschlussmesse bestehen und welche Freizeitangebot fehlten und bei der nächsten Messe gegeben sein sollten. Auf die Ergebnisse soll hier im Detail nicht eingegangen, lediglich kritische Anmerkungen sollen erwähnt werden:
Neben den Projektpräsentationen sollte der Freizeitteil der Abschlussmesse stärker angeleitet, mehr Spiele, ein Tanzworkshop, auch kulturelle Inhalte sollten ins Programm aufgenommen, Tandemprojekte von den Tandems GEMEINSAM vorgestellt, der Tagesablauf stärker strukturiert und durchdacht werden. Die Messe sollte in der Woche, d. h. ausschließlich in der Unterrichtszeit liegen. Die Verpflegung während der Partnerschultreffen sollte von GESZKO finanziert werden.
Diese durchweg konstruktiven Vorschläge wurden in der „großen“ Projektberatung am 21. Juni 2012, an der alle Projektpartner (Universität Leipzig, Hochschule Jelenia Gora, Leadpartner Hochschule Zittau/Görlitz) teilnahmen, ausgewertet und sollen bei der Planung der nächsten Messe berücksichtigt werden.

[5] Den Studierenden sei für ihre Arbeiten herzlich gedankt. Dank gebührt auch Katja Bienek (nun. Niemann), die den fallübergreifenden Vergleich erstellte.

[6] Auswertungskategorien waren: 1 Zugang zum Projekt, 2. Einschätzung des aktuellen Projektstandes, 3. Bereits durchgeführte Inhalte, 4. Probleme im Zusammenhang mit der Projektdurchführung, 5. Erwartungen an das Projekt, 6. Positive Erfahrungen mit dem Projekt, 7. Zukunftsaussichten, 8. Verbesserungsvorschläge, 9. Sonstiges

Sport und Bewegung ausgewählt, um damit einen Ausgleich zu den in dieser Klasse unterrichteten „anspruchsvolleren“ Fächern zu schaffen; die Kinder sollen nicht mit „zu viel theoretischem Input (…) konfrontier(t)“ werden. [11] In der fünften Klasse wurde bei der Auswahl der ersten Projektthemen darauf geachtet, dass sie zur Teilnahme anregen, so die Leiterin. Alle Projektaktivitäten wurden dokumentiert (Fotos, Videos), nicht zuletzt deswegen, „damit die Kinder sich daran erfreuen können“. Sowohl die Leiterin als auch die Klassenlehrerin schildern als eine bedeutsame und gelungene Projektaktivität den Besuch der polnischen Partnerschule, der den Kindern Spaß gemacht habe. Auch die befragten Jugendlichen der fünften Klasse äußerten sich zu den Aktivitäten und der Exkursion nach Polen durchweg begeistert: Das im Unterricht behandelte Thema Gesunde Ernährung erschien als interessant, die im Anschluss zubereiteten, selbst verzehrten und auch auf einem kleinen Basar verkauften „gesunden“ Frühstücksschnitten, die Anfertigung eines Plakats über gesunde Ernährung, das Backen und der Besuch der Töpferfabrik – dies alles wurde als interessant erlebt und habe sehr viel Spaß gemacht. Die befragten Schüler/-innen der siebten Klasse hingegen klingen, was den Besuch der polnischen Partnerschule angeht, weniger enthusiastisch: war „ok“, „ging so“.

Die Schulleitung beurteilt die Teilnahme am Projekt „Gesunde Schule“ insgesamt als sehr positiv. Die Zusammenarbeit mit der Hochschule sei gut, „alles geschehe auf Augenhöhe“, die Abstimmung zwischen Schule und Hochschule verlaufe reibungslos. Die Kinder seien gut zu motivieren; „kleinere Motivationstiefs“ könnten zumeist überwunden werden, bspw. dadurch, dass T-Shirts mit dem Projektlogo bedruckt und verteilt wurden, das sporne die Kinder an. In der höheren Klasse sei der Lehrstoff anstrengender und fordere die Kinder, damit erklärten sich Motivationsunterschiede bei der Projektbeteiligung zwischen beiden Klassen. Beide Klassen wurden von der Schulleitung ausgewählt.

Ein teilweise kritisches Resümee wird aus Lehrerinnensicht gezogen: Nach dem ersten Jahr hätte man größere Fortschritte erreicht haben sollen, es gehe „alles etwas langsamer als erwartet“, „viele Zwischenschritte“ (Gelder beantragen, Genehmigungen einholen) behinderten den Fortschritt des Klassenprojektes, enttäuscht waren die Schüler/-innen, da von ihnen geplante Unternehmungen[7] nicht finanzierbar waren. Dass die Bewirtung der polnischen Gäste in der Schule statt über das Projekt privat finanziert werden musste, wird ebenfalls kritisch gesehen.

Die Kommunikation der Schüler/-innen mit der Partnerschule wird unterschiedlich eingeschätzt: Aus Leitungssicht positiv, wird sie aus Lehrerinnensicht problematisiert. Es sei wegen der Sprachbarriere nicht einfach; so blieben manche Jugendliche beim Besuch der Partnerschule eher in ihrer Gruppe statt sich mit der polnischen Peergruppe zu vermischen. Die beiden Schüler/-innen der siebten Klasse bestätigen dies. Beide können sich in Polnisch nicht verständigen und haben bei dem Besuch der Partnerschule mit niemand dort kommuniziert.

Zur Transparenz der Projektinhalte und zu Partizipationsmöglichkeiten der Eltern äußert sich die befragte Mutter eindeutig: Sie sieht GESZKO und das schulische Projekt für die Entwicklung des Sohnes zwar als wichtig an; allerdings fühlt sie sich von der Schule schlecht informiert und möchte stärker einbezogen werden. Diese Äußerung kontrastiert mit der Ansicht der Schulleiterin, das Interesse der Eltern an schulischen Belangen sei nur schwerlich zu wecken. Eine Evaluationsstudie der Robert Bosch Stiftung zu dem von eben dieser Stiftung durchgeführten Programm „Gesunde Schule“ kommt ebenfalls zu der Einschätzung,

[7] So sollte der Leipziger Zoo besucht werden und mit Schrittzählern der im Tierpark zurückgelegte Weg ermittelt werden.

dass die Einbindung der Eltern insbesondere an Sonderschulen „größtenteils unmöglich“ sei.[8] [2] Gleichzeitig werden positive Wirkungen festgestellt, wenn die Eltern sich in das Programm integrierten; die Kinder seien dann nachhaltiger am Thema gesunde Ernährung interessiert [2: 13].

Im Folgenden wird in GESZKO Erreichtes zusammengefasst, Grenzen und Schwächen werden benannt, Schlussfolgerungen formuliert und punktuell auf Baduras Empfehlungen an die Landesregierung Nordrhein-Westfalens zur Entwicklung einer gesunden Schule bezogen.

Konklusion

Im Berichtszeitraum kann eine überwiegend positive Bilanz gezogen werden. Zentrale Projektziele konnten weitgehend erreicht werden.

1. Die Akzeptanz des Projektthemas sowie der Ziele und Aktivitäten bei den beteiligten Schulen mit den Lehrern und Lehrerinnen scheinen gegeben zu sein. Sie als die zentralen Akteure im schulischen Alltag sind diejenigen, über die es gelingen kann, bei den Schülern und Schülerinnen ebenso wie bei den Eltern nachhaltig Interesse und Motivation für „Gesunde Schule“ zu wecken. Trotz einer schwierigen Anlaufphase (lange Wege schulischer Bürokratie, deutsch-polnische Tandemfindung in unterschiedlichen Schulsystemen und bei selten ausreichend gegebener Sprachkompetenz) konnten in sechs deutsch-polnischen Tandemgruppen ausgewählte Projekte zu den Themen Gesunde Schule und Bewegung bearbeitet und erfolgreich abgeschlossen werden.

2. Eine Verbesserung des Schulklimas, eine Bereicherung des Schulalltags scheint sich in der Schule, in der die studentische Befragung durchgeführt wurde, abzuzeichnen. Die Schulleiterin hebt diesen Aspekt immer wieder hervor: Gesunde Ernährung, körperliche Bewegung und interkultureller Austausch sind aus ihrer Sicht im Alltag der untersuchten Schule angekommen. Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt der Evaluationsbericht zum Programm der Robert Bosch Stiftung „Gesunde Schule“, auch hier werden positive Wirkungen des Projekts auf das Schulklima festgestellt.[9]

3. GESZKO arbeitet mit Schüler/-Innen und Lehrer/-Innen. Ein solcher Bottom-up-Ansatz sollte um eine „top-down“-Strategie ergänzt werden. Der Landesregierung käme dabei die Funktion zu, schulisches Gesundheitsmanagement anzuregen und zu moderieren. Nachhaltigkeit könnte so gesichert werden [1: 41 ff].[10]

4. In den deutsch-polnischen Tandems soll gegenseitiges Kennenlernen ermöglicht, neue Interaktions- und Tätigkeitsräume erschlossen, die Identifikation mit der Heimatregion gestärkt, Vorurteile abgebaut werden. Während der Projektdurchführung wurde bald deutlich, dass insbesondere die grenzüberschreitende Projektdurchführung, die deutsch-polnischen Treffen der verschiedenen Gruppen und das alljährliche Gesamttreffen Aller als attraktiv erlebt werden. Die grenzübergreifende Kommunikation löst Begeisterung und Interesse für das andere Land aus. Aber auch Langeweile und Desinteresse wird in den Interviews der

[8] Das Programm begann 1994 mit dem Ziel, beispielhafte Praxis von Gesundheitsförderung in der Schule zu entwickeln und diese zu verbreiten. Insgesamt 54 Grund-, Haupt- und Sonderschulen, Real- und Gesamtschulen, Gymnasien waren in der Projektlaufzeit bis 2006 beteiligt.

[9] Ein Überblick über die Publikationen vergleichbarer Projekte zum Thema Gesunde Schule zeigt, dass ihre Evaluation keineswegs selbstverständlich zu sein scheint. Einzig das Programm „Gesunde Schule“ der Robert Bosch Stiftung stellt wohl eine Ausnahme dar.

[10] Badura formuliert zur Entwicklung einer gesunden Schule 12 Empfehlungen, darunter die folgende: „Wichtigste Voraussetzung zur Realisierung der Vision der gesunden Schule ist die Mobilisierung einer landesweiten Unterstützung, die Vernetzung, Wissenstransfer und Kompetenzaufbau bei allen Beteiligten: Landesregierung, Regierungspräsidien, Schulaufsichten, Lehrern, Schülern, Eltern.“ Er empfiehlt: „Das zuständige Landesministerium lädt jährlich ein zu einer Landeskonferenz Gesunde Schule“. [1: 43]

Schüler/-innen deutlich. Von großer Bedeutung für das Erleben der grenzübergreifenden Treffen ist die Sprachkompetenz. Deswegen sollte eine sprachliche Animation bei diesen Treffen stärker beachtet werden, um gruppendynamische Elemente zum warming up angereichert. Die Bildung sprachlich gemischter Gruppen, die Ermutigung zur Verständigung mit „Händen und Füßen“ stellen einfache Möglichkeiten dar, Kommunikationshemmungen zu begegnen. Im ersten Schuljahr wurde eher eine passive Zusammenarbeit der Tandems erreicht, indem wechselseitige Besuche und Beteiligungen an Veranstaltungen des Tandempartners im Mittelpunkt standen. In den folgenden Schuljahren kann darauf aufbauend „mehr“ möglich werden: So sollte aktiv auf einer organisatorischen und inhaltlichen Ebene zusammengearbeitet und Projektinhalte gemeinsam geplant und umgesetzt werden, um wirklich grenzüberschreitend zu arbeiten.

5. Partizipation der Schülerinnen und Schüler, ihr aktives Einbeziehen in die Entwicklung, Planung und Durchführung wie auch die Dokumentation und Präsentation der Projekte wird von GESZKO als zentral für eine „Gesunde Schule“ erachtet. Damit sollen Kommunikationsfähigkeit, die Übernahme von Verantwortung und Bestärkung der Selbstwirksamkeit entwickelt werden [5]. Wie dieses Ziel von den Schulen im Einzelnen umgesetzt wurde, kann nur ansatzweise beurteilt werden. Die Projektdokumentationen der Schulen geben hierzu wenig Einblick, das Interview mit der Schulleiterin bezogen auf Partizipation der Schüler/-innen wird von den Autor/-innen [15: 21] so zusammengefasst, „dass den Mädchen und Jungen keinerlei aktive Rolle in der Planung zugesprochen wird“. Die Inhalte des Projekts seien nicht von ihnen mitbestimmt worden, eine intrinsische Motivation konnte so kaum entstehen. Eine Lehrkraft schätzt allerdings die Beteiligung der Schüler/-innen sehr positiv ein [8: 18], die Erwartungen und Ideen der Jugendlichen hätten jedoch aus finanziellen Gründen nicht umgesetzt werden können. Hier zeigt sich, wie wichtig frühzeitige und klare Absprachen zwischen Schule und GESZKO sind, um Enttäuschungen zu vermeiden. Deutlich wird auch, dass GESZKO die Projekte pädagogisch stärker begleiten und Anregungen für die inhaltliche Ausgestaltung der Schulprojekte formulieren sollte, um Zielwerte wie Partizipation der Schüler/-Innen und Eltern auf den Weg zu bringen, sie in die Projektplanung und -umsetzung, in den Projektalltag mehr einzubeziehen.

6. Motivierte Eltern sind für gesunde Ernährung und die Entwicklung von Lebenskompetenz unverzichtbar. Das Interview mit der Mutter eines an einem schulischen Projekt teilnehmenden Jugendlichen zeigt, dass Elterninteresse durchaus vorausgesetzt werden kann, aber „die Kommunikation zwischen Lehrern und Eltern nicht funktioniert“ [11: 4 ff]. „Präzise Angebote der Schule“ [11: 4] wären hilfreich, um die Eltern einzubinden und die Nachhaltigkeit des Projekts zu verbessern, so die Mutter. GESZKO sollte künftig anregen, die Eltern über Projekte bereits im Vorfeld (durch Elternbriefe, Flyer etc). und während der Projektlaufzeit zu informieren (durch Projektberichte, Schautafeln, Tagebücher etc.). Eltern sollen damit in die Projektdurchführung einbezogen werden [15]. Die studentische Forschungsgruppe schlägt darüber hinaus vor, eine Polnisch-AG für alle Projektbeteiligten einzurichten [11: 19], eine andere hält einen Jour fix für wichtig, um Informationsfluss, Austausch und Problemklärung regelmäßig zu ermöglichen [10: 24].

7. GESZKO will Geschlechterstereotype aufbrechen und gleiche Chancen von Jungen und Mädchen in den schulischen Projekten beachten. Die Projektpräsentationen auf der Abschlussmesse ließen manchmal den Eindruck entstehen, dass die Aktivitäten an Interessen von Jungen orientiert waren und Mädchen mitunter die Rolle eines „schmückenden Beiwerks“ hatten (Fußballturniere). Insofern sollte GESZKO darauf achten, dass

Projektaktivitäten einengende Rollenfixierungen von Jungen und Mädchen nicht verstärken.[11] Gendergerechtigkeit in der Gesunden Schule ist nach Sicht des Forschungsstands ein Aspekt, der bisher offenbar weitgehend vernachlässigt wird. [12]

8. GESZKO will ein grenzüberschreitendes Regionalmanagement etablieren. Es dient der Nutzung lokaler Expertisen und Ressourcen sowie der langfristigen Implementierung der Projektziele. Auch Badura empfiehlt in seinem Gutachten, Partnerschaften zwischen Schulen und Unternehmen zu bilden, um eine „Mobilisierung und Unterstützung auf örtlicher Ebene" [1: 44] zu erreichen. Die Vernetzung von Schulen und Betrieben ist im GESZKO-Projekt zumindest auf der deutschen Seite gut angelaufen. [7] Mit einem Netzwerk verschiedenster Kooperationspartner verbindet sich für die Förderschulen nicht zuletzt auch eine Aufwertung des Schulimage, wie die Leiterin der evaluierten Schule feststellt: „Also ich denke, ohne die Hochschule, ohne das Projekt der Hochschule, hätten wir das Projekt SO nicht gemacht (…); und da sind wir froh, dass wir solche Partner haben" [15: 21]. Das Regionalmanagement grenzüberschreitend anzulegen, hat sich allerdings als ein schwieriges Unterfangen herausgestellt; grenzüberschreitende Kontakte zwischen den Unternehmen sind eher die Ausnahme geblieben. Der Gewinn, der darin besteht, mit Firmen jenseits der Grenze zum Thema Gesunde Schule zu kooperieren, ist nur wenigen der beteiligten Betrieben präsent. Das ambitionierte Anliegen eines grenzüberschreitenden Regionalmanagements wurde daher vorerst auf ein realistisches Maß reduziert und auf Partnerschaften zwischen der einzelnen Schule mit den in der näheren Umgebung ansässigen Unternehmen gesetzt. Auf dieser Basis konnten gemeinsame Projekte in Schulen und Unternehmen zustande kommen. Baduras Empfehlung ist jedoch zuzustimmen: „Wichtigste Voraussetzung zur Realisierung der Vision der gesunden Schule ist die Mobilisierung einer landesweiten Unterstützung, die Vernetzung, Wissenstransfer und Kompetenzaufbau bei allen Beteiligten: Landesregierung, Regierungspräsidien, Schulaufsichten, Lehrern, Schülern, Eltern" [1: 43]. Ein solch anspruchsvolles Regionalmanagement auf Ebene eines Projekts aufzubauen, wäre eine Überforderung, da die erforderlichen formalen Kompetenzen fehlen. Erst recht gilt dies für eine grenzüberschreitende Anlage.

9. Das von GESZKO den Schulen angebotene Mentoringprogramm wurde wenig genutzt und stieß auf kein nennenswertes Interesse. Solche Programme sollen bereits existieren, wurde ausgeführt. Dies wurde allerdings nicht nachvollziehbar gemacht.

Inwieweit persönlichkeitsbezogene Ziele wie die Stärkung der sozialen und interkulturellen Kompetenzen, der Kommunikationsfähigkeit und Selbstwirksamkeit, die Übernahme von Verantwortung, die Förderung einer aktiven, gesunden und sportlichen Lebensweise erreicht werden konnten, kann hier nicht beurteilt werden. Dies muss der vorgesehenen systematischen Evaluation überlassen bleiben.

Die GESZKO-Aktivitäten konnten und können für die Idee der „Gesunden Schule" begeistern, mobilisieren und aktivieren. Deutlich wird aber auch, dass solche Aktivitäten von Seiten der Politik mit einem Konzept zur Gesundheitspolitik an Schulen flankiert werden müssen, soll „Gesunde Schule" nachhaltig, vielleicht gar flächendeckend, implementiert werden.

[11] In Verantwortung der Autorin wurde das „Pädagogische Konzept" von GESZKO vor dem Hintergrund der beschriebenen Erkenntnisse am Ende des ersten Schuljahres überarbeitet und beschlossen, die pädagogische Begleitung der Schulprojekte zu intensivieren.

Literatur

[1] BADURA, B.: *Auf dem Weg zu gesunden Schulen: Was Schulen dabei von Unternehmen lernen können*. Gutachten für die Landesregierung NRW. [online]. [accessed 2012-07-06]. Available from WWW: <http://www.bug-nrw.de/cms/upload/pdf/Badura.pdf>.

[7] *Bosch Stiftung*. S. 23. [online]. [accessed 2012-07-06]. Available from WWW: <http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/Gesundheitsfoerderung_Publikationen_Ergebnisse.pdf>.

[8] *Elefanten-Kindergesundheitsstudie 2011/2012*. [online]. [accessed 2012-07-06]. Available from WWW: <http://www.bildungsserver.de/db/mlesen.html?Id= 49718>.

[9] GESZKO. [online]. [accessed 2013-10-28]. Available from WWW: <http://www.hszg.de/lebenslanges-lernen/projekte/geszko/aktuelles-berichte/schuljahr-201112.html>.

[10] GESZKO. [online]. [accessed 2013-10-28]. Available from WWW: <http://www.hszg.de/lebenslanges-lernen/projekte/geszko/das-projekt/pressespiegel.html>.

[11] GESZKO. [online]. [accessed 2013-10-28]. Available from WWW: <http://www.hszg.de/lebenslanges-lernen/projekte/geszko/downloads/info-brief.html>.

[12] GESZKO. [online]. [accessed 2013-10-28]. Available from WWW: <http://www.hszg.de/lebenslanges-lernen/projekte/geszko/mitwirkende/projektpartner.html>.

[13] GESZKO. [online]. [accessed 2012-07-06]. Available from WWW: <http://www.hszg.de/lebenslanges-lernen/projekte/geszko/mitwirkende/teilnehmende-schulen.html>.

[14] GESZKO. *Pädagogisches Konzept*. Internes Papier.

[15] GILDEMEISTER, E.; SOMMERER, T.; STEINBORN, M.: Forschungsbericht „Gesunde Schule“, HSZG/Fak. Sozialwissenschaften, Forschungsseminar Prof. Dr. Erika Steinert, 2012.

[16] GRÖSCHEL, R.; GRÖSCHEL, G.; SEIDEL, F.: Forschungsbericht „Gesunde Schule“, HSZG/Fak. Sozialwissenschaften, Forschungsseminar Prof. Dr. Erika Steinert, 2012.

[17] Gustav-Heinemann-Schule. *Gender*. [online]. [accessed 2012-07-06]. Available from WWW: <www.gustav-ghs.de/cms/gender_.html>.

[18] KIELMANN, K.: *Schon Grundschulkinder sind gesundheitsbewusst*. [online]. [accessed 2012-07-06]. Available from WWW: <http://www.aponet.de/aktuelles/aus-gesellschaft-und -politik/2011-12-gesundheitsbewusste-grundschueler.html>.

[19] MENSINK G.: *Forschungsbericht Ernährungsstudie als KiGGS Modell (EsKiMo)*. [online]. [accessed 2012-07-06]. Available from WWW: <http://www.bmelv.de/SharedDocs/Downloads/Ernaehrung/EsKiMoStudie.pdf?blob=publicationFile>.

[20] SCHIRRMEISTER, CH.; SCHUBERT, A.; GANTZ, S.: Forschungsbericht „Gesunde Schule“, HSZG/Fak. Sozialwissenschaften, Forschungsseminar Prof. Dr. Erika Steinert, 2012.

ZDRAVÉ ŠKOLY V NĚMECKO-POLSKÉM POHRANIČÍ. PROJEKT EU NA HOCHSCHULE ZITTAU/GÖRLITZ

Popisovaný německo-polský vývojový projekt „Zdravé školy a kvalifikace“ je v kompetenci Hochschule Zittau/Görlitz. Na projektu se podílejí polský kooperační partner Státní vysoká škola krkonošská v Jelení Hoře (Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa w Jeleniej Górze) a Pedagogická fakulta univerzity v Lipsku. Projekt byl započat v dubnu 2011 a bude trvat tři roky. Financován je z prostředků podpůrného programu SNPL Evropské unie.

HEALTHY SCHOOLS IN THE GERMAN-POLISH BORDER REGION. AN EU PROJECT AT THE UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES IN ZITTAU/GÖRLITZ

The presented German-Polish development project “Healthy Schools and Qualification” is dealt with within the responsibility of the University of Applied Sciences in Zittau / Görlitz. Together with the main research body, two more higher education partner institutions are involved, namely the Karkonosze College in Jelenia Gora in Poland and the Faculty of Education at the University of Leipzig. The project started in April 2011 and it will last three years. The funds to cover its expenses come from the support programme SNPL of the European Union.

ZDROWE SZKOŁY NA POGRANICZU NIEMIECKO-POLSKIM. PROJEKT UE W HOCHSCHULE ZITTAU/GÖRLITZ

Opisywany niemiecko-polski projekt rozwojowy pn. „Zdrowe szkoły i kwalifikacje“ realizowany jest przez Hochschule Zittau/Görlitz. W projekcie uczestniczy także polski partner Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa w Jeleniej Górze oraz Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu w Lipsku. Projekt rozpoczął się w kwietniu 2011 roku i potrwa trzy lata. Dofinansowany jest ze środków Unii Europejskiej w ramach programu pomocowego Saksonia – Polska.

MULTIMEDIÁLNÍ KOMUNIKACE VE VÝUCE RUSKÉHO JAZYKA

Radka Švadláková
Univerzita Pardubice, Jazykové centrum, Studentská 95, 532 10 Pardubice, Česká republika
e-mail: radka.svadlakova@upce.cz

Abstrakt

Autorka článku se zabývá implementací nové metody ve výuce ruského jazyka, tzv. videoprezentacemi. Představuje zde projekt „Videoprezentace ve výuce ruského jazyka“, který vznikl mezi Jazykovým centrem Univerzity Pardubice a Institutem slavistiky na Vídeňské ekonomické univerzitě. V úvodní části se autorka věnuje krátké charakteristice videoprezentací a popisu projektu. Následně seznamuje čtenáře s tématy, způsobem zpracování, hodnocením, hlavními a dílčími cíli a didaktickým přínosem.

Úvod

Jak uvedla autorka v článku „Prostředky moderní komunikace jako nástroje k popularizaci ruského jazyka“ [1], informační a komunikační technologie jsou v posledních letech nejen prostředkem k usnadnění a zefektivnění všech oblastí lidské činnosti, ale stávají se prostředkem změn a inovací.

Jedním z nástrojů inovace výuky ruského jazyka představují tzv. videoprezentace, které byly v akademickém roce 2012/13 nově implementovány do výuky ruského jazyka na Fakultě ekonomicko-správní Univerzity Pardubice.

Z tohoto důvodu se na tomto místě autorka příspěvku zabývá krátkou charakteristikou videoprezentací a následně představí jejich využití na konkrétním projektu „Videoprezentace ve výuce ruského jazyka“, který vznikl v listopadu r. 2012 mezi Jazykovým centrem Univerzity Pardubice a Institutem slavistiky, Oddělení pro cizojazyčnou hospodářskou komunikaci, Vídeňská ekonomická univerzita (Institut für Slawistik, Department für Fremdspachliche Wirtschaftskommunikation, Wirtschaftsuniveristät Wien).

Videoprezentace

Jakým způsobem je možné definovat pojem „video“, „prezentace“, „videoprezentace“?

Video je vysoce efektivní forma, jak propagovat např. firemní společnost (město, univerzitu aj.) a zatraktivnit tak např. webové stránky. Je dynamické a odráží pohyb v akci, které může být doplněno o 2D respektive 3D grafiku a zpravidla je podkresleno hudbou a doplněno mluveným komentářem.

Prezentační video zachycuje realitu tak, jak ji vnímáme v běžném životě a umožňuje tento pohled předat i ostatním.

Problematikou videoprezentací v komerční sféře se zabývá tzv. video marketing, který jako takový vychází mimo jiné i z poznatku, že lidský mozek dokáže vnímat obrazovou informaci daleko rychleji, než zpracovat informaci sdělenou jen pomocí psaného textu, jinými slovy lze tuto informaci shrnout do známého rčení, že „obrázek vydá za tisíc slov.“

Z tohoto zjištění mimo jiné vyplývá, že s pomocí video marketingu a jeho nástrojů jsme schopni snadněji zaujmout cílovou skupinu svých potenciálních zákazníků nebo obchodních partnerů při prezentaci produktu nebo nabízených služeb a to s nižšími náklady než je tomu například u televizní reklamy. Potencionální zákazník nebo obchodní partner tak získává mnohem jednodušším a zábavnějším způsobem daleko lepší představu o námi nabízených produktech, službách nebo o našem podnikání.

Videoprezentaci je možné umístit na své webové stránky, na portály pro sdílení videa, jako jsou „YouTube, Vimeo, Google“ apod. Můžeme ji předávat svým budoucím klientům, obchodním partnerům při obchodních schůzkách spolu s dalšími propagačními materiály.

Při představení společnosti nebo produktu na veletrzích a konferencích nám video prezentace pomůže přesněji vyjádřit naše záměry, možnosti a vize.

V podobě videoprezentace se nám dostává do rukou silný nástroj, který nás dokáže za přijatelné náklady odlišit od ostatních, a to je v dnešním silně konkurenčním prostředí to nejdůležitější.

Projekt „Videoprezentace ve výuce ruského jazyka“

Projekt „Videoprezentace ve výuce ruského jazyka“ vznikl v listopadu r. 2012 mezi Jazykovým centrem Univerzity Pardubice a Institutem slavistiky, Oddělení pro cizojazyčnou hospodářskou komunikaci, Vídeňská ekonomická univerzita (Institut für Slawistik, Department für Fremdspachliche Wirtschaftskommunikation, Wirtschaftsuniveristät Wien).

První videoprezentace ve výuce ruského jazyka byly na Fakultě-ekonomicko správní Univerzity Pardubice implementovány do předmětů Ruština pro ekonomy II – A2 a Ruština pro ekonomy II – B1 v letním semestru akademického roku 2012/13 [2].

Nejdříve několik slov o vysokých školách, které se účastní tohoto projektu.

1 Vídeňská ekonomická univerzita (Rakousko)

Jazykové vzdělávání studentů ekonomických disciplín ve Vídni zahrnuje jako minimum dva cizí jazyky, z nichž prvním je, samozřejmě, anglický jazyk. Počet prezenční výuky u druhého cizího jazyka, konkrétně ruského jazyka, činí u studentů v bakalářských programech osm tak zvaných „povinných hodin týdně“ za celé období studia. V praxi to znamená, že studenti přichází na prezenční výuku s vyučujícím jednou, maximálně dvakrát týdně. Kromě toho počet studentů ve skupinách, dokonce v pokročilých stupních studia, dosahuje počtu 25 – 30 studentů. Skupiny jsou poměrně nehomogenní. Mezi studenty se tvoří podskupiny s rodným slovanským a rodným neslovanským jazykem, což se projevuje v úrovni porozumění ruské řeči a v návycích mluvení. Další skupinou jsou studenti, kteří se učili ruskému jazyku ve škole a dále ti, kteří začali studium jazyka na univerzitě. Na Vídeňské ekonomické univerzitě je možnost absolvovat „nultý“ roční kurz ruského jazyka (2 vyučovací hodiny/ týden). Absolventi tohoto přípravného kurzu mají v počátcích jazykového programu bakaláře základní znalosti gramatiky a slovní zásobu na úrovni A1+/A2. Po ukončení programu bakaláře se celkové znalosti jazyka studentů oceňují na úroveň A2, obchodní jazyk na úrovni B2.

2 Jazykové centrum Univerzita Pardubice (Česká republika)

Vyučující Jazykového centra Univerzity Pardubice zabezpečují výuku anglického, německého a ruského jazyka na šesti fakultách univerzity (Chemicko-technologická fakulta, Fakulta ekonomicko-správní, Dopravní fakulta Jana Pernera, Fakulta elektrotechniky a informatiky, Fakulta zdravotnických studií a Fakulta restaurování). Všem studentům - bakalářům se nezávisle na vybrané specializaci nabízí možnost navštěvovat celouniverzitní kurz ruského jazyka (2 semestry, 2 vyučovací hodiny týdně). Jedná se o kurz ruského jazyka pro úplné začátečníky. Jeho absolventi dosahují jazykové úrovně A1+. Každoročně se otevírají 3 skupiny, ve kterých bývá přibližně 20 studentů. Na Fakultě ekonomicko-správní je ruský jazyk nabízen jako povinně-volitelný nebo povinný předmět. V prvním případě je vstupní úroveň A2, po třech semestrech studia studenti dosahují jazykové úrovně B1. Většina studentů Fakulty ekonomicko-správní si vybírá právě tento kurz. Každým rokem se otevírají

tři skupiny po přibližně dvaceti studentech. Kurz ruského jazyka se vstupní jazykovou úrovní B1 navštěvují studenti, kteří skládali maturitní zkoušku z tohoto předmětu. Ve studijním programu tohoto kurzu – obchodní ruština – mají studenti výuku po dobu tří semestrů, čtyři hodiny týdně. Někteří z nich skládají po ukončení třetího semestru mezinárodní certifikát z ruštiny v Ruském středisku vědy a kultury v Praze (jazyková úroveň B1). Kromě výše uvedených kurzů nabízí Univerzita Pardubice kurzy ruského jazyka studentům v kombinované formě studia na jazykové úrovni A2 – B1+ a to především na Fakultě ekonomicko-správní a na Fakultě zdravotnických studií.

Z výukových metod byla v rámci projektu aplikována metoda slovní, resp. monologická (prezentace) a metoda názorně-demonstrační (seznámení s autentickými místy, např. ruského obchodu nebo kontakt s ruskými reáliemi – např. ochutnávka ruské kuchyně) [3].

Projekt „Videoprezentace ve výuce ruského jazyka“ se z didaktického hlediska dělil do šesti fází, které budou následně popsány.

Ve fázi iniciační se obrátila autorka příspěvku na katedru slovanských jazyků Vídeňské ekonomické univerzity. Po projednání detailů nového projektu byli vybráni studenti kurzů „Byznys – komunikace 2“ na Vídeňské ekonomické univerzitě (jazyková úroveň A2 – B1) a studenti Fakulty ekonomicko-správní Univerzity Pardubice (jazyková úroveň A2+ – B1).

Na tuto fázi navazuje fáze plánování, ve které byly mezi kolegyněmi z obou partnerských institucí projednány bližší detaily projektu, tj. s jakými tématy se bude pracovat, v jakém časovém horizontu, forma odevzdávání prací, způsob evaluace a další [4].

V následné realizační fázi byli studenti nejdříve dotázáni, zda souhlasí s účastí v daném projektu a zda souhlasí s využitím a rozšířením jejich videonahrávek za účelem studijních cílů. Poté, co nezazněla ani jedna negativní odpověď na dané dotazy, byli studenti informováni o tom, že jejich videonahrávky shlédnou kolegové z České republiky / Rakouska. Již toto mimořádně zvýšilo motivaci účastníků – někteří studenti nahrávali svá vystoupení až devětkrát (!), zahrnuli do nahrávky animaci, hudbu a videosnímky vyhotovovali mnohdy přímo na místě, s nímž byla videonahrávka svázána. Videoprezentace byla rozdělena do dvou částí. V první, úvodní, se měli studenti za úkol představit, ve druhé části potom prezentovat vybrané téma. Minimální délka prezentace byla stanovena na 4 minuty, maximální délka prezentace nebyla určena. Hlavním cílem inovace výše uvedených předmětů byl rozvoj komunikační kompetence a to zejména volného projevu v ruském jazyce na základě vybraného tématu, porozumění mluveným textům při použití základní komunikační lexiky, umění psát texty s vyjádřením svého názoru a hodnocení prezentace svých kolegů. Z tohoto důvodu nebylo studentům povoleno během prezentace používat písemných podkladů. Ústní projev měli studenti za úkol pronést zpaměti. Pro podtržení autenticity si mohli studenti vypomoci s různými názornými pomůckami (fotografie – v elektronické či papírové podobě, prezentací výrobku/produktu, jinými zvukovými záznamy atd.). Studentům bylo umožněno, resp. sami předložili návrh, provést některé videoprezentace v reálném prostředí. Tzn. například prezentace ruského obchodu ve městě Pardubice, která byla provedena přímo v daném obchodě, kde bylo po souhlasu se zaměstnancem obchodu (prodávajícím) učiněno malé interview. Videozáznam prezentací mnozí studenti uskutečnili pomocí flip-kamery Jazykového centra. Někteří využili svých technických možností a záznam pořizovali svými videokamerami nebo telefony. V průběhu prezentace měli studenti za úkol klást důraz kromě obsahu na slovní zásobu, gramatiku, tempo řeči, výslovnost a přízvuk.

Následnou fází – prezentace výsledků: vyhotovené videonahrávky byly v zápočtovém týdnu promítnuty na prezenční výuce daných předmětů. Zde měli studenti možnost nejen porovnat svoji vyhotovenou práci s příspěvkem svých kolegů popřípadě si rozšířit své znalosti prostřednictvím ruského jazyka z oblasti reálií města Pardubice, resp. České republiky. Poté

byly videonahrávky studentů vloženy do neveřejné domény na kanále Youtube, k jehož přístupu měli pouze účastníci projektu pomocí vygenerovaného hesla. Je nutné říci, že studenti pracovali zcela samostatně, proto se v nahrávkách setkáváme s chybami ve výslovnosti, intonaci a gramatice.

V evaluační etapě práce s videonahrávkami bylo studentům zadáno podívat se na videa a okomentovat výsledky práce kolegů z druhé země v režimu online. Zde jsme se v počátku setkali s problémem nedostatku návyků formulace vlastního názoru v ruském jazyce. Proto jsme začali studenty v rámci prezenční výuky připravovat na tento úkol, tj. pracovat na řečových obratech za účelem vyjádření zájmu, ocenění a názoru.

Důležitou součástí projektu je poslední fáze, kterou je udržitelnost projektu. Té jsme docílili začleněním videoprezentací do sylabu daných předmětů, kdy tento způsob videorealizace je součástí způsobu atestace (zápočtu) v letním semestru. Nově byly videoprezentace vytvořeny i v akademickém roce 2013/14 a následně se v projektu bude pokračovat v akademickém roce 2014/15.

Témata videoprezentací:

Темы видеопрезентаций (по выбору):

- Университет Пардубице
- Город Пардубице
- Русский магазин в г. Пардубице
- Чешская кухня
- Студенческая жизнь в Университете Пардубице
- Культура в г. Пардубице
- Гостиница Лабе
- Гостиница Золотая щука
- Замок Кунетицка гора
- Календарь студентов Университета Пардубице: семестр, экзамены, каникулы
- Чешский календарь: праздники
- Аэропорт г. Пардубице
- Промышленность в г. Пардубице
- Транспорт в г. Пардубице – виды, часы работы, стоимость билетов, скидки
- Русские блюда в ресторанах г. Пардубице
- Самый известный человек г. Пардубице
- г. Пардубице – география
- Русскоязычные студенты в Университете г. Пардубице
- Куда за покупками в г. Пардубице
- Пардубице – город велосипедистов
- Спортивный город – г. Пардубице

Zdroj: vlastní

Fig. 1: *Autoři videoprezentace „Кунетицкая гора“: Markéta Jelínková, František Remeš*

Zdroj: vlastní

Fig. 2: *Autorka videoprezentace „Ритм студенческой жизни“: Katarina Kunkic*

Zde je několik příkladů komentářů (včetně zachování gramatiky a interpunkce originálů).

Téma videonahrávky – „Pamětihodnosti města Pardubice“:

> *«Эта презентация даёт обзор о городе Пардубице. Она очень интересная и многообразная. Мне очень нравится что ты не только описываешь о достопримечательности, но и говоришь о спорте и типичных деликатесах. Кроме того ты говоришь очень громко и понятно.»*

Сандра (Австрия)

Téma videonahrávky – „Průmysl města Pardubice“:

> *«Каролина, твоя тема "промышленность в Пардубице" была нелёгкая, но ты решила эту задачу очень хорошо! Я уверена, что тебе надо было учить точные данные об отраслях промышленности и много новых слов – очень впечатляет, что ты запомнила всё это! В общем очень профессиональная видео презентация!»*

(Bianca) (Австрия)

Téma videonahrávky – „Česká kuchyně“:

«Привет, Ленка!

Мне очень нравилось, что ты свободно говорила в видео. Более того, ты очень интересно рассказывала о твоей теме и хочется смотреть дальше видео. А также ты хорошо и понятно говорила на русском языке. Мне было смешно, что вы едите жареную рыбу с сахаром.

Удачи тебе!»

Марина (Австрия)

Téma videonahrávky – „Prezentace jednoho z hotelů Vídně“:

«Привет Патры и Соня!

Нас зовут Ян и Марек. Нам 23 года и в городе Пардубице мы живём два года. Мы учимся в Пардубицком университете на Экономическом факультете, наша специальность Менеджмент и изучаем русский язык первым годом.

Мы видели вашу видео-презентацию об отеле Бристол. Видео было интересное, потому что мы ещё не были в Вене, но и мы не знали ничего об этот отеле. Нам понравилось, что ваш русский был очень хороший и мы вас понимали без проблемы.

В Пардубицах находится примерно 15 отелей. Самый известный отель Эльбе лежит в самом центре города. Это трехзвездочный отель и одноместный номер стоит 1400 крон за ночь. К сожалению, мы ещё не посетили никакой пардубицкой отель, поэтому мы не можем вам посоветовать.

Хорошего настроения и отличных оценок!

Пока!»

Ян и Марек (Чехия)

Téma videonahrávky – „Volný čas ve Vídni“:

«Привет Инна,

меня зовут Ленка. Я студентка в университете города Пардубице. Я хочу прокомментировать твою презентацию о местах в Вене. Я слышала интересную информацию о том, как люди проводят свободное время. Мне понравилась информация об атракциях в Пратере. Я удивлена, что есть возможность там купить чешские блюда и пиво. Я тоже посетила этот парк. Я попробовала несколько атракций. Некоторые из них были прекрасные и я хочу ехать туда снова.

Приятного дня!

Пока»

Ленка (Чехия)

Závěr

Vyhotovíme-li závěry z výše sděleného, je možné říci následující:

1. Takový způsob práce dovoluje mnohem více zvýšit motivaci studentů v plánu aktivního využívání ruského jazyka.
2. Dochází k rozšíření a upevnění slovní zásoby na témata, která jsou blízká a aktuální pro naše studenty.
3. Propracovávají se návyky ústního projevu.
4. Navazují se kontakty mezi studenty a zmenšuje se bariéra pro používání ruského jazyka jako „lingua franca“.
5. Využitím videoprezentací získali studenti v oblasti komunikativní kompetence návyk volného projevu v cizím jazyce, porozumění mluveným textům při použití základní komunikační lexiky, umění psát texty s vyjádřením svého názoru a hodnocení prezentace svých kolegů.
6. Z didaktického hlediska došlo v rámci pořizování videoprezentací k prohloubení vzájemné sociální interakce nejen studentů, nýbrž všech zúčastněných aktérů. Studenti vnímali zařazení tohoto typu výuky pozitivně, dá se říci, že dokonce s poměrně velkým entuziazmem.

Literatura

[1] ŠVADLÁKOVÁ, R.: Prostředky moderní komunikace jako nástroje k popularizaci ruského jazyka. In: *Komunikace v jazykové a kulturní rozmanitosti*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2012. ISBN 978-80-261-0187-1.

[2] MARTOCHOVÁ, P.: *Vstup do elearningu*. 2014. Dostupné na WWW: <http://www.eduwork.cz/>.

[3] PRŮCHA, J.: *Moderní pedagogika*. Nakl. Portál, 1997. ISBN 978-80-262-0456-5.

[4] PODLAHOVÁ, L.: *Didaktika pro vysokoškolské učitele*. Nakl. Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4217-5.

Mgr. Radka Švadláková, Ph.D.

MULTIMEDIA COMMUNICATION IN RUSSIAN LANGUAGE TEACHING

The author of the article focuses on implementing a new method for teaching the Russian language with so called video-presentations. Here, she presents a project that was initiated between the Language Center at the University of Pardubice and the Institute of Slavistics at the University of Economics in Vienna. In the preliminary section, the author briefly outlines the general characteristics of video-presentations and later familiarizes the reader with the topics, the approach to working with them, evaluating them, their primary and secondary objectives and didactic contribution.

MULTIMEDIALE KOMMUNIKATION IM RUSSISCHUNTERRICHT

Die Autorin des Artikels befasst sich mit der Implementierung einer neuen Methode im Russischunterricht, mit sogenannten Videopräsentationen. Sie stellt hier ein Projekt vor, das zwischen dem Sprachenzentrum der Universität Pardubice und dem Institut für Slawistik an der Wirtschaftsuniversität Wien entstanden ist. Im Einführungsteil widmet sich die Autorin einer kurzen Charakteristik der Videopräsentationen allgemein und danach macht sie die Leser mit den Themen der Videopräsentationen, mit der Art ihres Arbeitsablaufs, mit der Bewertung, mit den Haupt- und Nebenzielen und dem didaktischen Beitrag bekannt.

KOMUNIKACJA MULTIMEDIALNA W NAUCZANIU JĘZYKA ROSYJSKIEGO

Autor artykułu zajmuje się wdrażaniem nowej metody w nauczaniu języka rosyjskiego, tzw. wideoprezentacji. W opracowaniu przedstawiono projekt pn. „Wideoprezentacja w nauczaniu języka rosyjskiego“, który powstał we współpracy Centrum Języków Obcych Uniwersytetu w Pardubicach a Instytutu Slawistyki na Wiedeńskim Uniwersytecie Ekonomicznym. W pierwszej części opracowania autor krótko przedstawił wideoprezentacje oraz opis projektu. Następnie omawia tematy, sposób ich opracowania, oceny, główne i szczegółowe cele oraz korzyści dydaktyczne.

KOMPETENZEN DES LERNENDEN IM DAF-UNTERRICHT (AUS DER SICHT DES LANDESKUNDLICHEN VORWISSENS)

Dušan Tellinger
Gerlachovská 8, 04001 Košice, Slowakische Republik
e-mail: tellinger.dusan@gmail.com

Abstrakt

Der Lernende sollte schon vor dem Beginn eines Kurses bzw. Jahrgangs an der Uni mehrere Kompetenzen aufweisen, und zwar Kulturkompetenz, kommunikative und soziale Kompetenz, Sprachkompetenz in gewissem abgestuftem Maße etc. Man sollte diese Grundlage des Lernenden weiter ausbauen und unterstützen. Heutzutage bieten sich elektronische Medien an, z. B. Tonträger (CD, Kassette) oder Videos, die schon lange verwendet werden. Vor allem das Internet bietet eine reiche Auswahl. Es gibt nicht nur didaktische Videos, sondern man kann auch Filme und Serien bzw. einzelne Szenen heranziehen. Sehr gut geeignet ist die Inszenierung verschiedener Situationen im Alltag (im Restaurant, im Geschäft, beim Friseur, beim Arzt, im Theater etc.). Die Lernenden bekommen eine feste Basis, was sie im Alltag im Kontakt mit Muttersprachlern beachten müssen.

Einführung

Der Lernende sollte schon vor dem Beginn eines Kurses bzw. Jahrganges an der Uni mehrere Kompetenzen aufweisen, und zwar die Kulturkompetenz, kommunikative, ästhetische, soziale Kompetenz und vor allem individuelle Sprachkompetenz in gewissem, abgestuftem Maße etc. Leider zeigt die Praxis, dass eine große Zahl der Lernenden im Allgemeinen über ein schlechtes Niveau der Sprachkultur verfügt, also nicht nur in der Fremdsprache, sondern auch in ihrer Muttersprache, was verschiedene Gründe hat, wie z.B. kein aktives Lesen der Belletristik und nicht einmal mehr der Tagespresse. Im Deutschunterricht – wie generell in der fremdsprachigen Kommunikation – spielt die Sprachkompetenz neben der kommunikativen Kompetenz eine erstrangige Rolle, wobei sich die Landeskunde an dem übergeordneten Ziel der kommunikativen Kompetenz orientiert. Das sprachliche Wissen reicht also allein nicht aus, um erfolgreich kommunizieren zu können. Zum Begriff der kommunikativen Kompetenz, der aus dem Bereich der Sozialphilosophie vor fast 4 Jahrzehnten von Hans-Eberhard Piepho als übergeordnetes Lernziel im Unterricht in den Bereich der Fremdsprachendidaktik übertragen wurde, bemerkt das sich mit der Interkulturalität in der Didaktik der Landeskunde befassende Autorenpaar Markus Biechele und Alicia Padrós [1, S. 42] die Tatsache, dass diese Fähigkeit, die vier Fertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben umfasst, erlernbar ist. Mit dem Begriff kommunikative Kompetenz hängen sehr eng die Begriffe Sprechintention und kommunikatives Handeln zusammen: Diese Begriffe wurden auch aus dem Bereich der Sozialphilosophie entlehnt. Beim landeskundlichen Unterricht spielt der Begriff aus der Sozialphilosophie – soziales Lernen eine sehr wichtige Rolle. Im Buch von M. Biechele und A. Padrós kann man darüber lesen: „Die Lernenden kooperieren, tauschen sich aus, alle sprechen mit allen, machen die Erfahrung, dass sie gemeinsam mehr wissen und können, als wenn sie allein arbeiten würden“ [1, S. 119]. Diese Zusammenarbeit der Lernenden muss unbedingt durch Lehrer als Experten geleitet werden. Das erfordert Lehrer, die in der Lage sind, schöpferische Arbeit der Lernenden anzuregen und sie dazu zu ermutigen.

1 Kommunikative Kompetenz

Der Erwerb der kommunikativen Kompetenz orientiert sich an den Interessen und Kommunikationsbedürfnissen der Lernenden, es geht also im landeskundlichen Unterricht um kein „totes Wissen“. Laut moderner Auffassung der Didaktik der Landeskunde dient der Erwerb der vier Grundfähigkeiten (Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben) nicht zuletzt auch zur Persönlichkeitsbildung jedes Lernenden. Deshalb sollte man diese kommunikative Grundlage des Lernenden weiter ausbauen und unterstützen. Heutzutage bieten sich elektronische Medien an, z. B. Tonträger (CD, Kassette) oder Videos, die schon lange verwendet werden. Vor allem das Internet bietet eine reiche Auswahl an Material. Es gibt nicht nur didaktische Videos, sondern man kann auch Filme und Serien bzw. einzelne Szenen heranziehen. Sehr geeignet ist die Inszenierung verschiedener Situationen im Alltag (im Restaurant, im Geschäft, beim Friseur, beim Arzt, im Theater etc.). Die Lernenden bekommen eine feste Basis, was sie im Alltag im Kontakt mit Muttersprachlern beachten müssen, z. B. banale Sachen wie Begrüßung, Anrede, d.h. verschiedene Normen und Konventionen der Etikette, da jedes Land über ein kulturspezifisches Anstand- und Sittensystem verfügt. Kulturkontrastiv können die Lernenden ihr Kulturverstehen entwickeln, was ihnen beim verstehen der deutschen Mentalität, des Alltagslebens und Lebensstils der Deutschen hilft. Damit hängt die Problematik des sog. Kulturschocks zusammen, da banale Sachen in Alltagssituationen in einer fremden Kultur- und Sprachgemeinschaft Auseinandersetzungen mitbringen. Die Lernenden müssen auch die Mimik und Gestik einer fremden Sprache kennen, da jedes Modell der Kultur diese scheinbaren Kleinigkeiten beinhaltet. Auch dieses Gebiet gehört also zum Fremdsprachenlernen, das immer auch die Auseinandersetzung mit einer anderen Kultur bedeutet.

2 Mimik und Gestik im Sprachkontakt

Laut Psychologen sind emotionelle Reaktionen (Mimik und Gestik) kulturell bedingt – und damit erlernbar. Dies bedeutet in der Alltagspraxis, dass die Geringschätzung der Mimik und Gestik vor dem erhabenen Wort in unserer Kultur nicht akzeptierbar sein sollte. Leider hält man in Europa (und in der abendländischen Zivilisation generell) die Gestik und Mimik meistens für einen weniger würdigen und sogar fast unwürdigen Teil des menschlichen Individuums. Die Gestik und Mimik werden also missachtet und kommen im Fremdsprachenunterricht im Allgemeinen nicht zu Wort, was ein grober Fehler ist. Dem Bereich der nonverbalen Kommunikation sollte man verstärkte Aufmerksamkeit widmen, da Mimik, Gestik und nicht zuletzt fast unbemerkte Körperbewegungen für verschiedene Kommunikationssituationen von großer Bedeutung sind. Nur eine zielbewusste Kombination psychologischer, kommunikativer und fremdsprachlicher Kompetenzen hilft den Lernenden, Missverständnisse in der interkulturellen Kommunikation zu vermeiden. Die Gestik und Mimik sind kulturspezifisch und für die Menschen innerhalb eines Landes klar und verständlich, aber sie werden von Fremden oft falsch gedeutet, indem kulturabhängige Emotionen, d. h. Muster der Kultur oft falsch gedeutet werden. Monosem ist weltweit die uralte Gestik und Mimik, die Angst und Ekel ausdrückt. Aber auch dies gilt nicht ausnahmslos: Bekanntlich ist z. B. eine typische Ausdrucksweise für die französische Kultur in der sog. Sprache des Körpers typisch, über die im Falle von Angst und Ekel auch so entfernte Teile des französischen Volkes wie Frankokanadier neben weiteren Volksteilen in der Schweiz, Belgien und in den ehemaligen Kolonien verfügen. Angst und Ekel auf Französisch ist also auch für den Schwarzen Kontinent typisch, wo die französische Sprache und Kultur in einigen Ländern bis jetzt präsent ist. Natürlicherweise sind viele Gesten und mimische Äußerungen in der Gegenwart weltweit kulturell polysem und es droht infolgedessen reale Gefahr der Normverletzung: Denken wir nur an das OK-Symbol der US-Amerikaner, das nicht überall in der Welt akzeptierbar ist. Und auch die Finger- und

Buchstabengeste V hatte und hat auch weiterhin verschiedene Konnotationen im Laufe der Geschichte: Erwähnen wir nun den Zweiten Weltkrieg, was dieses Symbol bei Engländern und Deutschen bedeutete. Als Symbol des Sieges benutzte Sir W. A. S. Churchill seine typische Fingergeste V (samt Zigarre) und die Deutschen den Buchstaben V überall – an Uniformen, an Kasernen, an Lokomotiven und auch an Stadtplätzen.

Die landeskundlichen Inhalte müssen also auch diesen wichtigen Aspekt der menschlichen Gestikulation in Betracht nehmen, da die Lehrmaterialen für die Lernenden die Quelle für wichtige landeskundliche Informationen sind. Diesem Ziel ist die Auswahl der Lehrmaterialien untergeordnet, da sie die Grundlage von Wissensvermittlung und zugleich auch die Quelle von Hintergrundwissen sind. Man muss solche Themen auswählen, aus denen sich später weitere Themen ableiten lassen. Die Auswahl von Themen sollte Raum für die Interessen der Lernenden schaffen, um gemeinsam Produkte herzustellen. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, den Unterricht aus der Perspektive der Lernenden zu planen. Einem landeskundlichen Netzwerk liegt oft ein aktuelles Thema zugrunde, dass von Lernenden angeboten wird, oder die Lernenden wählen aus dem Angebot von Themen des Lehrers aus, was sie interessiert. Das Netzwerk akzeptiert alle Aspekte der Teilnehmer des Kurses.

3 Unterrichtsplanung als Mittel der Vermittlung von landeskundlichen Kenntnissen

Die Unterrichtsplanung wird zum Instrument, mit dem man fremdsprachiges Lernen aktiv und produktiv macht. Wichtig ist das persönliche Interesse jedes Lernenden an einem Themenkreis, der die Intellektualität aller Lernenden von Anfang an herausfordert. Der Themenkreis sollte den Erwartungen der Lernenden entsprechen, die häufig nicht nur zweckrational, sondern auch subjektiv und emotional geprägt sind. Das bedeutet, die Lernenden an der Auswahl der Materialien und der Gestaltung des Unterrichts zu beteiligen. Dabei sollte man bei den Lernenden Neugier und Lust auf Entdecken wecken. Das Vorwissen ist aber in jeder Gruppe der Lernenden unterschiedlich, wodurch dann der Zugang zur fremden Kultur geprägt wird. Stereotype kommen dabei auch zu Wort, obwohl sie gar nichts Negatives sind, nur eigentlich unsere Bilder von anderen Ländern und Kulturen bestimmen.

Bei der Auswahl und Weiterentwicklung landeskundlicher Materialien werden verschiedene Sichtweisen berücksichtigt. Das bedeutet, dass die primäre Aufgabe der Landeskunde nicht nur die Vermittlung landeskundlicher Informationen ist, sondern die Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten im Umgang mit der deutschen Kultur. Der Lehrer ist in Augen der Lernenden der wichtigste Kulturvermittler, so muss sein Herangehen an das breite Feld der Kultur davon abhängen, über welche Normen, Konventionen und Erfahrungen die Lernenden verfügen: Diese sind doch die Bestandteile ihrer kulturellen Kompetenz. Bei der Auswahl der Lehrmaterialien sollen Missverständnisse und Fehlinterpretationen ausgeschlossen werden. Diese entstehen, wenn der Lehrer seine kulturelle Mission nicht ernst zur Kenntnis nimmt. Eigentlich muss der Lehrer auch die Forderung der bewussten Denkverschiebung bei seiner Arbeit erfüllen, und zwar, ähnlich wie der Lernende, seine und die fremde Kultur vergleichen.

Die Suche nach dem Ausgang aus dieser schweren Situation, was die Rolle des Lernenden beim Vergleich von Kulturen angeht, ist ein Weg durch ein Labyrinth, das sich aus zwei Kulturen zusammensetzt. Man hat keine Chancen, den Ausweg zu finden, wenn man beide Kulturen nicht genügend versteht. Eine bewusste Denkverschiebung beim Verstehen einer fremden Kultur ist also eine der wichtigsten Kompetenzen jedes Lernenden/Lehrers als Mediator der Kultur und eben diese Kompetenz hilft ihm, sein eigenes Land unter anderen Perspektiven neu zu entdecken. Auch der englische Autor David Katan, der sich mit dem Vergleich von Kulturen beschäftigt, behauptet das Ähnliche: „Der kulturelle Mediator muss

fähig sein, die kognitive Fähigkeit zu demonstrieren, den Gesichtspunkt zu ändern und die Denkverschiebung zu verwirklichen. Seine Fähigkeiten schließen das bewusste Verstehen der Kulturen und Sprachen ein“ [3, S. 91]. Wenn der Mediator der Kultur im Unterricht diese Rolle nicht erfüllt, kann der Student in eine sehr komplizierte Lage geraten. Falls die kulturelle Mission gut erfüllt wird, kann sich der Lernende also erfolgreich wieder auf die andere Art Alltag in seiner Heimat nach der Rückkehr z. B. von einer deutschen Uni einstellen, ebenso wie er sich vorher beim Aufenthalt in einem deutschsprachigen Land auf eine andere Art Alltag eingestellt hat. Über solche Erfahrungen mit heimischen (französischen) und deutschen Universitäten schreibt die Europa-Referentin an deutschen und französischen Universitäten Pascale Eberhard Folgendes: „Die Organisationsstruktur der deutschen Universitäten ist weniger hierarchisch als die von französischen Universitäten. Man erreicht deshalb problemlos die entscheidenden Personen, seien es Professoren in Leitungsgremien oder Mitglieder der Verwaltung. Sie haben fast immer Zeit für einen Austausch über die zur Diskussion stehenden Vorgänge“ [2, S. 92]. Und was ihrer Meinung nach entscheidend ist: „Deutsche Studenten seien aktiv an ihrem Lernprozess beteiligt, während französische passiv auf die Informationen ihrer Professoren warteten und sich nicht trauten, ihnen zu widersprechen“ [2, S. 92]. Im Gegenteil können Lernende beim Deutschunterricht bei uns ein Angebot zu einem bestimmten Thema machen und später ein Netzwerk von Themen erweitern.

4 Umschaltung der kulturellen Ladung bei Themen des landeskulturellen Unterrichts

Deutsche Autoren widmen der Kulturproblematik viel Aufmerksamkeit, und zwar besonders in den letzten 2-3 Jahrzehnten. Es geht um eine Neuorientierung der Kulturvermittlung. Das neue Konzept auf diesem Felde bringt auch das Buch von Heidrun Witte. Sie unterstreicht vor allem die Tatsache, wie veraltet das bis jetzt akzeptierte Konzept der Landeskunde in strenger Konzentration auf die Vermittlung kognitiv-informativer Inhalte ist: „Bei einer entsprechenden Neuorientierung der Kulturvermittlung kann es jedoch nicht lediglich darum gehen, die traditionell ‚Inhalts‘-orientierte Landeskunde durch das Lehren von als ‚kulturspezifisch‘ angesehenen Verhaltensmustern zweier Kulturen im Kontrast zu ersetzen. Vielmehr ist ‚Kulturspezifik‘ als ‚relatives‘ Wahrnehmungs- und Interpretationsergebnis eines zwangsläufigen Kulturvergleichs zu erachten. Dieser Kulturvergleich ist für didaktische Zwecke explizit zu machen und ggf. zu hinterfragen. Erst so können die zwangsläufig erfolgenden Vergleichshandlungen zugleich auch als didaktisches Instrument eingesetzt werden“ [5, S. 201]. Der Kulturvergleich dient im landeskundlichen Unterricht dazu, die Lernenden auf die deutschsprachigen Länder neugierig zu machen. Mithin muss sich der Lehrer fragen, welche Fakten und Daten er anbieten will, da junge Leute lebenslanges Lernen brauchen. Aus der täglich anschwellenden Informationsflut muss der Lehrer versuchen, die kulturelle Ladung von Lehrmaterialien in die Zielkultur umzuschalten, d. h. die kulturgebundenen Fakten und Tatsachen herauszusuchen und zu verarbeiten. Für die ersten Schritte muss die Auswahl so gehalten sein, dass für das Verstehen keine unüberwindbaren Hürden aufgebaut werden. Der Lehrer als Experte für die Ermöglichung interkultureller Kommunikation muss die Erkenntnisse der interkulturellen Kommunikationsforschung heranziehen, da sein Erwerb von Kulturkompetenz keine Zusatzqualifikation ist, sondern eine unabdingbare Voraussetzung des erfolgreichen landeskundlichen Unterrichts.

5 Nutzung des Internets beim landeskundlichen Unterricht

Das Internet ist dabei, nahezu alle Aspekte unseres Lebens grundlegend zu verändern. Wir leben in einer Wendezeit, da der Sprachlehrer nötige Voraussetzungen im Dialog zwischen Kulturen mit Hilfe der neuen Medien, vor allem seines Computers und verwandter

technischer Errungenschaften schafft. Er kann die Wissenslücken der Lernenden schnell mit Hilfe des Internets schließen. Die Rolle des Lehrers als Wissens- und Kulturmittler bleibt aber trotz der Existenz des Internets unersetzbar, da er alle Informationen filtriert, ordnet und zwecksadäquat bei der Gestaltung des Curriculums verwendet. Man sollte bei der Ausnutzung der Medien immer in Betracht ziehen, wenn man das Curriculum vorschlägt, was für eine große Bedeutung die Erfahrungs- und Lebenswelt der Lernenden hat. Dabei kann man dabei nicht vergessen, ob die Lernenden eine riesige Menge von Realien kennen, deren Kenntnis unverzichtbar ist: „Sie stellen im Text neben Normen, Konventionen, Werten, Erwartungen und Erfahrungen einer bestimmten Gemeinschaft die Kultur eines fremden Landes im weitesten Sinne dar und sind von kulturell-arealen Eigenschaften einzelner Kulturräume untrennbar“ [4, S. 82]. Die Realien sind die wichtigsten Mittel des nationalen, historischen, sozialen und lokalen Kolorits von landeskundlichen Lehrmaterialien. Das Informationsangebot des Curriculums nimmt Rücksicht auf kulturelle Werte der Lernenden, um den kulturellen Unterschied zu überbrücken. Die Forderung des Kulturverstehens muss dabei erfüllt werden. Die Kultur des deutschen Sprachraums ist ähnlich wie die des englischen Sprachraums reich gegliedert und diese Vielfalt wird auch mit Hilfe des Internets vermittelt. Im Hinblick auf den landeskundlichen Unterricht kann das Internet wichtige Funktionen erfüllen, in erster Linie die informative und kommunikative Funktion.

Schlussfolgerungen

Die Werte beider Kulturen beeinflussen die Ziele des landeskundlichen Unterrichts. Die Verstöße gegen diese Werte, sowie gegen Konventionen und Normen würden die Qualität des Unterrichts abschwächen. In unserer Wendezeit müssen alle historischen, sozialen, politischen und wirtschaftlichen Aspekte ins Curriculum einbezogen werden, wobei das Internet zweifellos eine grundlegende Rolle spielt. Ohne große Aufwand und Kosten können mit Hilfe des Internets interessante Lehrmaterialien zusammengestellt werden. Man muss dabei an die Vielfalt von regionalen Varietäten der deutschen Sprache denken, die für die Lernenden auch mit Hilfe geeigneter Texte aus dem Internet vermittelt wird. Landeskundliche Inhalte sollten landeskundliche Authentizität transportieren, vor allem solche Materialien, die die Alltagsrealität widerspiegeln. Landeskunde als integraler Bestandteil des Sprachunterrichts muss die sprachliche und kulturelle Vielfalt des deutschen Sprachraums völlig widerspiegeln. Spracharbeit ist zugleich immer auch Kulturarbeit mit Lernenden. Dies dient seit Mitte der 1960er-Jahre den Ansprüchen der pragmatischen Ziele. Die kulturellen Ziele werden also nicht mehr an vergangenen Bildungsidealen ausgerichtet. Der Erwerb des Kulturschatzes der deutschsprachigen Länder wird als Teil eines Prozesses der Persönlichkeitsbildung betrachtet. Dies führt konsequenterweise zu einer veränderten Auswahl landeskundlicher Inhalte, die sich an den Interessen und Kommunikationsbedürfnissen der Lernenden orientieren. Die Begegnung mit der deutschen Kultur beginnt also in der ersten Stunde des DaF-Unterrichts mit jedweder Adressatengruppe. Die deutsche Kultur repräsentiert sich kontinuierlich bis zum Ende des Kurses und ihre Abtrennung von der Spracharbeit ist nicht angemessen. Diese Prämisse hat eine grundlegende Bedeutung für die Lernkonzepte und die Auswahl und Vermittlung von Lehrmaterialien.

Literatur

[1] BIECHELE, M.; PADRÓS, A.: *Didaktik der Landeskunde*. Langenscheidt. Berlin – München – Wien – Zürich – New York, 2003. ISBN 3-468-49643-5.

[2] EBERHARD, P.: Deutschland: Wie Gott in Deutschland? In Chen, H. – Jäger, H. (Hrsg.): *Kulturschock: Mit anderen Augen sehen – Leben in fremden Kulturen*. Peter Rump, Bielefeld, 2003. ISBN 3-8317-1109-7.

[3] KATAN, D.: Translating Cultures: *An Introduktion for Translators, Interpreters and Mediators*. St. Jerome Publishing, Manchester, 2004. ISBN 1-900650-73-8.

[4] TELLINGER, D.: *Der kulturelle Hintergrund des Translats – Kultur als Substanz der Kommunikation*. Typopress, Košice, 2012. ISBN 978-80-89496-06-8.

[5] WITTE, H.: *Die Kulturkompetenz des Translators: begriffliche Grundlegung und Didaktisierung*. Stauffenburg-Verlag, Tübingen, 2000. ISBN 3-86057-248-2.

PhDr. Dušan Tellinger, CSc.

KOMPETENCIE UČIACICH SA NEMECKÝ JAZYK AKO CUDZÍ JAZYK (Z POHĽADU KRAJINOVEDNÝCH ZNALOSTÍ)

Každý študent v kurze alebo v ročníku na vysokej škole by mal vykázať určité kompetencie, a to kultúrnu, komunikatívnu, sociálnu kompetenciu, ako aj jazykovú kompetenciu na určitom stupni. Preto treba tieto základy vedomostí učiacich sa jazyk ďalej rozvíjať a všestranne podporovať. Dnes sa ponúkajú elektronické média, napr. nahrávky, video, čo má už dávno široké využitie vo vyučovaní jazyka. Predovšetkým internet ponúka široký výber. Existujú nielen didaktické programy na videu, ale aj filmy, seriály, resp. jednotlivé scénky, ktoré možno uplatniť vo vyučovaní. Vhodné je aj inscenovanie rôznych situácií z každodenného života (napr. v reštaurácii, v obchode, u holiča či lekára, v divadle, na koncerte a pod.). Učiaci sa dostanú pevný základ, čo treba brať do ohľadu v kontakte s rodenými hovoriacimi.

COMPETENCES OF STUDENTS OF GERMAN AS A FOREIGN LANGUAGE (IN TERMS OF GEOGRAPHICAL KNOWLEDGE)

Every college student should show certain competences: cultural, communicative, social, and as well as language competence to a certain extent. Therefore, it is necessary to develop the basic knowledge of students and support it. Today there are electronic media, for instance recordings and videos, which have had their widespread use in language teaching for a long time. Especially, the Internet offers a wide choice. There exist not only didactic programs on videos, but also films, serials and individual scenes that can be used in teaching. It is also appropriate to stage various situations of everyday life (e.g. in a restaurant, shop, at the hairdresser's or doctor's, at the theatre, at a concert etc.). Students then get a solid foundation, which should be taken into account in contact with native speakers.

KOMPETENCJE OSÓB UCZĄCYCH SIĘ JĘZYKA NIEMIECKIEGO JAKO JĘZYKA OBCEGO (Z PUNKTU WIDZENIA WIEDZY KRAJOZNAWCZEJ)

Każdy student na kursie lub studiach na uczelni wyższej powinien posiadać pewne kompetencje – kulturowe, komunikacyjne, społeczne oraz kompetencje językowe na pewnym poziomie. Dlatego należy tę podstawową wiedzę osób uczących się języka obcego w dalszym stopniu rozwijać i wszechstronnie wspierać. Obecnie oferowane są media elektroniczne, np. nagrania, filmiki, które są już od dawna szeroko wykorzystywane w nauczaniu języka. Zwłaszcza internet daje szeroki wachlarz możliwości. Istnieją nie tylko programy dydaktyczne na nagraniach wideo, ale także filmy, seriale, względnie pojedyncze scenki, które można wykorzystać w procesie nauczania. Warto także inscenizować różne sytuacje z życia codziennego (np. w restauracji, w sklepie, u fryzjera lub lekarza, w teatrze, na koncercie itp.). Osoby uczące się otrzymają w ten sposób mocne fundamenty, co należy uwzględnić w kontaktach z rodzimymi użytkownikami języka.

STANDARDISIERUNG DER CURRICULA FÜR WIRTSCHAFTSDEUTSCH AN HOCHSCHULEN UND UNIVERSITÄTEN DER UKRAINE

Nataliya Zhdanova
Wrocław Nationale Linguistische Universität Kiew,
Fakultät für Wirtschaft und Recht, Lehrstuhl für Fremdsprachen,
Welyka Wasylkiwska 73, 03680, Kiew, Ukraine
e-mail: nataliezhdanova@yahoo.de

Abstrakt

In diesem Beitrag wird der Frage nachgegangen, wie mit dem Problem der Unterschiede (das Ausgangsniveau der Studierenden, die Zahl der Unterrichtseinheiten, Bewertungs- und Prüfungskriterien) im Deutschunterricht für Wirtschaft an verschiedenen Hochschulen und Universitäten der Ukraine umgegangen werden sollte. Eine Standardisierung der Curricula für Wirtschaftsdeutsch ermöglicht es, die fremdsprachlichen Fertigkeiten und Fähigkeiten der Absolventen vergleichbar zu machen. Dies erfolgt durch die in den Curricula beschriebenen Anforderungen an die Ausbildung künftiger Fachkräfte und Entscheidungsträger, durch festgelegte Prinzipien, Ziele und Bewertungskriterien sowie durch angebotene Inhalte, interdisziplinäre Vernetzungen und Methoden, die berufsrelevant sind.

Einleitung

Im Rahmen des europäischen Projektes „Studienbegleitender Deutschunterricht (SbDU) an Hochschulen und Universitäten“ wurde 2006 in der Ukraine das „Rahmencurriculum für den studienbegleitenden Deutschunterricht an ukrainischen Hochschulen und Universitäten“ herausgegeben. Es war ein bedeutender Schritt zur Standardisierung der DaF-Ausbildung in der Ukraine im Kontext des europäischen Hochschulbereichs.

Die Besonderheit dieses Curriculums besteht darin, dass es die allgemeinen, methodisch-didaktischen Richtlinien zur Herausbildung und Entwicklung von fremdsprachlichen Grundfertigkeiten und –Fähigkeiten für soziale und berufliche Kommunikation für die Studiengänge festlegt, in denen Deutsch als Fach- oder Berufssprache unterrichtet wird. Der SbDU bleibt in erster Linie ein DaF-Unterricht, beruht aber auf dem fachlichen Denken, den berufsübergreifenden Methoden und auf dem soziokulturellen Handeln. Dieses Curriculum schafft Rahmen, die für jede konkrete Fachrichtung weiter präzisiert und angepasst werden müssen. In diesem Zusammenhang werden im Weiteren die Ansätze und Vorschläge für SbDU an wirtschaftlichen Fakultäten dargestellt.

1 Studienbegleitender Deutschunterricht

An den ukrainischen Hochschulen und Universitäten ist eine Fremdsprache ein obligatorischer Bestandteil des Studiums. Für die künftigen Entscheidungsträger, Führungskräfte oder Manager, die ihre berufliche Tätigkeit auf dem internationalen Markt sehen, ist die Fremdsprache ein Instrument, sich im Berufsfeld erfolgreich zu etablieren. Immer mehr ukrainische Studierende möchten eine Praktika- bzw. Berufserfahrung im Ausland sammeln, viele zeigen auch Interesse an den Masterstudiengängen an ausländischen Fachhochschulen und Universitäten. Diese Entwicklungstendenz wird auch vom Staat akzeptiert und unterstützt, indem 2013 der Erlass des Bildungsministeriums der Ukraine über „akademische Mobilität der Studierenden“ verkündet wurde [1].

Das Angebot des studienbegleitenden Deutschunterrichts an wirtschaftlichen Fakultäten ist an den verschiedenen Universitäten der Ukraine sehr unterschiedlich. Die Studiendauer von

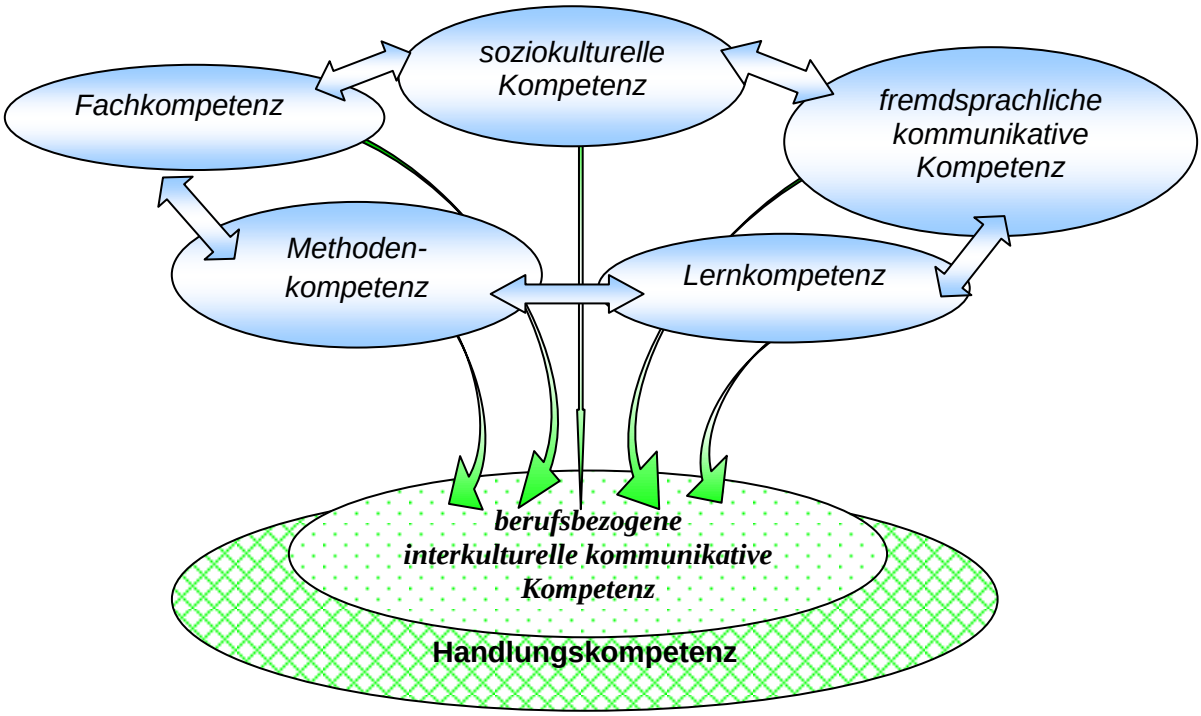
Wirtschaftsdeutsch beträgt von 2 bis 10 Semester, die Stundenzahl kann zwischen 2 und 6 Unterrichtseinheiten pro Woche liegen. Wirtschaftsdeutsch kann als einzige oder als erste bzw. zweite Fremdsprache erlernt werden. Die Studentenzahl ist auch unterschiedlich: von 10 bis 25 Studenten pro Lerngruppe und tendiert in der letzten Zeit zu 18 – 25. Dazu kommt die Tatsache, dass jede Universität, jeder Lehrstuhl ein eigenes Curriculum hat. Als Folge verfügen die Absolventen über unterschiedliche Sprachniveaus, oft geringe berufsrelevante Fähigkeiten und Strategien. Unter solchen Bedingungen sind die Studienleistungen schwer zu vergleichen.

Als einer der Auswege in dieser Situation könnte das Curriculum für Wirtschaftsdeutsch angeboten werden, das auf Grund des oben genannten Rahmencurriculums entwickelt und mit spezifischen wirtschaftlichen Inhalten ergänzt wird.

2 Ziele [2]

Die übergreifenden Ziele des SbDUs sind die Förderung der kommunikativen Handlungskompetenz im jeweiligen Fach sowie in allgemeinsprachlichen und berufsübergreifenden Situationen

- die Sensibilisierung für Beziehungen zwischen der eigenen Kultur und fremden Kulturen;
- die Entwicklung des Lernen Lernens;
- die Aktivierung und Erweiterung des vernetzenden Denkens;
- die Wahrnehmung der Eigenverantwortung der Studierenden durch die Gestaltung des Lernprozesses zusammen mit dem Lehrenden und anderen Studierenden.



Quelle: [2]

Fig. 1: *Modell der berufsbezogenen interkulturellen kommunikativen Kompetenz*

Zentrales Ziel ist die Entwicklung einer ***berufsbezogenen interkulturellen kommunikativen Kompetenz***. Diese Kompetenz ist der Kern der Handlungskompetenz im Kontext des Fremdsprachenerwerbs an Fachhochschulen, Hochschulen und Universitäten. Sie zeigt sich in

der Zusammenwirkung einer Reihe von Kompetenzen, wie es das folgende Modell der berufsbezogenen interkulturellen kommunikativen Kompetenz veranschaulicht in Fig. 1.

Bei der ***berufsbezogenen interkulturellen kommunikativen Kompetenz*** geht es um die Fertigkeiten und Fähigkeiten, die es ermöglichen, in öffentlichen, beruflichen und akademischen Situationen einer multikulturellen Gesellschaft mit verbalen (gesprochenen und geschriebenen) und nonverbalen Mitteln (Gestik, Mimik) sach- und fachgerecht sowie kulturangemessen zu handeln.

Fremdsprachliche kommunikative Kompetenz ist die Gesamtheit von Fertigkeiten, Fähigkeiten und die Aneignung von Wissen, die es ermöglichen, in einer multikulturellen Gesellschaft zu leben, zu arbeiten und zu kommunizieren sowie gegenseitige Verständigung im gleichberechtigten Dialog mit den Vertretern der anderen Kulturen zu erreichen.

Soziokulturelle Kompetenz ist die Fähigkeit und Bereitschaft, die Gesamtheit von soziolinguistischen, soziopsychologischen, landeskundlichen und interkulturellen Kenntnissen einzusetzen, um zwischen den Individuen oder Gruppen, die in verschiedenen Kulturen sozialisiert sind, zu vermitteln.

Fachkompetenz umfasst die Fähigkeit und Bereitschaft, die berufstypischen Aufgaben fachgerecht, selbstständig und eigenverantwortlich zu bewältigen. Zur Fachkompetenz gehören Fachwissen und Fachkönnen, d.h. Kenntnisse, Verständnis für fachspezifische Fragestellungen und Zusammenhänge sowie die Fähigkeit, fachliche Probleme entsprechend der Denkweise, den Mitteilungsabsichten, Kommunikationsverfahren und Methoden im jeweiligen Fach zielgerecht zu lösen.

Lernkompetenz bedeutet, Lehr- und Lernmittel, Lerntechniken und -strategien effektiv zu nutzen. Zur Lernkompetenz gehört die Fähigkeit, mit dem Lehrer und mit anderen Studierenden im Unterricht zusammenzuarbeiten, außerdem unterschiedliche Lernaufgaben zu lösen, sich linguistische, paralinguistische sowie soziokulturelle Kenntnisse anzueignen.

Unter ***Methodenkompetenz*** versteht man die Fertigkeiten und Fähigkeiten, sich Strategien bei der Lösung beruflicher Aufgaben und Probleme anzueignen und sowohl das neue Wissen als auch die schon erworbenen Strategien auf andere Bereiche zu übertragen. Hierbei werden die Denkmethoden und Arbeitsverfahren bzw. Lösungsstrategien zur Bewältigung von Aufgaben und Problemen selbstständig ausgewählt, angewandt und weiterentwickelt.

3 Prinzipien [2]

Prinzipien als methodisch-didaktische Grundlagen werden von den Zielen des Fremdsprachenlernens abgeleitet. Sie bilden die Basis für die Planung des Fremdsprachenunterrichts und seiner Inhalte, für die Methoden sowie für die Leistungsmessung bzw. -bewertung der Studierenden. Im Kontext der Besonderheiten des Hochschulstudiums sind folgende Prinzipien einzuhalten:

- Kommunikations- und Handlungsorientierung
- Berufs- und Fachbezogenheit
- Sozialverhalten (Zusammenarbeit und Kommunikation)
- Mehrsprachigkeit (subordinativer Plurilinguismus)
- Lernerautonomie
- interkulturelle Sensibilität.

Diese Prinzipien verstehen sich nicht als Rangordnung, haben aber in verschiedenen Etappen einen bestimmten Einfluss auf das Unterrichtsverfahren.

4 Inhalte

Sowohl allgemeinsprachliche, als auch berufsbezogene Kommunikation erfolgen im SbDU im Kontext einer konkreten Situation innerhalb eines der Lebensbereiche, in denen das soziale Leben organisiert ist. Die im Curriculum angeführten Bereiche (der private, öffentliche, berufliche und Bildungsbereich) wirken sich weitgehend auf die Auswahl der Themen und Situationen aus und sollten immer auch einen interdisziplinären Aspekt haben, d.h. den Bezug zur Fachrichtung und zum Studienplan des jeweiligen Studienjahres herstellen.

Wir gehen davon aus, dass die Themenauswahl des SbDUs eng mit den ökonomischen Hauptfächern zusammenhängen soll. Die Analyse der Lehrpläne der wirtschaftlichen Studiengänge hat gezeigt, dass im Grundstudium an den Universitäten gleiche wirtschaftliche Basisfächer erlernt werden. Nur ab dem 5.-6. Semester fängt die Spezialisierung an. Dies ermöglicht es, die Themen hervorzuheben, die den Studierenden inhaltlich schon vertraut sind, weil der SbDU ein DaF-Unterricht bleiben muss, wo die schon bekannten fachlichen Inhalte im Kontext einer fremden Kultur und in der Fremdsprache betrachtet werden. (Tab. 1)

Tab. 1: *Interdisziplinäre Zusammenhänge und Themenauswahl (Grundstudium)*

Etappe	**Interdisziplinäre Zusammenhänge**	**Themen**
Grundstudium	Politische Ökonomie Grundsätze der Wirtschaftstheorie Mikroökonomie	• Ausbildung im In- und Ausland (Hochschulwesen, Studentenleben im Ausland und in der Ukraine, Praktika Möglichkeiten) • Ukraine und die deutschsprachigen Länder (geographische, wirtschaftliche Lage, Staatsaufbau) • Wirtschaftssysteme (Planwirtschaft, Marktwirtschaft, soziale Marktwirtschaft. Marktarten und -formen) • Wirtschaft der Ukraine, die größten Geschäftspartner der Ukraine • Geschäftskommunikation (Bewerbungsmappe, Vorstellungsgespräch)
	Betriebswirtschaftslehre Marketing Buchhaltung Management Finanzen Unternehmensrecht Logistik Makroökonomie Informationstechnologien in Management	• Unternehmung (Innerbetriebliche Organisationsformen, Rechtsformen, Präsentation des Unternehmens) • Marketing (Grundfunktionen, Käufer- und Verkäufermarkt, Produkt-, Kontrahierungs-, Distributions- und Kommunikationspolitik) • Marketinginstrumente (Publik Relations, Werbung, Messen, Ausstellungen) • Auftragsabwicklung (Anfrage, Angebot, Liefer- und Zahlungsbedingungen etc.) • Geschäftskommunikation (Telefonate, Verkaufsgespräche, Verhandlungen, Servicegespräche) und Geschäftskorrespondenz • Vertriebswege: Handel (Groß- und Einzelhandel) • Soziale Sicherheit

Quelle: [3]

Tab. 2: *Interdisziplinäre Zusammenhänge und Themenauswahl (Spezialisierung)*

Etappe		**Interdisziplinäre Zusammenhänge**	**Themen**
Spezialisierung	**Wirtschaft und Geschäftsführung**	Investitionen Grundsätze der Außenwirtschaftlichen Tätigkeit Staatliche Verwaltung Situatives Management	• Management (Aufgaben, Tätigkeiten und Funktionen von Manager) • Unternehmensformen und –Zusammenschlüsse • Deutschsprachige Länder in der Weltwirtschaft und die Zusammenarbeit mit der Ukraine • Nationale und internationale Einrichtungen und Organisationen • Bankwesen, Währungssysteme • Haushalt, Steuern
	Management auf den Güter- und Dienstleistungsmärkten	Personalführung Kontrolling Arbeitsrecht Internationale Wirtschaftsbeziehungen Strategisches Management Investitionsmanagement Grundsätze der Außenwirtschaftlichen Tätigkeit Management der Organisation	• Management (Aufgaben, Tätigkeiten und Funktionen von Manager) • EU (Mitglieder, Regierungsorgane und ihre Aufgaben, Wirtschaftspolitik, Währung, Ukraine – EU-Staaten) • Deutschsprachige Länder in der Weltwirtschaft • Nationale und internationale Einrichtungen und Organisationen • Außenhandel, Import, Export • Bank- und Börsenwesen, Währungssysteme • Abgaben und Steuern • Gegenwärtige Wirtschaftslage der Ukraine (Analyse der Entwicklung vom Wirtschaftssystem, Prognose)
	Management der Außenwirtschaft	Wirtschaft des Auslands Außenwirschaftspolitik Joint Venture Zoll Methoden der Führungsentscheidungen Internationales Marketing Internationales Wirtschaftsrecht Internationale Organisationen Transnationale Gesellschaften Finanzprüfung im Ausland	• Management (Aufgaben, Tätigkeiten und Funktionen von Manager) • EU (Mitglieder, Regierungsorgane und ihre Aufgaben, Wirtschaftspolitik, Währung, Ukraine – EU-Staaten) • Nationale und internationale Einrichtungen und Organisationen • Deutschsprachige Länder in der Weltwirtschaft • Wirtschaftsgeographie der Ukraine • Außenwirschaftspolitik der Ukraine (Import, Export) • Bankwesen, Währungssysteme in der Ukraine und in den EU-Ländern • Börsen und Aktien • Abgaben und Steuern • Versicherungswesen • Finanzierung und Investitionen

Quelle: [3]

Die in der Tabelle 2 angeführten Themen haben einen Empfehlungscharakter und können je nach Studentenwünschen oder Möglichkeiten der Universitäten variiert werden. Es ist

sinnvoll, mit dem fach- und berufsorientierten DaF-Unterricht schon im I. Semester zu beginnen. Dabei ist aber zu beachten, dass die fachspezifischen und berufsbezogenen Lehrmaterialien nicht mehr als ein Drittel des in der ersten Stufe (1-2 Semester) vermittelten Stoffes ausmachen sollten (ca. ein Drittel machen berufsbezogene Inhalte aus, und zwei Drittel sind allgemeinsprachliche Inhalte).

Fazit

Dem vorgestellten Curriculum liegt das Rahmencurriculum zugrunde, was eine gewisse Standardisierung im studienbegleitenden Deutschunterricht ermöglicht. Dieses Curriculum für Wirtschaftsdeutsch legt Rahmenbedingungen fest, die auf die wirtschaftlichen Fachbezüge projiziert werden, und versteht sich als Grundlage und Hilfe für die Planung des Lehr- und Lernprozesses im Studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht. Die Autonomie der Hochschulen wird bei der Ergänzung und Weiterentwicklung eigener Vorstellungen für curriculare Grundsätze nicht eingeschränkt.

Literatur

[1] *Akademische Mobilität der Studierenden*. Erlass des Bildungsministeriums der Ukraine Nr.365 vom 29.05.2013 [Elektronische Ressource] / Zugang: URL: <http://mon.gov.ua/ua//about-ministry/normative/1601->.

[2] АМЕЛІНА, С. М.; АЗЗОЛІНІ, Л. С. та ін. – К.: Rahmencurriculum für den studienbegleitenden Deutschunterricht an ukrainischen Hochschulen und Universitäten / *Рамкова програма з німецької мов для професійного спілкування для вищих навчальних закладів України*. Гете-інститут, Ленвіт, 2006. 90 с.

[3] ЖДАНОВА, Н. С.: *Зміст і структура навчально-методичного комплексу з німецької мови для майбутніх менеджерів*: Дис. …канд. пед.наук: 13.00.02. – К., 2008. 344 с.

STANDARDIZACE OSNOV HOSPODÁŘSKÉ NĚMČINY NA VYSOKÝCH ŠKOLÁCH A UNIVERZITÁCH NA UKRAJINĚ

Tento příspěvek se věnuje otázce, jak nejlépe pracovat s problematikou rozdílů (tj. výchozí úrovně studentů, počtu učebních jednotek, hodnotících a zkušebních kritérií) ve výuce německého jazyka na různých vysokých školách a univerzitách na Ukrajině. Standardizace učebních osnov umožní srovnatelnost cizojazyčných dovedností a schopností absolventů. Toho se dosáhne požadavky na vzdělávání budoucích odborníků a manažerů popsaných v kurikulu, stanovenými postupy, cíli a hodnotícími kritérii i nabízenými obsahy, interdisciplinárním propojením a metodami, které jsou relevantní k povolání.

THE STANDARDIZATION OF THE GERMAN FOR ECONOMICS CURRICULUM AT INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION AND UNIVERSITIES IN THE UKRAINE

This article deals with the question of how best to manage the problem of differences (i.e., entrance level of students, number of lessons, evaluation and examination criteria) when teaching German at various institutions of higher learning and universities in the Ukraine. The standardization of the German for economics curriculum makes possible the comparison of graduates' skills and abilities. This aim will be achieved by the educational requirements for future specialists and decision-makers outlined in the curriculum, not only through clearly defined principles, goals and assessment criteria, but also through the content provided, including professionally relevant interdisciplinary integration and methods.

STANDARYZACJA PROGRAMU NAUCZANIA EKONOMICZNEGO JĘZYKA NIEMIECKIEGO NA UCZELNIACH WYŻSZYCH I UNIWERSYTETACH NA UKRAINIE

Niniejszy artykuł poświęcony jest kwestiom dotyczącym najlepszego podejścia do tematyki różnic (tj. poziom początkowy studentów, liczba jednostek dydaktycznych, kryteriów oceniających i egzaminacyjnych) Standaryzacja programu nauczania umożliwi porównywalność umiejętności i zdolności absolwentów w zakresie języka obcego. Można to osiągnąć przy pomocy wymogów stawianych kształceniu przyszłych specjalistów i menadżerów, opisanych w programie nauczania, jasno określonych procedur, celów i kryteriów oceniania oraz oferowanych treści, poprzez interdyscyplinarne połączenie i metody, które są właściwe dla danego zawodu

LIST OF AUTHORS

Name	E-Mail and Page Number of Contribution	
Milan Ferenčík	milan.ferencik@unipo.sk	7
Juraj Lukáč	juraj.lukac@unipo.sk	13
Pavla Machová	pavla.machova@uhk.cz	22
Michal Pištora	michal.pistora@uhk.cz	22
Olga Vraštilová	olga.vrastilova@uhk.cz	22
Tomislav Potocký	potockyt@seznam.cz	30
Svitlana Amelina	svetlanaamelina@ukr.net	38
Zuzana Bezdíčková	zuzana.bezdickova@upce.cz	44
Markéta Denksteinová	marketa.denksteinova@upce.cz	44
Štěpánka Bilová	bilova@law.muni.cz	51
Eva Čoupková	coupkova@sci.muni.cz	58
Ivana Grežová	ivana.grezova@uniag.sk	65
Andrea Holúbeková	andrea.holubekova@uniag.sk	65
Vita Hamanyuk	vitana65@gmail.com	72
Erika Steinert	erika.steinert@gmail.com	81
Radka Švadláková	radka.svadlakova@upce.cz	90
Dušan Tellinger	tellinger.dusan@gmail.com	98
Nataliya Zhdanova	nataliezhdanova@yahoo.de	105

LIST OF REVIEWERS OF ACC JOURNAL

Name	Work Location
Aneja Ritu, Prof.	Geogia State University
Andrášová Hana, PaedDr., Ph.D.	Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
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 Wroclawiu
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., MA, 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 Košicích
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
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
Eck Vladimír, doc., Ing, CSc.	ČVUT Praha

Name	Work Location
Eger Ludvík, doc., PaedDr., CSc.	Západočeská univerzita v Plzni
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
Herzig Ingo, M.A., PhDr.	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
Homišin 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
Kellner Jan, Ing., Ph.D.	KPMG Česká republika, s.r.o.

Name	Work Location
Klápšťová 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
Kopecký Miroslav, doc., PaedDr., Ph.D.	Univerzita Palackého v Olomouci
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 Wroclawiu
Ładysz Jerzy, Dr.	Uniwersytet Ekonomiczny we Wroclawiu
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
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
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

Name	Work Location
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
Pełczyňska 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 Przemyslaw, Mgr.	Karkonoska państwowa szkoła wyższa w Jeleniej Górze
Pištěk 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, M.A.	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
Sovová Ilona, Mgr.	Technická univerzita v Liberci
Stößel Bernd, Prof., Dr.-Ing.	Hochschule Zittau/Görlitz
Strahl Danuta, Prof., Dr. hab.	Uniwersytet Ekonomiczny we Wroclawiu
Svoboda Milan, PhDr., Ph.D.	Technická univerzita v Liberci
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

Name	Work Location
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
Vašutová Jaroslava, doc., PaedDr., Ph.D.	Univerzita Karlova v Praze
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
Worlitz Frank, Prof., Dr.-Ing.	Hochschule Zittau/Görlitz
Zaremba – Warnke Sabina, Dr.	Uniwersytet Ekonomiczny we Wroclawiu
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
Žižka Miroslav, doc., Ing., Ph.D.	Technická univerzita v Liberci

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

Editor in Chief Doc. PhDr. Soňa Jandová, Ph.D.	Technical University of Liberec sona.jandova@tul.cz
Assistant of the Editor in Chief Doc. Ing. Miroslav Žižka, Ph.D.	Technical University of Liberec miroslav.zizka@tul.cz
Executive Editor PaedDr. Helena Neumannová, Ph.D.	Technical University of Liberec helena.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 Petríková, 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 (*Journal Title*)	ACC JOURNAL
Ročník (*vol./year/issue*)	XX (3/2014/Issue C)
Autor (*Author*)	kolektiv autorů (*composite author*)
Vydavatel (*Published by*)	Technická univerzita v Liberci Studentská 2, Liberec 1, 461 17 IČO 46747885, DIČ CZ 46 747 885
Schváleno rektorátem TU v Liberci dne	29. 10. 2014, č. j. RE 110/14
Vyšlo (*Published on*)	20. 12. 2014
Počet stran (*Number of pages*)	119
Vydání (*Edition*)	první (*first*)
Číslo publikace (*Number of publication*)	110/14
Evidenční číslo periodického tisku (*Registry reference number of periodical print*)	MK ČR E 18815
Tištěná verze ISSN (*ISSN printed version*)	1803-9782
Počet výtisků (*Number of copies*)	70 ks (*pieces*)
Adresa redakce (*Address of the editorial office*)	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 (*Print*)	Vysokoškolský podnik Liberec, spol. s r.o. Studentská 1402/2, 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).

© Technická univerzita v Liberci – 2014
ISSN 1803-9782