

Odborný cudzí jazyk: teória a prax

Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie

Nitra 2020

Zborník „Odborný cudzí jazyk: teória a prax“ je výstupom z dištančnej konferencie pod názvom „Odborný cudzí jazyk vo firemnej, inštitucionálnej a akademickej praxi“, ktorú organizovalo Jazykové centrum Filozofickej fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre v rámci riešenia projektu **KEGA č. 005UKF-4/2019 Inovácia jazykovej prípravy v kontexte duálneho a celoživotného vzdelávania v súlade so špecifickými potrebami regiónu.**

Zodpovedný redaktor: prof. PaedDr. Elena Zelenická, PhD.

Vedecký garant: prof. PaedDr. Elena Zelenická, PhD.

Redakčná rada: PaedDr. Pavol Burcl, PhD.
Mgr. Oľga Csalová, PhD.
Mgr. Zuzana Kozárová, PhD.
Mgr. Lenka Michelčíková, PhD.
Mgr. Martina Szabóová, PhD.
Mgr. Renáta Pavlová, PhD.

Recenzenti: Mgr. Daniela Timárová, PhD.
Mgr. Terézia Kulíková, PhD.

Za obsahovú a jazykovú stránku príspevkov zodpovedajú jednotliví autori.

ISBN 978-80-558-1608-1

Obsah

Na úvod.....	5
Kľúč k osobnému rozvoju a získaniu relevantných vedomostí a zručností potrebných pre úspešné uplatnenie absolventov SŠ a VŠ na trhu práce <i>Pavol Burcl</i>	7
Understanding and Meeting the Educational Needs of Generation Z Students <i>Olga Csalová</i>	23
Interpretácia umeleckého textu ako plošný jazykový, literárny, kultúrny a sociálny fenomén vo vysokoškolskom vyučovacom procese <i>Marianna Fígedyová – Olga Iermachkova</i>	36
Čitateľská gramotnosť ako jedna z najdôležitejších kľúčových kompetencií pre úspech na trhu práce <i>Viktória Gergelyová</i>	44
Reading Comprehension at Secondary Vocational Schools <i>Romana Havetová – Eva Stranovská</i>	55
Cudzie jazyky a zamestnateľnosť v podmienkach Slovenska <i>Andrea Holúbeková – Mária Fördösová</i>	68
Трудности при обучении русскому языку в словацком вузе <i>Ольга Ермачкова</i>	79
Teaching Vocabulary Through Authentic Texts <i>Ingrid Kálaziová</i>	91
Využitie informačno-komunikačných technológií v duálnom vzdelávaní s prihliadnutím na kognitívne štýly študentov <i>Zuzana Kozárová</i>	99
Osvojovanie si ekonomickej terminológie prostredníctvom informačných a komunikačných technológií <i>Eva Maierová</i>	107
Tvorba slovenských odborných textov pre ukrajinských študentov <i>Helena Mazurová</i>	116

Kontrastívna analýza fonetických javov v slovenčine pre cudzincov <i>Renáta Pavlová</i>	124
Firemný „blokový“ jazyk pre výučbu tlmočenia a tlmočnícku prax <i>Lenka Poláková</i>	141
Výuka nemeckého jazyka vo firemnej a akademickú praxi v situácii súčasnej Českej republiky <i>Helena Hasilová – Jiří Hasil</i>	149
Bedeutung der Pragmatik im Fremdsprachenunterricht <i>Erzsébet Szabó</i>	159
Nemecký jazyk ako odborný jazyk v diplomácii <i>Lucia Šukolová</i>	169
Práca s literárnym textom v odbornej jazykovej príprave cudzincov <i>Dominik Vančo</i>	177
Výučba obchodnej angličtiny pomocou mobilných aplikácií na čítanie na vysokých školách – SWOT analýza <i>Katarína Zamborová</i>	189
Язык специальности как фактор профессионального развития студентов-нефилологов <i>Elena Zelenická</i>	196
Testovanie jazykovej kompetencie v akademickom prostredí <i>Elena Zelenická - Renáta Pavlová</i>	205

Na úvod

Zborník pod názvom „**Odborný cudzí jazyk: teória a prax**“ je desiatym zborníkom vydávaným Jazykovým centrom FF UKF v Nitre. Tento zborník je výstupom z medzinárodnej konferencie „**Odborný cudzí jazyk vo firemnej, inštitucionálnej a akademickej praxi**“, ale aj výsledkom riešenia projektu *KEGA č. 005UKF-4/2019 Inovácia jazykovej prípravy v kontexte duálneho a celoživotného vzdelávania v súlade so špecifickými potrebami regiónu*.

Zborník je venovaný problematike implementácie potrieb podnikateľskej sféry, firemnej jazykovej kultúry a inštitucionálnej praxe do výučby odborného cudzieho jazyka. Uverejnené príspevky sú zamerané na:

- širšiu problematiku odbornej cudzojazyčnej prípravy na stredných a vysokých školách,
- špecifiká odbornej jazykovej prípravy v kontexte duálneho vzdelávania na SOŠ,
- celoživotné vzdelávanie,
- jazykové testovanie a diagnostiku,
- špecifické potreby regiónu, regionálnosť v kontexte jazykového vzdelávania.

Veríme, že táto publikácia bude relevantným príspevkom k prebiehajúcej diskusii o skvalitnení odborného jazykového vzdelávania v kontexte implementácie potrieb podnikateľskej sféry, firemnej jazykovej kultúry a inštitucionálnej praxe do výučby odborného cudzieho jazyka a nájde si svojich čitateľov.

Kľúč k osobnému rozvoju a získaniu relevantných vedomostí a zručností potrebných pre úspešné uplatnenie absolventov SŠ a VŠ na trhu práce

The Key to Personal Development and the Acquisition of Relevant Knowledge and Skills Necessary for the Successful Employment of Graduates from Secondary Schools and Universities in the Labour Market

Pavol Burcl

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Autor reflektuje súčasné problémy odborného vzdelávania na SŠ a VŠ na Slovensku a predikuje perspektívny vývoj v danej oblasti. Anticipuje a podčiarkuje dôležitosť niektorých systémových zmien v tejto oblasti ako reakcie na prebiehajúcu krízovú situáciu pandémie koronavírusu. Zdôrazňuje nutnosť koordinácie týchto zmien naprieč viacerými sektormi – vzdelávania; ekonomiky a hospodárstva; práce, sociálnych vecí a rodiny, legislatívy a pod. Je nutné pokračovať v dialógu verejnej správy a podnikateľského prostredia s cieľom zlepšiť a zatraktívniť vzdelávanie študentov SŠ a VŠ s ohľadom na potreby a nové výzvy praxe.

The author reflects on the current problems of vocational education at secondary schools and universities in Slovakia and predicts perspective developments in the field. He anticipates and underlines some systemic changes in this field in response to the ongoing crisis situation of the coronavirus pandemic. He stresses the need to coordinate these changes across several sectors - education; economy; work, social and family affairs; legislation, etc. It is necessary to continue the dialogue between the public administration and the business environment in order to improve and make the education of secondary school and university students more attractive with regard to the needs and new challenges of practice.

Kľúčové slová: odborné vzdelávanie, pandémie koronavírusu, systémové zmeny

Key words: vocational education, a coronavirus pandemic, systemic changes

1 Úvod

Vstupom do 21. storočia sme prijali nové spoločenské a ekonomické výzvy s cieľom aktualizovať, zdynamizovať a zatriktívniť vzdelávací proces na slovenských základných, stredných a vysokých školách. Je nastolená spoločenská požiadavka inovovať slovenský vzdelávací systém. Cesta, ktorú si Slovensko vyberie, je kľúčová pre ďalšie smerovanie našej spoločnosti. Musíme si položiť niekoľko otázok:

- Do akej miery sa zmení štruktúra vzdelávacieho systému?
- Bude štát podporovať konkrétne študijné odbory?
- Bude na základe podpory interdisciplinarity podporovaná výučba odborného cudzieho jazyka na SŠ a VŠ?
- Ako bude ďalej fungovať systém duálneho vzdelávania?
- Ako celý tento proces ovplyvní pandémie koronavírusu a jej dopady?

V tomto príspevku sa budeme venovať reflexii súčasných problémov odborného vzdelávania na SŠ a VŠ na Slovensku, s cieľom predikovať perspektívny vývoj v danej oblasti, načrtnúť niektoré systémové zmeny vo vzdelávaní ako reakcie na prebiehajúcu krízovú situáciu pandémie koronavírusu. Zdôrazňujeme nutnosť koordinácie týchto zmien naprieč viacerými sektormi – vzdelávania; ekonomiky a hospodárstva; práce, sociálnych vecí a rodiny, legislatívy a pod. Je nutné pokračovať v dialógu verejnej správy a podnikateľského prostredia s cieľom zlepšiť a zatriktívniť vzdelávanie študentov SŠ a VŠ s ohľadom na potreby a nové výzvy praxe.

2 Východiská pred koronavírusom

Reflektujeme koniec druhej dekády – do roku 2020.

2.1 Kontext vzniku Národného programu rozvoja výchovy a vzdelávania (NPRVV)

Vláda Slovenskej republiky dňa 27. 6. 2018 svojím uznesením schválila novú koncepciu a stratégiu rozvoja vzdelávania na roky 2018 – 2027. „Účelom NPRVV je poskytnúť dlhodobú koncepciu obsahu výchovy a vzdelávania pokrývajúcu v 10-ročnom výhľade dlhodobé zámery a ciele SR v oblasti vý-

chovy a vzdelávania od predprimárneho vzdelávania, cez primárne, sekundárne, až po vysokoškolské vzdelávanie, ako aj ďalšie vzdelávanie s cieľom osobného rozvoja a získania relevantných vedomostí a zručností potrebných pre úspešné uplatnenie absolventov na trhu práce. Strategickými cieľmi stratégie je zvýšenie kvality systému výchovy a vzdelávania, rozšírenie prístupu ku kvalitnému vzdelávaniu pre všetkých a modernizácia systému výchovy a vzdelávania po obsahovej stránke, ako aj v oblasti riadenia, financovania a hodnotenia.“ (2018, s. 6) Základným znakom tohto dokumentu je rozdelenie agendy vzdelávania do dvoch úrovní, a to regionálneho školstva a vysokého školstva.

Stratégia Európa 2020, ktorá je v súčasnej dobe určujúcim medzinárodným rámcom definovania cieľov vzdelávania v členských krajinách EÚ, definuje tri základné vzájomne sa dopĺňajúce priority:

- Inteligentný rast: vytvorenie hospodárstva založeného na znalostiach a inovácii.
- Udržateľný rast: podporovanie ekologickejšieho a konkurencieschopnejšieho hospodárstva, ktoré efektívnejšie využíva zdroje.
- Inkluzívny rast: podporovanie hospodárstva s vysokou mierou zamestnanosti, ktoré zabezpečí sociálnu a územnú súdržnosť. (Európa 2020, 2010, s. 5)

Okrem iného obsahuje aj šesť ukazovateľov prepojených na oblasť vzdelávania:

1. podiel mladých ľudí s predčasne ukončeným vzdelávaním
2. podiel vysokoškolsky vzdelaného obyvateľstva vo veku 30 – 34 rokov
3. podiel 15-ročných žiakov dosahujúcich nízke zručnosti
4. miera zamestnanosti čerstvých absolventov
5. participácia detí na predprimárnom vzdelávaní
6. participácia dospelých na celoživotnom vzdelávaní. (ibid.)

Podľa NPRVV (2018, s. 14-16), ohľadne napĺňania stratégie Európa 2020, v ukazovateľoch 1, 2, 3 sme v relatívne pozitívnych číslach.

Podiel vysokoškolsky vzdelaného obyvateľstva vo veku 30 – 34 rokov na Slovensku (ukazovateľ č. 2) dobieha priemer EÚ a približuje sa k cieľu Stratégie EÚ 2020. V roku 2016 dosahoval podiel 30 – 34 ročných ľudí s VŠ vzdelaním na Slovensku 34,4 % (EÚ 39,9 %), pričom v roku 2010 to bolo 22,1 % (EÚ 33,8 %). Pri zachovaní doterajšieho trendu by do roku 2020 Slovensko malo dosiahnuť cieľ Stratégie 2020, ktorý je 40 %.

Miera zamestnanosti čerstvých absolventov (ukazovateľ č. 3) predbehla priemer EÚ a približuje sa k cieľu Stratégie EÚ 2020. V roku 2017 dosahovala zamestnanosť absolventov, ktorí ukončili vzdelávanie pred 1 až 3 rokmi na Slovensku 81,3 % (EÚ 79 %). V roku 2010 to bolo iba 69,5 % (EÚ 76,3 %). Cieľ Stratégie 2020 je 82 %.

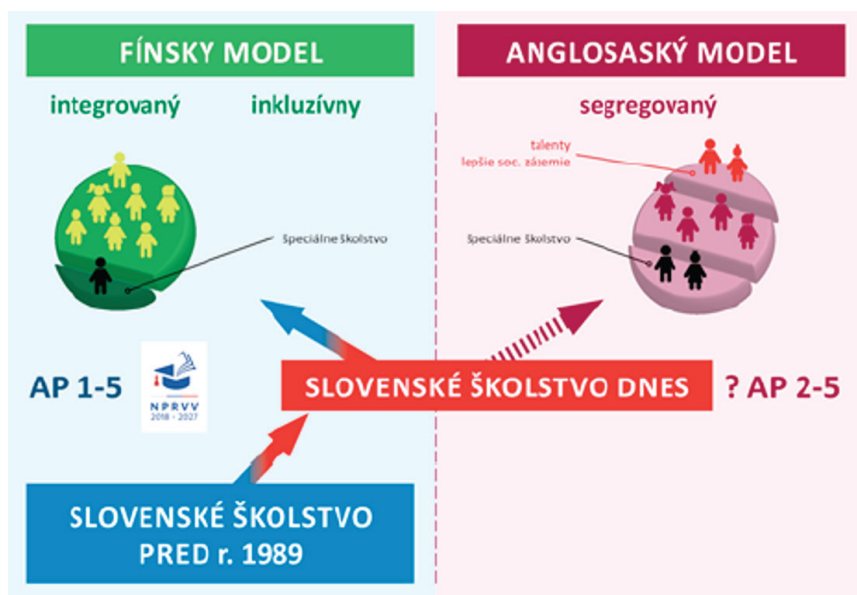
Podiel mladých ľudí s predčasne ukončeným vzdelávaním sa nachádza pod cieľovou hodnotou Stratégie EÚ 2020, kontinuálne však rastie a oproti roku 2010 sa viac ako zdvojnásobil. V priemere EÚ je možné sledovať opačný trend. V roku 2017 malo na Slovensku predčasne ukončené vzdelávanie 9,3 % (EÚ 10,6) mladých ľudí vo veku 18-24 rokov. V roku 2010 to bolo iba 4,7 % (EÚ 13,9 %). Ide o ľudí, ktorí dosiahli najviac nižšie sekundárne vzdelanie a neparticipujú na ďalšom vzdelávaní.

Dokument ďalej konštatuje, že slovenský vzdelávací systém vykazuje známky nedostatočnej miery inklúzie najmä v predprimárnom vzdelávaní (ukazovateľ č. 5), kde má Slovensko nízku mieru účasti (76,5 % na Slovensku oproti priemeru EÚ 96,9 % a cieľu stratégie Európa 2020, ktorý je 95 %), ako aj v ďalšom vzdelávaní dospelých (ukazovateľ č. 6), kde má Slovensko nízku mieru účasti (3,4 % na Slovensku v porovnaní s priemerom EÚ 10,9 % a cieľom Stratégie Európa 2020 15 %). Rovnako relatívne vysoký podiel 15-ročných žiakov dosahujúcich nízke zručnosti v testovaní PISA (ukazovateľ č. 4) je významne spojený s výsledkami žiakov zo sociálne slabšieho prostredia a je prejavom nedostatočnej inkluzívnosti vzdelávacieho systému. (ibid.)

2.2 Ambície NPRVV a ich relevancia

2.2.1 Základný problém vzdelávacieho systému

Súčasný systém vzdelávania na Slovensku je typický svojou hybridnosťou a zbytočnou diverzifikáciou. Máme na mysli rôzne mini podsystémy v rámci celku. Komplikovanosť prechodov medzi rôznymi druhmi škôl, ich čiastočná nekompatibilita, resp. vzájomná nekompatibilita ich kurikulumov počas nižšieho sekundárneho vzdelávania na Slovensku prakticky znemožňuje systematické stimulovanie talentovaných žiakov prostredníctvom vertikálnej integrácie na celoslovenskej úrovni.



Obrázok 1 Rozdielnosť fínskeho a anglosaského modelu (Zdroj: NPRVV, 2018, s. 22)

Základným znakom je čiastočne **segregačná individualizácia** – nemožnosť rovnakého prístupu ku vzdelaniu, presne v intenciách tzv. anglosaského modelu (viď Obrázok 1). Segregovanosť lepších a horších študentov, kde lepší znamená lepšie školy pre študentov z lepšieho sociálneho zázemia. Má znaky elitárstva (možnosť cestovať za kvalitnejším vzdelá-

ním, možnosť výberu elitných stredných a vysokých škôl), čo v konečnom dôsledku znamená lepšiu dostupnosť kvalitného vzdelania. V kontraste s tým je veľká časť študentov nominálne v priemere, tzn. odkázaná na verejné školy na základe rajonizácie v mieste svojho bydliska. Následne to môže ovplyvňovať aj samotný výber školy a finálne ovplyvniť profesijné zameranie budúceho absolventa.

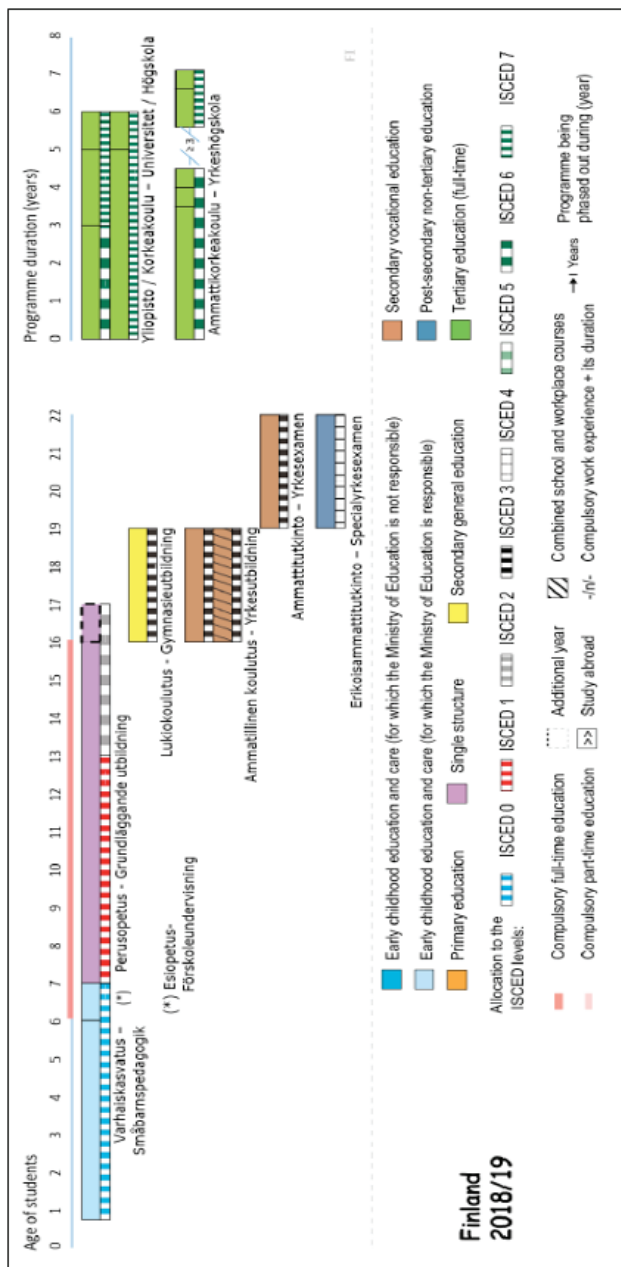
Je nutné sa čiastočne vrátiť do minulosti pred 1989, kde inkluzívnosť a integrácia bola v určitých intenciách vysoká napriek rovnostárstvu daného modelu a kritizovanému zaraďovaniu najmä marginalizovaných skupín (Rómov) do špeciálnych škôl. Oceňujeme ambície NPRVV vnieść do vzdelávania logickú systémovosť a nadväznosť jeho jednotlivých modulov. Ako je zrejmé z Obrázka 1, stojíme na križovatke, z ktorej musíme vykročiť správnym smerom.

2.2.2 Výber modelu vzdelávania

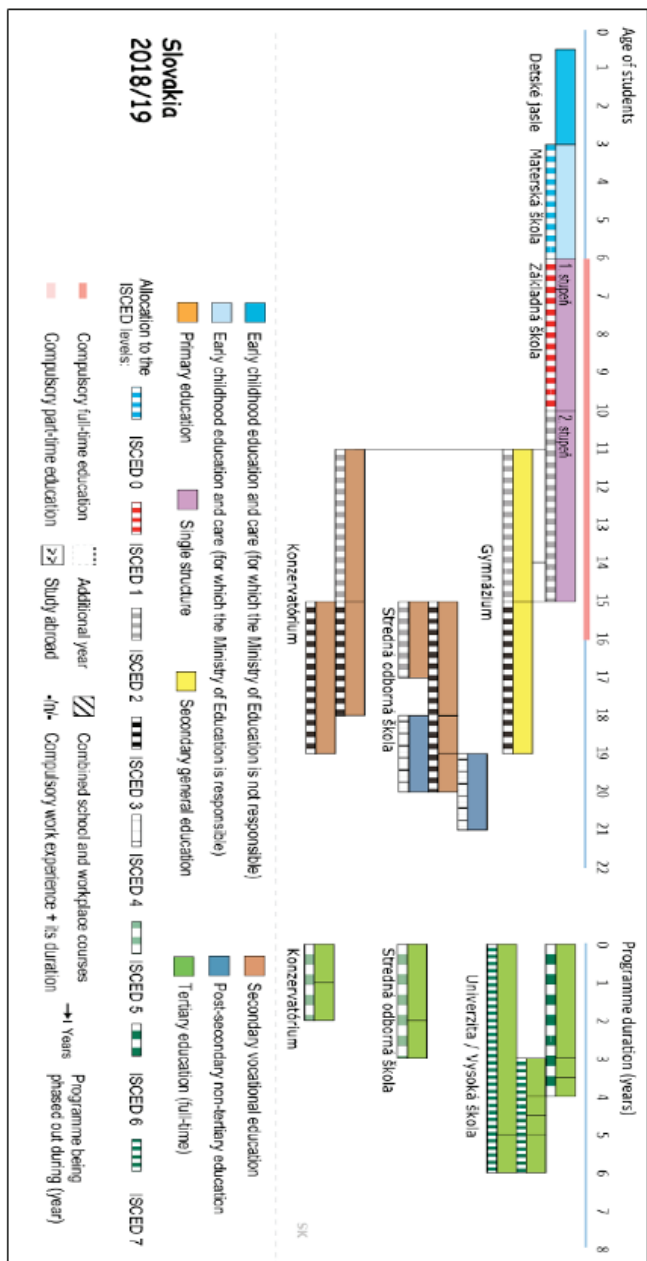
Ako inšpiratívny model NPRVV bol vybraný **fínsky vzdelávací model**. Jeho charakteristické prvky sú: štruktúrovosť a vysoká miera integrácie a inklúzie. Zároveň dlhodobo vykazuje popredné umiestnenia v medzinárodných testovaniach výsledkov žiakov (napr. PISA), čo môže byť pre náš vzdelávací systém osobitne inšpiratívne (nakoľko SR tradične dosahuje slabé umiestnenia v daných testovaniach). Tento model je známy **jednotnou štruktúrou**, už teraz známou ako ISCED 1 + ISCED2 + ISCED3 + atď. (viď Obrázok 2). V danej schéme vidíme celistvosť systému bez prerušovania a prelínania.

Na Slovensku (viď Obrázok 3) sme začali s reformou, ale stále pretrváva určitá atypickosť v štruktúre. Máme neštandardný a komplikovaný systém. Sú tu už moduly ISCED1 a ISCED2 – povinná školská dochádzka je formálne organizovaná ako jednoštruktúrová, ale medzi jednotlivými stupňami škôl sú nesystémové zásahy vo forme ich vzájomného prelínania a nekontrolovateľných prestupov študentov do iných druhov škôl. Máme na mysli prechod do 8-ročných gymnázií po 5. ročníku ZŠ; prechod do bilingválnych gymnázií po 8. základnej škole; prechod do tanečných konzervatórií po 5. ročníku základnej školy.

Kľúč k osobnému rozvoju a získaniu relevantných vedomostí a zručností potrebných pre úspešné uplatnenie absolventov SŠ a VŠ na trhu práce



Obrázok 2 Fínsky vzdelávací systém (Zdroj: Eurydice, 2020)



Obrázok 3 Slovenský vzdelávací systém (Zdroj: Eurydice, 2020)

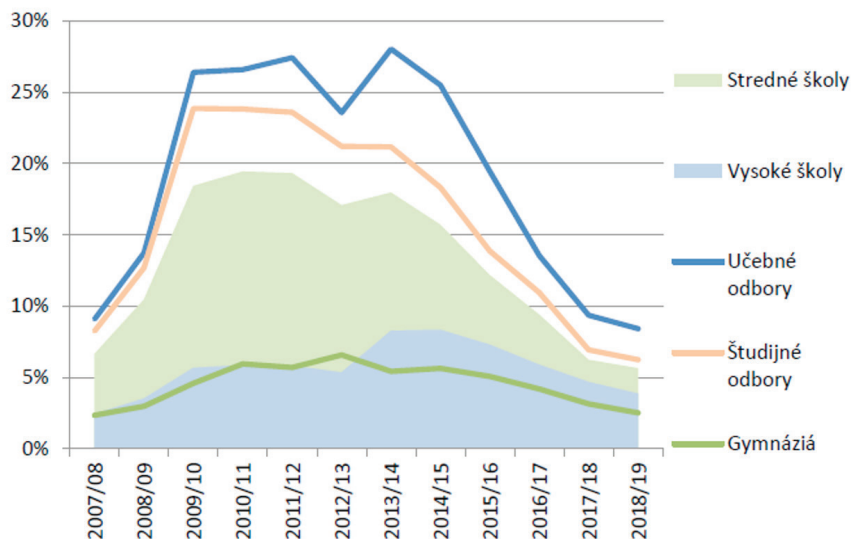
Dôsledkom je:

- odliv talentov a tých z lepšieho sociálneho prostredia → segregácia;
- zhoršenie vzdelávacích výsledkov ZŠ (testovania na ZŠ) → „Výsledky národných (E-Testovanie 5, E-Testovanie 9) či svetových meraní (PISA, PIRLS) čitateľskej gramotnosti predstavujú nie práve najoptimálnejšie výkony našich žiakov (Pavlová, Gallik, 2020, s. 56)... „Nadobúdanie a rozvíjanie čitateľskej kompetencie možno považovať za jednu z najpodstatnejších súčastí moderného vzdelávania (ibid., s. 48).“
- nevhodná diverzifikácia študentov SŠ;
- deformity v rozhodnutiach ohľadne profesijnej orientácie, problémy v strednom odbornom školstve → nesúlady medzi vzdelávaním a dopytom na trhu práce;
- nedokončenie a narušenie celistvosti jadrového kurikula (rozdiely vo vzdelávaní žiakov 9. ročníkov ZŠ a odídenkami na bilingválne gymnáziá a SŠ v 8. ročníku ZŠ);
- problém zamestnanosti pedagógov.

2.2.3 Stredné a vysoké školy

Problematické sú aj stredné školy (ISCED 3, 4). Z pohľadu praxe je problematické spojenie teoretického vyučovania a potrieb praxe. Dôsledkom odlivu perspektívnejších študentov počas ZŠ, resp. masívnym nástupom na gymnáziá po ukončení ZŠ sa znižuje kvórum budúcich študentov stredných odborných škôl. Na to nadväzuje štruktúrny problém študijných a učebných programov, ktoré nekorešpondujú s potrebami praxe, a pritom gymnáziá nepripravujú v podstate žiadnych odborne pripravených absolventov, aj keď sa parciálne niektoré z nich prezentujú ako špeciálne zamerané gymnáziá.

Dôležitým indikátorom súladu výstupov odborného vzdelávania a potrieb trhu práce je nezamestnanosť absolventov. Ako príklad uvádzame štatistiku z roku 2019 (viď Graf 1).



Graf 1 *Priebeh absolventskej miery nezamestnanosti (Zdroj: CVTI SR, 2019, s.16)*

Je zreteľný nástup ekonomickej krízy v roku 2009. Prejavil sa v náraste hodnôt u absolventov učebných a študijných odborov SŠ. Paradoxne nízka úroveň u gymnázií je spôsobená tým, že takmer všetci absolventi gymnázií pokračujú na VŠ, a preto systém ich neeviduje ako nezamestnaných – pokračujú vo svojej odbornej profilácii na študijných odboroch VŠ. V prípade študijných a učebných odborov SŠ vidíme nesúlad s potrebami trhu práce a z toho vychádzajúcu potrebu následnej aproximácie stredného odborného školstva aktuálnym potrebám praxe.

Z množstva ďalších problémov vyberáme koncept duálneho školstva, ktorý je od základov postavený ako koncept symbiotickej spolupráce odborného teoretického vzdelávania v škole a praktickej prípravy priamo u firiem z praxe. Fungovanie si vyžaduje medzirezortnú kooperáciu a podporu v spolupráci s podnikateľským prostredím. Vo vyhlásení Asociácie priemyselných zväzov (APZ) pod názvom *Jednotný postoj zamestnávateľov v oblasti rozvoja výskumu – vývoja – inovácií v Slovenskej republike* (2019) je okrem iného priamo koncipovaná požiadavka na zmenu

systému financovania stredného a vysokého školstva založeného najmä na uplatniteľnosti absolventov vo vyštudovanom odbore.

Na základe vlastnej skúsenosti (projekt KEGA č. 005UKF-4/2019 Inovácia jazykovej prípravy v kontexte duálneho a celoživotného vzdelávania v súlade so špecifickými potrebami regiónu) môžeme potvrdiť, že tento projekt je perspektívny – ako príklad uvádzame sektor automotive, kde niektoré produkčné firmy už priamo participujú na školskom kurikule, a teda de facto je to ich vlastná škola (VW a Duálna akadémia v Bratislave). Okrem iného má duál aj sociálny rozmer, pretože študenti si počas praxe štúdia môžu zarábať a absolvent je pripravovaný na konkrétne pracovné miesto vo firme, ktoré je mu po ukončení štúdia garantované. NPRVV tiež považuje prípravu reagujúcu na aktuálne a očakávané potreby praxe za jeden z kľúčových cieľov. Kozárová (2019, s. 252-256) zdôrazňuje, že je nutné obracať pozornosť na spoločenskú situáciu a dopyt na trhu práce. Študentovi musí byť poskytnuté také vzdelanie, ktoré zohľadňuje schopnosti a možnosti jednotlivca, pričom rozvinie aj všetky jazykové kompetencie. Podobne Csalová (2019, s. 151-158) kladie dôraz na súlad teoretickej a praktickej prípravy študenta.

Z pohľadu VŠ je stále diskutabilnou témou počet vysokých škôl. Kavický (2014) vidí ako problematický nesystémový nekontrolovaný nárast počtu VŠ na Slovensku v minulých rokoch: *„Od pádu komunizmu sme európsky unikát a z tohto pohľadu sme už niekoľko rokov suverénne na prvom mieste v prepočte na 100-tis. obyvateľov. Skrátka sieť existujúcich univerzít a vysokých škôl je nadmerná a nezodpovedá potrebám trhu práce, finančným možnostiam štátu, a tak nie je ani možné naraz dosahovať kvalitu aj kvantitu.“*

Podobne ako u SŠ, aj študijné programy na VŠ musia prejsť razantnou obmenou. Je dôležité, aby kvalita bola dôležitejším faktorom ako kvantita. Zvýšenie kredibility slovenských VŠ je kľúčové. Silnie tlak trhu práce na navýšenie počtu VŠ absolventov najmä technických disciplín. Duálny systém vzdelávania postupne vidíme v podobe tzv. profesijného bakalára, kde v rámci bakalárskeho stupňa VŠ (podobne ako u SŠ) participujú na výučbe konkrétne subjekty z podnikateľskej praxe.

Podľa Blanára (2018, s. 14), v roku 2017 bola miera absolventskej nezamestnanosti prírodných vied 2,98 %; technických vied a náuk 2,31 %; v oblasti zdravotníctva 1,94 %, tak u vojenských a bezpečnostných vied a náuk bola 6,90 %; poľnohospodársko-lesníckych a veterinárnych vied a náuk 4,82 %; spoločenských vied, náuk a služieb 4,03 %.

V roku 2019 (Blanár, 2020, s. 19), miera absolventskej nezamestnanosti u poľnohospodársko-lesníckych a veterinárnych vied a náuk bola 5,05 %; prírodných vied 2,81 %; vojenských a bezpečnostných vied a náuk 2,68 %; absolventov technických vied a náuk 2,13 %. Tradične najlepšie ukazovatele majú zdravotnícke odbory 1,30 %.

3 Ako vstúpime do tretej dekády po koronavíruse?

Kríza vyvolaná pandémiou koronavírusu naplno odhalila nedostatky. Narušila mechanizmy prezenčnej výučby na všetkých stupňoch škôl. Zasiahla mimoriadne tvrdo. Na druhej strane systém, ktorý potrebuje inovácie a zmeny je niekedy nutné resetovať vo forme šokovej terapie. Eliminuje sa tým príliš veľká osobná zainteresovanosť ľudského faktora na účelovom modelovaní daného systému. Tak je to aj v prípade vzdelávacieho systému.

Za niekoľko dekád proklamovaných „kvázi“ reforiem sme sa dostali do stavu apatie. Väčšina absolventov SŠ ide na VŠ, lebo to tak má byť. Vytvorili sme úzus, že každý by mal mať vysokoškolský diplom, bez ohľadu na to, či to jeho pracovná pozícia vyžaduje alebo nie. Situácia sama priniesla riešenia. Pracovný trh si vyberá, čo potrebuje a čo nie. Možno namietat, že je to dočasné a miestami lokálne, ale budeme si musieť zvyknúť, že vzdelávanie a prax sú spojené nádoby. Študijné a učebné odbory nemôžu produkovať absolventov, ktorí sa nemajú kam zaradiť → potreba **kvantifikácie**.

Táto kríza dala zelenú inováciám, ktoré stagnovali niekoľko rokov. Informatizácia a hlavne virtuálne formy vzdelávania sa prejavili ako perspektívne formy inovácie vzdelávania. Na všetkých stupňoch vzdelávania, aj v predprimárnom, zohrali e-learningové vzdelávacie platformy dôležitú úlohu v snahe zachovať **kontinuitu tradičného vzdelávania**, ktorá bola narušená krízovou situáciou. Zdôrazňujeme slovo kontinuita.

Na druhej strane **udržateľnosť vzdelávania** si vyžaduje rodinu na určitej sociálnej úrovni (hlavne materiálno-technickej), aby bolo možné plnohodnotne participovať, čo je v prípade rodín v sociálnej núdzi, so zdravotnými problémami alebo u marginalizovaných komunít veľkým problémom. Podľa Michala Rehúša (2020) z Inštitútu vzdelávacej politiky: *„Dá sa predpokladať, že rozdiely medzi žiakmi z rozmanitých pomerov a podmienok sa počas uzatvorenia škôl prehĺbia - v súčasnej situácii sa totiž značná časť zodpovednosti za vzdelávanie preniesla na rodinné zázemie, čo výrazne znevýhodňuje deti s náročnejšími podmienkami (napríklad nedostatočná podpora zo strany rodičov, nedostupné technologické vybavenie alebo priestor na učenie sa). Obávam sa, že nás môže dobehnúť naša slabá pripravenosť na inkluzívne vzdelávanie a diferencované vyučovanie, ktoré by dokázalo reagovať na individuálne potreby žiakov.“*

Problémy sa prejavili aj na úrovni SŠ, hlavne odborných (SOŠ). Obmedzenia praktickej výučby, narušenie koncepcia duálneho vzdelávania, problémy s organizáciou záverečných odborných skúšok a maturít. Stereotypné vnímanie vzdelávacieho procesu najmä ako prezenčnej formy vzdelávania – de facto nepripravenosť automaticky prejsť na dištančné formy vzdelávania s využitím informačno-komunikačných technológií a neschopnosť diferencovať individuálne potreby žiakov a študentov – ukázalo na nedostatky v príprave pedagógov a na **formalizmus ich ďalšieho vzdelávania** (absolvovali teoretické školenia, dovzdelávali sa, ale absentuje schopnosť aplikácie v praxi – to sa týka aj ZŠ). Je nutné zmeniť obsah vzdelávania (od encyklopedických vedomostí k praktickým zručnostiam využiteľným v bežnom živote) a intenzívnejšie riešiť inkluzívnosť vzdelávacieho systému.

Zákon o vysokých školách č. 131/2002 Z.z. nadobudol účinnosť 1. apríla 2002. Mal to byť začiatok reforiem slovenského vysokého školstva. Je rok 2020 a polovičné reformy. Už v štúdiu *Reforma systému financovania vysokých škôl v SR* (Neubauerová a kol., 2005, s. 80) sa okrem iného konštatuje, že verejné financovanie terciárneho vzdelávania v SR pomerne výrazne zaostáva za európskym priemerom v absolútnych aj pomerových ukazovateľoch.

Ďalším problémom VŠ môže byť nadmerný počet VŠ na Slovensku, nerešpektovanie demografického vývoja, nerešpektovanie požiadaviek praxe a trhu práce (v štruktúre študijných programov a ich obsahu), absencia študijných programov v anglickom jazyku (medzinárodný aspekt, kooperácia), nedostatočná mediálna prezentácia a propagácia kvalitných slovenských VŠ voči zahraničnej konkurencii.

Záver

NPRVV bol vytváraný bez predikcií kríz, ako máme teraz. Nerátal so spoločenským kolapsom. Život nám ukázal, že ak má školský systém, resp. akýkoľvek spoločenský systém fungovať, musí:

- absolútne vychádzať z dôkladnej analýzy reálnej situácie;
- si stanoviť len reálne splniteľné úlohy;
- existovať strategický plán rozvoja, kde budú zohľadnené všetky potenciálne ovplyvňujúce faktory (vonkajšie aj vnútorné) spolu s dôkladnou analýzou rizík a dopadov;
- byť správne nastavený manažment systému, aby bolo možné eliminovať problémy zapríčinené zlyhaním ľudského faktora;
- fungovať interdisciplinárna spolupráca jednotlivých jeho zložiek (legislatíva, operatíva, financie, personalistika, atď.) vo vnútri systému, i smerom von.

Už dnes je evidentné, že éra pro forma reforiem slovenského vzdelávacieho systému sa skončila. Dôkladná analýza stavu, rizík a dopadov spolu so systematickosťou riešenia problémov sú východiská k reálne a správne nastaveným plánom. To je kľúč k reaktivácii a modernizácii.

Literatúra

BLANÁR, František. 2018. Nezamestnanosť absolventov slovenských vysokých škôl. Bratislava: CVTI SR, 2018, s.14. [Online] [Cit. 2020-7-25] Dostupné na: <https://www.cvtisr.sk/buxus/docs//VS/nezamestnanost/Vs_abs_nezam_2017_web.pdf>.

- BLANÁR, František. 2020. Nezamestnanosť absolventov slovenských vysokých škôl v roku 2019. Bratislava: CVTI SR, 2020, s.19. [Online] [Cit. 2020-7-25] Dostupné na: <https://www.cvtisr.sk/buxus/docs//VS/nezamestnanost/VS_abs_nezam_2019_web.pdf>.
- BURCL, Pavol a kol. Projekt KEGA č. 005UKF-4/2019 Inovácia jazykovej prípravy v kontexte duálneho a celoživotného vzdelávania v súlade so špecifickými potrebami regiónu. [Online] [Cit. 2020-7-25] Dostupné na: <<https://www.portalvs.sk/en/prehľad-projektov/kega/11954>>.
- CSALOVÁ, Oľga. 2019. 2019. On English for the Automotive Industry Course Curriculum Development. In: Forlang 2019: cudzie jazyky v akademickom prostredí. Košice: TU, 2019, s. 151-158. ISBN 978-80-553-3398-4.
- Európa 2020. Stratégia na zabezpečenie inteligentného, udržateľného a inkluzívneho rastu. Brusel: EK, 2010, s.5. [Online] [Cit. 2020-7-7] Dostupné na: <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:SK:PDF>>.
- Evidovaná nezamestnanosť absolventov stredných škôl.(analytická štúdia). Bratislava: CVTI SR, 2019, 41s. [Online] [Cit. 2020-7-20] Dostupné na: <https://www.cvtisr.sk/buxus/docs//JH/Nezamestnanost_A19_.pdf>.
- Fínsky vzdelávací systém. [Online] [Cit. 2020-7-20] Dostupné na: <https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/finland_en>.
- Jednotný postoj zamestnávateľov v oblasti rozvoja Výskumu – vývoja – inovácií v Slovenskej republike. 2019. [Online] [Cit. 2020-7-29] Dostupné na: <https://www.asociaciapz.sk/wp-content/uploads/2019/03/sken_Jednotny-postoj-zamestnavate-%C4%BEov-v-oblasti-rozvoja-VVI-v-SR.pdf>.
- KAVICKÝ, Radovan. 2014. Reforma vzdelávania a znalostná ekonomika. [Online] [Cit. 2020-7-21] Dostupné na: <<http://www.nextfuture.sk/ekonomika/reforma-vzdelavania-a-znalostna-ekonomika/>>.
- KOZÁROVÁ, Zuzana. 2019. Využitie technológií pri výučbe cudzieho jazyka. In: Forlang 2019: cudzie jazyky v akademickom prostredí. Košice: TU, 2019, s. 252-256. ISBN 978-80-553-3398-4.
- Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania. NPRVV 2018 – 2027. 2018. Bratislava: Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR, 2018, 59s. [Online] [Cit. 2020-7-7] Dostupné na: <<https://www.minedu.sk/data/att/13285.pdf>>.
- NEUBAUEROVÁ, Erika a kol. 2005. Reforma systému financovania vysokých škôl v SR (štúdia). [Online] [Cit. 2020-8-1] Dostupné na: <http://www.radavs.sk/index.php?option=com_remository&Itemid=21&func=fileinfo&id=24>.

PAVLOVÁ, Renáta – GALLIK, Ján. 2020. Diagnostikovanie čitateľskej gramotnosti na základných školách. In: Lingua Viva. roč. 16, č. 30, s. 48-60. ISSN 1801-1489.

REHŮŠ, Michal. 2020. Podľa: GRÁNSKA, Zuzana. 2020. Ako budú vyzerat školy po koronakríze? Odpovedajú odborníci na školstvo (ANKETA). [Online] [Cit. 2020-7-29] Dostupné na: <<https://eduworld.sk/cd/zuzana-granska/6985/ako-budu-vyzerat-skoly-po-koronakrize-anketa>>.

Slovenský vzdelávací systém. [Online] [Cit. 2020-7-20] Dostupné na: <https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/slovakia_en>.

*Tento príspevok vznikol v rámci riešenia projektu **KEGA č. 005UKF-4/2019 Inovácia jazykovej prípravy v kontexte duálneho a celoživotného vzdelávania v súlade so špecifickými potrebami regiónu.***

Understanding and Meeting the Educational Needs of Generation Z Students

Pochopenie a uspokojenie vzdelávacích potrieb študentov Generácie Z

Oľga Csalová

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

The article deals with theoretical description of contemporary needs in the area of Generation Z students' education. It explores some key Generation Z traits and displays how educators can adapt to those characteristics in their classrooms. The author examines preferred learning styles of generation group Z and names some effective teaching strategies. The author emphasizes the need for educators to better understand especially the twenty-first-century learners since this area is still not so well researched, and it is the youngest generation in the labor market.

Článok sa zaoberá teoretickým popisom súčasných potrieb v oblasti vzdelávania študentov Generácie Z. Skúma vybrané kľúčové vlastnosti tejto generácie a poukazuje na možnosti ich zohľadnenia vo vyučovacom procese. Autor skúma preferované učebné štýly generačnej skupiny Z, vymenúva niektoré efektívne stratégie výučby a zdôrazňuje nevyhnutnosť pochopenia špecifik vzdelávacích potrieb najmä študentov dvadsiateho prvého storočia zo strany pedagógov, keďže predstavujú najmladšiu generáciu na trhu práce.

Key words: Generation Z, educational needs, learning strategies, teaching strategies

Kľúčové slová: Generácia Z, vzdelávacie potreby, stratégie učenia sa, stratégie výučby

1 Introduction

Long before coronavirus set traditional learning methods aside, new teaching strategies were already building student confidence and social skills, laying the foundations for improved employability and career progression. Today's undergraduates have a very different way of thinking from their Generation Y and Generation X predecessors. For Genera-

tion Z, according to the Pew Research Center, they were born between 1995 and 2012 – majority of the traditional learning strategies experienced by previous generations are ineffective. The outbreak of COVID-19 just pointed out that in relation to new teaching techniques, some universities already have an advantage by perceiving and working with this fact before. This confirms that the nature of education should be innovated. Therefore, today's research is significantly drawing attention to the issue of the preferred learning styles of the fifth generation—the one currently attending schools—and effectiveness of experiential and action-learning theories since developing interactive learning environment helps meet employer expectations of graduates as independent thinkers. The research in the cognitive sciences, analyzing the functioning of all mental processes taking place in the human mind, can provide educators with a different view of the issue and streamline education by applying cognitive principles (Kozárová, 2018). By learning from real-life situations, they become ready for work and able to make a smooth transition from experienced student to productive professional. We share the view of Chavan (2018) that “it is critical that universities and academics understand Generation Z and the environment they grew up in, and reflect this in technology-led curriculum design for the 21st century.” Educators need to become conscious about the students who come into the classroom with unique characteristics and try to understand their learning needs. Following this, teachers' knowledge and their beliefs about what is important to teach, how students learn, and how to manage student behaviour and meet external demands is crucial (Harmanto, 2013). Understanding and considering students' preferences can make especially foreign language learning process more effective through appropriate teaching methods, techniques and tools.

2 Generational differences review

Spending lives under equitable conditions (e.g., economical, historical), being exposed to the same events (e.g., cultural, environmental), and being impacted by similar technologies may influence people enough that

they think, make decisions, and behave in a similar way. However, defining generation boundaries is problematic. To date, most research into generational differences has been conducted in the US, UK, and Canada (Cennamo and Gardner, 2008). Meanwhile, because of the significance of the issue – its influence, for instance, on the economy, labor market, and organizations' marketing strategies – emerging new generations and their characteristics are considered with interest all over the world. Age and generation differences and management is and will be even more a necessity for enterprises operating in the environment and economy (Dolot, 2018).

At least five different generations are identified in the modern world:

- a) *The traditionalists* (Silent Generation or the Greatest Generation), born between 1928 and 1944, who value authority and a top-down management approach,
- b) *The Baby Boomer Generation*, born between 1945 and 1965, who tend to be workaholics,
- c) *Generation X*, born between 1965 and 1979, a generation who is comfortable with authority and view the work-life balance as important,
- d) *Generation Y*, born between 1980 and 1995 and who generally grew up in prosperity and have technology savvy,
- e) *Generation Z*, born after 1995 (Cilliers, 2017).

Generation Z seems to be the most problematic in defining its age range, and it is still not so well examined, as it is the youngest generation on the labor market. However, educators should better understand especially the twenty-first-century learners.

3 Essentials of the twenty-first-century education

Technology has evolved significantly in the last two decades, and it has had a direct impact on the types of skills employers are looking for in job candidates. This fact should affect the way our schools approach teaching; moreover, the purpose of education has always been to help prepare stu-

dents to become active members of society who make positive contributions to their surrounding communities.

There are relative studies about Generation Z that support this generation appear to learn more via observation and experiential practise. They tend and rely more on Internet search engines and videos rather than refer to text-books or manuals (Shatto and Erwin, 2017). Generation Z students are eager to learn but in a way that keep pace, align with digital age, and bridges the learning process with future careers.

The National Education Association (2020) suggests that our education system was built for an economy and a society that no longer exist. They point out that “if today’s students want to achieve their goals, they must learn to become proficient communicators, innovative creators, sharp critical thinkers and multifaceted collaborators.” The Association also notes that the twenty-first-century learning focuses on enabling students to succeed in the workforce as it evolves to both create and eliminate jobs. While core academic subjects remain important, life skills, global awareness and economic and civil literacy are finding their place in today’s curricula. They find technological literacy essential, too.

Reimers and Chung (2016) describe how different nations have defined the core competencies and skills that young people will need in order to thrive in the twenty-first-century, and how those nations have fashioned educational policies and curricula meant to promote those skills. They suggest that “education should include a nuanced understanding of numerous global competencies.” In addition to rounding out young learners’ knowledge of world cultures and international communication, schools must also teach them the skills to use what they learn as active and engaged citizens (Reimers and Chung, 2016). They mention three types of competencies: cognitive, interpersonal, and intrapersonal competencies. One of the most important cognitive competencies, the researchers note, is digital literacy.

In an effort to prepare the twenty-first-century students for a global society, experts at the NEA have also defined four specific skills that are among the most essential for modern students to succeed in school and

the workplace. Known as the “Four Cs,” these skills are defined as follows: *critical thinking* and *problem solving*, *communication*, *collaboration*, and *creativity*. These skills often make the biggest impact in terms of setting the students apart when applying for and starting their careers.

4 Focus on Generation Z

For many decades, educators have usually been using the same strategies despite what generation is present in their classroom. Schwieger and Ladwig (2018) discuss a newer generation of students, Generation Z, who have unique characteristics and expectations. While this population is sometimes called the post-millennial generation, there are some key differences that set Generation Z apart from the previous one. Those differences have implications for the way they learn, develop, and function in the classroom. That can be especially discouraging for teachers with no previous experience.

4.1 Characteristics

None of previous generations have as many terms as Generation Z, for example: iGeneration, Gen Tech, Online Generation, Post Millennials, Facebook Generation, Switchers, “always clicking”. Generation Z is also known as C Generation. This expression comes from: “connected”, as its representatives are “connected to the internet”; “computerized”; “communicating”; “content-centric”; “community-oriented”, “changing” (Dolot, 2018). The expression R Generation comes from Responsibility generation (Csobanka, 2016).

Individuals from this generation are born between 1996 and 2012. Like millennials, they were raised with technology. However, for Generation Z, technology is part of their everyday life activities. They are true digital natives: from earliest youth, they have been exposed to the internet, to social networks, and to mobile systems. That context has produced a hypercognitive generation very comfortable with collecting and cross-referencing many sources of information and with integrating virtual and offline experiences. Seemiller and Grace (2016) state that Generation Z

consider themselves loyal, thoughtful, compassionate, open-minded, and responsible. They attempt to make changes in our society. The study by Tracy Francis and Fernanda Hoefel (2018) reveals four core Generation Z behaviors, all anchored in one element: this generation's search for truth. They value individual expression and avoid labels. They mobilize themselves for a variety of causes. They believe profoundly in the efficacy of dialogue to solve conflicts and improve the world. Finally, they make decisions and relate to institutions in a highly analytical and pragmatic way. According to Seemiller and Grace (2016), this is a challenge because they prefer to work alone and occasionally lack creativity. The researchers discuss a need to help guide Generation Z students in their higher education endeavors. It means a real-life knowledge that can be related to their job area.

The overall characteristics can be identified as follows:

- a) *Digital natives*. Generation Z is digital. They have never known life without personal computers, mobile phones, gaming systems, MP3 players and the Internet. They are comfortable with e-mails, texting, and computer applications.
- b) *Social*. Social networking sites and texting were common as Generation Z grew up, so they have little concern for privacy and tend to share details of their lives with virtual communicators—usually strangers. Technologies make their communication immediate. As a result, they are collaborative and creative individuals.
- c) *Multitaskers*. Generation Z is more proficient in multitasking than all previous generations since they are so comfortable with technologies. This preference toward multitasking causes „acquired attention deficit disorder“, which means that the generation is losing the ability to focus and analyze more lengthy, and complex information.
- d) *Speedy*. Generation Z students have shorter attention spans due to the fact that they grew up in the Digital Age where overstimulation is the norm, and there is a tendency to multitask. Recent researches have pointed out that instead of having an eight-second attention span, they have a highly adept eight-second filter that helps students

quickly assess whether the information presented is relevant. As they thrive on instant gratification, educators should turn to more technologically advanced forms of teaching.

Given the above, teachers should hold principle that this generation of students is significantly different from the previous cohorts. Hence, it is up to us teachers to be fully aware of this and to create curricula based on their preferred learning styles to make the process effective.

4.2 Preferred learning strategies

Traditionally, the learning took place in the classroom and the practice and application took place through homework. However, today's learners are a multi-modal generation and therefore demand communication styles that engage multiple learning channels. The content can be accessed through technology anywhere, and often in very visual, engaging forms. Jurenka, Stareček, Vraňáková, and Cagaňová (2018) state that there are statistically significant relationships between selected general educational subjects and selected learning styles among young learners.

In this article we explore the learning styles of Generation Z students in which teachers can educate more appropriately.

- a) *Experiential learning*. Recent reports show that Generation Z students predominantly learn by doing and prefer active learning environments. The generation expects a challenging, fully-immersive educational experience in which they can work through problems and really test their knowledge. And they are very interested in steering their own personalized learning experiences and incorporating information from a variety of resources and materials. Therefore, teachers are now beginning to expand training and development to include experiential learning components such as role play and simulations, case competitions, design challenges, and other collaborative activities that let students apply what they've learned to solve real problems.

- b) *Visual learning.* Generation Z students respond best to visual learning; therefore, they learn most effectively through interactive mediums, collaborative projects and challenges rather than traditional auditory, explanatory lessons. They feel comfortable in the media-rich environment, surrounded by different kinds of digital devices that provide rich visual effects which have resulted in them becoming more accustomed to receiving input in this mode (Harmanto, 2013).
- c) *Colaborative, social learning.* Generation Z students are more connected than previous generations and incredibly social. Blended educational models that combine online discussions and in-class collaboration meet Generation Z's social nature and have proven to be effective models for engaging them in learning. Unlike active learning which requires students "to do", cooperative learning requires students "to do with others" (Machemer and Crawford, 2007). Students are therefore responsible for both their individual and group learning. They share ideas and resources, and plan cooperatively on what and how to study. Their sense of hyperconnectivity and desire to learn new things means they are extremely comfortable collaborating with others, both on and off-line.
- d) *Microlearning.* Microlearning is a suitable training approach for Generation Z students since it attracts students toward learning. It delivers short bites of learning, each focusing on a single learning objective. Short learning nuggets cater to the shorter attention span of learners. It can be delivered through a variety of assets such as videos, infographics, quizzes, podcasts, digital flashcards, whiteboard animations, games, simulations, scenarios, and e-books. We can speak about several crucial characteristics: it caters to Generation Z's mobile-centric attention spans, enables learning at the point of need, promotes informal learning experiences, supports experiential learning, and facilitates learning through mixed-media formats. Microlearning modules are becoming popular in e-learning

design as learners are becoming more tech-savvy, used to accessing information at their fingertips, and as attention spans shortens.

- e) *Edutainment*. Edutainment refers to the presentation of educational material in an entertaining and engaging way, and aims to integrate these two seemingly opposite concepts. Technology allows educators to become edutainers more easily by providing user-friendly formats and digital distribution that facilitates the creation of specialized content (Makarius, 2016). Edutainment elements in e-learning that can act as an agent of conduit between training and entertainment are the following: social learning, game-based design, gamification, learning through exploration and discovery, and immersive learning experience. It includes discussion boards, chat bots, messengers, and gaming elements such as achievement levels, scores, points, scenarios, and avatars.

4.3 Effective teaching strategies

There's plenty of research that can help educators better understand this particular group of students; therefore, it should be a challenge for teachers to evaluate their teaching strategies regularly and frequently. Here are some ideas that take into account the special characteristics of Generation Z students in classrooms and help educators adopt technology in their classes in a meaningful way that facilitates learning:

Educational software. In addition to full-service learning management systems, educators can leverage software to create the tools from interactive presentations to educational games.

Dialogue. Explanatory lectures are not good technique for Generation Z students as they are used to multitasking and skimming for the most valuable information. There should be a variety of teaching methods to keep the class moving.

Visuals. Using charts, graphics and multimedia can make the material more memorable.

Online office hours. For students who are used to immediately reaching people online, sending an instant message is going to be more effective.

Rationale. Generation Z students are used to constantly updated news-feeds and expect only the most relevant information; therefore, it should be explained upfront why a lesson is important and how it is applicable in the real life.

Exploring cultures. Understanding the social interests, goals and thought patterns that affect culture is important for better identification of personal prejudices and recognition of cultural background values.

Using diverse books and materials. Incorporating multicultural literature can help students identify more with the material and foster cross-cultural understanding. For instance, Burcl (2020) underlines that modern learning should be focused on practical impact - for real life-like situations, using authentic texts.

Using techniques that focus on positivity. Emphasis is placed on strategies aimed at empowering students, rewarding engagement with verbal praise, and regularly reassessing the ways students demonstrate growth.

Making accommodations. Educators can give assignment extensions, break tasks into smaller pieces, and offer to help students create study plans. They may also encourage students to help one another.

Setting the stage for success. Recognizing success can give students much-needed confidence. Even though there are state standards, teachers can break up the curriculum into frequent milestones for students to celebrate.

It is obvious that the use of technology is not the only strategy to consider. Educators should also search for other ways of assessment and tools for how we present material to students of Generation Z, try to understand their learning needs, and implement new ideas.

5 Conclusion

Given the above, teachers should hold principle that this generation of students is significantly different from the previous cohorts. In relation to foreign language teaching, Halliwell (1992) states that „students do not come to the language classroom empty handed. They bring with them already well established set of instinct and characteristic which help them to

learn language better.“ Hence, especially in case of Generation Z students it is up to foreign language teachers to be fully aware of this and to create curricula based on their preferred learning styles to make the process effective. Actually, the quality of the learning outcome is triggered by the learning activities that students usually practice. Teachers should therefore use high-quality and sound educational activities that can enrich the overall learning experience of Generation Z. Cognition of their learning styles could be a method of improving their learning process and more important the learning results (Popenici and Kerr, 2017). Often the main concern of the students is to learn the materials very quick and effectively. Through mastering various learning strategies and styles students could receive more information more effectively in various ways. However, forward-thinking digital technology and interactive tools in the classroom cannot detract attention from the importance of traditional pedagogy and a strong teacher-learner bond. The energy and enthusiasm put into the subject matter and the teaching methods to engage young Generation Z students is key to inspiring their minds, regardless of the medium.

References

- BURCL, Pavol. 2020. Writing Proficiency in English at the Primary School Level in Slovakia. Berlin: Peter Lang Publishing, 2020, p. 119. ISBN: 978-3631-73768-2.
- CENNAMO, Lucy and GARDNER, Dianne. 2008. Generational differences in work values, outcomes and person-organisation values fit. In : Journal of Managerial Psychology. 23(8), 891–906. DOI: 10.1108/02683940810904385.
- CHAVAN, Meena and CARTER, Leanne M. 2018. The value of experiential and action learning in business ethics education, In : Journal of business ethics education. 15, 5-32. DOI: 10.5840/jbee2018152
- CILLIERS, Elizelle J. 2017. The challenge of teaching generation Z. In : People: International Journal of Social Sciences, 3(1), 188–198. DOI: 10.20319/pijss.2017.31.188198.
- CSOBANKA, Zsuzsa E. 2016. The Z Generation. Acta Technologica Dubnicae, 6(2), 63–76. DOI: 10.1515/atd-2016-0012

- DAVIDSON, Neil and MAJOR, Claire H. 2014. Boundary crossings: Collaborative learning, cooperative learning, and problem-based learning. In : *Journal on Excellence in College Teaching*, 25(3&4), 7-56. Retrieved September 5, 2020 (<https://northweststate.edu/wp-content/uploads/files/BoundaryCrossings.pdf>)
- DOLOT, Anna. 2018. The characteristics of Generation Z. In : “e-mentor”, 44-50, DOI: <http://dx.doi.org/10.15219/em74.1351>
- FRANCIS, Tracy and HOEFEL, Fernanda. 2018. ‘True Gen’: Generation Z and its implications for companies. Retrieved September 5, 2020 (<https://www.mckinsey.com/industries/consumer-packaged-goods/our-insights/true-gen-generation-z-and-its-implications-for-companies#>)
- HALLIWELL, Susan. 1992. *Teaching English in the Primary Classroom*. New York: Longman. Retrieved September 5, 2020 (https://kupdf.net/download/susan-halliwell-teaching-english-in-the-primary-classroom-longman-handbooks-for-language-teachers-1992_5b0c8f9be2b6f51557096539_pdf)
- HARMANTO, Bambang. 2013. Teaching English to Generation Z students (New concept of young learners). pp. 74-81. Retrieved August 20, 2020 (<http://eprints.umpo.ac.id/1752/>)
- JURENKA, Richard, STAREČEK, Augustín, VRAŇAKOVÁ, Natália and CA-GÁŇOVÁ, Dagmar. 2018. The Learning Styles of the Generation Group Z and Their Influence on Learning Results in the Learning Process. 251-260. 10.1109/ICETA.2018.8572186.
- KOZÁROVÁ, Zuzana. 2018. Kognitívny prístup ako nástroj výučby cudzích jazykov, 2018. In: *Moderné jazyky v súčasnej Európe*. Nitra: UKF. ISBN 978-80-558-1359-2, p. 106-113.
- MACHEMER, Patricia.L.and CRAWFORD, Pat. 2007, Student Perceptions of Active Learning in a Large Cross-Disciplinary Classroom. *Active Learning in Higher Education*. 8. 9-30. 10.1177/1469787407074008. Retrieved August 12, 2020 (https://www.researchgate.net/publication/240699478_Student_Perceptions_of_Active_Learning_in_a_Large_Cross-Disciplinary_Classroom)
- MAKARIUS, Erin. 2017. Edutainment: Using Technology to Enhance the Management Learner Experience. *Management Teaching Review*, 2(1), 17–25. Retrieved September 10, 2020 (<https://doi.org/10.1177/2379298116680600>)
- National Education Association. Retrieved from <https://www.nea.org/assets/docs/A-Guide-to-Four-Cs.pdf>
- POPENICI, Stefan A. D. and KERR, Sharon. 2017. Exploring the impact of artificial intelligence on teaching and learning in higher education. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*. Retrieved August 25, 2020 (<https://telrp.springeropen.com/articles/10.1186/s41039-017-0062-8>)

- REIMERS, Fernando M. and CHUNG, Connie K. 2016. Teaching and Learning for the Twenty-First Century. Educational Goals, Policies, and Curricula from Six Nations. ISBN-13: 978-1-61250-924-2. Retrieved August 25, 2020 (https://www.academia.edu/32439991/teaching_and_learning_in_the_twenty_first_century_educational_goals_policies_and_curricula_from_six_nations)
- SCHWIEGER, Dana and LADWIG, Christine. 2018. Reaching and Retaining the Next Generation: Adapting to the Expectations of Gen Z in the Classroom. Information Systems Education Journal , 16(3), 46–54. Retrieved August 20, 2020 (<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1179303.pdf>)
- SEEMILLER, Corey and GRACE, Meghan. 2017. Generation Z: Educating and Engaging the Next Generation of Students. Sage Journal, 22(3), 21–26. DOI: <https://doi.org/10.1002/abc.21293>
- SHATTO, Bobbi and ERWIN, Kelly. 2017. Teaching Millennials and Generation Z: Bridging the Generational Divide. Creative Nursing. 23. 24–28. DOI: 10.1891/1078-4535.23.1.24.
- TARNOPOLSKY, Oleg and KOZHUSHKO, Svitlana. 2020. Principled pragmatism and experiential learning: two facets of constructivism in ESP. Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes. 123. DOI: 10.22190/JTESAP2002123T.
- THE NATIONAL EDUCATION ASSOCIATION. Collaborating for Student Success, Phase 2: Act. Retrieved July 25, 2020 (<https://www.nea.org/resource-library/collaborating-student-success-phase-2-act>)
- THE PEW RESEARCH CENTRE. Where millennials end and Generation Z begins. Retrieved September 1, 2020 (<https://www.pewresearch.org/fact-tank/2019/01/17/where-millennials-end-and-generation-z-begins/>)
- YOUNG, Andria and FRY, Jane D. 2008. Metacognitive Awareness and Academic Achievement in College Students. Journal of the Scholarship of Teaching and Learning. 8. 1–10. Retrieved August 10, 2020 (file:///C:/Users/JAZYKO~1/AppData/Local/Temp/Metacognitive_Awareness_and_Academic_Achievement_i.pdf)

Tento príspevok vznikol v rámci riešenia projektu KEGA č. 005UKF-4/2019 Inovácia jazykovej prípravy v kontexte duálneho a celoživotného vzdelávania v súlade so špecifickými potrebami regiónu.

Interpretácia umeleckého textu ako plošný jazykový, literárny, kultúrny a sociálny fenomén vo vysokoškolskom vyučovacom procese¹

Interpretation of Artistic Texts as a Linguistic, Literary, Cultural and Social Phenomenon in the Process of Education at Universities

Marianna Figedyová – Olga Iermachkova
Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave

Článok je venovaný dlhodobej otázke jazykovej prípravy vysokoškolských študentov s cieľom vychovať fundovaných lingvistických odborníkov pre rôznorodé potreby aktuálneho trhu práce. Zameriava sa na proporčnú vyváženosť aktuálnych študijných programov a využitie medzipredmetových súvislostí pri štúdiu v univerzitnom prostredí. Na konkrétnej vyučovacej hodine Interpretácie umeleckého textu poukazuje na presahy jazykových kompetencií, literárnych disciplín, kulturologických, historických a sociálnych vplyvov, ktoré majú dosah na chápanie študentov a následnú správnu jazykovú i obsahovú interpretáciu predkladaného umeleckého diela.

The paper is devoted to the long-term issue of language training of university students with the purpose to educate well-founded linguistic professionals for the diverse needs of the current labour market. It focuses on the proportional balance of current study programs and the use of interdisciplinary approach in a university environment. In a specific lesson, the Interpretation of an artistic text we point to the overlaps of language competences, literary disciplines, cultural, historical and social influences that have an impact on students' understanding and the subsequent correct linguistic and content interpretation of the presented work of art.

Kľúčové slová: výučba cudzích jazykov, komplexná jazyková príprava, interpretácia umeleckého textu, V. Šukšin, Сельские жители – Vidiecki obyvatelia (1962), Упорный – Vytrvalý (1973)

¹ Príspevok vznikol v rámci riešenia grantového projektu KEGA č. 021UCM-4/2020 s názvom *Tvorba učebníc pre rusko-slovenské sekcie bilingválnych a slovanských gymnázií*.

Key words: *teaching foreign languages, comprehensive language training, interpretation of an artistic text, V. Shukshin, Сельские жители – Villagers (1962), Упорный – Persistent (1973)*

Význam výučby (cudzích) jazykov

Príprava profesionálnych lingvistov, prekladateľov, tlmočníkov, jazykových špecialistov, učiteľov cudzích jazykov nie je len troj – či päť ročnou doménou vysokoškolských pracovísk, ale dlhoročnou systematickou prácou mnohých učiteľov a lektorov, počnúc už od predškolskej prípravy, základnej školy, ako i stredoškolských pracovísk a jazykových škôl a jazykových centier. Kompletná jazyková príprava nezahŕňa len jeden cieľový cudzí jazyk, ale všeobecné jazykové myslenie a vzdelanie. Lingvistické myslenie sa cibrí a zveľaďuje vo všetkých jazykoch, ktoré študujúci ovláda s vysokým dôrazom najmä na rodný jazyk nositeľa, ktorý je pevnou základňou pre všetky ďalšie jazykové mutácie študenta – budúceho lingvistu. Od stupňa znalosti rodného jazyka a literatúry sa odvíja možnosť prijímať a chápať cudzie jazyky. *„Metódy vyučovania cudzích jazykov za ostatné tri až štyri desaťročia prežívajú pomerne významné zmeny. Tieto zmeny sú spojené najmä s takzvanou komunikatívnou metódou ako i s myšlienkou o potrebe odstrániť proces učenia od „mučenia“, ktoré vyjadruje potreba ukotviť v pamäti učiacich sa vedomosti, ktoré sa majú stať základom ich poznatkov“* (Dohnal – Gajarský, 2018, 65). Rovnako, ako vyššie uvedení autori, súhlasíme s kontextom primeraného zapájania komunikatívnej metódy do vyučovacieho procesu cudzích jazykov. Sme však presvedčení o neúčíchajúcej potrebe využívať a rozširovať pamäťový potenciál študentov a primerane namáhať ich šedé mozgové bunky.

V súčasnosti je naša školská legislatíva orientovaná na jazykové vzdelávanie nastavená najliberálnejšie vo svojej histórii vôbec. Vďaka zrovnoprávneniu cudzích jazykov a možnosti žiakov a ich rodičov slobodne si zvoliť nie len druhý no i prvý cudzí jazyk už na základnej škole, sa otvárajú veľké príležitosti nie len pri samotnej výučbe, ale čo je možno ešte dôležitejšie aj pri celkovom myslení o jazykoch a pluralite školského systému, jeho vnímania širokou verejnosťou. Je prirodzené, že z hľadiska miery

používania v celosvetovej komunikácii, ekonomike, inováciách a médiách si naďalej ponechá prvenstvo medzi vyučovanými cudzími jazykmi v slovenských školách anglický jazyk. Nesmierne nás však teší neustály rastúci záujem o ruský jazyk, ktorý zaznamenávame vo všetkých typoch škôl a teda prirodzenou cestou i vo vysokoškolskom prostredí, ktoré je naše domáce.

Z pedagogickej praxe

Vysokoškolská ponuka lingvistického vzdelania zhmotnená do študijných programov musí neustále reflektovať potreby trhu práce a prispôbovať výučbu tak, aby absolventi štúdia boli adekvátne pripravení a schopní zúročiť nadobudnuté vedomosti. Študijný odbor Ruský jazyk a kultúra v odbornej komunikácii ponúka svojim poslucháčom proporčne rozložené štúdium do troch hlavných pilierov: jazykového, literárneho a odborného. Medzi jednotlivými predmetmi sa využívajú medzipredmetové vzťahy a súvislosti ktoré otvárajú študentom možnosť naplno využiť svoje poznatky. Vysokoškolské štúdium jazykov sa nevníma len ako štúdium samotného jazyka, ale vyžaduje sa neustále prehlbovanie si vedomostí študentov v mnohých okruhoch najmä spoločenských vied ako sú história, geografia, kulturológia, literárna veda a vedy o umení, ale i oblasť odborného jazyka (obchodu, práva, inovácií, medicíny a mnohých ďalších). Aby si vysokoškolské štúdium udržalo atraktivitu medzi študentmi je potrebné neustále vytvárať vo vyučovacom procese možnosti na interdisciplinaritu, ktorá je schopná prebudiť záujem poslucháčov. Študenti majú možnosť vybrať si k novoponúkanému predmetu vlastný prístup. *„Je veľmi dôležité, aby študent zmenil, resp. prehodnotil svoj vzťah k literatúre, aby tieto semináre (či cvičenia) boli preňho niečím príjemným, a nie „povinným“, zväzujúcim. Keďže tento študentov prerod myslenia o literatúre by mal byť nenúteným, pedagóg by mal stiahnuť po takých nástrojoch, ktoré zvýšia záujem o (ruskú) literatúru prirodzenou cestou“* (Grominová, 2015, 38). Príkladom môže byť vyučovacia hodina interpretačného seminára, ktorej hlavným cieľom je priblížiť literárne dielo významného predstaviteľa takzvanej dedinskej prózy v ruskej literatúre Vasilija Makareviča Šukši-

na. Pomocou interpretácie jeho dvoch diel *Сельские жители* (1962) – *Vidiecki obyvatelia*, *Упорный* (1973) – *Vytrvalý*. Predkladaná literárna interpretácia v sebe cielene spája lingvistickú, literárnu a historicko-sociálnu prípravu študentov.

Jazykové kompetencie študentov ruštiny ako cudzieho jazyka sa overia v schopnosti prijímať a interpretovať písaný i počutý text. V rámci prípravy na seminár sa študenti vopred oboznámili s textom *Сельские жители* (1962) – *Vidiecki obyvatelia* vo forme tlačeneho textu a poviedku *Упорный* (1973) – *Vytrvalý* majú za úlohu vypočúť si z voľne dostupných internetových zdrojov. V oboch prípadoch je totožný postup interpretácie z hľadiska jednoduchého porozumenia textu – zatiaľ bez literárnej interpretácie významu. Vďaka práci s kvalitnou zvukovou nahrávkou javiskového spracovania diela majú študenti možnosť pracovať na poli fonetiky a ortoepie, precvičovať si slová a slovné spojenia, ktoré nepatrili do ich aktívnej slovnej zásoby. Rovnako sa zoznámia s charakteristickou tvorbou Vasilija Šukšina, ktorá časť lexiky čerpá zo stylisticky príznakových slov jeho rodného Altajského kraja. Študenti majú možnosť porovnať si približne rovnako jazykovo náročné texty jedného autora a svoju individuálnu schopnosť preferovaného vnímania počutého a čítaného textu.

Literárny aspekt umeleckej interpretácie je zastúpený prioritne v základnej estetickej hodnote diela a v schopnosti študentov vyjadriť svoj názor na autorovo poslanstvo. Krátke zhrnutie literárnej teórie osvieži znalosti študentov z oblasti literárnych druhov, žánrov, foriem, postupov a prostriedkov realizovaných v konkrétnych poviedkach. Spolu so stručným literárnohistorickým exkurzom do obdobia vzniku dedinskej prózy ako vnútorného alternatívneho prúdu popri všeobecne politicky preferovanej literatúre socialistického realizmu a literárnej biografie jedného z jej základných predstaviteľov Vasilija Šukšina ako mimoriadne plodného človeka spisovateľa, režiséra, scenáristu a herca, ktorý napriek krátkemu životu a predčasnej smrti zanechal množstvo umeleckých artefaktov so stúpajúcou výpovednou hodnotou. Z literárneho hľadiska je mimoriadne zaujímavý spôsob kompozície dvoch nezávislých literárnych diel. *Сельские жители* (1962) – *Vidiecki obyvatelia* reflektujú celé spektrum

pálčivých spoločenských otázok dedinskej prózy ako napríklad nedobrovoľný odliv ľudí z vidieckeho prostredia, centralizácia a zánik pôvodného spôsobu života, absencia rodičov pri výchove detí, ktorá si vyberá svoju daň v podobe druhej analyzovanej poviedky. *Упорный* (1973) – *Vytrvalý* napriek tomu, že sa nezhodujú mená hlavných protagonistov môžeme pripustiť, že autor bol inšpirovaný rovnakou životnou situáciou s časovým posunom desať rokov. Hlavná zobrazovaná dvojica prvej poviedky (babka a vnuk) pokračuje v živote, ktorý je poznačený predchádzajúcimi nedostatkami ako sú najmä nedostatok sociálnych kontaktov, istá forma izolácie a rovnako nedostatok študijných a pracovných možností.

V tomto bode sa literárna interpretácia spája s potrebnými znalosťami študentov z oblasti histórie Sovietskeho zväzu a spoločenských pomerov v tomto zriadení. Potom, ako si študenti osviežili, prípadne doplnili svoje vedomosti o konkrétnom autorovi nastáva fáza zopakovania dedinskej prózy ako celku. Táto súčasť ruskej literatúry nie je pre študentov magisterského stupňa už neznáma. Častokrát ju však vnímajú šablónovite ako protipól tzv. mestskej prózy a málokedy sa zamýšľajú nad dôvodmi vzniku diel s problematikou dedinskej prózy a dôsledkami spoločenského života, ktoré táto literatúra zobrazuje.

Pre vyučovací proces je dôležité pripomenúť, že viacerí literárni bádatelia vnímajú dedinskú prózu ako kontinuálnu súčasť ruskej literatúry omnoho širšie ako len obdobie približne 60. – 80. (prípadne 50. – 80.) rokov XX. storočia. „Sovietske obdobie XX. storočia „darovalo“ dedinskej téme nové sužety – roľníctvo v čase občianskej vojny, kolektivizácia a rozkulačovanie, socialistické formovanie dediny, konflikt medzi mestským a dedinským, ako i smrť neperspektívnych dedín.“ (Ivanova, 2013, 89) „Uplynulé desaťročia nezvládli plnohodnotne pochopiť heterogenitu, hĺbku a zložitosť plurality a evolúciu literárneho javu označovaného mnohovýznamným termínom – dedinská próza – a jeho ukotvenosť v historicko-literárnom procese.“ (Cvetova, 2018, 267).

V nasledujúcej riadenej diskusii si študenti zopakovali, že dedinská próza je súhrnný názov pre smer v ruskej a sovietskej literatúre, ktorý sa rozvíjal najmä v období 50. – 80. rokov dvadsiateho storočia. Jeho pred-

stavitelia hľadali odpovede na páľčivé otázky svojej doby, ako bol odliv ľudí z vidieckeho prostredia, ktorý znamenal i automatický zánik pracovného potenciálu a zanechával za sebou dediny duchov. Spomínaný odliv má však svojho konkrétneho menovateľa a síce zmenu spoločenských podmienok a kolektivizáciu. Teda proces zjednocovania vlastníctva roľníkov do kolektívneho hospodárstva – takzvaných kolchozov. Rozhodnutie o kolektivizácii bolo vydané na XV. zjazde Komunistickej strany sovietskeho zväzu. Najintenzívnejšia kolektivizácia prebiehala v rokoch 1930 – 1933. V západných oblastiach bývalého Sovietskeho zväzu po skončení druhej svetovej vojny v rokoch 1945 – 1950. Významným tlačovým periodikom pre predstaviteľov dedinskej prózy bol mesačník «Наш современник» – Náš súčasník. Študenti boli schopní sami zopakovať nosné témy dedinskej prózy a najstť konkrétne zobrazenie v analyzovanom diele.

Za najpálčivejšie zobrazované otázky študenti označili odkaz na druhú svetovú vojnu a hladomor, ktoré napriek hrôzam ktoré pre ľudstvo znamenajú, nepôsobili ako nevyliciteľné rany, ale poukazovali na regeneračnú schopnosť hlavných protagonistov, ktorí mali chuť žiť ďalej. *„В войну, например, она приспособилась так: заметила в одном колхозном амбаре щель в полу, а через ту щель потихоньку сыплется зерно... И с неделю ходила ночами под тот амбар с мешочком. Так обошла свою гибель.“* (Napríklad vo vojne sa prispôsobila takto: všimla si medzere v podlahe v jednej kolchoznej stodole, cez ktorú sa sypalo zrno... A týždeň potom chodila v noci pod tú stodolou s vreckom. Tak obišla svoju smrť.) (Šukšin, 1973).

Ako ďalší z výrazných sociálnych problémov doby a prostredia môžeme vnímať degenerujúce medziľudské vzťahy. Kým v prvej poviedke brala babka vnuka na výchovu a dúfala v lepší osud dcéry, ktorá si snáď dokáže usporiadať svoj súkromný život a príde si po syna, v druhej poviedke už nikto nedúfal v zlepšenie pomerov medzi starou matkou a dcérou. *„Шурка – внук бабки Маланьи, сын ее дочери. У дочери не клеилась личная жизнь (третий раз вышла замуж), бабка уговорила ее отдать ей пока Шурку.“* (Šurka bol vnukom babky Malani, syn jej dcéry. Dcére sa

nevodilo v súkromí – tretí raz sa vydala. Babka ju uprosila, aby zatiaľ Šurku nechala u nej.) (Šukšin, 1962).

Šukšin akoby v zmene postoja vyjadril zmenu v spoločnosti a postupnú stratu nádeje v ustálenie neprirodzenej situácie. Takýto individuálny postoj autora korešponduje i s celkovým vývojom literatúry dedinskej prózy.

Была дочь (сыновей, двух, убило на войне), мать Мотыкина, но она вконец запуталась со своим муженьком, закружилась в городе, вообще как-то не вышло толку из бабы, она сюда и носа не казала, так что есть она и вроде ее нет. (Bola tam dcéra (synov dvoch zabilo vo vojne), Motkova matka, ale bola úplne pomýlená so svojím mužom, prepadla sa v meste, nejako zo ženy ničoho nebolo, neukázala ani nos, takže tak trochu je aj nie je.) (Šukšin, 1973).

Zo strany vyučujúceho je dôležité zachovať správny pomer medzi prvoradými interpretačnými aktivitami študentov (teda ide o analýzu a následnú interpretáciu konkrétneho umeleckého textu) a zároveň priblížiť pomocou vybraných vhodných ukážok odbornej literatúry historické a sociálne pomery zobrazovaného obdobia.

Záver

Počas našej pedagogickej praxe sa ako najúčinnější metóda vyučovania interpretácii umeleckého textu osvedčila kombinácia prístupov vlastnej interpretácie študentov a včleňovania konkrétnych literárno-historických, literárno-vedných a literárno-kritických textov vo všetkých ich dostupných podobách. Teda vo forme tlačených textov, audio i audiovizuálnych ukážok. Našou snahou je ukázať študentom, ako si môžu vytvárať svoju vlastnú sieť nie len literárnych a literárno-interpretčných poznatkov, rovnako prehlbovať poznanie cudzieho jazyka, histórie, sociológie, etnológie a mnohých ďalších vedných odvetví, ktoré sa odrážajú v konkrétnych umeleckých dielach. Pomocou kombinácie viacerých vyučovacích postupov sa snažíme o čo najvyššiu mieru koncentrovanosti študentov, zaujímavú a radostnú formu získavania vedomostí, čoho výsledkom spravidla býva ľahšie udržanie získaných vedomostí v dlhodobej pamäti študentov.

Literatúra

- CVETOVA, Natalia. 2018: Russkaja tradicionnaja proza vtoroj poloviny XX veka kak istoriko-literaturnyj fenomen. In: Vestnik VGU. Serija Filologia. Žurnalistika. № 2. Voronež: VGU, s. 66-71. ISSN 1814-2958.
- DOHNAL, Josef – GAJARSKÝ, Lukáš. 2018. Vlijaet li znanie grammatiki na produktivnye rečevye sposobnosti studentov-rusistov? (na primere odnogo oprosa češskich i slovackich studentov). In: Filologičeskij klass. č. 4(54) (2018), s. 65-71. ISSN 2071-2405.
- GROMINOVÁ, Andrea. 2015. Výučba ruskej literatúry „trochu inak“ alebo využitie metód neformálneho vzdelávania pri výučbe ruskej literatúry. In: Kulturologické aspekty lingvodidaktiky cudzích jazykov: medzinárodný zborník vedeckých prác. Bratislava: STIMUL, s. 37-41. ISBN 978-80-8127-134-2.
- IVANOVA, Irina. 2013: Derevenskaja proza v sovremennoj otečestvennoj literature: konec mifa ili perezagruzka. In: Filologičeskije nauki. Voprosy teorii i praktiki. Tambov: Gramota № 6 (24), 88-94. ISSN 1997-2911.
- ŠUKŠIN, Vasilij. 1962: Seľskie žiteli. Text [online]. Dostupné na internete: <http://rushist.com/index.php/rus-literature/3025-shukshin-selskie-zhiteli-polnyj-tekst>
- ŠUKŠIN, Vasilij. 1973: Upornyj. Text [online]. Dostupné na internete: https://royallib.com/read/shukshin_vasilij/uporniy.html#0
- ŠUKŠIN, Vasilij. 1962: Seľskie žiteli. Audiokniha [online]. Dostupné na internete: <https://www.youtube.com/watch?v=X3nZuDv8ctI&t=212s>
- ŠUKŠIN, Vasilij. 1973: Upornyj. Audiokniha [online]. Dostupné na internete: https://www.youtube.com/watch?v=BA_I5TO2COW

Čitateľská gramotnosť ako jedna z najdôležitejších kľúčových kompetencií pre úspech na trhu práce

Reading Comprehension as One of the Most Important Key Competencies for Success in the Labor Market

Viktória Gergelyová

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Čitateľská gramotnosť úzko súvisí s účinným fungovaním jednotlivca ako aktívneho občana alebo zamestnanca. Je dôležitá aj z hľadiska zlepšenia kvality života obyvateľstva so zameraním na trvalý a udržateľný hospodársky rozvoj. Cieľom tohto výskumu je zhodnotiť schopnosť porozumenia textu žiakov siedmeho ročníka základných škôl s vyučovacím jazykom maďarským na Slovensku. Výskumu sa zúčastnilo 296 študentov z rôznych území Slovenska. Testy čitateľskej gramotnosti používané na hodnotenie schopností porozumenia zahŕňali tri rôzne typy textu a otázky prispôbené mentálnej kapacite vnímania danej vekovej skupiny. Analýza odpovedí respondentov ukazuje, že najjednoduchšie pre danú vekovú skupinu je práca s náučným textom. Dôvodom môže byť to, že s takými textami sa žiaci často stretávajú aj počas vyučovacích hodín. Z analýzy dát však vyplýva, že majú veľké problémy s porozumením textov informatívneho charakteru, pretože práve tento druh textu sa najčastejšie vyskytuje v rôznych oblastiach každodenného života.

Reading comprehension is closely related to the individual's effective functioning as an active citizen and employee. It is also important for improving people's quality of life and for strong and sustainable economic development. The present research aims to assess the reading comprehension skills of Hungarian seventh-grade students in Slovakia. The research involved 296 students from different areas of Slovakia. The reading comprehension tests used to assess comprehension skills included three different types of text and questions adapted to the mental capacity of a given age group. The analysis of the respondents' answers shows that it is easiest for the given age group to understand explanatory texts, as these types of texts are also encountered in school. On the other hand, they have big problems with understanding informative-type texts, which is thought-provoking because this type of text occurs most often in different spheres of everyday life.

Kľúčové slová: čitateľská gramotnosť, trh práce, základná škola, Maďari na Slovensku

Key words: reading comprehension, labor market, primary school, Hungarians in Slovakia

Úvod

Každý piaty človek v Európe má problémy s čitateľskou gramotnosťou. Podľa medzinárodných meraní to platí rovnako u mladých, ako aj u dospelých jedincov. Žijeme v paradoxnej situácii, pretože dnešná spoločnosť a digitálny vek si vyžadujú neustále sa zvyšujúcu úroveň porozumenia, pričom milióny ľudí všetkých vekových skupín v Európe nemajú dostatočné schopnosti v oblasti čitateľskej gramotnosti. Čitateľská gramotnosť je jednou zo základných potrieb v modernom svete, pretože trh práce si vyžaduje stále vyššiu úroveň porozumenia a občianska aj spoločenská angažovanosť v digitálnom veku čoraz viac závisia práve od čitateľskej gramotnosti (EÚ, 2012).

Na dôležitosť porozumenia textu z aspektu hospodárskeho rozvoja bolo poukázané v niekoľkých medzinárodných štúdiách (Hanushek-Woessmann, 2008, s. 644). Veľkou výzvou pre trh práce je nájsť kandidátov so správnou kvalifikáciou na obsadenie daných pracovných príležitostí. Firmy referujú o vážnom nedostatku zručností. V našej spoločnosti musia všetky európske krajiny čeliť tejto kríze, zlepšiť čitateľskú gramotnosť a tým znížiť funkčnú negramotnosť.

Cieľom školskej výučby čítania nie je iba poskytnúť dieťaťu základy mechanického čítania, ale tiež využiť schopnosť čítať za účelom získania nových vedomostí, ktoré dokáže využiť. A to je možné iba vtedy, ak dieťa rozumie tomu, čo číta. Čítanie s porozumením hrá teda pri učení osobitnú rolu, je predpokladom ďalšieho vzdelávania a získavania vedomostí. Žiaci, ktorí v mladšom školskom veku nezískajú adekvátne čitateľské zručnosti, s väčšou pravdepodobnosťou opustia školu bez toho, aby ju ukončili tak, ako ich rovesníci so správnymi čitateľskými zručnosťami. Jediní, ktorí disponujú dobrou čitateľskou gramotnosťou už v detstve, budú s oveľa

väčšou pravdepodobnosťou pokračovať v ďalšom štúdiu. Čitateľská gramotnosť hrá taktiež kľúčovú úlohu pri získavaní mäkkých zručností, ako je kritická analýza, alebo rozvoj efektívnej komunikácie (Business Roundtable, 2016).

Ďalším veľkým očakávaním na trhu práce je znalosť cudzích jazykov. Na základe medzinárodných prieskumov dopyt po jazykových znalostiach medzi zamestnávateľmi výrazne rastie (Szabó-Mátó, 2019, s. 1). Výskum v oblasti osvojovania si cudzích jazykov zvyčajne poukazuje na to, že v procese úspešného osvojovania si jazykov zohrávajú významnú úlohu efektívne zručnosti v čítaní a porozumení textu. Čitateľská gramotnosť, schopnosti a stratégie čítania získané v materinskom jazyku sa dajú použiť aj v cudzojazyčných textoch, pričom existuje aj silná korelácia medzi čitateľskou gramotnosťou v materinskom a cudzom jazyku (Habók-Magyar-Nagy-Pál, 2018, Magyar-Habók, 2018).

Napriek tomu, že dobré čitateľské zručnosti a čitateľská gramotnosť sú základom úspechu v práci a živote, medzinárodné merania (IEA: PIRLS, OECD: PISA) poukazujú na fakt, že študenti na Slovensku dosahujú z roka na rok podpriemerné výsledky. Vo všeobecnosti možno povedať, že mladí ľudia dnes trávajú viac rokov v škole a vstupujú na trh práce s vyšším vzdelaním ako ich rodičia, prípadne starí rodičia. Samotné osvojenie si učebných osnov však nestačí na to, aby sa im na trhu práce skutočne darilo (Schleicher, 2018, s. 41). Podľa Andreasa Schleidera sa zručnosti stali kľúčovými faktormi úspechu jednotlivcov a národov. Ekonomika založená na vedomostiach už neplatí za to, čo jednotlivec vie, ale za to, ako je schopný svoje vedomosti využiť (Macfarlane, 2016).

Témou výskumu je zmapovanie zručností v oblasti čitateľskej gramotnosti žiakov siedmeho ročníka základnej školy s vyučovacím jazykom maďarským na Slovensku. Cieľom tejto štúdie je posúdiť, ktorý typ textu robí žiakom problémy a aké percento študentov má slabé, respektíve vynikajúce výsledky.

1 Metodológia výskumu a prezentácia testu čitateľskej gramotnosti

Test čitateľskej gramotnosti z ktorého vychádza táto štúdia, bol pripravený pre žiakov siedmeho ročníka s vyučovacím jazykom maďarským odbornou skupinou Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre, Stredoeurópskej fakulty, Ústavu maďarskej jazykovedy a literárnej vedy, v rámci projektu APVV-17-0071 – Podpora čitateľskej gramotnosti v materinskom a cudzom jazyku.

Meranie sa uskutočnilo v časovom intervale máj – jún 2019. Respondenti boli zvolení na základe odbornej stratégie výberu vzorky, pričom respondenti pochádzali z totožného dvojjazyčného prostredia i vekovej kategórie. Skúmanými cieľovými skupinami sú siedmci základných škôl s vyučovacím jazykom maďarským lokalizovaní na východnom, juhozápadnom, ako i strednom Slovensku. Respondenti sa pritom radia k dvojjazyčným žiakom s prevahou maďarského jazyka, ktorí žijú blokovo na území s dominujúcou maďarskou národnosťou.

Test čitateľskej gramotnosti určený pre siedmy ročník pozostával z troch typov textu a zahŕňal celkovo 21 otázok. Prevažnú väčšinu tvorili otvorené otázky a vyžadovali krátke prípadne dlhšie vysvetlenie. Uzavreté otázky boli pravdivými a nepravdivými rozhodnutiami, zoskupovaním vyhlásení a zdôvodňovaním boli tiež druhmi úloh. Nasledujúca tabuľka (tab. 1) predstavuje štruktúru testu čitateľskej gramotnosti pre siedmy ročník.

Test čitateľskej gramotnosti – 7. Ročník		
1. text: (Mit ugrálsz, Hideg? – Čo skáčeš, Zima?) Forma textu: súvislá Typ textu: umelecký Dĺžka textu: jedna strana A4	8 otázok	1 úloha: jednoduchý výber 6 úloh: otvorené otázky 1 úloha: (5 položiek) vysvetliť pojmy – otvorená otázka

2. text: (A kisebbségi nyel- vek megtartásának alapvető feltételei – Základné podmien- ky uchovávanía menšinových jazykov) Forma textu: súvislá Typ textu: náučný Dĺžka textu: jedna 1/5 A4 strana	6 otázok	3 úlohy: jednoduchý výber 1 úloha: viacnásobný výber 1 úloha (4 položky): dichoto- mická ponuka 1 úloha: otvorená otázka
3. Text: (Állatkerti nyitvatar- tás – otváracia doba zoologickej záhrady) Forma textu: kombinovaná Typ textu: informačný Dĺžka textu: A4 strana	7 otázok	7 úloh: dichotomické ponuky + otvore- né otázky

Tab. 1: Štruktúra testu čitateľskej gramotnosti

Z hľadiska miery zaťaženia pamäte počas vyplňania testu mohli žiaci použiť texty. Vzhľadom na náročnosť otázok, žiaci boli nútení používať rôzne myšlienkové operácie.

Test čitateľskej gramotnosti bol hodnotený bodovacou metódou. Podľa bodovacieho systému sa za každú správne zodpovedanú otázku prideloval 1 bod, pričom správna odpoveď bola prijatá iba vtedy, ak boli označené len správne odpovede.

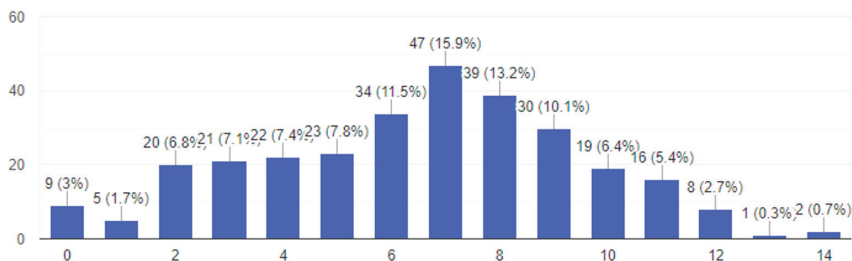
2 Výsledky a závery testu čitateľskej gramotnosti

V rámci testu mohli siedmci získať celkom 35 bodov. Z tabuľky nižšie (tab. 2) je zrejmé, že z prvej časti, ktorá obsahovala umelecký text, žiaci dosiahli najviac 14 bodov, z druhej časti, ktorá obsahovala náučný text, dosiahli 9 bodov a z tretej, ktorá obsahovala text informatívneho charakteru, nadobudli žiaci 12 bodov. Z pohľadu priemernej výkonnosti študentov vidíme, že v prvej časti dosiahli 46 %, v druhej časti 54 % a v tretej časti 42 %. Zhrnutie celého testu čitateľskej gramotnosti ukazuje, že žiaci dosiahli v priemere 16,4 z 35 bodov, čím dosiahli celkom 47 %.

7. ročník	Priemer	Maximum skóre	Dosiahnuté %
umelecký text	6,5	14	46 %
náučný text	4,9	9	54 %
informačný text	5	12	42 %
Spolu	16.4	35	47 %

Tab. 2: *Výsledky testu*

Pri pohľade na výsledky umeleckého textu (tab. 3) je možné konštatovať, že štvrtina respondentov cieľovej skupiny získala najviac 4 body, čo znamená, že 25 % študentov dosiahla menej ako 30 %, pokým 3 % žiakov nezískalo ani jeden bod. Najčastejšie dosiahnuté skóre (medián) bolo 7 bodov, takže je možné konštatovať, že polovica študentov získala v umeleckej časti testu maximálne 7 bodov (50 %). Tri štvrtiny (75 %) cieľovej skupiny dosiahli maximálne 9 bodov (64 %) a štvrtina (25 %) skupiny dosiahla vyššie skóre. Iba dvaja študenti (0,7 %) dosiahli maximálne skóre.

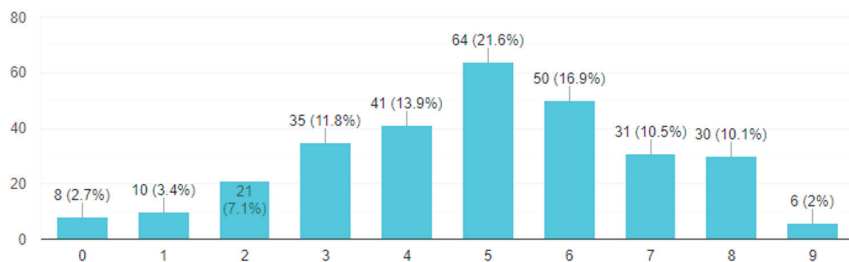


	Najnižšia hodnota	Kvartil 1		Kvartil 2		Kvartil 3		Najvyššia hodnota
Umelecký text	0	4	29 %	7	50 %	9	64 %	14

Tab. 3: *Výsledky umeleckého textu*

V rámci hodnotenia náučného textu (tab. 4) dosiahla úroveň prvého kvartilu hodnotu 3,75, takže štvrtina žiakov dosiahla maximálne 42 %, z čoho 8 študentov (2,7 %) dosiahlo 0 bodov. Najčastejšie dosiahnuté skóre a zároveň výška druhého kvartilu bola hodnota 5, takže polovica žiakov získala maximálne 56 %. Hodnota tretieho kvartilu je 6, čo znamená, že tri

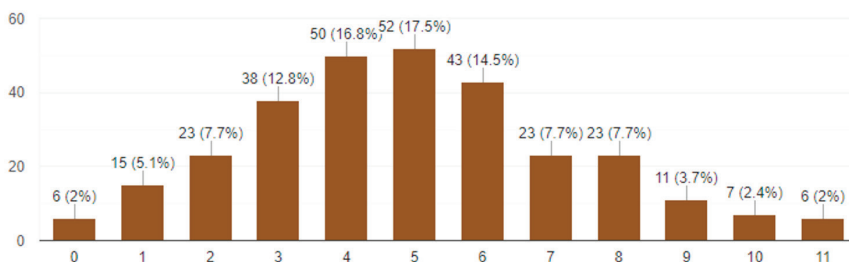
štvrtiny žiakov dosiahli v tejto časti testu maximálne 67 %. Maximálne skóre dosiahlo 6 žiakov (2 %).



	Najnižšia hodnota	Kvartil 1		Kvartil 2		Kvartil 3		Najvyššia hodnota
Náučný text	0	3,75	42 %	5	56 %	6	67 %	9

Tab.4: Výsledky náučného textu

Z hodnotenia výsledkov informatívneho textu (tab. 5) je možné konštatovať, že štvrtina žiakov zvládla časť obsahujúcu informačný text pod 25 %, resp. 6 študentov (2 %) dosiahlo 0 bodov. Najčastejšie dosiahnuté skóre a maximálne skóre polovice skúmanej cieľovej skupiny bolo 5 bodov, takže dosiahli maximum 42 %. Tri štvrtiny študentov získali maximálne 6 bodov (50 %) a maximálny počet bodov nezískal žiaden zo študentov.



	Najnižšia hodnota	Kvartil 1		Kvartil 2		Kvartil 3		Najvyššia hodnota
Informatívny text	0	3	25 %	5	42 %	6	50 %	11

Tab. 5: Výsledky informačného textu

Na základe výsledkov rozdelených do kvartilov troch typov textu je možné konštatovať, že informačný typ textu bol pre žiakov najťažší, pokým v prípade umeleckého a náučného typu dosiahla polovica žiakov dosiahla 50 % a viac. V prípade informatívneho typu textu dosiahla len štvrtina žiakov dosiahla výsledky nad 50 %, pričom 100 % nedosiahol žiaden respondent. O tom, že študenti sú schopní najlepšie pracovať s náučnými textami svedčí skutočnosť, že žiaci v prvom kvartile ostatných dvoch typov textu boli pod 30 %, pokým pri náučných textoch dosiahli úroveň nad 40 %. Výsledok, že náučný text je pre žiakov najjednoduchší je možné pripísať skutočnosti, že presne s týmto typom textu sa žiaci stretávajú hlavne v učebniciach. Zo sledovaných typov textu zaznamenal najslabší výsledok text informatívneho charakteru, čo je možné interpretovať ako dôsledok najčastejšieho kontaktu s týmto typom textu hlavne v každodennom živote.

Záver

V rámci výskumu sú uvedené prvotné výsledky čitateľskej gramotnosti. Výsledky poukazujú na fakt, že samotné porozumenie textu je značne ovplyvnené jeho typom.

Pri analýze výkonov rozdelených podľa typov textu je zrejmé, že náučné texty sa ukázali ako najjednoduchšie pre danú vekovú skupinu a text informatívneho charakteru sa ukázal byť najťažším. Skutočnosť, že žiaci boli schopní účinnejšie interpretovať typy textov, s ktorými už mali skúsenosti počas výučby, opäť upozorňuje na dôležitosť školského vzdelávania, vrátane mnohostranného rozvoja čitateľskej gramotnosti. Vzhľadom na odlišnú povahu textov nie je možné definovať všeobecný algoritmus na porozumenie, pretože s popisným alebo informatívnym typom textu je potrebné sa zaoberať rôzne.

Čítanie týchto typov textu väčšinou vykonáva čitateľ za konkrétnym účelom. Rutinné porozumenie týchto typov textov si vyžaduje začlenenie mysle čitateľa, čím sa rozvíja vedomé fungovanie zručností pri čítaní textu. Pre porozumenie textu informatívneho typu je taktiež potrebné vytvoriť schémy, ktoré sa dajú použiť na vyhľadávanie a sumarizáciu informácií

na príslušnej úrovni (Nagy, 2004, s. 17). Ak nie je možné vyvinúť vhodné systémy porozumenia čítaniu v školskom veku je otázne, či títo jedinci preukážu veľké nedostatky v tejto oblasti vo veku 13 – 14 rokov a či bez adekvátneho vzdelania a rozvoja dokážu sami dosiahnuť daný cieľ, alebo sa tvorba schém vyvinie časom vo vyššom veku.

Ak k tomu nedôjde, tak práve nedostatočná úroveň čitateľskej gramotnosti môže byť nevýhodou pre značnú časť nádejných zamestnancov. Na preukázanie, objasnenie alebo dokonca vyvrátenie naznačených trendov je potrebný ďalší výskum. Doterajšie výsledky však poukazujú na potrebu skúmania čitateľskej gramotnosti komplexne, s prihliadnutím na mnohé faktory, aby sa nielen neustále zdôrazňoval význam čitateľskej gramotnosti vo vzdelávaní, ale aby sa umožnil aj jej reálny rozvoj na základe presnej diagnostiky.

Podakovanie

Výskum, na ktorom je štúdia založená, sa uskutočnil v rámci projektu APVV-17-0071. Táto práca bola podporená programom Collegium Talentum 2020 v Maďarsku.

Literatúra:

- BÁCSI, János – SEJTÉS, Györgyi. 2009. Didaktikai útmutató a szövegértési feladatlapok összeállításához. Anyanyelv-pedagógia. [online]. 2009, č. 4 HU ISSN 2060-0623 [cit.2020-08-01] Dostupné na internete: <<http://www.anyanyelvpedagogia.hu/cikkek.php?id=218>>
- BEKER, Katinka – JOLLES, Dietsje – BROEK, Paul van den. 2017. Meaningful learning from texts. In: LEÓN, José A. and ESCUDERO, Inmaculada (ed.) Reading Comprehension in Educational Settings. John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia. S. 29-62. ISBN 9789027218124.
- BUSINESS ROUNDTABLE. 2016. Why Reading Matters And What To Do About It. Washington DC 2016, New Jersey Avenue, NW. [online]. [cit. 2020-07-01] Dostupné na internete: <<chrome-extension://oemmnadbldboiebfnladdacbd-fmadadm/https://uncw.edu/ed/facultyinfo/documents/brt%20why%20reading%20matters%2012-19-2016.pdf>>

- EU. 2012. AZ EU SZÖVEGÉRTÉSI KÉSZSÉGGEL FOGLALKOZÓ MAGAS SZINTŰ SZAKÉRTŐI CSOPORTJA VEZETŐI ÖSSZEFOGLALÓ. Európai Unió, 2012. Luxemburg: az Európai Unió Kiadóhivatala. ISBN 978-92-79-25511-3 [online]. [cit. 2020-07-01]. Dostupné na internete: http://www.hunra.hu/files/letolt/Literacy%20for%20All_executive-summary_hu.pdf
- HABÓK Anita – MAGYAR Andrea – NAGY-PÁL Marietta. 2018. 10–14 éves tanulók idegen nyelvű szövegértési, szövegalkotási tudásának és stratégiahasználatának vizsgálata. In Neveléstudomány. [online]. Roč. 6, č. 1, s. 60–77. [cit. 2020-07-21]. Dostupné na internete: <https://www.researchgate.net/publication/324677416_1014_eves_tanulok_idegen_nyelvu_szovegertesi_szovegalkotasi_tudasanak_es_strategiahasznalatanak_vizsgalata>
- HANUSHEK, E. WOUESMANN L. 2008. The Role of Cognitive Skills in Economic Development. Journal of Economic Literature 2008, [online]. roč. 46 č. 3, s. 607– 668 [cit. 2020-07-11] Dostupné na internete: <<http://www.aeaweb.org/articles.php?doi=10.1257/jel.46.3.607>>
- IEA. MULLIS, I. V. S., MARTIN, M. O., Foy, P., & HOOPER, M. 2017. PIRLS 2016 International Results in Reading. [online]. [cit. 2020-07-21]. ISBN: 978-1-889938-48-6. Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website. Dostupné na internete: <<http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/>>.
- MACFARLANE, E. 2016.. Who Cares About Education?... going in the wrong direction. New Generation Publishing. First Edition. ISBN: 978-1-7819-159-4 [online]. [cit. 2020-07-21]. Dostupné na internete: <https://books.google.sk/books?id=PLBeDwAAQBAJ&pg=PT147&dq=the+knowledge+economy+no+longer+pays+you+for+what+you+know%E2%80%A6+it+pays+you+for+what+you+can+do+with+what+you+know&hl=en&sa=X&ved=2ahUKEwiBw_PKk_fqAhWJM-wKHS8ICgEQ6AEwAHoECAIQAg#v=onepage&q=the%20knowledge%20economy%20no%20longer%20pays%20you%20for%20what%20you%20know%E2%80%A6%20it%20pays%20you%20for%20what%20you%20can%20do%20with%20what%20you%20know&f=false>.
- MAGYAR, Andrea – HABÓK, Anita 2018. Olvasási stratégiák vizsgálata angol nyelvű szövegértési feladatokban 10-14 éves nyelvtanulók körében. Iskolakultúra. 2018. roč. 28. č. 2018/8-9. s. 22-37. [online]. [cit. 2020-07-21]. DOI: 10.17543/ISKKULT.2018.8-9.22 Dostupné na internete: <https://www.researchgate.net/publication/330427782_Olvasasi_strategiak_vizsgalata_angol_nyelvu_szovegertesi_feladatokban_10-14_eves_nyelvtanulok_koreben>

- NAGY, József. Olvasástanítás: a megoldás stratégiai kérdései. Iskolakultúra. 2004, č. 3 s. 3-26. [online]. [cit. 2020-07-21]. Dostupné na internete: <http://epa.oszk.hu/00000/00011/00080/pdf/iskolakultura_EPA00011_2004_03_003-026.pdf>
- OECD. 2019. PISA 2018 Results Combined Executive Summaries Volume I, II & III. OECD2019. [online]. [cit. 2020-07-21]. Dostupné na internete: https://www.oecd.org/pisa/Combined_Executive_Summaries_PISA_2018.pdf.
- SCHLEICHER, A. 2018. PISA2018 Insights and Interpretations [online]. [cit. 2020-07-15]. Dostupné na internete: <<https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf>>
- SZABÓ, Csilla Marianna – MÁTÓ, Flóra, 2019. A munkaerőpiac elvárása: idegennyelvtudás Hogyan fejleszthetik hallhatóik idegennyelvtudását a felsőoktatási intézmények. In : Nyelvi terek Publisher: Dunaújváros, Magyarország : DUF Press [online]. [cit. 2020-07-21]. Dostupné na internete: <https://www.researchgate.net/publication/335128310_A_munkaeropiac_elvarasa_idegennyelvtudas_Hogyan_fejleszthetik_hallhatóik_idegennyelvtudasat_a_felsőoktatasi_intezmenyek>

Reading Comprehension at Secondary Vocational Schools

Čítanie s porozumením na stredných odborných školách

Romana Havettová* – Eva Stranovská**

*Stredná odborná škola obchodu a služieb

**Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

This paper deals with the analysis of intensive and extensive reading comprehension success in the English language at secondary vocational schools. The success of reading comprehension influences the learning process completely due to the fact that learners gain new knowledge not only in the print form, but via the electronic form media in the English language as well. The research aim is the analysis of intensive and extensive reading comprehension of students at secondary vocational schools. In the research methods, we focus on the data analysis of the two research devices, the Reading Comprehension Test of B1 level and the Questionnaire of Reading Comprehension Reflection. The research shows that students of secondary vocational schools achieve better results in intensive reading comprehension.

Príspevok sa zaoberá analýzou úspešnosti porozumenia intenzívneho a extenzívneho čítania v anglickom jazyku na stredných odborných školách. Úspešnosť čítania s porozumením komplexne ovplyvňuje vyučovací proces vzhľadom na fakt, že žiaci získavajú vedomosti a nové poznatky nielen prostredníctvom učebníc v printovej forme, ale aj v elektronickej forme médií v anglickom jazyku. Výskumným cieľom je analýza úspešnosti porozumenia intenzívneho a extenzívneho čítania žiakov stredných odborných škôl. Výskumnými metódami sa zameriavame na analýzu dát dvoch výskumných nástrojov, Testu čítania s porozumením uroveň B1 a Dotazníka reflexie čítania s porozumením. Výskum ukazuje, že žiaci stredných odborných škôl dosahuje lepšie výsledky v intenzívnom čítaní s porozumením.

Key words: Reading comprehension, intensive reading, extensive reading, secondary vocational school students, the English language

Kľúčové slová: Čítanie s porozumením, intenzívne čítanie, extenzívne čítanie, žiaci stredných odborných škôl, anglický jazyk

Introduction

The aim of this paper is to focus on one of the foreign language skills – reading comprehension in the English language. It analyses the level of intensive and extensive reading comprehension skills at secondary vocational schools.

At the beginning of the 20th century, Palmer (1964, 1968) worked out the theory and practice of extensive reading as an approach to the teaching of foreign language reading in particular. His dichotomy of intensive reading and extensive reading has been used up to these days. The notions of intensive reading and extensive reading have been defined by various below-mentioned researchers.

The aim of the intensive reading approach is connected with the learning process due to practising English lexicology, morphology, and syntax, mainly during the English lessons. The emphasis is on the co-operation of both participants of the learning process, a student and a teacher. On the other hand, the aim of the extensive reading approach is not to look up every single unfamiliar word but to simply immerse yourself in the English language. Students are exposed to the widest range of vocabulary and grammatical structures. Because of the length of reading texts, the emphasis of external reading is based on a student's concern and his motivation to improve his level of reading comprehension. All of this is supposed to help students on the way to fluency as well as diversity. It is a prime means of developing a taste for reading in the English language.

1 Intensive Reading vs. Extensive Reading

Intensive reading concerns itself with language learning and is deemed to be using reading in order to study vocabulary and grammatical structures (Firth, 2005, 241). According to Bamford and Day (1997), intensive reading often refers to the careful reading (or translation) of shorter, more difficult foreign language texts with the goal of complete and detailed understanding. Texts are studied intensively in order to introduce and practise reading skills such as distinguishing the main idea of a text from the detail, finding pronoun referents, or guessing the meaning of unknown

words. Intensive reading involves students reading in details with specific learning aims and tasks. Brown (2007) sees intensive reading classes as a place where bottom-up and top-down processes are used interactively to achieve reading comprehension. He specifies that the attention should be given to phoneme, root, and word recognition to process towards meaning (bottom-up) as well as the (top-down) process of starting with background knowledge and general meaning.

The aim of this approach is to enlarge the vocabulary span, to develop grammar knowledge, translation skills, and reading comprehension itself. Students translate each unfamiliar word for better comprehension of the text. Macalister (2011) assumes that for most students the common experience of reading is intensive reading, an activity in which learners are provided with support, typically by the teacher. Among the activities and techniques that students can do in English lessons in order to practise intensive reading are included:

- reading a short text and putting events from it into chronological order;
- skimming a text for specific information to answer true or false statements;
- skimming a text for specific information to fill gaps in a summary;
- skimming a text for specific information to do multiple choice;
- scanning a text to match headings to paragraphs;
- scanning a text to complete a chart or a graph with relevant information;
- scanning a text to create a diagram;
- scanning a text to draw the setting of the plot;
- scanning jumbled paragraphs and then reading them carefully to put them into the correct order.

In contrast, extensive reading is reading rapidly, book after book and with a focus on the meaning and not the language of the text (Palmer, 1921, 1964, 111). Bamford and Day (1997) claim that extensive reading is generally associated with reading large amounts with the aim of getting an

overall understanding of the material. Readers are more concerned with the meaning of the text than the meaning of individual words or sentences. Extensive reading involves students reading texts for enjoyment and to develop general reading skills. Also, Mikulecky (1990) calls it pleasure reading.

However, it requires a library of suitable simplified or authentic reading materials. According to Macalister (2011), extensive reading may occur in class, or been encouraged outside, a speed reading course. Students work through a set number of texts followed by several multiple-choice questions. Within extensive reading, there are very likely to be intensive reading activities. Indeed, it is safe to assume that for most language learners the common experience of reading is intensive reading, an activity in which learners are provided with support, typically by the teacher, to make sense of texts that are too difficult for the learners to read successfully by themselves. Moreover, nowadays for improvement of external reading students have an opportunity to use online simplified versions of novels in various levels in accordance with their reading capabilities via publishers, for example, Oxford, Penguin Readers. During the home schooling period in the spring and summer of 2020, caused by the Covid-19 pandemic situation, students had free access to the online library (www.oxford.com) in order to practise reading comprehension and to improve their other foreign language skills.

2 Research Methodology

2.1 Research Problem and Aim

What are the basic reading comprehension skills of students at secondary vocational schools like?

What results do students of secondary vocational schools achieve in intensive reading and extensive reading of the B1 level?

What ways of extensive reading do students of secondary vocational schools practise?

In fact, students of secondary vocational schools in Slovakia gain their foreign language skills during three English lessons a week. Thus, we assume that objectively the achievement of secondary vocational school students in reading comprehension is likely to be average, on the condition that students do not attend any extra English classes.

The aim of this research is the analysis of intensive and extensive reading comprehension of students at secondary vocational schools. Furthermore, we will conduct the way students of secondary vocational school practise extensive reading in the English language.

2.2 Research Methods

In our research there is collected data of 22 3rd-year students of Secondary Vocational School of Business and Services, Zlaté Moravce and 53 3rd-year students of Secondary Vocational School of Polytechnics, Zlaté Moravce who participated in the nationwide research of reading comprehension APVV-17-0071 in Slovakia.

All 75 participants have done the Reading Comprehension Test of B1 level which consists of the following:

- Task No. 1: intensive reading – skimming a text for specific information to answer true or false statements;
- Task No. 2: intensive reading – scanning a text to match headings to paragraphs;
- Task No. 3: extensive reading – scanning a text to complete a chart with relevant information;
- Task No. 4: extensive reading – skimming a text for specific information to do multiple choice.

Furthermore, the above mentioned Reading Comprehension Test of B1 level contains the Questionnaire of Reading Comprehension Reflection in order to summarise students' opinions on the level of difficulty of the four included tasks. Also, the Questionnaire of Reading Comprehension Reflection contains the part of identifying the source of gaining the English language skills, the school itself, or extra-school English language educa-

tion as well. Another part of the latter is also devoted to intensive as well as extensive reading since it gains the inquiry whether students read in the English language outside English classes, such as the news, magazines, the online news, books, etc. At the end of the Questionnaire of Reading Comprehension Reflection, students can specify their weaknesses in the English language learning and reading comprehension from the personal point of view.

3 Research Results

In the Table No.1 below, we present the collected data of the Reading Comprehension Test of B1 level results of two participated secondary vocational schools.

Table No. 1

Name of the School	Task No. 1 intensive reading	Task No. 2 intensive reading	Task No. 3 extensive reading	Task No. 4 extensive reading	Total
Secondary Vocational School of Business and Services	40.00%	20.00%	19.62%	26.36%	25.70%
Secondary Vocational School of Polytechnics	47.54%	55.85%	39.27%	50.94%	46.29%
Total	45.33%	45.33%	34.06%	43.73%	40.25%

On the basis of the above research result tables, we conclude that secondary vocational school students, who participated in Reading Comprehension Test of B1 level, achieved 40.25%. In comparison with the Maturita Test 2019 reading comprehension result of the B1 level, which shows the nationwide figure of 50.20%, it is 9.95% lower. The students of Secondary Vocational School of Business and Services were successful only by 25.70%, which means the difference between the figures represents 24.50%. The students of Secondary Vocational School of Polytechnics achieved the figure of 46.29% in reading comprehension, which shows the difference of 3.91% compared to the nationwide figure. Both secondary vocational schools have to devote more time practising reading comprehension skills

in order to achieve higher results than the nationwide average, mainly students of Secondary Vocational School of Business and Services.

Concerning the figures for the first two tasks in the Reading Comprehension Test of B1 level, testing intensive reading, we assume that students practise it more often in English classes because they achieved the figure of 45.33%. Also, the latter shows the difference of 4.87% below the average. The results of the students of Secondary Vocational School of Business and Services were more below the average, the Task No. 1 figure of 40.00% and the Task No. 2 figure of 20.00% for intensive reading. On the contrary, the results of the students of Secondary Vocational School of Polytechnics were closer to the average figure of 50.20% since the Task No. 1 figure represents 47.54% (2.66% difference below the average), however, the Task No. 2 figure of 55.85% is above the nationwide average by 5.65%.

As for extensive reading results, the Task No. 3 shows the lowest achieved figure of 34.06% in the whole test, which means the difference of 16.14% below the nationwide average. The students of Secondary Vocational School of Business and Services have had more difficulties in doing the Task No. 3 (19.62% – 30.58% below the average). Also, the achieved figure of the students of Secondary Vocational School of Polytechnics is below the nationwide average – 39.27% (10.93% difference below the average). Concerning the Task No. 4 results, the figure of both participated secondary vocational schools displays 43.73% (6.47% difference below the average). There is a wide difference between the achieved results of both schools. The students of Secondary Vocational School of Business and Services achieved only 26.36% (23.84% difference below the nationwide average). On the other hand, the students of Secondary Vocational School of Polytechnics achieved a slightly higher figure than the nationwide average of 50.94% (0.74% above the average).

Respondents of the Questionnaire of Reading Comprehension Reflection expressed their opinion on the easiest exercise in the Reading Comprehension Test of B1 level in the following way.

Table No. 2

Name of the School	Task No. 1 intensive reading	Task No.2 intensive reading	Task No. 3 extensive reading	Task No. 4 extensive reading	All Tasks	No Tasks
Secondary Vocational School of Business and Services	1	1	1	5	0	6
Secondary Vocational School of Polytechnics	8	8	10	7	1	7
Total No. of Students	9	9	11	12	1	13
Percentage	12.00%	12.00%	14.66%	16.00%	1.33%	17.33%

Concerning the figures of the first two tasks in the Reading Comprehension Test of B1 level, testing intensive reading, we assume that students practise it more often in English classes because they achieved the figure of 45.33%. Also, the latter shows the difference of 4.87% below the average. The results of the students of Secondary Vocational School of Business and Services were more below than the average, the Task No. 1 figure of 40.00% and the Task No. 2 figure of 20.00% for intensive reading. On the contrary, the results of the students of Secondary Vocational School of Polytechnics were closer to the average figure of 50.20% since the Task No. 1 figure represents 47.54% (2.66% difference below the average), however, the Task No. 2 figure of 55.85% is above the nationwide average by 5.65%.

Respondents of the Questionnaire of Reading Comprehension Reflection expressed their opinion on the most difficult problems that occurred in the Reading Comprehension Test of B1 level in the following way.

Table No. 3

Name of the School	Difficult Contents of the Texts	Difficult Vocabulary of the Texts	Very Long Texts	Others
Secondary Vocational School of Business and Services	4	11	8	0
Secondary Vocational School of Polytechnics	13	10	15	3
Total No. of Students	17	21	23	3
Percentage	22.66%	28.00%	30.66%	4.00%

Having been displayed in the Table No. 3, respondents of the Questionnaire of Reading Comprehension Reflection have named difficult vocabulary (28.00%) and the length of the text (30.66%) as a reason for their task misunderstanding.

The following Table No. 4 displays respondents' place of the English language learning after school.

Table No. 4

Place of the English Language Learning After School	Secondary Vocational School of Business and Services	Secondary Vocational School of Polytechnics	Total No. of Students	Percentage
At Home	3	3	6	8.00%
Private English Lessons	0	3	3	4.00%
Films and TV Series	1	2	3	4.00%
Youtube	0	2	2	2.66%
Everywhere	0	2	2	2.66%
Internet	0	1	1	1.33%
Language School	0	1	1	1.33%
Foreign Study Programmes	1	0	1	1.33%
Memes	0	1	1	1.33%
Total No. of Students	5	15	20	26.66%
Percentage	22.72%	28.30%		

One of the reasons for low figures in reading comprehension testing can be seen in the Table No. 4, showing respondents' place of the English language learning after school. Only 26.66% of all the participating students devote their leisure time to reading in the English language in a wide range of activities, such as at home (8.00%), attending private English classes as well as watching films and TV series (4%), browsing Youtube or anywhere (2.66%). The rest of the respondents (1.33%) surf the Internet, Memes, attend the language school, or participate in foreign study programmes. On the whole, more students of Secondary Vocational School of Polytechnics (28.30%) concentrate on studying the English language outside their English classes than students of Secondary Vocational School of Business and Services (22.78%).

The Table No. 5 specifies the sources of students' reading in the English language after school classes.

Table No. 5

The Source of Reading in the English Language	Secondary Vocational School of Business and Services	Secondary Vocational School of Polytechnics	Total No. of Students	Percentage
Videogames	0	4	4	5.33%
Film Subtitles	0	4	4	5.33%
Foreign News	0	3	3	4.00%
Sports News	0	3	3	4.00%
Articles, Blogs	0	2	2	2.66%
Stories	1	0	1	1.33%
Music News	0	1	1	1.33%
Facebook, Reddite	0	1	1	1.33%
Computer Information	0	1	1	1.33%
Magazines	1	0	1	1.33%
Tabloid Newspapers	1	0	1	1.33%
Other Sources	0	1	1	1.33%

The Table No. 5 displays a variety of free time English reading sources. The majority of respondents (5.33%) improves English reading comprehension by playing videogames and reading film subtitles. The figure of 4.00% refers to the respondents who read foreign news and sports news in English. English articles and blogs are read by 2.66% of respondents. 1.33% of respondents prefer using Facebook, Reddite, reading stories, magazines, tabloid newspapers, music news, computer information, or other sources in the English language.

Respondents of the Questionnaire of Reading Comprehension Reflection expressed their opinion on whether they feel difficulties in understanding the English language in the following way.

Table No. 6

Difficulties in Understanding the English Language	Yes	No
Secondary Vocational School of Business and Services	9	12
Secondary Vocational School of Polytechnics	26	21
Total No. of Students	35	33
Percentage	46.66%	44.00%

On the basis of the illustrated figures in the Table No. 6 can be seen that more students (46.66%) have difficulties in understanding English language texts. A slightly lower figure of 44.00% demonstrates that respondents do not feel any difficulties at all.

The following Table No. 7 summarises students' difficulty areas in understanding the English language.

Table No. 7

Difficulty Areas in Understanding the English Language	Secondary Vocational School of Business and Services	Secondary Vocational School of Polytechnics	Total No. of Students	Percentage
Unknown Vocabulary	5	20	25	35.71%
English Syntax	4	7	11	14.66%
Unknown Topics	2	4	6	8.00%
Sentence Length	0	2	2	2.66%
Others	0	1	1	1.33%

Showing in the Table No. 7, among the most difficult areas belong unknown vocabulary (35.71%), the syntax of the English sentences (14.66%), unknown topics (8.00%), the length of English sentences (2.66%) and others (1.33%).

Discussion and Conclusion

On the basis of the above figures, all things considered, we conclude that students of secondary vocational schools achieve better results in intensive reading comprehension that provides shorter texts based on facts and is more practised in English classes. On the other hand, extensive reading

as a kind of pleasure reading that involves longer texts based on feelings and emotions must be practised more often in classes. Moreover, students must be motivated to devote more spare time to reading authentic texts or other kinds of media in the English language in order to achieve the results of reading comprehension testing similar to the nationwide average of 50.20% or above.

Concerning the research called Comparison of the Impact of Intensive and Extensive Reading Approaches on Korean ELT Learners' Reading rate and Reading Comprehension Development (Yang, 2017), the advanced and intermediate level learners benefited more from the external reading approach, while the low-level learners benefited more from the intensive reading approach. Compared to the research results, we assume that secondary vocational school students achieve a lower level of English than intermediate in the 3rd class on average. In further research on reading comprehension, we propose to focus on the external reading of secondary vocational school students.

In accordance with the personal experiences of secondary school English teachers, we conclude that the best reading comprehension results are connected with reading of longer texts. When a reader reads continually, he/she is interested in the plot, thinks about the story itself and his/her passion of reading grows higher. Thus, the student gains a positive habit, and reading in the English language becomes a pleasurable activity as well.

Acknowledgement

This paper was supported by the Agency for Research and Development Support by the contract No. APVV-17-0071 and the Science Grant Agency of the Ministry of Education of the Slovak Republic VEGA 1/0062/19.

References

BAMFORD, Julian., DAY, Richard. 1997. The Language Teacher, Extensive Reading? What is it? Why Bother? [online]. [cit. 2020-06-27]. Dostupné na internete: <https://jalt-publications.org/old_tlt/files/97/may/extensive.html>.

- BROWN, H. Douglas. 2007. *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*, 3rd Edition, 360. Pearson-Longman. ISBN 978-0136127116.
- FIRTH, Mark. 2005. *Extensive Reading: Student Perceived Benefits and Getting Students to Read More* [online]. [cit. 2020-06-27]. Dostupné na internete: <<https://core.ac.uk/download/pdf/236344091.pdf>>.
- MACALISTER, John. *ELT Journal*, Volume 65, Issue 2, April 2011, Pages 161–169, [online]. [cit. 2020-06-27]. Dostupné na internete: <<https://doi.org/10.1093/elt/ccq023>>.
- Maturitná skúška 2019. *Správa o výsledkoch externej časti a písomnej formy internej časti maturitnej skúšky*. NÚCEM. [online]. [cit. 2020-06-28]. Dostupné na internete: <https://www.nucem.sk/dl/4567/AJ_Spr%C3%A1va%20o%20v%C3%BDsledkoch%20E%C4%8C%20a%20PFI%C4%8C%20MS%202019_final.pdf>.
- MIKULECKY, Beatrice. 1990. *A Short Course in Teaching Reading Skills*. Reading, MA: Addison-Wesley. In: BAMFORD, Julian., DAY, Richard. 1997. *The Language Teacher, Extensive Reading? What is it? Why Bother?* [online]. [cit. 2020-06-27]. Dostupné na internete: <https://jalt-publications.org/old_tlt/files/97/may/extensive.html>.
- PALMER, Harold. 1917. *The Scientific Study and Teaching of Languages*. London: Harrap. (Reissued in 1968 by Oxford University Press). In: BAMFORD, Julian., DAY, Richard. 1997, *The Language Teacher, Extensive Reading? What is it? Why Bother?* [online]. [cit. 2020-06-27]. Dostupné na internete: <https://jalt-publications.org/old_tlt/files/97/may/extensive.html>.
- PALMER, Harold. 1921. *Principles of Language-study*. London: Harrap. (Reissued in 1964 by Oxford University Press). In: BAMFORD, Julian., DAY, Richard. 1997, *The Language Teacher, Extensive Reading? What is it? Why Bother?* [online]. [cit. 2020-06-27]. Dostupné na internete: <https://jalt-publications.org/old_tlt/files/97/may/extensive.html>.
- YANG, A. Park. 2017. *Comparison of the Impact of Intensive and Extensive Reading Approaches on Korean ELT Learners' Reading rate and Reading Comprehension Development*, *International Journal of Applied linguistics and English Literature*, Vol. 6, No. 3, ISSN 2200-3592 (print) & 2200-3452 (online), [online]. [cit. 2020-06-27]. Dostupné na internete: <<https://www.journals.aiac.org.au/index.php/IJALEL/article/view/3048>>.

Cudzie jazyky a zamestnatelnosť v podmienkach Slovenska

Foreign Languages and Employability in Slovak Conditions

Andrea Holúbeková – Mária Fördösová
Slovenská poľnohospodárska univerzita v Nitre

V ostatnom období sa Európska komisia zamerala na problematiku vzťahu medzi ovládaním cudzích jazykov a zamestnatelnosťou. Snaha zamestnávateľov o rozšírenie trhu odbytu a výroby do nových regiónov sa odzrkadľuje aj pri vyhľadávaní nových pracovníkov, ktorí by mali ovládať minimálne jeden cudzí jazyk na dostatočnej úrovni. Požiadavky na jazykové zručnosti zamestnávateľa uvádzajú vo svojich pracovných inzerátoch, pričom často bez opisu konkrétnych požadovaných jazykových zručností a tiež bez potreby dokladovať dosiahnuté jazykové vzdelanie. V príspevku sa venujeme analýze pracovných inzerátov so zameraním sa na jazykové požiadavky na uchádzačov a sformulovanie odporúčaní pre zamestnávateľov a školy s cieľom zefektívnenia vzťahu medzi znalosťami cudzích jazykov a zamestnatelnosťou.

Currently, the European Commission deals with the issue of the relationship between the foreign language proficiency and employability. It is closely connected with the efforts of employers to expand their markets into new regions and look for employees who are proficient at least in one foreign language. Foreign language requirements of employers are also incorporated into advertised job vacancies. These very often lack the description of required foreign language skills as well as the necessity to prove the knowledge of the language by formal certificates. The main objective of the article is to analyse online advertisements for job vacancies, namely language requirements of employers, and to make recommendations for employers and schools how to cope with the issue of foreign language proficiency and employability more efficiently.

Kľúčové slová: cudzie jazyky, zamestnatelnosť, online inzeráty voľných pracovných miest, odporúčania

Key words: foreign languages, employability, online advertisements for job vacancies, recommendations

Úvod

Možnosť pracovať, študovať alebo sa voľne pohybovať po území Európskej únie (EÚ) je už pre obyvateľov členských krajín samozrejماً a prirodzená. Avšak jednou z prekážok zvýšenej mobility ľudí sú ich nedostatočné jazykové zručnosti. Viaceré prieskumy a štúdie potvrdili, že ovládanie minimálne jedného cudzieho jazyka zvyšuje šance na získanie lepšej pracovnej pozície. Nielen pre zamestnávateľa, ale aj pre uchádzača je potrebný opis a charakteristika úrovne a rozsahu ovládania jazyka, ako aj dokladovanie uvedených zručností formou certifikátu/osvedčenia alebo iného relevantného dokladu platného v rámci EÚ. Okrem ovládania anglického jazyka, zamestnávateľa často požadujú aj jazyky susedných krajín alebo národnostných menšín, čo ocenia predovšetkým klienti, zákazníci a obchodní partneri v danom regióne. Jedným z dôležitých dokumentov Európskej komisie (EK) v oblasti jazykového vzdelávania je Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky ([SERR], 2006), ktorým boli stanovené nielen objektívne kritériá opisu úrovne ovládania jazyka, ale zároveň slúži aj na uľahčenie uznávania kvalifikačných jazykových osvedčení v rámci krajín EÚ. V ostatnom období však EK vo svojej legislatívnej činnosti zameriava svoju pozornosť nielen na potrebu kvalitného jazykového vzdelávania v členských krajinách EÚ, ale aj na jeho zosúladenie a prepojenie s požiadavkami praxe.

Vo svojej správe z roku 2015 pod názvom *Jazyky a zamestnatelnosť* (European Union, 2015a) EK uvádza výsledky prieskumu týkajúceho sa **vzťahu medzi cudzojazyčnými znalosťami a mierou zamestnatelnosti**. Podľa uvedenej správy, až v 17 členských štátoch EÚ existuje priame spojenie medzi ovládaním jedného alebo viacerých cudzích jazykov na pokročilej úrovni a zamestnatelnosťou, t. j. dospelí, ktorí sú zdatní v cudzích jazykoch majú väčšie šance získať zamestnanie ako tí, ktorí neovládajú žiadny cudzí jazyk (European Union, 2015a, 7). Zaujímavým zistením však je, že, čo sa týka Slovenska (spolu napr. s Maďarskom, Rakúskom, Bulharskom, Nemeckom, Švédskom), znalosť akéhokoľvek počtu cudzích jazykov nemá dopad na mieru zamestnatelnosti. Na druhej strane, v Bel-

gicku, Dánsku a Slovinsku až znalosť dvoch a viacerých cudzích jazykov má pozitívny dopad na získanie zamestnania (European Union, 2015a, 74-75).

V nadväznosti na uskutočnený prieskum, Útvár EK pre zamestnanosť, sociálne záležitosti a začlenenie vydal v roku 2015 štúdiu pod názvom Štúdia o znalosti cudzích jazykov a zamestnateľnosti (European Union, 2015b), v ktorej taktiež popisuje **vzťah medzi jazykovými zručnosťami a zamestnateľnosťou** v jednotlivých krajinách EÚ vrátane Slovenska. Štúdia sa pritom opiera nielen o analýzu už existujúcich štúdií zaoberajúcich sa podobnou problematikou, ale aj o analýzu rozhovorov so zamestnávateľmi a výsledky vyhodnotenia online databáz voľných pracovných miest. Výsledky štúdie poukázali na fakt, že najžiadanejším jazykom v takmer všetkých neanglicky hovoriacich krajinách je angličtina, po ktorej nasledujú nemčina, francúzština a ruština. Druhými dôležitými jazykmi v európskom priestore sú nemčina, ruština, angličtina, francúzština, španielčina a taliančina (vo väčšine prípadov tu často ide o jazyk susednej krajiny) (European Union, 2015b, xiv-xv).

Čo sa týka prvého dôležitého jazyka, zamestnávateľa počas rozhovorov ako aj v online databázach voľných pracovných miest najčastejšie vyžadovali stupeň jazykovej úrovne C1-C2 resp. B1-B2, pričom pri druhom najdôležitejšom cudzom jazyku úrovne B1-B2 (rozhovory) a A1-A2 (databázy). Len malé percento zamestnávateľov používa pri špecifikovaní jazykových úrovní formálnu klasifikáciu akou je napríklad SERR (European Union, 2015b, xvi).

Ako uviedli zamestnávateľa, najbežnejšími metódami overovania jazykových znalostí uchádzačov o zamestnanie sú testy zamerané na ústny prejav, po ktorých nasledujú testy zamerané na písomný a ústny prejav, potvrdenie jazykových spôsobilostí treťou stranou, iné metódy hodnotenia (bližšie nešpecifikované) a nakoniec písomné testy. Pri analýze online databáz voľných pracovných miest sa zistilo, že jazykové certifikáty sa explicitne vyžadovali len pri menej ako 1 % voľných pracovných miest (European Union, 2015b, xvi).

Keďže anglický jazyk je ešte stále tzv. lingua franca vo svete obchodu, v roku 2016 uskutočnila Cambridge English v spolupráci s Quacquarelli Symonds (QS) rozsiahly prieskum zameraný na zistenie toho, ktoré **jazykové zručnosti týkajúce sa anglického jazyka** vyžadujú zamestnávateľia od svojich zamestnancov v rozličných priemyselných odvetviach po celom svete. Do prieskumu bolo zapojených 5 373 zamestnávateľov v 38 krajinách/teritóriách a v 20 priemyselných odvetviach. Krajiny a teritória, ktorých sa prieskum týkal, boli rozdelené do troch základných skupín: (1) krajiny a teritória, kde angličtina nie je úradným jazykom; (2) krajiny a teritória, kde angličtina je úradným alebo de facto úradným jazykom a (3) anglicky hovoriace krajiny a teritória, kde je angličtina prvým jazykom väčšiny obyvateľov (Cambridge English, 2016).

Výsledky prieskumu poukázali na nasledujúce fakty týkajúce sa krajín a teritórií, kde angličtina nie je úradným jazykom:

- najdôležitejšou jazykovou zručnosťou je pre zamestnávateľov **čítanie s porozumením**, za ktorým nasleduje ústny prejav;
- až 49 % respondentov uvádza, že od zamestnancov požadujú **ovládanie angličtiny na pokročilej úrovni** a 31 % na **stredne pokročilej úrovni**;
- **najväčší rozdiel** medzi požadovanými jazykovými zručnosťami a skutočnými jazykovými zručnosťami zamestnancov je predovšetkým v oblastiach **ako účtovníctvo a financie, ľudské zdroje, personalistika, a výroba**;
- zamestnávateľia používajú na preverenie jazykových zručností uchádzačov o zamestnanie hlavne **vstupný pohovor v angličtine, jazykový certifikát získaný počas štúdia priamo v škole**, kontrolu stupňa ovládania anglického jazyka, medzinárodný jazykový certifikát, medzinárodné jazykové testy a externé jazykové testy (Cambridge English, 2016).

V roku 2020 vydala EK správu pod názvom Jazyky pre pracovné miesta – poskytovanie viacjazyčných komunikačných zručností pre pracovný trh (European Commission, 2020). Hlavným cieľom správy bolo prísť s od-

porúčaniami, ktoré by **zosúlادili ponuku a dopyt v oblasti jazykových a komunikačných zručností na európskom trhu práce**. Vychádzalo sa pritom z predpokladu, že dopyt po cudzích jazykoch a komunikačných zručnostiach v tejto oblasti neustále rastie, čo podľa správy potvrdzujú aj požiadavky zamestnávateľov na zamestnancov. Tieto sa týkajú predovšetkým interkultúrnej kompetencie, schopnosti pracovať v multilingválnych a multikultúrnych tímoch, flexibility a dobrých komunikačných zručností (European Commission, 2020).

Ako sa ďalej v správe uvádza (European Commission, 2020), zvýšená pozornosť by sa mala venovať výučbe jazykov v oblasti odborného vzdelávania. Práve preto v súčasnosti narastá potreba podporiť a naplno rozvinúť vzdelávanie učiteľov jazykov pre oblasť odborného školstva. Zároveň je potrebné uvedomiť si, že zamestnávatelia vyžadujú od zamestnancov diplomy, resp. certifikáty ako doklad o ich jazykovej kompetencii. Z uvedeného dôvodu by malo byť navrhnuté také testovanie a akreditačné metódy, ktoré by sa týkali jazykových kompetencií dôležitých pre profesijné účely. Na tieto účely by sa mal naplno využiť potenciál už spomínaného SERR, ktorý poskytuje širokú škálu hodnotiacich metód, a zároveň aj transparentnosť a autenticitu.

V neposlednom rade správa zdôrazňuje potrebu podpory širšej ponuky jazykov v oblastiach formálneho a neformálneho vzdelávania aj napriek tomu, že dominantné postavenie anglického jazyka je nepopierateľné. Zároveň by sa mali pravidelne uskutočňovať prieskumy zamerané na získanie informácií o jazykových zručnostiach potrebných pre trh práce. Tieto by mali byť organizované na celonárodnej úrovni a o ich výsledkoch by mali byť informovaní ľudia zodpovední za plánovanie vzdelávania a kariérni poradcovia. Celoživotné vzdelávanie by sa malo zamerať na odborne orientované jazykové vzdelávanie dospelých s cieľom podporiť kariérne zmeny (European Commission, 2020).

V ďalšej časti príspevku sa zameriame na podrobnú analýzu inzerátov voľných pracovných miest zo slovenských online databáz, na základe ktorej navrhujeme odporúčania týkajúce sa jazykových zručností pre inzerentov, školy a zamestnávateľov.

Analýza inzerátov voľných pracovných miest

Pri analýze sme vychádzali z podobného prieskumu uverejneného v Štúdiu o znalosti cudzích jazykov a zamestnatelnosti (European Union, 2015b, 7). Hodnotiaci hárok sme upravili na základe štruktúry online inzerátov slovenských pracovných portálov. Korpus tvorilo 40 inzerátov publikovaných na stránkach profesia.sk a kariéra.zoznam.sk v dňoch 15. 6 a 16. 6. 2020. Počas hodnotenia sme sa zamerali na analýzu všeobecných informácií o inzerovanom voľnom pracovnom mieste a na informácie, ktoré sa už priamo týkali požiadaviek na cudzie jazyky.

Hodnotiaci hárok – online inzeráty:

1. Všeobecné informácie:

- sektor národného hospodárstva,
- minimálne požadované vzdelanie (uvedené/neuvedené);

2. Informácie týkajúce sa cudzieho jazyka:

- požadovaný cudzí jazyk/cudzí jazyky,
- slovný opis úrovni požadovaných cudzích jazykov,
- opis úloh vykonávaných v cudzom jazyku, ak je explicitne stanovené,
- typ jazykového certifikátu, ktorý bude akceptovaný/vyžadovaný,
- používanie úrovni ovládania jazykov podľa SERR,
- požadovanie zaslania životopisu vo forme Europassu (Adaptované podľa: European Union, 2015b, 7).

Z celkového počtu 40 inzerátov bolo najviac, t. j. 70 % z oblasti terciárneho sektoru národného hospodárstva (napr. sociálne služby, zdravotníctvo, verejná správa, vzdelávanie), 25 % zo sekundárneho sektoru (napr. automobilový priemysel, strojárstvo, potravinársky priemysel) a 5 % z kvartárneho sektoru (napr. informačné technológie). V sledovanom období nebola inzerovaná žiadna voľná pracovná pozícia v primárnom sektore.

Vo všetkých inzerátoch boli špecifikované minimálne požiadavky na vzdelanie uchádzačov, pričom, v 21 inzerátoch bolo uvedené, že tieto pozície nie sú vhodné pre absolventov (napr. Obchodný zástupca/

Obchodný manažér, Stavbyvedúci/Stavebný majster, Lekár – špecialista, Obchodný reprezentant profesionálnej kozmetiky). Na druhej strane, v 14 prípadoch boli ponuky vhodné aj pre absolventov (napr. Technik/Montér telekomunikačných zariadení, Operátor výroby, Učiteľka pre predprimárne vzdelávanie) a v 5 prípadoch táto podmienka nebola stanovená (napr. Referent urbanizmu a architektúry, Obchodný zástupca pre slovenský trh so zameraním na samostatnú realizáciu detských a športových ihrísk).

V 21 inzerátoch sa spomínajú aj požiadavky na znalosť jazykov, a to konkrétne: anglický jazyk – 15; slovenský jazyk – 6; nemecký jazyk – 3; maďarský jazyk – 2. Takmer všetky inzeráty, v ktorých boli uvedené požiadavky na znalosť jazykov (15), uvádzali stupeň znalostí podľa SERR. Pri opise úrovni ovládania daných jazykov boli použité nasledovné slovné spojenia:

- elementárna úroveň (maďarský jazyk, slovenský jazyk; A1-A2),
- úplný začiatok (anglický jazyk; A1),
- anglický jazyk začiatok (A2) a anglický jazyk pasívne (vedieť porozumieť čítanému textu),
- ovládanie aspoň jedného z vybraných jazykov (anglický a nemecký; pokročilý; B1 a B2) je podmienkou,
- mierne pokročilý (anglický jazyk; B1),
- stredne pokročilý (anglický jazyk, nemecký jazyk; B2),
- komunikácia v anglickom jazyku je podmienkou (pokročilý; B2),
- pokročilý (anglický jazyk; C1),
- anglický jazyk – proficiency (C2), resp. slovenský jazyk – proficiency (C2),
- slovenský jazyk – expert (C2) alebo anglický jazyk – stredne pokročilý (B2),
- slovenský jazyk – expert (C2) alebo anglický jazyk – pokročilý (C1),
- znalosť anglického jazyka je výhodou, nie podmienkou,
- znalosť angličtiny a nemčiny výhodou,
- cudzí jazyk môže byť výhoda pri zahraničných klientoch/manažeroch/zákazkách (nie je podmienka).

Z uvedeného vyplýva, že v niektorých inzerátoch vládne nejednoznačnosť zaužívaného popisu úrovni znalostí jazykov zodpovedajúcich spoločným referenčným úrovniam označených písmenami A, B a C, napr. B2 pokročilý a B2 stredne pokročilý; B1 a B2 pokročilý. Odporúčali by sme zjednotiť úrovne podľa SERR.

Opis úloh, ktoré by uchádzači o zamestnanie mali zvládnuť v požadovanom jazyku bol explicitne definovaný len v troch prípadoch (napr. Obchodný zástupca pre slovenský trh so zameraním na samostatnú realizáciu detských a športových ihrísk – vedieť porozumieť čítanému textu; Operations Manager - schopnosť čítať, analyzovať a interpretovať komplex dokumentov, schopnosť písať, vytvárať prezentácie; Nákupca/predajca cez e-shop – preklad z anglického do slovenského jazyka a komunikácia v anglickom jazyku).

Vo vybraných inzerátoch nebola požiadavka na dokladovanie jazykových znalostí vo forme certifikátu, osvedčenia, resp. vysvedčenia a iba v troch prípadoch bola požadovaná potreba zaslať životopis v cudzom jazyku.

Výsledky a diskusia

Z analýzy vybraných inzerátov vyplýva, že najžiadanejším jazykom zo strany zamestnávateľov na Slovensku je stále angličtina. Z ostatných jazykov sú to predovšetkým jazyky susedných krajín a ak je miesto práce, napr. v národnostne zmiešaných oblastiach alebo v medzinárodnej spoločnosti, tak ide o jazyk preferovaný danou spoločnosťou. V našom prípade išlo o: maďarský jazyk (pozícia Projektový manažér s miestom práce v Komárne; profesionálny náhradný rodič s pôsobením v obci Jelka v okrese Galanta) a nemecký jazyk (Nákupca/predajca cez e-shop v Hurbanove; PLC programátor v medzinárodnej spoločnosti; Obchodný zástupca s miestom práce v okrese Topoľčany). Zaujímavým zistením bola požiadavka zamestnávateľa na ovládanie slovenského jazyka na úrovni A1 a A2 (Predavač/Skladník v meste Nitra) a na úrovni C2-expert (pozícia Senior Back-End Developer pre IT spoločnosť v Bratislave; Obchodný re-

prezentant profesionálnej kozmetiky pre Žilinský, Trenčiansky a Nitriansky kraj).

Na rozdiel od výsledkov Štúdie o znalosti cudzích jazykov a zamestnateľnosti (European Union, 2015b), v nami analyzovaných pracovných inzerátoch boli pri špecifikácii jednotlivých úrovní ovládania jazyka vo väčšine prípadov použité označenia podľa SERR (napr. A1, B1, C2). Naše zistenia ohľadne požadovaných úrovní ovládania anglického jazyka korešpondujú s výsledkami prieskumu, ktorý uskutočnila Cambridge English (2016) v spolupráci s QS, t.j. od uchádzačov o pracovnú pozíciu sa vyžaduje predovšetkým ovládanie anglického jazyka na mierne pokročilej (B1) a stredne pokročilej úrovni (B2), čo korešponduje v podmienkach slovenského školstva úrovni maturitnej skúšky z anglického jazyka.

Za nedostatok v poskytovaných informáciách o jazykových znalostiach považujeme fakt, že v inzerátoch nie je špecifikované, ako bude požadovaná úroveň ovládania cudzieho jazyka testovaná (napr. pohovor v cudzom jazyku, interné testy), resp. akým spôsobom ju má uchádzač dokladovať (typ jazykového certifikátu, vysvedčenie, osvedčenie) a aké konkrétne jazykové mikrozručnosti (napr. čítanie odborných textov súvisiacich s obsahovým zameraním pracovnej pozície, písanie objednávok, vybavovanie telefonátov, prezentovanie výrobkov, obchodné rokovania, atď.) sa budú od záujemcov o danú pracovnú pozíciu pri výkone zamestnania vyžadovať.

Na základe vyššie uvedených výsledkov a zistení navrhujeme nasledovné odporúčania:

1. pre inzerentov/pracovné portály:

- zjednotiť popis jednotlivých úrovní jazyka pre lepšiu orientáciu uchádzačov o zamestnanie,
- uviesť ako sa má požadovaná úroveň jazyka dokladovať, resp. akou formou sa bude testovať (napr. životopis v cudzom jazyku, pohovor v cudzom jazyku, interné testovanie, certifikát),
- uviesť, ktoré zručnosti/mikrozručnosti v cudzom jazyku sú pre zamestnávateľa prioritné, aby ich uchádzači o zamestnanie ovládali (požaduje sa aj znalosť odborného cudzieho jazyka?);

2. pre školy:

- zjednotiť ponuku a dopyt na trhu práce ohľadom jazykových zručností, t. j. zabezpečiť lepšiu informovanosť predovšetkým odborných (stredných a vysokých) škôl o jazykových požiadavkách zamestnávateľov na ich absolventov na jednej strane a na strane druhej informovať zamestnávateľov o obsahu jazykovej výučby na školách (projekty škola – prax),
- sústrediť sa nielen na výučbu anglického jazyka, ale aj ostatných cudzích jazykov, ktoré sú pre daný región potrebné, napr. z hľadiska cezhraničnej spolupráce, zahraničných klientov, dodávateľov, atď.;

3. pre zamestnávateľov:

- zamerať sa na finančnú podporu mobilit hlavne učiacich sa (ale aj učiteľov) prostredníctvom aktívnej spolupráce medzi školami a praxou za účelom praktického precvičenia si, resp. získania požadovaných jazykových zručností (napr. pracovné stáže a prax v nadnárodnom podniku na Slovensku, resp. v zahraničí),
- podporiť celoživotné vzdelávanie zamestnancov v oblasti zvyšovania kvality jazykových zručností, napr. vo forme firmou platených jazykových kurzov (jedna z možných zamestnaneckých výhod).

Záver

Ovládanie jazykov je v súčasnosti potrebné nielen pri štúdiu v zahraničí a spoznávaní nových krajín, ale v mnohých prípadoch aj požiadavkou pri hľadaní pracovného miesta. Zamestnávatelia od uchádzačov o niektoré pracovné pozície požadujú okrem stanoveného stupňa vzdelania aj jazykové znalosti, potrebné pri výkone práce. Dominantným jazykom zostáva aj naďalej angličtina, ale zamestnávatelia vítajú aj znalosť iných jazykov, napr. v závislosti od miesta a charakteru práce. Je potrebné venovať pozornosť výučbe jazykov nielen na všeobecno-vzdelávacej úrovni, ale predovšetkým v rámci odborného vzdelávania a celoživotného jazykového vzdelávania zamestnancov. Zároveň autorky článku v blízkej dobe plánujú uskutočniť rozsiahlejší prieskum týkajúci sa vyhodnotenia online inzerá-

tov voľných pracovných miest pre lepšiu orientáciu vzdelávacích inštitúcií v jazykových požiadavkách praxe a v ich následnom porovnaní a zosúladení so závermi a odporúčaniami Európskej komisie.

Literatúra

- CAMBRIDGE ENGLISH. 2016. English at Work: global analysis of language skills in the workplace. [online] 2016 [cit. 2020-6-11]. Dostupné na internete: <<https://www.cambridgeenglish.org/images/english-at-work-full-report.pdf>>
- COUNCIL OF EUROPE. 2006. Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky učenie sa, vyučovanie, hodnotenie. Bratislava : Štátny pedagogický ústav. 2006. 252 s. ISBN 80-85756-93-5
- EUROPEAN COMMISSION. 2012. Europeans and their Languages. [online] 2012 [cit. 2020-06-22]. Dostupné na internete: <https://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf>
- EUROPEAN COMMISSION. 2020. Languages for Jobs. [online] 2020 [cit. 2020-6-5]. Dostupné na internete: <https://ec.europa.eu/assets/eac/languages/policy/strategic-framework/documents/languages-for-jobs-report_en.pdf>
- EUROPEAN UNION. 2015a. Languages and Employability. [online] 2015a [cit. 2020-6-6]. Dostupné na internete: <<https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC97544/languages%20and%20employabilityonline.pdf>>
- EUROPEAN UNION. 2015b. Study on Foreign Language Proficiency and Employability. [online] 2015b [cit. 2020-6-15]. Dostupné na internete: <<file:///D:/prevzate%20subory/KE0415928ENN.en.pdf>>

Трудности при обучении русскому языку в словацком вузе

Difficulties in Learning Russian Language at Slovak University

Ольга Ермачкова

Университет Св. Кирилла и Мефодия в Трнаве

Статья посвящена трудностям, с которыми сталкиваются преподаватели русского языка в словацких вузах. В работе рассматриваются наиболее частотные сложности на фонетическом, лексическом и морфологическом уровнях. Приводятся примеры трудных случаев, их анализ, а также намечаются некоторые пути решения данной проблематики. Методологической основой данной публикации послужили труды российских и словацких исследователей.

The article is devoted to the difficulties faced by teachers of the Russian language at Slovak university. The work considers the most frequent difficulties at the phonetic, lexical and morphological levels. Examples of difficult cases are given, their analysis, as well as some ways to solve this problem are outlined. The methodological basis of this publication were the works of Russian and Slovak researchers.

Ключевые слова: русский язык, трудность, словацкие студенты, уровень

Key words: Russian language, difficulty, Slovak students, level

Русский язык в Словакии

Изучение русского языка в словацких вузах имеет долгую и богатую традицию. Интерес к этому мировому языку в разные годы колебался. Одно время русский был обязательным в школах Словакии, потом перешел в разряд второго или третьего языка по выбору, на что повлияли некоторые исторические и политические события в стране и мире в целом.

На сегодняшний день русский язык изучают в шести университетах Словакии (Братислава, Нитра, Трнава, Банска Быстрица, Пре-

шов, Ружомберок) как язык специальности, в переводческой и учительской комбинациях, иностранный язык для нефилологов.

В девяти билингвальных и славянских гимназиях по всей Словацкой Республике на русском осваивают некоторые основные школьные предметы (география, история, математика, физика, обществоведение и др.). Во многих общеобразовательных школах, гимназиях, училищах русский изучают как иностранный язык по выбору.

Учитывая тот факт, что русский и словацкий языки являются славянскими, русским языком словацкие студенты овладевают легко и весьма успешно, за исключением некоторых моментов, о которых будет идти речь в данной статье.

На основе личных наблюдений за учебным процессом в словацкой аудитории, а также анализе тестов и устных высказываний учащихся нам удалось выделить несколько групп ошибок на основных языковых уровнях.

Методологическую базу данного исследования составляют труды российских и словацких русистов, педагогов-методистов и специалистов смежных дисциплин. Каноническими работами по сопоставлению русского и словацкого языков являются труды А.В. Исаченко, Г. Балажа, Я. Светлика и др. В 60-х годах свет увидела эталонная публикация А.В. Исаченко *Грамматический строй русского языка в сопоставлении со словацким*. В 80-х годах Г. Балаж и кол. выпустили *Современный русский язык в сопоставлении со словацким*, в соавторстве с М. Чабалой появилась *Morfológia ruského jazyka. Morfológická analýza ruštiny v porovnaní so slovenčinou*. Словацкий лингвист Я. Светлик активно работал в области исследования грамматической структуры русского языка с акцентом на синтаксис. Эту традицию продолжили известные словацкие русисты, такие как Я. Соколова, М. Грчкова, Л. Гузи, Т. Григорянова и др. Автором словацких учебников по дидактике русского языка является Я. Галло: *Введение в дидактику русского языка и межкультурную коммуникацию* (2013), *Didaktika ruštiny I* (2013), *Didaktika ruštiny II* (2013). Инновациям в обучении иностранному языку посвящены работы Е. Зеленицкой:

Aktuálne otázky vyučovania cudzích jazykov (2002), *Inovačné formy vo výučbe cudzích jazykov* (2006), *Niekoľko reflexií k výučbe cudzích jazykov* (2018) и др. В поле зрения И. Дулебовой находятся методики РКИ в словацких университетах.

Трудности на фонетическом уровне

Изучение любого языка начинается с фонетического уровня. Наибольшие трудности при овладении русским языком у словацких студентов вызывает ударение. Если к некоторым совпадениям в алфавите студенты привыкают (напр., *p – r*, *n – p* и др.), то с ударением все намного сложнее. В большинстве европейских языков ударение фиксировано – закреплено за определенным слогом. Особенностью русского ударения является его «свобода» – оно может падать на любой слог в слове. К тому же ударение в русском языке подвижно: при склонении одного и того же слова по падежам оно может передвигаться с одного слога на другой. Студентам-иностранцам приходится заучивать наизусть или запоминать положение ударения в слове, чтобы быть в состоянии отличить одно слово от другого (напр., *át-las – ат-лас*), правильно определить грамматическую форму слова (напр., *ru-ki – руки*). При возникновении затруднений с ударением его правильность можно проверить по орфоэпическому, толковому или орфографическому словарям. Целесообразным в данном контексте кажется прослушивание специальных аудиозаписей и песенных текстов, просмотр фильмов и новостей, живое общение с носителями языка.

Второй трудностью на фонетическом уровне нам представляется буква «Ы», которую словацкие студенты произносят достаточно мягко. Напр., глагольные формы *был/была/были* звучат как [bil/bila/bili] и напоминают *бил/била/били*. Будучи гласной, «Ы» никогда не бывает первой или заглавной, указывает на твердость предыдущей согласной. Проработка «Ы» возможна и плодотворна с помощью фонетических упражнений, заучивания детских стихотворений и скороговорок типа:

Букве Ы не бЫть в начале,
Но и вЫ, и мЫ встречали
Букву ту, срЫвая рЫжик
И скользя на бЫстрых лЫжах
(А. Манфиш)

МЫ проходим букву „Ы“,
В слове есть она „штанЫ“,
В слове „дЫм“ и в слове „бЫк“,
К этой букве тЫ привЫк?
(С. Атилла)

Эту букву знаешь ты?
Есть она в словах „кротЫ“,
„БусЫ“, „сыр“ и в слове „мы“.
Ты запомни букву „Ы“!
(Н. Пунько)

МЫши мЫлом мЫлись, мЫлись,
МЫши, мЫлясь, утомились.
МЫ бЫ мылись, только мЫла
Слишком мало в бане бЫло.
(М. Придворов)

Трудности на лексическом уровне

Славянская общность русского и словацкого языков, господствующая глобализация коммуникации являются главнейшими причинами межъязыковой омонимии, затрудняющей изучение русского языка и приводящая порой к недоумениям, недопониманию и комическим ситуациям.

Проблемам омонимии посвящены труды многих русских лингвистов, таких как А.А. Реформатский, В.В. Виноградов, Р.А. Будагов, Д.Н. Шмелев, А.А. Залевская, Л.П. Лобковская и др. Среди словацких

лингвистов данной проблематикой занимались преимущественно русисты – М. Панчикова, Е. Секанинова, Р. Горакова, М. Лацкова, Т. Григорянова и др. Значительным вкладом последних лет стали работы М. Лацковой *Interlingválne homonymá v súčasných slovanských jazykoch* (2015), Т. Григоряновой *К вопросу о межъязыковых омонимах в славянских языках (на материале словацкого, чешского и русского языков)* (2015), К. Галамбошовой *Problematika rusko-slovenskej medzijazykovej homonymie* (2017), Г. Рехториковой *Medzijazyková homonymia medzi ruštinou a slovenčinou z pohľadu učiteľa* (2010) и др.

Л.П. Лобковская утверждает, что *межъязыковую омонимию* и термин *ложные друзья переводчика* необходимо различать, поскольку второй термин шире и включает все лексические единицы, вызывающие ложные ассоциации (Лобковская, 2012). В словацком языкознании эти два термина употребляются синонимично (*medzijazyková homonymia/ zradné slová/ falošní kamaráti prekladateľa*).

При межъязыковой омонимии «коррелятивные по форме слова двух контактных языков ошибочно воспринимаются носителями того и другого языка как семантически тождественные и употребляются в качестве эквивалента при переводе. При этом основанием для ошибочного вывода о тождественности семантического наполнения таких слов служит их звуковое сходство» (Савина, 2011, 53).

Наблюдая за речью словацких студентов можно констатировать, что наиболее частотными примерами ошибок, связанными с межъязыковой омонимией, являются следующие:

• **семья**

младенец – *dojča, nemlúvňa; mládenec* – *юноша*;

жена – *manželka; žena* – *женщина*;

муж – *manžel; muž* – *мужчина*;

родина – *vlast, rodisko; rodina* – *семья*;

невестка – *manželka syna, nevesta; neviestka* – *женщина легкого поведения*;

старость – *staroba; starosť* – *забота*;

ласка – *láskanie; láska* – *любовь*.

- **характер человека**

ужасный – *strašný*; *úžasný* – потрясающий;
хитрый – *prefikáný*; *chytrý* – умный, мудрый;
бесценный – *drahocenný*; *bezcepný* – нестоящий;
позорный – *hanebný*; *pozorný* – внимательный;
важный – *dôležitý*; *važný* – серьезный;
почетный – *čestný*, *vážený*; *početný* – многочисленный;
лакомый – *chutný*, *maškrtný*; *lakomý* – жадный.
быстрый – *rýchlý*; *bystrý* – хитрый, смекалистый;
умелый – *zručný*, *obratný*; *umelý* – искусственный;
беспечный – *bezstarostný*; *bezpečný* – безопасный;
смутный – *nejasný*, *rozrušený*; *smutný* – грустный;
наглый – *drzý*; *náhly* – внезапный;
крутой – *strmý*; *krutý* – жестокий.

- **части тела человека**

лицо – *tvár*, *osoba*; *líce* – щека;
живот – *brucho*; *život* – жизнь;
суставы – *klby*; *sustavy* – системы;
кишка – *črevo*; *kýška* – молочный напиток;
взгляд – *pohľad*, *názor*; *vzhľad* – вид, облик;
бедро – *stehno*; *bedro* – нижняя задняя часть туловища;
труп – *zdochlina*, *mŕtvola*; *trup* – корпус, туловище.

- **жилье**

ракovina – *výlevka*; *rakovina* – рак;
изба – *drevená chalupa*; *izba* – комната;
бывать – *chodiť*; *bývať* – жить;
курить – *fajčiť*; *kúriť* – топить;
быт – *spôsob života*; *byt* – квартира.

- **профессии**

моряк – *námorník*; *moriak* – индюк;
князь – *knieža*; *kňaz* – священник;
подводник – *námorník ponorky*; *podvodník* – мошенник;

школьник – *žiak*; *školník* – школьный сторож;
прачка – женищина, которая стирает; *práčka* – стиральная машина;
пивовар – человек, который варит пиво; *pivovar* – пивзавод.

- **еда**

овоци – *zelenina*; *ovocie* – фрукты;
ягода – *bobuľa*; *jahoda* – клубника;
поганка – *tichotrávka*; *rohanka* – гречка;
виноград – *hrozno*; *vinohrad* – участок, где выращивают виноград;
бухта – *záliv*; *buchta* – булочка.

- **город**

банка – *rohár*; *banke* – банк;
баня – *kúpeľ (parný)*; *baňa* – шахта;
гостинец – *výslužka*; *hostinec* – трактир.

- **литература**

басня – *bájka*; *báseň* – стихотворение.

- **общее**

красный – *červený*; *krásny* – красивый;
черствый – *tvrdý, starý*; *čerstvý* – свежий;
вонять – *smrdieť, zapáchať*; *voňať* – благоухать;
краска – *farba*; *kráska* – красавица;
неделя – *týždeň*; *nedeľa* – воскресенье;
мылить – *mydlieť*; *myliť* – сбивать, вводить в заблуждение.

Как показывает количественный подсчет, чаще всего межъязыковые омонимы встречаются среди имен существительных и прилагательных, так как они составляют ядро лексикона. Значительно реже омонимия наблюдается среди других частей речи. Антропологическая направленность современных языков объясняет доминанцию лексической группы «Человек» (семья, тело, характер, профессия, еда, жилье), которая является базовой при обучении иностранному языку.

Заучивание «проблемной» лексики наизусть на начальных этапах обучения студентов русистических и переводоведческих кафедр

кажется нам фундаментом для успешного освоения языка и последующего трудоустройства. На наш взгляд, лексическая компетенция – одна из базовых в структуре коммуникативной компетенции, являющаяся итогом обучения русскому языку как иностранному.

Проблему межъязыковой омонимии в словацких вузах поможет решить недавно вышедший в свет *Словарь русско-словацких межъязыковых омонимов / Slovník rusko-slovenských medzijazykových homonym* (2019) Т. Григоряновой и Л. Гаярского. Это первый русско-словацкий словарь, посвященный проблематике межъязыковых русско-словацких омонимов. Данным словарем могут пользоваться не только студенты кафедр русистики, но и дипломированные переводчики, лингвисты и школьники.

Относительно лексического уровня стоит заметить, что знания других европейских языков нередко дезориентируют словацких студентов (напр., *фамилия, магазин* и др.).

Весьма частотной ошибкой словацких студентов является неразличение слов типа *дорогой* – *драгоценный*; *дружеский* – *дружелюбный* – *дружественный*, *редкий* – *редкостный* и т.п.

Морфологический уровень

Овладение системой конкретного языка (ее грамматическими нормами) является весьма важным аспектом. Изучение грамматического уровня русского языка в вузах освещалось в работах: *Спряжение русских глаголов и их классификация как объект изучения в словацкой вузовской аудитории* (2017) Л. Гузи, *Влияет ли знание грамматики на продуктивные речевые способности студентов-русистов? (на примере одного опроса чешских и словацких студентов)* (2018) Й. Догнала и Л. Гаярского и др.

Особым вкладом в русистику последних десятилетий стал *Kontrastívny väzbový rusko-slovenský slovník* (2005) М. Мика. Данный словарь может решить ряд проблем, с которыми сталкиваются студенты при изучении русского языка.

Среди грамматических ошибок, допускаемых словацкими студентами, доминируют неправильные падежные конструкции. К примеру, в русском языке после предлога *по* употребляется дательный падеж, в словацком – предложный (напр., *по магазинам* – *po obchodoch*) и др. Проблемными кажутся слова иностранного происхождения, которые не склоняются в русском языке в отличие от словацкого (*кино, метро, радио* и др.).

Частотны также ошибки в категории рода (напр., *система* – *sys-tém*, *проблема* – *problem*, *метод* – *metóda*, *университет* – *univerzita*, *факультет* – *fakulta* и т.п.). Вызывают трудности слова французского происхождения (напр., *гараж, престиж, пляж* и т.п.), которые в русский язык были заимствованы в мужском роде, а в словацкий – в женском. Словацкий язык допускает образование форм профессий женского рода (*doktorka, profesorka*), русский язык – нет (*она доктор, она профессор*).

Ошибки фиксируем в категории числа (напр., *skúsenosti* – *опыт*, *темпы* – *tempo*, *zemiaky* – *картофель*, *informácie* – *информация* и т.п.).

Двойные согласные в заимствованных словах представляют определенную трудность для учащихся: в словацком языке – одна согласная, в русском – две (*stres* – *стресс*, *progres* – *прогресс*, *program* – *программа* и т.п.).

Знакомство с краткими именами прилагательными не просто дается словацким студентам, так как эта форма отсутствует в словацком языке (*он болен, она так красива*). Вводят в заблуждение аналитические и синтетические формы сравнительной степени прилагательных (*самый красивый* – *красивейший* – *красивее всех*). К ошибкам с именами прилагательными можно также отнести немногочисленные группы прилагательных на *-ой* (*золотой, городской, мужской, дорогой, плохой, молодой, большой, простой* и др.). Затруднительно освоение прилагательных с мягкой основой (*летний, поздний, искренний, верхний, нижний, зимний, синий, последний*), большинство которых обозначают временные (*ранний, осенний, сегодняшний*) и пространственные отношения (*передний, задний, соседний, ближний*).

Определенные трудности словацкие студенты испытывают при употреблении предлогов (напр., *думать о ней – myslieť na ňu; obráťte sa na koľo – обратиться к кому, играть в футбол – hrať futbal*).

Наибольшую трудность, на наш взгляд, представляют глаголы в общем, их особые формы, которые в меньшей мере используются в словацком языке, глаголы движения (напр., ошибочно *Я шел в Москву* вместо *Я ездил в Москву*), возвратные глаголы (напр., ошибочно *дружиться* вместо *дружить* по аналогии со словацким *kamarátiť sa*).

Сложность заключается в том, что для правильного образования глагольных форм нужно уметь правильно определять основу инфинитива, корректно оперировать с видом и спряжением. Выучить некоторые исключения помогут таблицы и стихотворения типа:

*Гнать, дышать, держать, обидеть.
Слышать, видеть, ненавидеть,
И зависеть, и терпеть, а еще смотреть, вертеть.
Вы запомните, пожалуйста, друзья,
«Е» в их окончаниях писать нельзя!*

*Ко второму же спряженью
отнесем мы, без сомненья,
все глаголы, что
на -ИТЬ, исключая
БРИТЬ, СТЕЛИТЬ.
«Брить», «стелить» запомни тоже.
«И» в их окончаниях писать негоже!*

Упражнения на любом из рассмотренных уровней являются важной составляющей по обучению русскому языку и формированию языковой компетенции наряду с инновационными методами в эпоху цифровизации и глобализации. Задания и материал, используемые в упражнениях, должны заинтересовать учащихся и стать импульсом к запоминанию и отработыванию «проблемных» мест. Рассмотренные трудности устраняются путем креативного подхода

педагога к учебному процессу, доведения до автоматизма языковых навыков студентов.

Литература

- БУДАГОВ, Р.А. 1976. Ложные друзья переводчика. In: Человек и его язык. М: Издательство Московского университета, с. 267-276. Без ISBN.
- ГОРАКОВА, Р. 2003. Interlingválne homonymá ako lexikograficky problém. In: Slavica Slovaca. 38/2003. № 1. с. 13-21. ISSN: 0037-6787.
- ГРИГОРЯНОВА, Т. 2015. К вопросу о межъязыковых омонимах в славянских языках (на материале словацкого, чешского и русского языков). [цит. 2020-05-08]. Режим доступа: <<https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-mezhyazykovyh-omonimah-v-slavyanskih-yazykah-na-materiale-slovatskogo-cheshskogo-i-russkogo-yazykov>>.
- ГРИГОРЯНОВА, Т. – ГАЯРСКИ, Л. 2019. Slovník rusko-slovenských medzijazykových homonym. Brno: Tribun EU. 126 s. ISBN 978-80-263-1544-5.
- ГУЗИ, Л. 2017. Спряжение русских глаголов и их классификация как объект изучения в словацкой вузовской аудитории. In: Ученые записки казанского университета. Серия гуманитарные науки. Т. 159. С. 1283-1294. ISSN 2541-7738.
- ИСАЧЕНКО, А.В. 1965. Грамматический строй русского языка в сопоставлении с словацким. Морфология: в 2-х ч. Изд-е 2-е. Братислава: Изд-во Словацкой Академии наук. 297 с. Без ISBN.
- ЛОБКОВСКАЯ, Л.П. 2012. О понятии межъязыковой омонимии (К проблеме термина «ложные друзья переводчика»). In: Вестник Челябинского государственного университета. 2012. № 20 (274). Филология. Искусствоведение. Вып. 67. с. 79-87.
- САВИНА, С.С. 2011. Особенности лексической интерференции при контакте французского и русского языков. In: Вестник ПСТГУ. Вып. 2 (24). с. 53-59. ISSN 2409-4897.
- ХУЦИШВИЛИ, С.Д. 2010. Славянские межъязыковые омонимы. Тбилиси : Тбилисский гос. Университет им. Ив. Джавахишвили, 2010. 169 с. [цит. 2020-05-02]. Режим доступа:<<http://old.press.tsu.ge/GEO/internet/disertaciebi/S.Khutsishvili%20Disertacia.pdf>>. ФЕДОРЧУК, Е.В. 2001. Межъязыковая омонимия и паронимия в близкородственных языках. Москва : Московский педагогический гос. университет, 250 с. [цит. 2020-05-08]. Режим доступа: <<http://www.dissercat.com/cart?nocache=1>>.

- BALÁŽ, G. 1989. Sovremennyy russkij jazyk v sopostavlenii so slovackim: morfologija. 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. 376 s. ISBN 80-08-00020-1.
- BALÁŽ, G. – ČABALA, M. 1989. Morfológia ruského jazyka: Morfológická analýza ruštiny v porovnaní so slovenčinou. Bratislava: Filozofická Fak. Univ. Komenského. 97 s. Bez ISBN.
- GALAMBOŠOVÁ, C. 2017. Problematika rusko-slovenskej medzijazykovej homonymie. Banská Bystrica: UMB. 82 s. Bez ISBN.
- PETRIKOVÁ, A. – KUPRINA, T. – GALLO, J. 2013. Didaktika ruštiny I. Prešov : PU. 175 s. ISBN 978-80-555-0819-1.
- PETRIKOVÁ, A. – KUPRINA, T. – GALLO, J. 2013. Didaktika ruštiny II. Prešov : PU. 174 s. ISBN 978-80-555-0820-7.
- PETRIKOVÁ, A. – KUPRINA, T. – GALLO, J. 2013. Vvedenje v didaktiku ruskogo jazyka i mežkulturnuju komunikaciju. Prešov : PU. 365 s. ISBN 978-80-555-0766-8.
- LACKOVÁ, M. 2015. Interlingválne homonymá v súčasných slovanských jazykoch. Žilina: EDIS. 113 s. ISBN 9788055410418.
- RECHTORÍKOVÁ, G. 2010. Medzijazyková homonymia medzi ruštinou a slovenčinou z pohľadu učiteľa. In: Jazykovedné, literárnovedné a didaktické kolokvium VII.: zborník vedeckých prác. Bratislava: Z-F LINGUA. s. 40-54. ISBN 978-80-89328-44-4.
- ZELENICKÁ, E. 2006. Inovačné formy vo výučbe cudzích jazykov. Trenčín : KJ ÚPHV Trenčianska univerzita A. D. v Trenčíne, 2006. 130 s. ISBN 80-8075-155-2.
- ZELENICKÁ, E. 2018. Niekoľko reflexií k výučbe cudzích jazykov; recenzent: Patrik Šenkár. In. Moderné jazyky v súčasnej Európe ; zostavila Elena Zelenická. - 1. vyd. Nitra : UKF, 2018. - ISBN 978-80-558-1359-2, S. 174-179.
- ZELENICKÁ, E. 2002. Aktuálne otázky vyučovania cudzích jazykov. Nitra : UKF, 2002. 178 s. - ISBN 80-8050-555-1.

Иллюстрационный материал

[цит. 2020-06-05]. Режим доступа: <<http://www.numama.ru/blogs/kopilka-detskih-stihov/stihi-na-bukvu-y.html>>.

[цит. 2020-06-08]. Режим доступа: <<https://russkiiyazyk.ru/chasti-rechi/ glagol/ glagolyi-isklyucheniya-v-stihah.html>>.

Teaching Vocabulary Through Authentic Texts

Vyučovanie slovnej zásoby prostredníctvom autentických textov

Ingrid Kálaziová

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Príspevok sa zaoberá implementáciou novinových tituliek ako autentických textov do vyučovacieho procesu. Teoretická časť príspevku definuje charakteristické črty kolokácií. Praktická časť špecifikuje proces prezentovania typov, štruktúry a sémantických vlastností kolokácií prostredníctvom implementovania britských novinových tituliek do vyučovacieho procesu.

The present paper deals with implementing newspaper headlines as authentic texts into the teaching process. The theoretical part of the paper defines the characteristic features of collocations. The practical part elaborates on the process of presenting the types, describing the structure, and analysing the semantic peculiarities of English collocations by using British newspaper headlines.

Kľúčové slová: Kľúčové slová: slovná zásoba, kolokácie, autentický text, novinový titulok, jazyková úroveň

Key words: vocabulary, collocations, authentic text, newspaper headline, language proficiency level

1 Introduction

Young people are exposed to magazines and newspapers on a daily basis. Their content shapes their looks, hobbies, opinions, way of life, desires, and all the things they own and wish they owned. The advancement of technologies has enabled to read online versions of newspapers and magazines. Online papers – including the most widely read British tabloids like Metro, The Sun, Daily Mirror, Daily Express, and the British broadsheets like The Daily Telegraph, Financial Times, The Guardian, The Independent – can be accessed comfortably from home, work, or school. On the positive side, newspapers and magazines are an endless source of

information, and as such, they provide young people with facts and data which extend their knowledge. Considering this fact, newspapers can be used as an effective teaching tool in the classroom. On the negative side, in the traditional classroom, the limited time span of the lesson does not always allow extensive reading of the newspaper article. However, instead of concentrating on the article itself, the learners' attention can be focused on the newspaper headline, since "most headlines abstract the main event of the story. Some focus on a secondary event or a detail." (Bell, 1991, 189). In addition to drawing learners' attention to the newspaper article and extending their knowledge in a specific field, headlines can be also used as a source for vocabulary teaching and learning. Reah (2002) states that word choice, word play, intertextuality, sound, loaded language, omission of grammatical words, noun phrases and class shift are the traditional devices used to create effective headlines. As such a great number of headlines can be effectively used to introduce learners not only to words, but also to a combination of words that make up phraseological units.

2 Defining features of phraseological units

In the learning process learners are expected to acquire vocabulary by learning the meanings and the forms of the words; however, "to use language you must be able to combine words with other words to form phrases and to combine words into grammatical patterns to form clauses and sentences. Traditionally, the combination of words with words has been called collocation and its result has been called phraseology." (Bergson, Bergson, and Ilson, 2009, vii). Phraseological units manifest properties that need to be taken into consideration in the teaching process.

Non-compositionality. Compositionality refers to the overall meaning of a word combination. If the meaning of a word combination can be established through the meaning of the individual components the word combination is compositional. "The main substantive property of a phraseme is non-compositionality: it cannot be constructed [...] from words or simpler phrases [...]; it has to be stored and used as a whole." (Meščuk, 1998, 24). A variety of studies have investigated the concept of

compositionality and non-compositionality of phraseological units and have reached the conclusion that phraseological units have various degrees of compositionality. Barkema (1997) distinguishes four types of compositionality:

1. Fully compositional constructions in which the meaning is “entirely the combinatorial result of the senses of its lexical items and the syntactic structure of the constituent that contains these lexical items” (1997, 24), e.g. *Ladies and Gentlemen, to be more precise.*
2. Pseudo – compositional constructions in which only part of the meaning is the combinatorial result of the meanings of all of the lexical items and their syntactic structure, e.g. *little finger, bed and breakfast.*
3. Partly compositional constructions in which only part of their meaning is “the combinatorial result of the senses of a subset of its lexical items and the syntactic structure of the constituent that contains these lexical items” (1997, 25), e.g. *a broad hint, a tall story.*
4. Non – compositional or idiomatic expressions in which the meaning is not the combinatorial result of the lexical items and the syntactic structure, e.g. *a tough nut to crack, a finger in every pie.*

Fixedness. According to Howarth (1996, 9), Russian linguists and linguists influenced by the Russian tradition of phraseology consider relative fixedness a primary distinguishing feature of phraseological units. However, he points out that in classifying phraseological units the linguists define categories that allow some substitution or addition of components.

Flexibility. The concept of fixedness is closely related to that of the flexibility of phraseological units. Barkema (1994, 27) defines flexibility as “the extent to which morphological and syntactic rules are applied to [this] expression without any idiosyncratic restriction.”

Institutionalization. The term institutionalization was introduced by Laurie Bauer (1983, 48). In the continuum nonce-formation – institutionalization – lexicalization, Bauer considers institutionalization the second

stage in the process of creating established words. Institutionalization is a gradual sociolinguistic process by which “a word is [said to be] institutionalized if it is created by a productive morphological process and is in general use in the speech community.” (Bauer, 1988, 246). A phraseological unit becomes institutionalized through the process of repetition which consequently leads to a high frequency of occurrence in the language and as a result, it is recognized by the majority of language speakers.

3 Teaching collocations through newspaper headlines

In the process of vocabulary teaching and learning “talking about vocabulary exclusively in terms of words is not sufficient to account for the different kinds of meaning unit which language users have at their disposal.” (Harmer, 2007, 38). In general, collocations are an integral part of language learning across all the proficiency levels. In the learning process learners encounter different types of collocations ranging from adverbs and adjectives, adjectives and nouns, nouns and nouns, nouns and verbs to verbs and adverbs, to which the learners are traditionally introduced in exercises of gap fill, matching or open cloze type. In a modern classroom setting learners can benefit from accessing online newspapers, which can be used in all stages of the lesson. When used as a stimulus for vocabulary acquisition, newspaper headlines enable the implementation of the inductive approach, in which “instead of having meaning and construction explained to them, students see examples of language and try to work out how it is put together.” (Harmer, 2007, 207).

After drawing the learners’ attention to the headlines, learners are asked to identify the parts which make up the collocation and establish the overall meaning of the collocation. When establishing the meaning, learners can rely not only on the authentic text, but also on the newspaper photographs which often relate to the headline. At this stage, newspaper headlines can be implemented into the teaching process to explain the different degree of semantic unity of collocations. Semantically, collocations can be assigned to three categories; specifically, transparent, semi-transparent, and opaque, where the overall meaning cannot be es-

established through the meaning of the individual components. Learners are presented with three headlines containing collocations of a different degree of semantic unity and after identifying the collocations are asked to discuss the meaning of the collocations. Firstly, the collocation *give + choice* as in *Helpline script gave me no choice but to send people to A&E* (The Times) is semantically transparent. In this case, the overall meaning of the collocation *give + choice* is *the chance/ability to choose*, which closely relates to the meaning of the components and as such presents little difficulty for understanding. Secondly, in the newspaper headline *Dad, do the dishes for the sake of your daughter* (The Telegraph) the collocation *do + dishes* means *clean the dishes*. In this case, the overall meaning of the collocation is semi-transparent. The learners need to be aware of the fact that the verb *do* is not used in its literal sense and consider both parts of the collocation to assign the correct meaning of the collocation. The third category is composed of opaque collocations, where the overall meaning of the collocation is not the combinatorial result of the verb and the noun. In the newspaper headline *Phil Jagielka still determined to do his bit for England* (The Times) the meaning of the collocation *do + bit* is *do his share of a task*. Naturally, opaque collocations cause the greatest problems to learners in establishing meaning. If the learners do not succeed in establishing the meaning they should be encouraged to use dictionaries of collocations. After investigating the collocations in the headlines and discovering their basic properties, learners proceed to practicing the form and the meaning of collocations in exercises of gap fill, matching, or open cloze type; also, learners should be encouraged to use the collocations in speaking and writing activities.

4 Using authentic texts at different levels of language proficiency

Elementary level

At elementary level, newspaper headlines can be implemented into the teaching process to present learners with natural combinations of words.

- a) *David Cameron: Samantha helps me make decisions about rescuing hostages* (The Independent)
- b) *Clearing 2014: how to make the phone call* (The Telegraph)

In both headline a) and headline b) the meaning of the collocation is straightforward; hence, when encountered with the collocation the reader is interested in the basic meaning. In headline a) the collocation *make + decision* can be substituted by the verb *to decide*, while in headline b) the collocation *make + call* can be substituted by the verb *to call*. At elementary level, newspaper headlines can be used as a tool for presenting the form and meaning of semantically transparent collocations.

Intermediate level

The following newspaper headlines are representative of the semantically semi-transparent meaning of the collocation *make history*.

- a) *Rosetta spacecraft to land probe on comet - and make scientific history* (The Independent)
- b) *Eugenie Bouchard remains grounded to make Wimbledon history* (The Times)
- c) *Leonardo DiCaprio tells UN Climate Change conference: 'make history or be vilified by it'* (The Telegraph)

For the reader of the newspaper headline a) the meaning conveyed by the collocation *make + history* is that the landing of the spacecraft is a ground-breaking event considered to be a historic milestone in science. Similarly, in headline b) the fact that the Canadian professional tennis player remains grounded is a memorable event in the history of Wimbledon. In the same way, in order not to be disparaged, in headline c) Di Caprio advises the conference participants to make decisions which influence the course of history. Based on the newspaper headlines learners conclude that the semantic meaning of the collocation is to do something significant that will be remembered and will have a considerable impact on someone or something.

Advanced level

In the following headlines the reader has to decide on the meaning of the collocations, which differs significantly from the conceptual meaning of the components:

- a) *Mesut Özil and Danny Welbeck make a point at Aston Villa's expense* (The Times)
- b) *Rivalry renewed: 'These are the games that make your name'* (The Times)

Since the collocation can be characterized as opaque, to decipher the meaning the reader cannot rely on any distinguishing features of the components. In headline a) the meaning of the collocation *make + point* is '*things said as part of a discussion*'. The reader of the headline needs to understand that the footballers said things about Aston Villa. In headline b) the meaning of the collocation *make + name* is '*reputation*'. By interpreting the meaning of the collocation the reader figures out that there are games that enable to gain a reputation. To comprehend the meaning of the newspaper headlines the reader has to recognize the overall semantic meaning of the collocation.

5 Conclusion

Newspaper headlines can be implemented into the teaching process as a teaching aid in the process of presenting, practicing, and producing vocabulary across all levels of language proficiency. British newspaper headlines, which can be accessed in the course of the lesson by using modern media technologies, employ collocations which can be used to present the types, describe the structure, and analyse the semantic peculiarities of English collocations. In their primary function, authentic texts are "not written for teaching purposes, but for a real-life communicative purpose." (Lee, 1995, 324). As such, in addition to vocabulary learning, newspaper headlines keep learners updated with the latest news and focus their attention on various aspects of British culture.

References

- BARKEMA, Henk. 1996. Idiomaticity and terminology: a multi-dimensional descriptive model. In: *Studia Linguistica* 50 (2): 125-160.
- BAUER, Laurie. 1983. *English Word-Formation*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 0-521-28492-9.
- BELL, Allan. 1991. *The Language of Mass Media*. Cambridge: Blackwell. ISBN 0631164340.
- HARMER, Jeremy. 2007. *The Practice of English Language Teaching*. Harlow: Pearson Education Limited. ISBN: 978 1 4058 5311 8.
- HOWARTH, Peter Andrew. 1996. *Phraseology in English Academic Writing*. Niemeyer: Tübingen. ISBN 3-484-30975-X.
- LEE, Winnie Yuk-chun. 1995. Authenticity revisited: text authenticity and learner authenticity. In: *ELT Journal*, volume 49, issue 4, pages 323-328.
- MELČUK, Igor. 2006. Collocations and Lexical Functions. In: Cowie A.P. (ed.) *Phraseology: theory, analysis and applications*. Oxford: Oxford University Press. p.23-53. ISBN 0-19-829425-5.
- REAH, Danuta. 2002. *The Language of Newspapers*. Oxon: Routledge. ISBN 10: 0-415-27805-8.

Online sources

<https://www.telegraph.co.uk/>

<https://www.independent.co.uk/>

<https://www.thet>

Využitie informačno-komunikačných technológií v duálnom vzdelávaní s prihliadnutím na kognitívne štýly študentov

The Use of Information and Communication Technologies in Dual Education System Regarding Students' Cognitive Styles

Zuzana Kozárová

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Cieľom príspevku je preskúmanie možností využitia vzdelávacích mobilných aplikácií (Alf, Kahoot, Quizlet) používaných na všetkých troch typoch škôl v cudzojazyčnej výučbe. Zapojenie IKT do výchovno-vzdelávacieho procesu v súčasnosti je nevyhnutné nielen v rámci prezenčnej formy výučby, ale aj dištančnej, kde umožňuje do istej miery nahradiť denné štúdium, ak si to situácia vyžaduje. Dané aplikácie sú interaktívne a rôzne modifikovateľné podľa potreby vyučovania, preto sú vhodné aj pri realizácii duálneho vzdelávania.

The aim of the paper is to examine the possibilities of using educational mobile applications (Alf, Kahoot, Quizlet) used in all three types of schools in foreign language teaching. The involvement of ICT in the educational process is currently necessary not only in the form of full-time teaching but also in distance learning, where it allows to some extent to replace full-time study if the situation requires it. The given applications are interactive and variously modifiable according to the need for teaching, therefore they are also suitable for the implementation of dual education.

Kľúčové slová: IKT (informačno-komunikačné technológie), vzdelávacie platformy, duálne vzdelávanie, kognitívne štýly

Key words: IKT (information communication technologies), educational platforms, dual education system, cognitive styles

1 Úvod

Súčasná generácia študentov základných, stredných a vysokých škôl využíva prístup k voľne dostupným informáciám najmä prostredníctvom mo-

bilných telefónov, počítačov, prípadne iných masmédií. V dnešnej dobe proces výučby a štúdia prednostne zahŕňa elektronickú formu, pretože e-learningové materiály sú účinnými nástrojmi na prilákanie pozornosti účastníkov a na zaujatie ich záujmu. Okrem toho majú študenti prístup k obsahu kedykoľvek, kdekoľvek a podľa svojich kognitívnych schopností (Csalová, 2019). Prirodzená zvedavosť typická pre mladých ľudí odvracia ich pozornosť predpísaných učebníc smerom k voľnejšiemu zdroju informácií, ktorý im umožní nielen si vybrať predmet štúdia podľa osobných preferencií, ale aj čas, teda kedy a koľko sa danou problematikou budú zaoberať. Z tohto dôvodu je vhodné pri výchovno-vzdelávacom procese prihliadať na individuálnosť jednotlivých študentov prostredníctvom kognitívnych štýlov učenia, ktoré ovplyvňujú interakciu a vzájomné pôsobenie pedagóga a študentov. Burcl (2020, s. 119) zdôrazňuje, že vyučovanie musí byť zamerané na žiaka/študenta (angl. *learner-centred*), ktorý musí byť dostatočne motivovaný zo strany učiteľa a musí dostať primeraný čas a priestor na sebarealizáciu.

Pri úspešnom vyučovacom procese je nevyhnutné zohľadniť niekoľko činiteľov, medzi ktoré patrí zdroj informácií, zrelosť žiaka, predchádzajúca skúsenosť, schopnosti žiaka, osobitné požiadavky na prácu učiteľa, vyučovací štýl, interakcia so žiakmi, tvorivosť učiteľa, množstvo učebného materiálu, významnosť učiva, základná štruktúra učiva a vzťahy medzi rodinou a školou (Kožuchová, 2011). S prihliadnutím na skutočnosť, že nutnosť zapojenia IKT (informačno-komunikačných technológií) je nespochybniteľná, je dôležitá nielen samotná realizácia vyučovania prostredníctvom IKT, ale aj edukácia študentov ohľadom vyhľadávania a pracovania s relevantnými informáciami a zdrojmi. Vhodným prepojením teórie, ktorá je žiakom poskytovaná prostredníctvom vyučovacieho procesu a praxe, je systém duálneho vzdelávania, ktorý cielene prepája odbornú teóriu s praktickou prípravou žiaka, čo prispieva k uplatneniu absolventov na trhu práce. Prepojenie na budúci pracovný život už počas štúdia predpokladá jednoduchší prechod k tomu, aby sa žiak neskôr úspešne realizoval ako zamestnanec (Koudahl, 2010). Cieľom príspevku je analyzovať výhody a nevýhody mobilných aplikácií v cudzojazyčnej vý-

učbe so zameraním na vzdelávacie platformy využívané na všetkých troch stupňoch výučby: Alf, Kahoot a Quizlet a možnosti ich využitia v systéme duálneho vzdelávania. O doplnujúcich možnostiach dištančného vzdelávania a výhodách učenia sa cudzích jazykov prostredníctvom mobilných aplikácií píše R. Pavlová (2020). Jazykové kurzy prebiehajúce online slúžia „na osvojenie základných komunikačných stratégií“ a prispievajú „k aktívnemu osvojovaniu komunikatívnej kompetencie“ (2020, s. 51-52).

2 Kognitívne štýly a IKT

Vo všeobecnosti sú kognitívne štýly výučby považované za predispozície špecifických spôsobov pristupovania k učeniu sa cudzieho jazyka, pričom sa vzťahujú na jednotlivé osobnostné typy, ktoré v publikácii *Teaching and reading* zafinoval Knowles (Knowles, 1982):

- **Konkrétny:** učiaci sa uplatňuje aktívne, priamo prijíma a spracováva informácie, je zvedavý, spontánny a pripravený podstúpiť riziko. Majú radi variabilnosť a zmenu tempa práce, uprednostňujú verbálnu a vizuálnu skúsenosť, vítajú zábavné aktivity a fyzicky sa zapájajú do učenia.
- **Analytický:** učiaci sa sú nezávislí, radi riešia problémové úlohy, prijímajú nové nápady a tvoria si vlastné princípy. Vyhovuje im logická a systematická prezentácia novej látky, ktorú si môžu sami rozvíjať.
- **Komunikatívny:** učiaci sa dávajú prednosť družnému prístupu k štúdiu. Vyžadujú si spätnú väzbu a interakciu, a preto sa učia z diskusií a skupinovej práce. Uprednostňujú demokraticky riadenú triedu.
- **Autoritatívny:** učiaci sa sú zodpovední a závislí od učiteľa. Potrebujú systém a postupné napredovanie. Uprednostňujú tradičné vyučovanie a učiteľa vnímajú ako autoritu. Inštrukcie, ktoré učiteľ poskytuje, musia byť jednoznačné a presné, aby vedeli, čo majú robiť (Bérešová, 2009).

Informačno-komunikačné technológie vo výučbe umožňujú zohľadniť jednotlivé kognitívne štýly, pričom sa nielen približujú svetu žiakov a študentov, nakoľko sa edukácia realizuje prostredníctvom počítača, ale umožňujú vytvárať súťaživú a emocionálnu atmosféru v triede.

2.1 Edukačný program Alf

Interaktívny výchovno-vzdelávací program vytvorený pre potreby základných a stredných škôl realizovaný primárne prostredníctvom interaktívnej tabule. Alf je testovací program, ktorý umožňuje učiteľom vytvárať 12 typov úloh doplnených o možnosť rôznych zvukových efektov: otázka s výberom jednej odpovede, pexeso, priradenie dvojíc pojmov, zaradenie slov do skupín, usporiadanie pojmov alebo viet do správneho poradia, výber viacerých odpovedí, popis obrázku, dvojice, puzzle, hádaj slovo, tajnička a doplň slová. V rámci programu Alf, ako reakcia na koronakrízu, bolo vytvorené aj rozhranie, pomocou ktorého môže učiteľ ľahko a rýchlo prideliť testy a dokumenty žiakom, pričom môže okamžite získať spätnú väzbu o ich riešení. Daný program je možné využiť pri tvorbe testovacích úloh, aj pri duálnom systéme vzdelávania, kde sa namiesto všeobecných zadanií budú vytvárať zadania zamerané na konkrétnu slovnú zásobu využiteľnú pri plnení úloh na konkrétnej pracovnej pozícii (<https://programalf.com/alf/sk/>).

2.2 Vzdelávacia platforma Kahoot

Kahoot je vzdelávacia platforma založená na hre, ktorá je používaná ako edukačná technológia na základných, stredných, vysokých školách a iných vzdelávacích inštitúciách. Kahoot bol prvýkrát spustený v auguste 2013 a v máji 2017 zaznamenala spoločnosť 50 miliónov aktívnych používateľov, pričom program bol vytvorený tak, aby vedel pracovať na akomkoľvek zariadení vybavenom moderným webovým prehliadačom. Didaktické hry „kahooty“ sú kvízy s možnosťou výberu, ktoré umožňujú vytváranie, prehrávanie a zdieľanie kvízov na akúkoľvek tému. Okrem kvízov je možné realizovať aj prieskum a diskusiu v triede. Platforma je založená na hrách, čím vytvára aktívne, súťaživé a emocionálne edukačné prostredie. Kahoot

môže byť použitý na preskúmanie vedomostí, na hodnotenie, ako predstavka od tradičných školských aktivít, pričom v súčasnosti Kahoot obsahuje aj trivia hry. Výhodou je, že študenti sa do kvízov zapájajú prostredníctvom vlastných mobilných telefónov, čo predstavuje veľkú zmenu oproti tradičnej výučbe, kde sú podobné zariadenia vyslovene zakázané. Ďalšia možnosť, ktorú platforma ponúka, je vytváranie kvízov žiakmi, pričom daná aktivita je autormi označovaná ako Kahoot pedagogika. Žiaci si najprv samostatne preštudujú zadanú tému, na základe získaných informácií vytvoria pre svojich spolužiakov kvíz so správnymi a nesprávnymi odpoveďami, pomocou ktorých sa podelia o vedomosti hravým a sociálnym spôsobom. Kahoot umožňuje vytvárať aj simulačné situácie, na ktorých si žiaci môžu nacvičiť rôzne sociálne zručnosti, využiteľné v praxi. V septembri 2017 Kahoot spustil mobilnú aplikáciu pre domáce úlohy, ktorá môže byť prakticky využitá aj pri dištančnej forme štúdia (<https://kahoot.com/>).

2.3 Interaktívna online platforma Quizlet

Edukačná platforma založená na princípe precvičovania pamäti pomocou kartičiek, ktorá bola sprístupnená verejnosti v roku 2005 a možnosť ju využívať majú pedagógovia aj študenti. Zameriava sa na slovnú zásobu, čo je výhoda pri výučbe tak cudzieho jazyka, ako aj špeciálnej slovnej zásoby používanej v jednotlivých pracovných oblastiach. Aplikácia je intuitívna s možnosťou stiahnutia mobilnej verzie. Poskytuje široký výber tém, možnosť vybrať okruh slov, ktoré sú aktuálne pre danú vyučovaciu hodinu a je možné vytvárať aj vlastné sety slov. Pre výučbu cudzieho jazyka je dôležité precvičovať všetky komunikačné zručnosti. Platforma Quizlet umožňuje vo svojej aplikácii a pri vhodnom nastavení pedagógom precvičovať čítanie, počúvanie a písanie. Nevýhodou danej platformy je, že aj študenti majú možnosť vytvárať jednotlivé kvízy, ktoré sú dostupné prostredníctvom aplikácie pre každého užívateľa, čo poskytuje priestor pre vysoké riziko chýb. Vhodnejšie je preto vyberať témy vytvárané pedagógmi, kde sa výskyt chýb eliminuje (<https://quizlet.com/>)

3 Systém duálneho vzdelávania na Slovensku

V posledných rokoch evidujeme na Slovensku snahu zo strany vlády, ministerstiev a vedenia miest a obcí o rozvoj duálneho vzdelávania, presadzovania úzkeho prepojenia všeobecného a odborného vzdelávania s praktickou prípravou žiakov u konkrétneho zamestnávateľa. Systém duálneho vzdelávania sa začal zavádzať v roku 2015, pričom v prvom roku sa prihlásilo 130 zamestnávateľov, ktorí mali vytvoriť 1 800 pracovných miest, ktoré boli reálne ponúknuté konkrétnymi firmami pre žiakov študujúcich v systéme duálneho vzdelávania. Nízky záujem (468 žiakov) bol vysvetlený argumentom, že duálny systém je v začiatkoch a predpokladal sa nárast záujmu o danú formu vzdelávania v nasledovných rokoch. Počet zamestnávateľov, škôl a žiakov vstupujúcich do systému duálneho vzdelávania sa v školskom roku 2016/2017 oproti roku 2015/2016 zdvojnásobil. Uzatvorených bolo 1 121 učebných zmlúv a celkovo bolo do systému zapojených 1 543 žiakov. Hoci sa celkové výsledky zlepšili, zamestnávatelia sa sťažovali na nedostatočný záujem žiakov o prípravu na budúce povolanie. Do duálneho vzdelávania bolo zapojených 142 zamestnávateľov, ktorí vytvorili 172 prevádzok, kde prebiehalo praktické vyučovanie a príprava na konkrétnu pracovnú pozíciu, pričom počet škôl zapojených do duálneho vzdelávania bolo 57 v roku 2016 a počet učebných odborov 47 (Zmenková – Lukáčová, 2019).

V súčasnosti zaznamenávame nárast popularity duálneho vzdelávania, čo potvrdzujú výsledky výskumu spoločnosti Centire, ktorá uvádza, že viac ako 40% žiakov deviatich ročníkov považuje systém duálneho vzdelávania za atraktívny. Prieskum bol realizovaný v júni 2020 formou dotazníka na vzorke 3867 študentov. Najvyšší záujem o duálne vzdelávanie na stredných odborných školách bol zaznamenaný v Košickom kraji (52 %), pričom v ostatných krajoch dosiahol záujem viac ako 40 %. Súčasťou výskumu bolo zistiť aj dôvody, ktoré žiakov odrádzajú od voľby tohto typu štúdia. 37 % žiakov, ktorí si vybrali štúdium na strednej odbornej škole, ale nezapojili sa do systému duálneho vzdelávania, uvádza ako jeden z hlavných dôvodov fakt, že ich tento systém svojím nastavením nezaujal

(37 %). Medzi ďalšie príčiny nezájmu patrí najmä to, že škola alebo vybraný odbor nie sú zapojené do duálneho vzdelávania (34 %) alebo žiaci dávajú prednosť štúdiu pred praxou a chcú venovať čas na škole získavaniu vedomostí (3 %) (<https://www.skolske.sk/clanok/53840/prieskum-popularita-dualneho-vzdelavania-rastie>).

4 Záver

Hlavnou výhodou edukačných mobilných aplikácií je výučba typu „škola hrou“, ktorá je strhujúca, vytvára zanietenú a súťaživú atmosféru v triede, pri ktorej si študenti skôr zapamätajú opakované učivo, pretože okrem osobného zanietenia zapájajú do výučby viac zmyslov naraz. Dané aplikácie sú interaktívne, efektovo zaujímavé a pri štandardnej technologickej výbave, ktorú by mala mať jazyková učebňa, ľahko zaraditeľné do bežného vyučovacieho procesu. „Pri práci s mladšími žiakmi musí vyučujúci poznať a rešpektovať špecifiká tohto vekového obdobia, vývinové osobitosti detí, zákonitosti procesu učenia sa či individuálne podmienky a od týchto skutočností odvodzovať ciele, obsah, metódy a organizačné formy vyučovania“ (Zelenická – Kanásová, 2010, s. 28). Pre výučbu cudzieho jazyka je dôležité precvičovať všetky zručnosti, teda počúvanie, hovorenie, čítanie a písanie. Nakoľko pri interaktívnych vzdelávacích platformách je možnosť realizovať čítanie, počúvanie a pri vhodnom nastavení pedagógom aj písanie, neumožňujú aktívne konverzovať v cudzom jazyku s použitím špecifických slov a slovných spojení typických pre konkrétne pracovné pozície. Z toho dôvodu sa domnievame, že zaradenie edukačných mobilných aplikácií do vyučovacieho procesu je vhodné a prínosné, avšak treba ich chápať ako doplnkové formy výučby. V rámci duálneho vzdelávania umožňujú mobilné aplikácie vytvárať zadania a úlohy simulujúce reálne situácie a rovnako sú vhodné aj pri zavádzaní špecifickej slovnej zásoby využiteľnej pri jednotlivých pracovných pozíciách. V súčasnosti ale nie sú dané aplikácie natoľko prepracované, aby mohli kompletne nahradiť prezenčnú výučbu.

Literatúra

- ALF. 2020. [cit. 2020-27-8] Dostupné na internete: <<https://programalf.com/alf/sk/>>.
- BÉREŠOVÁ, Jana. 2009. Didaktika anglického jazyka. (1. vyd.). Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. 2009. ISBN 978-80-805-2330-5.
- BURCL, Pavol. 2020. Writing Proficiency in English at the Primary School Level in Slovakia. Berlin: Peter Lang Publishing, 2020, p. 119. ISBN: 978-3631-73768-2.
- CSALOVÁ, Oľga. 2019. On English for the Automotive Industry Course Curriculum Development. In: FORLANG 2019: cudzie jazyky v akademickom prostredí. Košice: TU, 2019. s. 151-158. ISBN 978-80-553-3398-4.
- KAHOOT.2020. [cit. 2020-27-8] Dostupné na internete: <<https://kahoot.com/>>.
- KNOWLES, Liz. 1982. Teaching and reading. London: National Council on Industrial Language Training. 1982. Bez ISBN.
- KOUDAH, Peter. 2010. Vocational Education and Training: Dual Education and Economic Crises. [online]. In: Procedia Social and Behavioral Sciences 9, 2010, p. 1900 –1905. Dostupné na internete: <<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.421>>.
- KOŽUCHOVÁ, Mária a i. 2011. Elektronická učebnica didaktika technickej výchovy. [online]. Bratislava: Univerzita Komenského, 2011. Dostupné na: <<http://utv.ki.ku.sk>> ISBN 978-80-223-3031-2.
- PAVLOVÁ, Renáta. 2020. Nové prístupy vo vyučovaní slovenčiny ako cudzieho jazyka. Nümbrecht: Kirsch Verlag. s. 248 ISBN 978-3-943906-48-6.
- QUIZLET. 2020. [cit. 2020-27-8] Dostupné na internete: <<https://quizlet.com/>>.
- TASR. 2020. Prieskum: Popularita duálneho vzdelávania rastie. [cit. 2020-25-08]. Bratislava, 2020. Dostupné na: <<https://www.skolske.sk/clanok/53840/prieskum-popularita-dualneho-vzdelavania-rastie>>.
- ZELENICKÁ, Elena – KANÁSOVÁ, Dagmar. 2010. Organizačné formy interaktívnej výučby. In: Cudzie jazyky s deťmi – kreatívne a hravo. Nitra: UKF, 2010. ISBN 978-80-8094-756-9.
- ZMENKOVÁ, Dagmar – LUKÁČOVÁ, Danko. 2019. Dual Education in Slovakia Under New Conditions. [online]. In: Journal of Technology and Information Education. 1/2019, Volume 11, Issue 1. Dostupné na: <https://www.researchgate.net/publication/333732942_DUAL_EDUCATION_IN_SLOVAKIA_UNDER_NEW_CONDITIONS>. ISSN 1803-537X.

*Tento príspevok vznikol v rámci riešenia projektu **KEGA č. 005UKF-4/2019 Inovácia jazykovej prípravy v kontexte duálneho a celoživotného vzdelávania v súlade so špecifickými potrebami regiónu.***

Osvojovanie si ekonomickej terminológie prostredníctvom informačných a komunikačných technológií

Economic Terminology Acquisition Using Information and Communication Technologies

Eva Maierová

Ekonomická univerzita v Bratislave

Príspevok sa zaoberá teoretickými aspektmi osvojovania si slovnej zásoby v angličtine pre špecifické účely, konkrétne v anglickom jazyku pre ekonomicke vedy, a úlohou, ktorú v tomto procese hrajú informačné a komunikačné technológie. Z teoretického hľadiska sú rozobraté rôzne stratégie osvojovania si nových lexikálnych jednotiek, nasledované prípadovou štúdiou využitia online nástroja Quizlet v edukačnom procese v terciárnom vzdelávaní.

The article deals with theoretical aspects of vocabulary acquisition in English for specific purposes, namely in the English language for economic sciences, and the role new information and communication technologies can play in this process. Various strategies in acquiring new lexical units are mentioned from the theoretical point of view, followed by a case study of the online tool Quizlet used in educational processes in the tertiary level of education.

Kľúčové slová: *anglický jazyk pre špecifické účely, informačné a komunikačné technológie, osvojovanie si slovnej zásoby, Quizlet, termín*

Key words: *English for specific purposes, information and communication technologies, vocabulary acquisition, Quizlet, term*

1 Úvod

Informačné a komunikačné technológie (IKT) sa prostredníctvom mobilných telefónov, tabletov, notebookov a ďalších prostriedkov stali neoddeliteľnou súčasťou každodenného života, a preto sa im venuje pozornosť aj v rámci edukačných procesov na rôznych typoch škôl. Nevyhnutnosť zapojenia IKT do výučby sa prejavuje najmä v terciárnom vzdelávaní, kde sa

spája prezenčná forma s rôznymi formami dištančného štúdia s ohľadom na počet kontaktných hodín aj veľkosť študijných skupín, kde je IKT prirodzeným spôsobom komunikácie študentov s vyučujúcimi, ale aj medzi študentmi či učiteľmi navzájom.

Vo výučbe cudzích jazykov pre špecifické účely hrá osvojovanie si slovnej zásoby a najmä profesionálnej terminológie kľúčovú úlohu. Zvládnutie základnej ekonomickej terminológie je nevyhnutné pre študentov pre medzinárodnú mobility a ich následnú kariéru v oblasti hospodárstva.

Z tohto aspektu sa text zaoberá teoretickými východiskami pri osvojovaní si lexiky cudzieho jazyka, definovaním terminológie a aplikovaním týchto poznatkov vo výučbe odborného anglického jazyka pre ekonomicke vedy s podporou informačných a komunikačných technológií, v našom prípade internetovej stránky a aplikácie Quizlet.

2 Slovná zásoba vo výučbe odbornej ekonomickej angličtiny

Diskutovať o mieste osvojovania si slovnej zásoby v cudzom jazyku sa môže javiť ako redundantné, niekedy sa však popri rozvíjaní štyroch komunikatívnych zručností akoby zabúdalo na nezastupiteľnú úlohu lexiky. McCarthy (1990, viii) zdôrazňuje, že bez ohľadu na to, ako dobre sa študent naučí gramatiku, bez ohľadu na to, ako dobre zvládne zvuky cudzieho jazyka, bez slov na vyjadrenie širšej škály významov sa komunikácia v L2 jednoducho nemôže uskutočniť žiadnym zmysluplným spôsobom.

Uvedené platí v prípade všeobecného cudzieho jazyka aj cudzieho jazyka pre špecifické účely. Paul Nation (2001, 187) poukazuje na následnosť osvojovania si špecifickej slovnej zásoby v tom zmysle, že je rozumné smerovať učenie sa slovnej zásoby na špecializovanejšie oblasti, keď učiaci sa zvládli 2000 až 3000 slov všeobecnej angličtiny. Táto podmienka sa pri výučbe prvého cudzieho jazyka na univerzitách môže považovať za splnenú, keďže absolventi stredných škôl v súčasnosti povinne maturujú z cudzieho jazyka minimálne na úrovni B1 Spoločného európskeho rámca pre jazyky.

Ďalšou sférou, ktorej sa treba v tejto oblasti venovať, je konkrétna slovná zásoba typická pre jednotlivé odbory v rámci výučby anglického jazyka pre špecifické účely.

Tradične sa všeobecná slovná zásoba rozdeľuje na vysokofrekvenčné a nízkofrekvenčné slová. Termíny ako akademická a technická slovná zásoba sú používané v súvislosti so slovami vyskytujúcimi sa v špecifických typoch diskurzu (Webb – Nation, 2017). Zastúpenie jednotlivých kategórií je v písomnom akademickom prejave nasledovné: vysokofrekvenčné slová tvoria 87 %, akademická slovná zásoba predstavuje 8 %, technická slovná zásoba 3 % a nízkofrekvenčné slová tvoria 2 % textu (Nation, 1990, 16). Napriek tomu, že akademická a technická slovná zásoba spolu tvoria iba 11 % písomného akademického prejavu, je táto lexika potrebná pre pochopenie odborných prednášok, ekonomickej literatúry, spravodajských textov z oblasti hospodárstva atď.

D. Thoma (2011, 105) pripomína, že funkčné charakteristiky odbornej slovnej zásoby sú rovnaké ako charakteristiky odborného jazyka všeobecne so špeciálnym dôrazom na presnosť. Dodatočnou charakteristikou pripisovanou takýmto slovám je, že majú význam, ktorý je viac závislý od kontextu ako všeobecná slovná zásoba.

Pri osvojovaní si slovnej zásoby ekonomickej angličtiny, podobne ako aj v akomkoľvek cudzom jazyku, hrajú centrálnu úlohu termíny daného odboru, ktorých základné charakteristiky, ako sú „motivovanosť, ustálenosť, systémovosť, jednoznačnosť, presnosť, nosnosť, nocionalnosť, expresívnosť, derivatívnosť, jednoznačnosť, jednomennosť, ústrojnosť, úkonnosť, krátkosť, preložiteľnosť, medzinárodnosť atď.” (Džuganová, 2002, 133), treba brať do úvahy v edukačnom procese a tiež pri ich osvojovaní si študentmi.

Tu je potrebné pripomenúť, že je rozdiel medzi výučbou a učením sa obchodnej angličtiny a angličtiny pre študentov ekonómie. Kým v prvom prípade je obchodnú angličtinu možné vnímať v celkovom kontexte anglického jazyka pre špecifické účely a snúbi sa v nej špecifický obsah (vzťahujúci sa k určitým oblastiam zamestnania a hospodárstva) so všeobecným obsahom (schopnosťou efektívnejšie komunikovať, aj keď v ob-

lastiach biznisu), ako na to upozorňujú M. Ellis a Ch. Johnson (2003, 3). Špecifický obsah je v angličtine pre študentov ekonomických odborov rozšírený o akademický jazyk nielen v oblasti lexiky, ale samozrejme aj čo sa týka gramatiky (napr. používanie trpného rodu) a rozvíjania všetkých jazykových zručností (počúvanie prednášok a písanie si poznámok, písomné vypracovanie projektov a ústne prezentácie, čítanie učebníc a pod.). Na druhej strane je prítomnosť vysokofrekvenčných slov v diskurze ekonomickej angličtiny pravdepodobne vyššia ako v iných odboroch, napríklad v porovnaní s právnickou či medicínskou angličtinou.

3 Stratégie osvojovania si slovnej zásoby

Osvojovanie si slovnej zásoby je dlhodobý proces, pri ktorom sa nové slová dostávajú z krátkodobej pamäte do dlhodobej. Zložitosť tohto procesu je podľa autorov Webb a Nation (2017) spôsobená jazykovým systémom materinského jazyka (L1), jazykovým systémom cudzieho jazyka (L2), podobnosťami, resp. odlišnosťami medzi L1 a L2, spôsobom, akým sa L2 učí a chápaním sveta učiacim sa. Horeuvedení autori tiež delia osvojovanie si slovnej zásoby na **neuvedomelé** a **uvedomelé**. Kým pri osvojovaní si slovnej zásoby materinského jazyka prevládajú neuvedomelé procesy, učenie sa nových slov v cudzom jazyku je prevažne uvedomelé. Platí to o to viac, keď ide o cudzí jazyk pre špecifické účely na vysokoškolskej úrovni, t. j. o dospelých ľudí s rozvinutými kognitívnymi schopnosťami.

Na pomer medzi uvedomelým a neuvedomelým rozširovaním slovnej zásoby vplýva tiež to, či ide o osvojovanie si cudzieho jazyka v prirodzenom jazykovom prostredí (*second language acquisition*) alebo o učenie sa cudzieho jazyka (*second language learning*).

V minulosti sa uprednostňovalo učenie sa slovnej zásoby založené na opakovaní nových slov a slovných spojení, teda mechanické pamäťové procesy bez nutnosti hlbšieho pochopenia súvislostí či praktického použitia takto memorovaných slov v konkrétnom jazykovom prejave. V súčasnosti treba v tejto oblasti brať zreteľ na širšie súvislosti s ohľadom na slovnú zásobu a na osobnosť a potreby učiaceho sa, prostredie výučby i učenia sa a pod.

Ďalším aspektom, podľa ktorého možno rozdeliť aktivity na rozširovanie slovnej zásoby v cudzom jazyku, je zainteresovanosť učiteľov a učiacich sa. Podľa toho môžeme tieto aktivity rozdeliť na prezentáciu nových lexikálnych jednotiek učiteľom a opakovanie a upevňovanie lexikálnych jednotiek učiacimi sa (Takač 2008, 19).

Prezentácia nových lexikálnych jednotiek zahŕňa rôzne metódy, medzi ktorými Takač (2008, 20-23) uvádza nasledovné:

- definícia významu pomocou synonym, antonym, príkladov, použitie rôznych typov definícií (analytická, taxonomická, gramatická atď.),
- prezentácia pomocou kontextu,
- prepojenie lexikálnych jednotiek v L2 s L1 a poukázanie na ich podobnosti, resp. odlišnosti,
- priame prepojenie významu s reálnymi objektmi alebo javmi,
- aktívne zapojenie učiacich sa do pochopenia významu, ktoré podporuje interiorizáciu nových lexikálnych jednotiek.

Opakovanie a upevňovanie lexikálnych jednotiek prebieha najmä týmito formami:

- písomné a ústne mechanické opakovanie slov,
- manipulácia so slovami (tvorenie skupín, spájanie slov s definíciami),
- integrovanie novej slovnej zásoby do už známej,
- sémantické spracovanie, napr. tvorbou slovných máp,
- vytváranie mentálnych obrazov pomocou diagramov, ilustrácií,
- personalizácia,
- úlohy na aktiváciu slov v pamäti,
- úlohy na rozširovanie lexikálnych znalostí,
- viacnásobné stretnutie sa so slovom,
- produktívne použitie takto si osvojených lexikálnych jednotiek.

Všetky tieto aktivity sú viac či menej časovo náročné, takže ich nie je možné v ich komplexnosti úplne integrovať do obmedzeného počtu kontaktných hodín výučby na vysokej škole. V tomto prípade je využitie infor-

mačných a komunikačných technológií veľmi významnou pomocou ako pre vyučujúceho, tak i pre študentov.

4 IKT vo výučbe a osvojovaní si slovnej zásoby

Najväčším pozitívom IKT je interaktivita, a tým aj posilnenie úlohy učiaceho sa vo vzdelávacom procese. Ďalšie aspekty sú dostupnosť takéhoto vzdelávania bez ohľadu na čas a miesto, individualizácia a zároveň podpora skupinovej práce mimo hodín kontaktnej výučby a rýchlosť komunikácie s vyučujúcim.

V priebehu času sa objavili a stále objavujú nové termíny ako *CALL* (*computer-assisted language learning*), *TELL* (*technology-enhanced language learning*), *CELL* (*computer-enhanced language learning*), *WELL* (*web-enhanced language learning*), *NBLT* (*network-based language learning*), ale tiež *e-learning*, *m-learning* (*mobile learning*), *blended learning* (Li 2017, 4). Ďalšie označujúce formy využívania IKT vo vzdelávaní: *MOOC* (*massive open online course*), *CSM* alebo *LMS* (*course/learning management system*).

Nové technológie sa dajú v cudzojazyčnom vyučovaní a učení využiť vo všetkých oblastiach – pri rozvíjaní receptívnych i produktívnych jazykových zručností, ako aj v rôznych fázach precvičovania gramatiky a osvojovania si novej lexiky, rovnako ako pri testovaní a kontrole nadobudnutých vedomostí a zručností.

Na dosiahnutie cieľov výučby boli vyvinuté rôzne platformy, programy, mobilné aplikácie a sociálne siete, ktoré umožňujú kolaboratívne učenie, individuálne učenie a zároveň tiež preberajú na seba mnohé mechanické procesy, ako napr. automatické generovanie a opravovanie testov z databázy otázok. Pridanou hodnotou pre študentov je v prípade IKT aj aspekt zábavnosti, tzv. *edutainment*.

5 Prípadová štúdia Quizlet

Významnú rolu pri výbere vhodnej aplikácie či programu hrá možnosť prispôsobenia obsahu konkrétnym potrebám učiacich sa. Nezanedbateľnou položkou je v našich podmienkach aj jeho finančná náročnosť.

Najdôležitejším aspektom je, ako využitie danej stránky prispeje k naplneniu konkrétneho cieľa – osvojenie si špecializovanej slovnej zásoby. Flexibilita používania a individualizácia výberu lexikálnych jednotiek sa v prípade Quizlet-u potvrdila ako účinný nástroj na dosiahnutie uvedeného cieľa. Zavážil aj fakt, že stránka je dostupná zadarmo, dokonca aj bez registrácie, hoci v danom prípade s obmedzenou funkcionalitou, a voľne prístupná je aj aplikácia pre inteligentné telefóny.

Quizlet ponúka možnosť vytvárania setov dvojíc kartičiek, kde na jednej je určitá lexikálna jednotka a na druhej jej definícia, preklad, ilustrácia a podobne. Aj v bezplatnej verzii sú na výber rôzne jazyky pre obe súčasti, t. j. termín a jeho definícia môže byť monolingválna alebo termín v cudzom jazyku je preložený do materinského jazyka. Zároveň možno pridať k tejto dvojici obrázok, graf či ilustráciu, čo napomáha vizualizácii nielen pri lexikálnych jednotkách konkrétnych pomenovaní, ale dá sa vhodne využiť aj pri termínoch ekonomickej angličtiny ako napr. *product life cycle*.

Tvorbu jednotlivých setov je možné poňať v zásade dvoma spôsobmi – pasívne pre študentov, keď ich vytvorí sám učiteľ, alebo aktívne, keď sú do celého procesu zainteresovaní študenti v rámci individuálnej alebo kolektívnej práce. Aplikácia totiž ponúka už hotové definície, preklady a obrázky, ale samozrejme, každý používateľ si môže vytvoriť aj svoje vlastné, prípadne modifikovať ponúkané opisy. Tiež je možné nastaviť, kto daný set uvidí a kto ho môže editovať. Veľkou výhodou je, že vložený termín a jeho definícia sa dá prehrať vo zvukovom zázname, takže študenti si osvojujú nielen ortografickú podobu daných lexikálnych jednotiek, ale aj správnu výslovnosť.

Po výbere novej lexiky, vytvorení želaného setu a jeho zdieľaní v študijnej skupine ho možno použiť na učenie sa významov (*Learn, Write*), ortografie (*Spell*), a to buď online, alebo v printovej forme. Pri online učení sa stránka tiež registruje progres, aký sa podarilo študentovi dosiahnuť v percentuálnom vyjadrení a opakovanom ponúkaní tých jednotiek, ktoré ešte nemá zvládnuté.

Významným pozitívom pri upevňovaní získanej slovnej zásoby je automatické generovanie testov s viacerými typmi testovacích úloh, ktoré si

používateľ môže prispôbovať podľa svojho uváženia: vpísanie termínu na základe jeho definície, spájanie lexikálnych jednotiek s ich definíciami, výber správnej lexikálnej jednotky na základe jej definície zo štyroch možností a nakoniec výber pravdivej/nepravdivej odpovede. Test je po jeho vyplnení automaticky vyhodnotený aj s percentuálnym vyjadrením úspešnosti. Učiteľ si tiež môže vytvoriť skupinu/triedu, kde bude sledovať pokrok jej členov.

Na záver sú pripojené aj dve jednoduché hry prispievajúce k variabilite aktivít a do určitej miery naplňajúce termín *edutainment*.

6 Záver

Na základe teoretických poznatkov z oblasti metodológie a didaktiky anglického jazyka ako cudzieho a obzvlášť angličtiny pre špecifické účely sme sa snažili poukázať na dôležitosť slovnej zásoby, vrátane termínov, v jazykovej výučbe.

Pri aplikácii týchto teoretických znalostí do praxe sme sa sústredili na využitie informačných a komunikačných technológií, a to konkrétne stránky *Quizlet*, ktorá poskytuje široké možnosti na personalizáciu a individualizáciu učebného materiálu, potenciálne podporuje skupinovú prácu študentov vo virtuálnom priestore a zároveň odbremeňuje vyučujúcich od mechanického opakovania, ale aj opravovania testov.

Literatúra

- DŽUGANOVÁ, Božena. 2002. Terminológia ako vedná disciplína. Kultúra slova, roč. 36, č. 3, s. 129-139.
- ELLIS, Max - JOHNSON, Christine. 2003. Teaching Business English. Oxford : Oxford University Press. 256 s. ISBN 978-0194371674.
- LI, Li. 2017. New Technologies and Language Learning. London : Palgrave. 256 s. ISBN 978-1137517678.
- MCCARTHY, Michael. 1990: Vocabulary. Oxford : Oxford University Press. 173 s. ISBN 9780194371360.
- NATION, I. S. P. 1990. Teaching and Learning Vocabulary. Boston : Heinle. 288 s. ISBN 978-0838428634.

- NATION, I. S. P. 2001. *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge : Cambridge University Press. 638 s. ISBN 978-1107623026.
- Quizlet. 2020. Quizlet Inc. [online]. [cit. 20. 3. 2020]. Dostupné na internete: <<https://quizlet.com>>
- TAKAČ, Višnja Pavičić. 2008. *Vocabulary Learning Strategies and Foreign Language Acquisition*. Clevedon, Buffalo, Toronto : Multilingual Matters Ltd. 208 s. ISBN 978-1847690388.
- THOMA, Dieter. 2011. *Strategic Attention in Language Testing: Metacognition in a Yes/No Business English Language Test*. European University Studies, Series XXI Linguistics, Vol. 368. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH. 479 s. ISBN 978-3631605806.
- WEBB, Stuart – NATION, Paul. 2017. *How Vocabulary is Learned*. eBook edition. Oxford: Oxford University Press. 327 s. ISBN 978-0194403535.

Tvorba slovenských odborných textov pre ukrajinských študentov

Making Slovak Professional Texts for Ukrainian Students

Helena Mazurová

Technická univerzita v Košiciach

*Výučba slovenského jazyka ako cudzieho jazyka pre ukrajinských študentov prináša nové impulzy pre učiteľov slovenského jazyka a pre metodiku výučby slovenčiny ako cudzieho jazyka. Učiť slovenčinu študentov, ktorých materinský jazyk je iný slovan-
ský jazyk znamená zavádzať nové metódy výučby. Autorka sa vo svojom príspevku
zaoberá tvorbou odborných textov a ich využitím vo výučbe slovenského jazyka
z hľadiska komunikačnej kompetencie.*

*Teaching Slovak language as a foreign language has been bringing new impulses for
teachers of Slovak language and for the methodology of teaching Slovak as a foreign
language itself. To teach Slovak to students whose mother tongue is another Slavonic
language means to introduce new teaching methods. The author in her paper deals
with making professional texts and their using in the teaching of Slovak language
from the communicative competence point of view.*

Kľúčové slová: slovenčina ako cudzí jazyk, odborné texty, ukrajinskí študenti, ko-
munikatívna kompetencia

Key words: Slovak as a foreign language, professional texts, Ukrainian students,
communicative competence

1 Úvod

Slovenčina ako cudzí jazyk sa stáva za posledné roky čo do rozsahu výučby druhým cudzím jazykom po angličtine, ktorý Katedra jazykov Technickej univerzity v Košiciach ponúka svojim študentom. Je to dôsledkom veľkého počtu ukrajinských študentov, ktorí prichádzajú študovať na univerzitu v slovenskom jazyku. Snahou vedenia univerzity je umožniť týmto študentom čo najrýchlejšiu adaptáciu na štúdium v slovenskom jazyku. Uni-

verzita ponúka pre ukrajinských študentov zadarmo prípravné kurzy pred začatím zimného semestra na zvládnutie slovenského jazyka na úrovni A1/A2. Počas prvého ročníka študenti absolvujú dva semestre predmet Slovenský jazyk ako dvojhodinový seminár zakončený klasifikačným zápočtom alebo skúškou. Úlohou učiteľov slovenského jazyka na katedre je pripraviť novú metodiku výučby slovenčiny, nový obsah, rozšíriť výučbu slovenčiny o akademickú slovenčinu a o odborný jazyk, ktorí študenti musia zvládnuť od začiatku výučby v zimnom semestri.

Cieľom tohto príspevku je hľadať nové spôsoby práce s odbornými textami, ich výber a spracovanie. Otázka práce s odbornými textami v slovenskom jazyku je pre ukrajinských študentov zásadným problémom, ktorý musia riešiť v prvom ročníku ich štúdia. Pochopiť hovorený i písaný odborný text v danom študijnom odbore si vyžaduje nielen dobrú znalosť slovenského jazyka, ale aj osvojenie si odbornej slovnej zásoby, získavanie nových odborných informácií v danom študijnom odbore, a to v širšom rámci osvojenia si nového spôsobu učenia sa a adaptácii na nové kultúrne prostredie.

2 Výučba slovenského jazyka ukrajinských študentov

Výučba slovenského jazyka ako cudzieho jazyka pre ukrajinských študentov je špecifická výučba, ktorá si vyžaduje novú metodiku výučby i novú obsahovú náplň predmetu. Cudzinci sa slovenský jazyk zvyčajne učia všeobecnú slovenčinu podľa referenčných rámcov jazyka od úrovne A1 až po úroveň C2, pričom na úspešnú komunikáciu v každodennom živote stačí úroveň A2, v akademickom prostredí študenti musia dosiahnuť minimálne úroveň B1a odporúčané sú vyššie úrovne B2 až C1. Okrem ovládania všeobecnej slovenčiny študenti musia zvládnuť aj akademickú a odbornú slovenčinu. V minulosti jednotlivé univerzity vydávali vlastné skriptá odbornej slovenčiny určené pre zahraničných študentov. V súčasnosti zahraniční študenti na slovenských univerzitách študujú predovšetkým v anglickom jazyku a zahraniční študenti programu Erasmus+ sa učia len základy slovenského jazyka počas štúdia na slovenskej univerzite a odborné predmety majú v anglickom jazyku.

Ukrajinskí študenti sú špecifickí v tom, že majú štatút slovenského študenta a celé štúdium sa realizuje v slovenskom jazyku. Predpokladom ich úspešného štúdia je ovládanie slovenského jazyka na vysokej úrovni a znalosť akademickej a odbornej slovenčiny. Výhodou ukrajinských študentov je jazyková blízkosť oboch jazykov (slovenčiny a ukrajinčiny), ktorá im umožňuje pomerne rýchlo si osvojovať slovenčinu, keďže oba jazyky patria do skupiny slovanských jazykov, a teda hlavné princípy výstavby oboch jazykov sú veľmi podobné, rýchlo si osvojujú gramatické javy (skloňovanie podstatných mien, prídavných mien a zámen, slovesné časy, slovesné vidy), syntax i slovnú zásobu. Nevýhodou je silná interferencia materinského jazyka a z pragmatického hľadiska nerovnaká úroveň ovládania slovenčiny ukrajinských študentov pred ich príchodom na Slovensko. Dôraz by sa mal klásť na javy, ktoré sú podobné alebo odlišné pri tvorbe novej metodiky, urýchlilo by to proces osvojovania si slovenského jazyka ukrajinskými študentmi.

Štúdium ukrajinských študentov na Technickej univerzite v Košiciach prináša nové impulzy na Katedre jazykov vo výučbe slovenského jazyka ako cudzieho jazyka. Študenti absolvujú pred začiatkom štúdia prípravný kurz, ktorý je zameraný na osvojovanie si všeobecnej slovenčiny na úrovni A1 až A2, ale učitelia slovenského jazyka vypracovávajú aj pracovné listy, ktoré svojimi úlohami dopĺňajú učebnicu i prinášajú nové poznatky a slovnú zásobu z akademického prostredia, ktorú budú študenti potrebovať pri nástupe do zimného semestra, ako aj informácie o slovenskej kultúre. Kurz je dobrovoľný a zadarmo, a predsa nie všetci ukrajinskí študenti sa ho zúčastnia. Tento fakt je jeden z rozhodujúcich faktorov pri výučbe slovenského jazyka počas akademického roka, keďže študenti prichádzajú na výučbu s nerovnakou znalosťou slovenského jazyka, čo sťažuje prípravu metodiky výučby počas zimného semestra. Najvýznamnejšou zmenou vo výučbe slovenského jazyka počas zimného i letného semestra je zmena podielu výučby všeobecnej a odbornej slovenčiny. Výučba odbornej slovenčiny tvorí 50 % vyučovacej hodiny, ktorú učitelia vyplňajú vlastnými pracovnými listami. Pracovné listy obsahujú odborné texty prebraté zo študijných materiálov jednotlivých fakúlt, resp. študijných odborov,

ktoré sa preberajú v 1. ročníku vysokoškolského štúdia a učitelia k nim pripravujú vlastné úlohy, ktoré študenti vypracovávajú písomnou formou (doplňovanie slov/slovies do viet/textu, cvičenia na slovnú zásobu, precvičovanie konkrétnych gramatických javov, prípadne aj písomné zhrnutie obsahu textu). Zatiaľ nie je vypracovaná jednotná metodika obsahu prípravných kurzov ani samotného predmetu Slovenský jazyk, jeho všeobecnej a odbornej časti, a jednotná metodika spracovania pracovných listov (učitelia si pracovné listy zostavujú podľa vlastných kritérií a výberu).

Potreby študentov týkajúce sa obsahu výučby boli mapované formou dotazníka, v ktorom študenti mali napísať, čo by malo tvoriť obsah predmetu. Väčšina študentov sa vyjadrila, že im chýba predovšetkým verbálna komunikácia, dopĺňanie a precvičovanie gramatických javov a odborná slovná zásoba (potreba prekladu odborných termínov). Ako hlavné problémy, úlohy, sa pre učiteľov javia vypracovanie jednotnej metodiky výučby slovenského jazyka, presun pomeru všeobecnej a odbornej slovenčiny v prospech odbornej slovenčiny a najmä transfer od čítania s porozumením a vypracovaním písomných úloh k samotnej odbornej komunikácii študentov. Veľkým hendikepom, ktorý sa snáď ani nedá odstrániť, je ten, že začiatkom zimného semestra začína pre študentov nielen výučba predmetu Slovenský jazyk, ale aj všetky odborné predmety v slovenskom jazyku, v ktorých ukrajinskí študenti musia komunikovať po slovensky. Práca s odbornými textami, ako pomôcť študentom zvládnuť odbornú písomnú i ústnu komunikáciu, ostáva otvoreným problémom, ktorý sa bude musieť v budúcnosti riešiť.

3 Komunikatívna kompetencia vo výučbe cudzieho jazyka

Podľa Pekarovičovej (2015) základným problémom výučby slovenčiny ako cudzieho jazyka je rozvíjanie komunikatívnej kompetencie študentov. Termín komunikatívnej kompetencie zaviedol do odbornej literatúry Dell (1972), ktorý poukázal na spoločensko-kultúrny aspekt komunikácie. Do teórie výučby cudzieho jazyka ho v roku 1980 uviedli Canale a Swain, ktorí komunikatívnu kompetenciu definovali ako syntézu znalosti gramatiky a používania jazyka v spoločenských kontextoch a schopnosti

kombinovať výpovede s komunikačnými funkciami na základe princípov diskurzu. Cooley a Roach (1984) rozumejú pod pojmom komunikatívna komunikácia osvojenie si efektívnych a vhodných komunikačných vzorov a ich správne použitie v rôznych kontextoch. Nový model komunikatívnej kompetencie zaviedli Bachman a Palmer (1996), v ktorom rozlišujú dve hlavné časti: jazykovú znalosť a strategické kompetencie. Jazyková znalosť je rozdelená do dvoch ďalších častí: 1. znalosť gramatiky (slovná zásoba, syntax, morfológia, fonológia) a textová znalosť (kohézia textu, imaginatívne funkcie, organizácia textu) a 2. pragmatické znalosti, ktoré môžeme rozdeliť na funkčné znalosti a sociolingvistické znalosti (nárečia, registre jazyka a pod.). Tretiu časť modelu tvorí strategická kompetencia (skladá sa z metakognitívnych častí alebo stratégií), ktorú môžeme považovať za vyššiu úroveň procesov, ktoré plnia manažérsku funkciu pri používaní jazyka.

V tradičných metodikách výučby cudzieho jazyka sa pozornosť sústreďovala na výučbu jazykových znalostí. V budúcnosti by sa mala väčšia pozornosť venovať aj strategickému kompetencii a zamerať sa na nové metódy a formy výučby cudzieho jazyka, aby komunikácia bola komplexnejšia. Okrem jazykovej kompetencie by študenti mali získavať aj komunikačné zručnosti v ich vzájomnej kombinácii (Ellis, 2014). V súčasnosti prevažuje komunikatívny prístup k výučbe cudzieho jazyka. Študenti riešia komunikatívne úlohy v reálnych komunikatívnych situáciách, kde splnenie úlohy je rovnako dôležité ako správnosť jazykovej výpovede (Srivener, 2011). Splnenie reálnej úlohy by malo byť v centre výučby, kde jazyk je nástrojom plnenia konkrétného zadania (Harmer, 2012). Študenti majú byť aktívni a autonómni pri učení sa cudzieho jazyka, má sa vytvoriť priestor pre ich väčšiu nezávislosť a majú prebrať zodpovednosť za svoj výkon. Podľa Savignona (1997) je dôležitá aj úloha učiteľa, ktorý má sprostredkovať študentom reálne situácie, ktoré majú pomôcť študentom pri osvojovaní si cudzieho jazyka v širšom spoločenskom kontexte. Učiteľ má študentov povzbudzovať pri plnení ich úloh, podporovať vzájomnú interakciu študentov, zvyšovať ich autonómiu a upevniť ich spoločenské postavenie v rámci kolektívu (Celce-Murcia et al., 2012). Nové metódy výučby cu-

dzieho jazyka majú rozvíjať kritické myslenie študentov, ich kreativitu, študenti sa majú naučiť riešiť problémy, vedieť robiť správne rozhodnutia v rámci učenia sa cudzieho jazyka.

4 Otázka tvorby slovenských odborných textov pre ukrajinských študentov

Pri tvorbe odborného textu, ktorého úlohou je rozvíjať jazykové zručnosti ukrajinských študentov v slovenskom jazyku, sa má posilňovať komunikatívna kompetencia študentov. Otázku práce s odborným textom môžeme rozdeliť do dvoch samostatných okruhov: výber odborných textov a otázka práce so samotným textom – úlohy, ktoré majú študenti realizovať, aby získali nové jazykové zručnosti.

Pri výbere textov učitelia postupujú intuitívne správne. Zdrojmi odborných textov sú študijné materiály študentov z iných odborných predmetov, ktoré majú v 1. ročníku. Keďže študenti sú z rôznych študijných odborov v rámci jednej fakulty, učitelia sa snažia vyberať texty zo spoločných predmetov všetkých študentov na danej fakulte. Prínosom by bola určite budúca spolupráca učiteľov slovenského jazyka s učiteľmi odborných predmetov, ktorí by dokázali lepšie usmerniť učiteľov jazyka pri výbere vhodných textov a odovzdať im aj svoje skúsenosti a problémy s učením ukrajinských študentov.

Otázka práce s odbornými textami je už vo väčšej miere záležitosť učiteľov jazyka. Cieľom práce s odborným textom má byť rozvíjanie komunikatívnej kompetencie študentov, ktorá im má zabezpečiť jazykovú autonómiu, nezávislosť a prijať zodpovednosť za vlastné výkony pri riešení úloh spojených s prácou s odborným textom. Čítanie odborného textu rozvíja jazykovú zručnosť čítania, práca s odborným textom má rozvíjať aj ďalšie jazykové zručnosti počúvania, písania a hovorenia. Doterajšiu prácu s textom, dominantne zameranú na precvičovanie gramatických javov a rozširovanie slovnej zásoby, je potrebné doplniť aj inými metódami, ktoré môžu študentom pomôcť pri osvojovaní si odborného jazyka. Vybrané ukážky odborného textu predstavujú pre študentov autentické študijné materiály a práca s nimi by mala rozvíjať ich autentickú komunikáciu

vo forme samostatnej prezentácie textu písomnej alebo ústnej, utvorenia poznámok na základe textu, napísanie sumáru z prečítaného textu, rozprávanie o texte alebo prerozprávanie textu vo dvojiciach, tvorenie otázok. Po obsahovej stránke všetky úlohy spojené s odborným textom musia byť zmysluplné a reálne. Súčasťou práce s textom má byť aj preklad odborných termínov do materinského jazyka ako samostatná práca študentov, ktorá pod vedením učiteľa môže vyústiť do vytvorenia prekladového slovníka, ktorý môže slúžiť študentom v nasledujúcich rokoch. Vytvorením väčšieho priestoru pre komunikáciu o obsahu odborného textu študenti postupne nadobudnú aj strategickú kompetenciu pri výučbe cudzieho jazyka.

5 Záver

Inovatívne metódy výučby cudzieho jazyka prinášajú aj nové impulzy do výučby cudzieho jazyka. Práca s odborným textom môže pomôcť študentom rozvíjať všetky jazykové zručnosti, prehľbovať ich jazykové (gramatické, syntaktické, lexikálne) i textové znalosti, ale najmä rozvíjať ich celkovú komunikatívnu kompetenciu, ktorá zahŕňa aj pragmatické zručnosti a strategickú kompetenciu samostatne a kreatívne riešiť úlohy v slovenskom jazyku.

Príspevok vytvorený za podpory grantového projektu MŠVVaŠ SR KEGA č. 049TUKE-4/2019 pod názvom Edukácia zahraničných študentov s dôrazom na kreovanie kľúčových kompetencií v kontexte budovania pracovnej kariéry a inklúzie do trhu práce na Slovensku.

Literatúra

- BACHMAN, Lyle F., PALMER, Adrian S. 1996. *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford : OUP. 378 pp. ISBN 97-80-194371483.
- CANALE, Michael, SWAIN, Michael. 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. In *Applied Linguistics*, Vol. 1, No. 1, pp. 1-47.
- CELCE-MURCIA, Marianne et al. 2014. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. 4th ed. Boston : National Geographic Learning. 706 pp. ISBN 97-81-111351694.

- COOLEY, Ralph E., ROACH, Deborah A. 1984. A conceptual framework. In R. N. Bostrom (Ed.), *Competence in communication: A multidisciplinary approach*. Beverly Hills, California : Sage, pp. 11-32.
- DELL, Hymes D. 1972. On communicative competence. In J. B. Pride, & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics : Selected readings*. Harmondsworth: Penguin, pp. 269-293.
- ELLIS, Rod. 2014. Principles of Instructed Second Language Learning. In *Teaching English as a Second or Foreign Language*. 4th ed. Boston : National Geographic Learning, pp. 31-45.
- HARMER, Jeremy. 2012. *Essential Teacher Knowledge*. Harlow : Pearson Education Limited. 288 pp. ISBN 97-81-408268049.
- PEKAROVIČOVÁ, Jana. 2015. Od výučby cudzincov k výskumu slovenčiny ako cudzieho jazyka. In *Slovenčina ako cudzí jazyk. Zborník príspevkov z konferencie s medzinárodnou účasťou*. Bratislava : UK v Bratislave, s. 75-85.
- SAVIGNON, Sandra J. 1997. *Communicative competence: Theory and classroom practice*. 2nd ed. New York : McGraw-Hill. 352 pp. ISBN 97-80-070837362.
- SCRIVENER, Jim. 2011. *Learning teaching*. 3rd ed. Oxford : Macmillan Education. 416 pp. ISBN 97-80-230729841.

Kontrastívna analýza fonetických javov v slovenčine pre cudzincov

Contrastive Analysis of Phonetic Phenomena in Slovak for Foreigners

Renáta Pavlová

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

V príspevku sa venujeme kontrastívnej analýze ortoepických javov slovenčiny a nemčiny. Príspevok obsahuje príklady na ortoepické javy vokálov a konsonantov, ktoré slúžia na porovnanie fónického systému oboch jazykov. Vedomosti z fonetiky východiskového a cieľového jazyka predstavujú dôležitú súčasť vyučovania cudzích jazykov a prekladateľstva a sú nevyhnutným nástrojom na osvojenie si fonetickej kompetencie u študentov slovenčiny ako cudzieho jazyka v akademickej praxi.

In this article we deal with a contrastive analysis of orthoepic phenomena of Slovak and German language. The paper contains examples of orthoepic phenomena of vocals and consonants, which are used to compare the phonic system of both languages. Knowledge of the phonetics of the source and target language is an important part of foreign language teaching and translation and it is an essential tool for the acquisition of phonetic competence in students of Slovak as a foreign language in academic practice.

Kľúčové slová: slovenčina, nemčina, cudzinci, kontrastívna analýza, fonetika

Key words: Slovak, German, foreigners, contrastive analysis, phonetics

1 Úvod

Zahraniční študenti učiaci sa slovenčinu ako cudzí jazyk by si mali v úvodných fázach vyučovania osvojiť správne fonetickú kompetenciu, aby predchádzali postupne ortoepickým chybám spôsobeným interferenciou s materinským jazykom. Kognitívny prístup k výučbe cudzieho jazyka môžeme považovať za vhodný, pretože prihliada na tie procesy prebiehajúce v ľudskej mysli, ktoré sú nevyhnutné pre pochopenie a upevňovanie nových poznatkov s cieľom ich aktívne využívať pri komunikácii v cu-

dzom jazyku (Kozárová, 2018, s. 109). Pri výučbe cudzincov z rôznych jazykových oblastí sa na medzijazykovej interferencii v ústnej komunikácii výrazne podieľajú špecifiká zvukovej sústavy slovenčiny, a to pôsobením na štruktúru iných jazykových rovín, najmä morfologickej a lexikálnej, ale aj syntaktickej a stylistickej.¹ Pre cudzinca je dôležité osvojenie si fonologického systému spisovnej slovenčiny s kontrastívnou analýzou hláskových javov materinského jazyka. Odlišnosť a podobnosť hlások si musí hovoriaci uvedomovať, to, čo je fonologicky relevantné v jednom jazyku, nemusí byť relevantné v druhej jazykovej štruktúre. Fonologické zvláštnosti slovenčiny je potrebné prezentovať cudzincom diferencovane, so zreteľom na typologickú charakteristiku a genetickú príslušnosť východiskového jazyka cudzincov, na jeho podobnosti a odlišnosti v porovnaní so slovenčinou.²

2 Kontrastívna fonetika

O kontrastívnej lingvistike v jazykovedných výskumoch píše vo svojej štúdii aj Livia Adamcová (2017)³, ktorá v nej podáva podrobný fonetický náhľad na slovenčinu a nemčinu. Kontrastívna fonetika ako porovnanie fonetických javov dvoch jazykov bola založená v 80. rokoch 20. st. a obsahuje nielen typologický, ale aj didaktický aspekt. Z typologického aspektu sú v rovnakej miere relevantné všetky fonetické javy porovnávaných jazykov (napr. slovenčina a nemčina majú spoločný znak v tom, že majú dištinktivnú vokálnu kvantitu; v tomto sú oba jazyky typologicky rovnaké. Alebo slovenčina má palatalizované konsonanty (ď, ť, ň), nemčina ich na rozdiel od slovenčiny nemá, z tohto pohľadu sú oba jazyky typologicky rozličné).

Didaktický aspekt si všima tieto zvláštnosti jazykov z iného uhla pohľadu. Nemecká kvantita vokálov je spojená s kvalitou vokálov, pre slovenčinu to ale nie je typický jav. Pre slovenčinu je typická pri produkcii vokálov len kvantita vokálov. Nemecký študent hovoriaci po slovensky

¹ Pekarovičová, 2004, s. 57.

² Ibid., s. 58.

³ Adamcová, 2017, s. 32-42.

musí auditívne prijímať nové vlastnosti hlások a nadobúdať ich správnu artikuláciu.

V oblasti kontrastívneho výskumu nemecko-slovenskej fonetiky jestvuje málo literatúry. Dieling⁴ napísal *Podklady na fonetické cvičenia s odporúčaniami slovenských hovoriacich pre rozličné problémové oblasti*, ako napr.: 1. Zaokrúhlené palatálne vokály, ü, ö. 2. Vokalický nový začiatok, 3. Palatálne frikatíva („Ich-Laut“), 4. Asimilácia (Obst), 5. Aspirácia (Papier, Thema), 6. Redukcia neprízvučných slabík (haben) atď.

3 Osvojovanie fonetickej kompetencie

Osvojovanie fonetickej kompetencie z hľadiska slovenčiny ako cudzieho jazyka a s ním spojené najčastejšie fonetické chyby predstavuje J. Pekarovičová u respondentov zo slovanských, ako aj neslovanských krajín⁵: *za najfrekventovanejšie fonetické chyby* záujemcov o slovenčinu považuje existenciu dlhých vokálov, diftongov, slabičných sonánt r, í, l, Í, ale najmä realizácie korelácie tvrdoť – mäkkosť, znelosť – neznelosť, prejavujúce sa asimiláciou a neutralizáciou v kontexte fónickej a grafickej sústavy slovenčiny, napr. rozlišovanie grafickej a zvukovej podoby mäkkých spoluhlások – š, ž, č, dž, ť, ď, c, dz, schopnosť zachytiť rozdiel medzi znelými a neznelými fonologickými pármami typu šiť a žiť, deti a dedí a príslušnú fonému správne identifikovať. Ďalším problémovým javom je výslovnosť spoluhláskových skupín s hláskami rozličnej kvality typu stn, zdn, ždn, štn, ktoré sa v spisovnej výslovnosti neredukujú (zlostný, dáždnik, prázd-niny), výslovnosť spoluhláskových skupín so slabikotvornými r a l ako prst, vrchný, dlh, štvrtok a kombinácie sykavých a nesykavých konsonantov sč, zč, zš, zš a št vyskytujúcich sa väčšinou na morfematických hrani- ciach, napr. sčítať, rozčesať, rozšíriť, zžiť.

4 Fonetika v učebniciach slovenčiny pre cudzincov

Zvuková rovina slovenčiny ako cudzieho jazyka sa v učebniciach slovenčiny pre cudzincov zameriava často len na opis a výslovnosť jednotlivých

⁴ 1992, s. 107.

⁵ Pekarovičová, 2004, s. 63 – 64.

hlások a na fonetické, resp. ortoepické cvičenia. Ťažisko slovenského fonetického systému tvorí prezentácia špecifických slovenských hlások s dištinktívnou platnosťou, napr. *vokál ä, dlhé vokály, diftongy* či *slabičné sonanty r, ř, l, ě* a realizácia *tvrdosť – mäkkosť, znelosť – neznelosť*. Je potrebné rozlíšiť, v ktorých prípadoch ide o samostatné fonémy (napr. muka – múka), a kedy jednu fonému (i) zapisujeme dvoma grafémami (mi a my).

Autori učebníc slovenčiny pre cudzincov venujú pozornosť zvukovej rovine väčšinou v úvodných lekciami. Študenti si tak môžu osvojiť fonetickú kompetenciu prostredníctvom rôznych ortoepických cvičení. Bližšie ich autorka (R. P.) predstavuje v monografii *Nové prístupy vo vyučovaní slovenčiny ako cudzieho jazyka*⁶.

Slovak for you (1996): v Lekcii 1 *Oslovenia a pozdravy* sa vyskytujú dôležité informácie z fonetiky v gramatickej časti (*čítanie a výslovnosť*). Čitateľ sa naučí používať prízvuk v slovenčine, výslovnosť v zložených hláskach (*dz, dž, ch*) a taktiež aj výslovnosť slovenských hlások v porovnaní s angličtinou.

Krížom-krážom. Slovenčina A1 (2018, 2. vyd.): v Lekcii 1 *Vitajte na Slovensku* nájdeme informácie na osvojenie si výslovnosti slovenčiny prostredníctvom dištinktívnej (význam rozlišujúcej) funkcie slovenských hlások, osobitne vokálov (*dom – dóm, vila – víla*), diftongov (*rad – riad, mesto – miesto*) a konsonantov (*lavica – ľavica, tancovať – tankovať*).

Krížom-krážom. Slovenčina A2 (2009): fonetické cvičenia sú obsahom Lekcie 1 *Program sa začína*. Študent si precvičí výslovnosť na mieste asimilácie konsonantov v rozličných pozíciách a pri konsonantických skupinách (*rodinný, predstaviť, francúzsky, šťastný, perfektný*). Cvičenia na ortoepické javy sú zamerané aj na nácvik rytmu a kvantít.

Lehrbuch der slowakischen Sprache (2008): v učebnici určenej pre študentov s nemeckým východiskovým jazykom sa stretneme s cvičeniami na nácvik ortoepických javov na viacerých miestach, napr. *oboznámenie sa s hláskovým systémom slovenského spisovného jazyka, k výslovnosti slovenských foném, k prízvuku izolovaných slovných foriem* (Lekcia 1), pa-

⁶ 2020.

latalizácia spoluhlások d, t, n, a l, spodobovanie spoluhlások, priradenie alofónov k príslušným písmenám (Lekcia 2), vokalizácia predložiek (Lekcia 4).

Slovenčina neu. Slowakisch für Anfänger und Fortgeschrittene (2005): učebnica *Slovenčina neu* je tiež zameraná pre študentov z nemeckého prostredia. V úvodnej lekcii *Dobrý deň! Vitajte!* sa nachádza *prehľad o slovenských hláskach* a pozornosť sa venuje *porovnaniu výslovnosti slovenských a nemeckých hlások* (Lekcia 1).

Hovorme spolu po slovensky! A. Slovenčina ako cudzí jazyk. Cvičebnica (2007): cvičebnica obsahuje úlohy zamerané na precvičovanie výslovnosti, napr. opakovanie dvojice slov: *hra – hrá, krik – krík, robí – róby, ruka – rúk* (Lekcia 1), audio cvičenie zamerané na počúvanie (napr. počúvajte a píšete ceny), cvičenia na osvojenie si *znelostnej asimilácie* (napr. počúvajte slová s prepozíciou a porovnajte ich výslovnosť: *v škole – v mes-te, v stredu – v utorok, z Kanady – z Ameriky* (Lekcia 3).

5 Segmentálne (hláskové) javy: Hláskový systém slovenského spisovného jazyka

Slovenský zvukový systém obsahuje **vokály a konsonanty**. Rozlišujeme 6 krátkych a 5 dlhých vokálov (monoftongov) a štyri dvojhlásky (difton-gy):

	monoftongy						diftongy			
krátke	a	e	i	o	u	ä				
dlhé	á	é	í	ó	ú		ia	ie	iu	ô

Konsonantický systém pozostáva z 27 hlások a zahŕňa sonóry a šumové konsonanty. Pri artikulácii sonór vzniká malý alebo žiaden šum v porovnaní so šumovými konsonantmi a sú vždy znelé. Šumové konsonanty sú vždy párové, t. j. ku každému znelému šumovému konsonantu jestvuje neznelý pár. Keďže sonóry nemajú takýto protiklad, označujú sa ako ne-párové konsonanty.

Sonórne, nešumové								
m	n	ň	l	ĺ	ľ	r	ř	j

Šumové a šumovo-tónové konsonanty										
znelé	b	v	d	ď	dz	dž	z	ž	g	h
neznelé	p	f	t	ť	c	č	s	š	k	ch

K výslovnosti slovenských foném: slovenské vokály sú otvorenejšie ako nemecké vokály. Kvantita vokálov v slovenčine nemá taký veľký vplyv na výslovnosť ako v nemčine (napr. Ofen – offen), dlhé vokály sa vyslovujú približne dvakrát dlhšie ako krátke a sú menej zatvorené.

Vokály. Výslovnosť slovenských vokálov uvádzame v tabuľke:

Vokál	Výslovnosť
<i>a</i>	vyslovuje sa viac vpredu v ústnej dutine ako nemecké <i>a</i> , podobne ako v javiskovom nemeckom <i>was</i>
<i>ä</i>	vyslovuje sa približne ako nemecká hláska <i>ä</i> v slove <i>Mädchen</i> alebo ako normálne slovenské <i>e</i>
<i>e</i>	vyslovuje sa ako otvorená hláska <i>e</i> v nem. slove <i>Bett</i>
<i>i</i> <i>y</i>	vyslovuje sa ako otvorená hláska <i>i</i> v nem. slove <i>mit</i> Pri výslovnosti nerozlišujeme <i>i</i> a <i>y</i> ako v nemčine, ale vždy vyslovujeme ten istý krátky vokál <i>i</i> (príp. dlhý vokál <i>i</i>)
<i>o</i>	vyslovuje sa približne ako otvorená hláska <i>o</i> v nem. slove <i>Sonne</i>
<i>u</i>	vyslovuje sa približne ako hláska <i>u</i> v nem. slove <i>Burg</i>
<i>ô</i>	nemá v nemčine žiadnu ekvivalentnú hlásku, v rámci jednej slabiky sa plynulo prechádza z artikulácie <i>u</i> k <i>o</i>
<i>ia</i> <i>ie</i> <i>iu</i>	vyslovujú sa tiež jednoslabične ako [ja], [je], [ju] (napr. viazať, biely, prútiu)
<i>au</i> <i>eu</i>	nachádzajú sa iba v cudzích slovách a vyslovujú sa ako <i>a</i> , príp. <i>e</i> + krátky vokál <i>u</i>

Tabuľka 4. Výslovnosť slovenských vokálov⁷

Konsonanty. Výslovnosť slovenských konsonantov uvádzame v tabuľke:

⁷ Porov. Lüdtke, Ch., Augustinová, K.: Lehrbuch der slowakischen Sprache, s. 27

<i>b</i>	znelá; podobne ako v nemčine, ale vyslovujeme ju viac znelo
<i>c</i>	neznelá; ako pri nem. <i>z</i> (<i>ziehen</i>)
<i>č</i>	neznelá; ako pri nem. <i>tsch</i> (<i>Matsch</i>)
<i>d</i>	znelá; podobne ako v nemčine, ale vyslovujeme ju viac znelo
<i>d'</i>	znelá; palatálna (tvrdopodnebná) forma <i>d</i> , aká v nemčine nejestvuje; vyslovuje sa ako jedna hláska, nie ako <i>dj</i> !
<i>dz</i>	znelá; ako v anglickom slove AIDS
<i>dž</i>	znelá; ako v anglickom slove <i>gentleman</i>
<i>f</i>	neznelá; ako v nemčine
<i>g</i>	znelá; podobne ako v nemčine, ale vyslovujeme ju viac znelo
<i>h</i>	znelá; iná výslovnosť ako v nemčine, tu silno znelá
<i>ch</i>	neznelý pár k <i>h</i> , približuje sa výslovnosti <i>ch</i> v nem. <i>hoch</i>
<i>j</i>	znelá; podobne ako v nemčine
<i>k</i>	neznelá; podobne ako nem. <i>k</i> , ale bez aspirácie
<i>l</i>	znelá; iná ako v nemčine, podstatne otvorenejšia a menej palatálna ako v nemčine
<i>ĺ</i>	znelá; vyslovujeme asi dvojnásobne dlhšie ako <i>l</i>
<i>l'</i>	znelá; palatalizované <i>l</i> , vyslovujeme ako jednu hlásku, nie ako <i>lj</i>
<i>m</i>	znelá; ako v nemčine
<i>n</i>	znelá; ako v nemčine
<i>ň</i>	znelá; palatalizované <i>n</i> , približne ako <i>gn</i> vo francúzskom slove <i>Cognac</i>
<i>p</i>	neznelá, ako v nemčine, ale bez aspirácie
<i>q</i>	neznelá; bezprídychové <i>k</i> ; nem. <i>w</i>
<i>r</i>	znelá; vyslovujeme ako apikálne (končekové) <i>r</i> , nie ako čapíkové <i>r</i>
<i>ř</i>	znelá; vyslovujeme asi dvojnásobne dlhšie ako <i>r</i>
<i>s</i>	neznelá; ako nem. <i>ß</i> , príp. <i>ss</i> ; neznelá aj na začiatku slova a medzi vokálmi
<i>š</i>	neznelá; približne ako nem. <i>sch</i>
<i>t</i>	neznelá; podobne ako nem. <i>t</i> , ale bez aspirácie

t'	neznelá; palatalizované t, aké v nemčine nejestvuje, vyslovujeme ako jednu hlásku, nie ako <i>tj</i> !
v	znelá; na začiatku slabiky: vyslovujeme ako nem. <i>w</i> , veľmi znelo na konci slabiky: vyslovujeme ako bilabiálne <i>u</i>
w	znelá; len v cudzích menách (<i>Wolfgang</i>); vyslovujeme ako nem. <i>w</i>
x	znelá ako slov. <i>gz</i> (<i>paradox</i>); neznelá ako slov. <i>ks</i> (<i>Xénia</i>)
z	znelá; podobne ako nem. <i>s</i> v slove <i>sagen</i> , ale oveľa znelšie
ž	znelá; približne ako francúzske <i>j</i> (<i>alousie</i>)

Tabuľka 5. Výslovnosť slovenských konsonantov⁸

5.1 Ortoepické javy slovenských a nemeckých vokálov

Základnou jednotkou zvukovej roviny je hláska (segment) ako najmenšia artikulačno-akustická jednotka a fonéma ako základná systémovo-funkčná jednotka, schopná rozlišovať význam.⁹ V nasledujúcej kapitole si predstavíme ortoepické javy jednotlivých slovenských foném na kontraste realizácie výslovnosti v nemeckom fonologickom systéme.

Fonéma /a/, /a:/, /ä/

- **Krátka slovenská hláska /a/** zodpovedá približne nemeckej výslovnosti hlásky *a*:
v *prízvučnej slabike*: Dach [dax], Lachs [laks], rasch [raS], v *neprízvučnej slabike*: chaotisch [ka'ot:tiS], Paket [pa'ke:t], Aula [aula]
- **Dlhá slovenská hláska /a:/** zodpovedá približne nemeckej výslovnosti hlásky /a:/:
v *prízvučnej slabike*: Wagnis [va:kniS], hab! [ha:p], Adler [a:dlə], Jagd [ja:kt], Papst [pa:pst] a v *slabike na konci slova* -bar, -sal, -sam: zahlbar [tsa:lba:p], Schicksal [Sikza:l], langsam [la |za:m].
- **Protiklad krátkeho /a/ – dlhého /a:/** má v slovenčine fonologickú funkciu, rozlišuje význam slov:
zastávka (Haltestelle) – zástavka (kleine Flagge),

⁸ Porov. Lüdtkke, Ch., Augustinová, K.: Lehrbuch der slowakischen Sprache, s. 28, 29

⁹ Pauliny, 1979, s. 53.

pas (Pass) – pás (Taille),
plavky (Badehose) – plávky (eine Pilzart),
latka (Latte) – látka (Stoff).

Fonéma /e/, /e:/

- **Krátka slovenská hláska [e]** zodpovedá približne nemeckému vokálu [E] (hätte), t. j. otvorené E (offenes E).
- **Dlhá slovenská hláska [e:]** sa rovná približne [E:] (wähle). Výslovnosť dlhého [e:] trvá dvakrát dlhšie než výslovnosť krátkého [e]. Dĺžka sa označuje diakritickým znamienkom ´ (dĺžeň).
- V slovenčine existuje len jedna výslovnosť krátkého [e] (žena, osem, vek).

V nemčine sú možné nasledujúce varianty: [e] (Methan) a [E] (hätte).

Správna výslovnosť v slovenčine zodpovedá nem. [E]. Nemčina má pri realizácii dlhého [e:] tri varianty: [e:] (Beet), [E:] (wähle) a [ə] (holte). Ekvivalentom je len otvorené dlhé [E:]. V slovenčine sa *e* na konci slova v neprízvučných slabikách neredukuje.

Fonéma /i/, /i:/, /y/, /y:/

- **Krátka slovenská hláska [i]**. V nemčine je výslovnosť krátkého i [I] odlišnejšia od slovenského i [i]. Pery sú pri artikulácii slovenského vokálu [i] ľahko napäté a v porovnaní s nemeckým [i:] sa artikulácia [i] vyznačuje oveľa menším napätím jazyka a ústnej dutiny (porov. die Mitte, das Schiff, sitzen atď.).
- **Dlhá slovenská hláska [i]** trvá dvakrát dlhšie ako artikulácia krátkého [i].
- V slovenčine existuje **vo výslovnosti iba predné [i] a [í]**. Grafické zachytenie [y] a [ý] je relikť historického vývoja, vo výslovnosti je identické s [i] a [i:]
- **Protiklad i – í a y – ý** má fonologickú povahu, t. j. rozlišuje význam slov:
pila (sie trank) – píla (die Säge),

boli (sie waren) – bolí (es tut weh),
vrany (Krähen) – vraný kôň (das schwarze Pferd).

Fonéma /ia/, /ie/, /iu/, /ô/

- **Slovenský diftong [ia]** sa vyslovuje podobne ako v slovách talianskeho pôvodu (mama mia, bianco).
- **Slovenský diftong [ie]** sa v slovenčine vyslovuje s obidvomi komponentmi, v druhej fáze ako hláska e, nie ako v nemčine (Miete: výslovnosť ako hláska /i:/).
- **Slovenský diftong [iu]** sa v slovenčine vyslovuje kĺzavým pohybom z polovičného vokálu i k plnému vokálu u, ktoré je labializované.
- **Slovenský diftong [ô] (üo)** sa nevyskytuje v žiadnom inom slovanskom jazyku. Diftong [üo] sa rozkladá medzi samohláskami u, o, no ani v krajných artikulačných fázach sa s nimi celkom nezodhuje. Diftong [üo] je labializovaný, pričom labializácia üo je výraznejšia než labializácia samohlásky o.
Vyskytuje sa aj na začiatku slova: oká – ôk, osa – ôs, ôsmy, ôsmak. Diftong ô [üo] nemá analógiu v nemeckej výslovnosti. Musí sa špeciálne precvičovať ako kĺzavá hláska ü → o, porov. môj [müoi].
- V nemeckých diftongoch *au*, *äu*, *eu* je prvá časť slabičná (plná hláska), druhá časť je neslabičná, preto sa diftongy označujú ako klesajúce.

5.2 Ortoepické javy slovenských a nemeckých konsonantov

Fonéma /d/, /t/, /d'/, /t'/

- **Slovenské hlásky [d], [t]** sa realizujú podobne ako v nemčine. Spoluhlásky *d*, *t* sú predodňasnové (prealveolárne). Pri artikulácii *d*, *t* sa okraj chrbta končeka a bokov jazyka pritláča k hornému ďasnú a jazyk úplne prehrádza cestu výdychovému prúdu. Vzniká úplný ústny záver. Vpredu siaha dotyk až na rozhranie zubov a ďasna a môže zasahovať aj zadné steny horných rezákov, porov. Tanne [tanə], konnte [kontə], Dom [do:m].

- V porovnaní so slovenskou hláskou *d* sa nemecká hláska *d* vyslovuje pred *g*, *m*, *n*, *v* a *w* ako hláska *t*: slk. admirál [admira:l] – nem. Admiral [atmi'ra:l], slk. advokát [advoka:t] – nem. Advokat [atvoka:t], slk. vidmo [vidmo] – nem. widmen [vitmən] a aj pred koncovými slabikami, ktoré začínajú znelou spoluhláskou: *-bar*, *-lein*, *-haft*, *-heit*, *-lich*, *-ling* atď., napr. leidlos [laitlo:s].
- V slovenčine sa uplatňuje pri realizácii *d* a *t* regresívna asimilácia: predklon [pretklon], plot domu [plod domu].
- **Slovenské hlásky** [d], [t]. Nemčina nedisponuje palatalizovanými konsonantmi *d'* a *t'*. Tu sa odporúča špeciálna didaktická metóda: východiskovou pozíciou sú hlásky *d* a *t*. Spoluhlásky *d'* a *t'* sa artikulujú na rozhraní zadného ďasna a predného tvrdého podnebia, no záverový dotyk jazyka smeruje k tvrdému podnebiu. Na začiatku možno ako pomôcku používať hlásku *j* ako druhú fázu artikulácie *d* a *j*, teda *dj*, *tj*, pričom pri korektnej výslovnosti nie je počuť hlásku *j*.
Ďalší rozdiel spočíva v tom, že hláska *t* môže byť v nemčine aspirovaná. Podľa intenzity patrí k silným konsontantom, napr. Tau [thau], Tat [thath].
- **Protiklad** znej hlásky *d* a znej hlásky *t* má fonologickú funkciu:
dám – tam,
dieťa – teta.
- Prealveolárne konsonanty *d* a *t* sú fonologicky difúzne, alveolárno-palatálne *d'* a *t'* kompaktné. Opozícia podlieha regresívnej neutralizácii Vc – Vco (znelá – neznelá).

Fonéma /l/, /l/, /l/, /l/

- **Slovenské hlásky** [l] [l], [l], [l]. Slovenská hláska *l* sa tvorí podobne ako v nemčine. Konček jazyka, príp. najprednejšia časť chrbtu jazyka tvorí záver v strede na horných rezákoch alebo na ďasne.
- Nemeckému učiacemu sa robí ťažkosť výslovnosť palatalizovanej hlásky *l'*. Ako pomôcka môžu slúžiť kombinácie *l+j* alebo *l+i*.

Spoluhláska *l* je artikulačne aj akusticky variabilná. Môže sa artikulovať končekom jazyka za dolnými zubmi alebo aj na hornom ďasne. Dôležité je postavenie chrbta jazyka – chrbát jazyka vyplňa a zmenšuje ústnu dutinu, čím sa tvoria podmienky na vznik vysokej rezonančnej zložky zvuku *l*.

- Spoluhlásky *l*, *l̥*, *l̥̃* sú sonórne hlásky a *l*, *l̥* sú aj slabikotvorné. Sú to bokové hlásky: počas trvania priehrady v strede ústnej dutiny je úžina na boku jazyka a ústnej dutiny.
- Slabičné *l* sa od neslabičného líši väčšou silou a šírkou dotyku jazyka. Dlhé slabičné *l̥̃* trvá najmenej dvakrát toľko ako krátke *l̥*.
- Hlásky *l*, *l̥* tvoria koreň slabiky a majú sonantickú funkciu v pozícii medzi dvomi konsonantmi: vlk, vlča, zaplniť, zaplňať, stĺp. V súčasnej lingvistike sa považujú za samostatné fonémy, teda nie za kombinátorne varianty.

Fonéma /p/, /b/

- **Slovenské hlásky [p], [b].** Rozdiel hlások *p* a *b* spočíva v sile prídychu (aspirácie). V nemčine je aspirácia oveľa intenzívnejšia, t. z. konsonanty *p* a *b* sú silno prídychové. V slovenčine vplýva na artikuláciu obidvoch konsonantov menšie množstvo voľne prúdiaceho vzduchu. V nemčine je hláska *p* silne aspirovaná na začiatku slova a na konci slova pred pauzou: Pack [phakh], Pop [phoph]. V slovenčine sa hláska *p* takmer nikdy nečíta aspirované.
- Druhý rozdiel spočíva v stupni protikladu znelosť a neznelosť. Napätie v obidvoch slovenských konsonantoch je väčšie ako v nemčine: pri výslovnosti slovenského slova *bas* kmitajú hlasivky v hrtane oveľa intenzívnejšie ako pri nemeckom slove *Bass*.
- **Protiklad znelosť – neznelosť** má v obidvoch jazykoch fonologickú funkciu. Ide tu o neutralizovateľnú vlastnosť v tzv. „oslabenej“ pozícii, ktorá sa v slovenčine v porovnaní s nemčinou realizuje konzekventne nielen v slove, ale aj vo vete:
žiak ide [žiag{id̥e}],
briezka [br̥ieska].

Fonéma /r/, /r̩/, /r̩:/

- **Slovenské hlásky** [r], [r̩], [r̩:]. Nemčina má nasledujúce voľné (fakultatívne) varianty fonémy/r/: apikálne (končekové) [r], čapíkové/uvulárne [R] a trené [ʀ].

V slovenskom hláskovom systéme je korektné len apikálne (končekové) *r*. Čapíkové/uvulárne *r* a trené *r* nie sú prípustné a vnímajú sa cez recipienta ako jazykové chyby.

- V porovnaní s nemeckou hláskou *r* (jedna fonéma) sa v slovenčine rozlišujú tri fonémy *r*¹⁰:

konsonantická hláska r,

krátka slabikotvorná hláska r̩,

dlhá slabikotvorná hláska r̩:.

Všetky tri hlásky majú význam rozlišujúcu funkciu, t. z., že ide o samostatné fonémy.

- **Sonórnosť hlásky *r*** sa využíva v slovenčine na tvorenie jadra slabičky. Táto sonantická funkcia sa realizuje len v medzikonsonantickej pozícii (medzi dvomi konsonantmi; v porovnaní s češtinou, kde sa hláska *r̩* môže vyskytnúť aj na konci slova: Petr (slov. Peter), vítr (slov. vietor – nem. der Wind).
- **Krátka hláska /r̩/:** srna, natrhať, brzda, mrk
- **Dlhá hláska /r̩:/:** natrhať, vŕtať, domŕzať, mŕtvy
- Z artikulačného hľadiska je medzi týmito tromi hláskami len malý rozdiel a to v počte kmitov končeka jazyka. Pri krátkom /r/ môže vzniknúť iba jeden kmit (tzv. jednokmitové *r*), pri slabičnom /r̩/ vzniknú dva kmity, dlhé /r̩:/ máva tri až štyri kmity.
- Z fonologického hľadiska má hláska /r/ konsonantickú dištinktiívnu funkciu:
rak – lak,
hory – hody.

¹⁰ Vychádzajúc z fonologickej koncepcie podľa J. Sabola, porov. Král, Sabol, 1989, s. 296.

- Hlások /ɾ/ má vokalickejší dištingtívnu funkciu, podieľa sa na rozdielnosti vo význame, a to v krátkej aj dlhšej korelácii:
srnka – sinka,
roztrhať – roztráť.
- Slabikotvorné /ɾ/ a /ɾ:/ sú na okraji slovenského fonologického systému.
- Zoskupenie hlások v možnosti kombinácií vedie k špecifickejšej charakteristike slovenského fonologického systému: napr. Štrbské Pleso (obec v Tatrách) alebo *Strč prst skrz krk*.

Fonéma /s/, /z/

- **Slovenské hlásky [s], [z].** Výslovnosť slovenských konsonantov /s/ a /z/ je podobná výslovnosti nemeckých konsonantov v slovách Hase [ha:zə], Mast [mast], was [vas].
- **Protiklad** v slovenčine **neznelá hláska s – znelá hláska z** je oveľa výraznejšia. Jestvuje len neznelé s (seno) a znelé z (zem). V normovanom hláskosloví je hláska s neznelá, ale hláska z môže byť znelá až skoro neznelá po neznelých konsonantoch [p, t, k, f, x, pf, st]: Absicht [apziçt]. Vo všetkých ostatných pozíciách je hláska z znelá: Sahne [za:nə], Vase [va:zə]. Podľa intenzity patrí hláska s k silným konsonantom (Fortes), porov. was [vas] a hláska z k slabým konsonantom (Lenes), porov. [ha:zə].
- Ďalší dôležitý rozdiel nastáva vtedy, keď za sebou nasledujú neznelé a znelé konsonanty rovnakej spôsoby artikulácie a artikuláčnej pozície, v našom prípade [s_z], *nemecká výslovnosť* zostane zachovaná *bez zmeny*: Haussuchung [hauszu:x←|].
- *V slovenčine* nasleduje *asimilácia (neutralizácia)*: ja vás zavolám [ja va:z zavola:m].
- Z fonologického hľadiska majú konsonanty s a z nasledujúce vlastnosti:
(+diffus), A- (+acute), O- (-oklusív), Lt- (-lateral), S- (+sibilant), N- (-nasal).
Hlások s je Vc (-voice), hlások z je Vco (+voice).

- **Protiklad s – z** má v slovenčine dištinktívnu (fonologickú) funkciu:
sem – zem.

Fonéma /ů/

- **Slovenská hláska [ů]**. Hláska ů je typická pre slovenskú normatívnu výslovnosť. Keďže hláska ů ako kombinatórny variant fonémy /v/ nie je šumovou hláskou, prispieva sonórnosť tejto hlásky k hudobnému rázu slovenčiny (napr. dieťa, slika).
Výslovnosť hlásky ů je podobná nemeckej výslovnosti poslednej fázy diftongu *au*, porov. *blau*, ale je viac labializovaná (väčšie našpúlenie pier a viac zaokrúhlené pery).

5.3 Problematické ortoepické javy

Na výslovnosť slovenských hlások vplýva u nemeckých rodených hovoriacich negatívny transfer z nemeckého jazyka. V tabuľke sú obsiahnuté frekventované problematické ortoepické javy slovenských vokálov, diftongov a konsonantov.

Interaktívne cvičenia na nácvik výslovnosti slovenčiny u zahraničných hovoriacich uvádzame v publikácii autorky (R. P.).¹¹

Slovenčina	
Správna realizácia hlások	Nesprávna realizácia hlások
Vokály	
G „y“ = (equal) P /i/ = S [i]	[Y]
Diftongy	
G „ie“ = P /ie/ = S [IE]	[i:]
G „ô“ = P /ô/ = S [UO]	[o:]
Konsonanty	
G „ch“ = P /x/ = S [x] „ach“ hláska	[C] „ich“ hláska, napr. /#n' aSiC#/

¹¹ 2020, s. 211-213.

G „r“ = P /r/ = S [r] viackmitové r na končeku jazyka	[R] rolované uvulárne r
G „h“ = P /h/ = S [ɣ] na konci slova pred znelou hláskou	[x]
G „v“ = P /v/ = S [ʊ – U] na konci slabiky	[f]
G „l“ = P /l/ = S [lj]	[l]
G „ň“ = P /ň/ = S [nj]	[n]

Vysvetlivky: *Grapheme/graféma* (G), *Phoneme/fonéma* (P), *Sound/hláška* (S)

6 Záver

Na záver môžeme konštatovať, že výslovnosť hlások v slovenčine a nemčine vykazuje nielen spoločné znaky, ale aj relatívne veľa odlišností. Učiteľ slovenčiny ako cudzieho jazyka by mal rozpoznať potenciálne príčiny chýb, mal by klásť väčší dôraz na problematické hláskové javy, precvičovať ich dôkladnejšie so študentmi a nesprávne javy by mal hneď korigovať, aby zabránil nedorozumeniam v komunikácii.

Poznatky kontrastívnej lingvistiky nájdú uplatnenie vo viacerých oblastiach. Sú využiteľné vo vyučovaní cudzích jazykov, ale aj v prekladateľstve, pretože sú veľkou pomôckou na správne osvojenie si jazyka.¹² Študenti sa učia pracovať s textami v cieľovom jazyku, v našom prípade je to slovenčina a práve táto práca s textom požaduje kompetencie, ktoré sú predmetom kontrastívnej lingvistiky. Porovnávanie jazykov umožňuje odhaliť nové zvláštnosti a lepšie pochopiť štruktúru jazyka. Čím viac sa bude klásť dôraz vo vyučovaní cudzích jazykov na princípy kontrastívnej lingvistiky, t. j. slovenčiny, tým viac budú študenti rozumieť zvláštnostiam porovnávaných jazykov.

¹² Adamcová, 2017, s. 43.

Literatúra

- ADAMCOVÁ, Livia. 2017. Zur Stellung der kontrastiven Linguistik in sprachwissenschaftlichen Forschungen. Theoretische Grundlagen und Merkmale. In: Sprache und interkulturelle Kommunikation. Brno: Tribun EU, s. 9-25. ISBN 9788026313540.
- DIELING, Helga. 1992. Phonetik im Fremdsprachenunterricht Deutsch. Berlin: Langenscheidt.
- KOZÁROVÁ, Zuzana. 2018. Kognitívny prístup ako nástroj výučby cudzích jazykov. In: Moderné jazyky v súčasnej Európe. Nitra: UKF, s. 106-113. ISBN 978-80-558-1359-2.
- KRÁL, Ábel – SABOL, Ján. 1989. Fonetika a fonológia. Bratislava: SPN. 388 s.
- LÜDTKE, Christa – AUGUSTINOVÁ, Katarína. 2008. Lehrbuch der slowakischen Sprache. Hildesheim: Georg Olms Verlag.
- PAVLOVÁ, Renáta. 2020. Nové prístupy vo vyučovaní slovenčiny ako cudzieho jazyka. Nümbrecht: Kirsch Verlag.
- PAULINY, Eugen. 1979. Slovenská fonológia. 1. vyd. Bratislava: SPN. 216 s.
- PEKAROVIČOVÁ, Jana. 2004. Slovenčina ako cudzí jazyk – predmet aplikovanej lingvistiky. Bratislava: Stimul.

Firemný „blokový“ jazyk pre výučbu tlmočenia a tlmočnícku prax

Corporate „Block“ Language for Teaching of Interpreting and Interpreting Practice

Lenka Poľaková

Prešovská univerzita v Prešove

Odborný firemný jazyk naberá čoraz viac na význame aj vo výučbe tlmočenia ako praktickej tlmočníckej prípravy. Stojí za tým hlavne postupné nadväzovanie spolupráce medzi tlmočnickými odbormi a firmami, ktoré o jazykové služby majú záujem. V rámci firemného diskurzu považujeme za potrebné zamerať sa na tzv. firemný „blokový“ jazyk (ďalej len FBJ), ktorý predstavujeme v tomto príspevku. Osvojením si tohto „jazyka“ študentmi tlmočenia možno docieľiť zefektívnenie ich jazykovej prípravy na prácu pre rôzne firmy, vrátane tlmočnických, prekladových či iných úloh vyžadujúcich si využitie cudzieho jazyka vo firemnom kontexte.

Professional corporate language is gaining more and more importance in the teaching of interpreting as in a practical training of interpreters. This is mainly due to the gradual establishment of cooperation between university interpreting programs and companies that are interested in their language services. Within the corporate discourse, we consider it necessary to focus on the so-called corporate “block” language (further as CBL) we present in this paper. By acquiring this “language” by students of interpreting, it is possible to make their language preparation for work for various companies more effective, and that including interpreting, translation or other tasks requiring the use of a foreign language in the corporate context.

Kľúčové slová: odborný firemný jazyk, tlmočnícka prax, výučba tlmočenia

Key words: professional corporate language, interpreting praxis, teaching of interpreting

1 Tlmočenie v špecifickom kontexte

Výučba jazyka v kontexte tlmočenia ako profesie umožňujúcej komunikáciu by mala byť zameraná prakticky, s dôrazom na prvky, ktoré tlmočník vo svojej praxi reálne využíva. Tlmočník pracuje nielen s jazykom ako

takým, ale aj s „jazykmi“ jednotlivých diskurzov, resp. odborne zameranými jazykmi, v ktorých tlmočí. Potrebuje tak prípravu, ktorá by zahŕňala ich dôkladný nácvik v kontextoch, v ktorých svoje povolanie vykonáva. Pomerne široké možnosti tohto nácviku ponúka pragmaticky orientovaná výučba tlmočenia v rámci tlmočníckeho štúdia, kde študenti dostávajú priestor na to, aby sa s odbornými jazykmi dôkladne oboznámili, a mohli ich tak využiť vo svojom zamestnaní.

Študenti tlmočenia sa na tlmočnických seminároch stretávajú s rôznymi diskurzmi, ku ktorým patria príslušné odborné jazyky – napr. „právny jazyk“, „ekonomický jazyk“ a pod.. Tie sa vzájomne odlišujú svojou inštitucionálnou a situačnou podmienenosťou, odbornými termínmi, ktoré sú pre nich typické, a v neposlednom rade aj zaužívanými frázami, ktorých súčasťou sú termíny. Za nevyhnuté v tlmočnickej príprave považujeme tlmočenie odborného firemného jazyka a to z toho dôvodu, že tlmočenie či ďalšie jazykovo cielené služby pre firmy rôzneho druhu a zamerania sú bežnou náplňou tejto profesie. Jazyková úroveň študentov by sa preto nemala pohybovať len v rovine jazyka ako takého (napr. nemeckého, anglického a pod.), ale aj v rovine tzv. „firemného blokového jazyka“ (ďalej len FBJ). V kontexte tohto príspevku ním máme na mysli tie jazykové formulácie, ktoré sú využívané v jazykovej komunikácii pri rôznych udalostiach firemného charakteru (napr. firemných prezentáciách, rokovaniach s obchodnými partnermi a pod.). Keďže nejde iba o jednotlivé slová, ale o dlhšie jazykové celky, hovoríme o krátkych textových „blokoch“. Tie navyše zahŕňajú typickú firemnú terminológiu, ktorú musí tlmočník na primeranej úrovni ovládať.

Každý diskurz je podmienený tým, ako sa v rámci neho prezentujú jednotlivé subjekty. Z hľadiska FBJ je tomu tak u firiem. Každá firma sa určitým spôsobom prezentuje „vo vnútri“ (napr. medzi zamestnancami) a navonok (vo vzťahu ku klientom či potencionálnym partnerom). Vytvára si tak svoju vlastnú totožnosť. Fungovanie firmy má za následok využívanie rozličných komunikačných prostriedkov, ktoré sa prejavujú na vonkajšej makro- a na vnútornej mikroúrovni. K makroúrovni patria tzv. vizuálne prvky (firemnej) totožnosti, resp. identity – jej logo, ochran-

ná známka, písmo a typológia. Predstavujú vonkajší „imidž“ a externú firemnú komunikáciu. Na mikroúrovni ide o skutočnú komunikáciu firmy v jazykovej podobe. Tá môže byť externá a interná. Interná prebieha v rámci spoločnosti, napr. medzi zamestnancami. „Cieľovými skupinami vonkajšej komunikácie môžu byť všetky skupiny, ktorých ľudia a organizácie sú väčšinou v dočasnom zmluvnom vzťahu so spoločnosťou“ (Bruhn 2005, 5, porov. Seemann 2008, 87). Sem patria potenciálni zákazníci či obchodní partneri. Príkladmi externej komunikácie sú webové stránky, publikácie, reklama či rôzne podujatia a prednášky zahŕňajúce firemné prezentácie. Správne používaný jazyk by mal jasne informovať a vyjadrovať „vystupovanie“ firmy (resp. prezentáciu jej produktov), pričom efektívne nasadenie firemného jazyka má svoj podiel na firemnom úspechu. V tomto prípade je podstatná jeho funkčnosť, na ktorej majú svoj podiel aj jazykové „bloky“. Ich usporiadanie musí byť zároveň také, aby bol výsledný text funkčný a prispôbený konkrétnej komunikačnej situácii.

Tá musí byť zreteľná aj vo FBJ a v jeho frázach. Tieto frázy sa vyznačujú frekventovaným výskytom vo firemných textoch, resp. hovorenom prehovore, čo predstavuje potenciál pre ich zapamätanie a ľahšie osvojenie si v tlmočnickej príprave. Ich časté používanie vo výučbe tlmočenia, a teda pri tlmočení vo firemnom kontexte, navyše prispeje k zlepšeniu tlmočenia a hladšiemu priebehu komunikácie, ktorá sa tak zaobíde bez zbytočného komunikačného šumu a lapsusov. Veríme, že každej firme záleží na správnej komunikácii, ktorú má pri medzinárodných stretnutiach vo svojich rukách práve tlmočník ako jazykový a komunikačný odborník. Vo výučbe tlmočenia je preto potrebné docieľiť osvojenie si FBJ, a to napríklad prostredníctvom vhodných učebných pomôcok (slovníky, cvičebnice a pod.), a v neposlednom rade neustálym precvičovaním v simulovaných situáciách, ktoré vychádzajú z reálnych požiadaviek zadávateľov rôznych firiem.

1.1 Charakteristické prvky a príklady firemného blokového jazyka

V ďalšej časti príspevku chceme prostredníctvom konkrétnych príkladov FBJ poukázať na opakujúce sa jazykové výrazy typické pre odborný firemný diskurz, s ktorými by sa mali stretávať aj tlmočníci v rámci svojej jazy-

kovej prípravy. V kontexte tohto príspevku sa zameriavame na jazykovú kombináciu nemčina – slovenčina, teda na tlmočenie medzi týmito dvoma jazykmi. Vychádzame pritom zo skúmania rôznych nemeckých či slovenských firemných textov, nahrávok, konkrétnych tlmočnických situácií a pod. Za účelom dôrazu na FBJ vo výučbe tlmočenia je potrebné venovať pozornosť tým lexikálnym zvláštnostiam, ktoré tkvejú tak v rozdieloch medzi nemeckým a slovenským jazykom, ako aj v interkultúrnych rozdieloch medzi príslušnými krajinami (čo podmieňuje aj firemnú komunikáciu). Ich uvedenie si môže pomôcť pri riešení prípadných problémov a hľadaní vhodných ekvivalentov v cieľovom jazyku.

V prvom rade našu pozornosť upútali opakujúce sa slová, ktoré sú neoddeliteľnou súčasťou fráz FBJ nájdených vo firemných prezentáciách. V nasledujúcej analýze sme ich rozdelili do kategórií podľa slovných druhov, čo pomáha lepšie poukázať na ich štruktúru.

1.1.1 Podstatné mená

Nemecké firemné texty obsahovali napr. nasledujúce zložené podstatné mená, ktoré boli vo FBJ pomerne vysoko frekventované (napr. *Betriebserfolg* – úspech podniku, *Betriebsproduktivität* – firemná produktivita, *Kundenwunsch* – želanie zákazníka atď.). Ide o príklady týchto termínov:

<i>Betrieb</i>	<i>-(s)erfolg, -(s)produktivität, -(s)management, -(s)fähigkeit</i>
<i>Kunden</i>	<i>-wunsch, -zufriedenheit, -orientierung</i>
<i>Markt</i>	<i>-fähigkeit, -beherrschung, -bedarf</i>

1.1.2 Prídavné mená

Prídavné mená vykazovali podobné vlastnosti ako podstatné mená (komplexná, zložená štruktúra). Tiež patrili k výrazným prvkom fráz FBJ.

bedarfsgerecht (vyhovujúci potrebám, podľa potreby, v súlade s potrebami), *branchenübergreifend* (medzisektorový), *disziplinübergreifend* (interdisciplinárny), *erfolgsorientiert* (zameraný na úspech)

1.1.3 Zámená

Zo zámen vo frázach FBJ prevažovali osobné zámená, napr. *wir/unser* (my/naše), ale aj *Sie/Ihr* (Vy/Vaše), ktoré zdôrazňujú prístup ku klientovi, k zákazníkovi.

<i>Unsere Botschaft ist klar: Nutzen Sie unsere Kompetenz für Ihr Anliegen!</i>	Naše posolstvo je jasné: využite našu kompetenciu pre Vaše potreby!
---	---

1.1.4 Slovesá

Zo slovíes sa často využívajú slovesá ako *entwickeln/weiterentwickeln* (vyvíjať), *erfolgen* (dosiahnuť), *garantieren* (garantovať), *orientieren* (orientovať), *produzieren* (vyrábať) atď.

Okrem toho musia tlmočníci v mnohých prípadoch počítať s tzv. funkčnými verbonominálnymi konštrukciami, a teda spojeniami podstatného mena a slovesa.

<i>Auf (Kundenwunsch) etwas fertigen</i>	poskytnúť/zadovážiť niečo podľa želania klienta
<i>Dienstleistungen umsetzen</i>	premieňať služby
<i>Einen Standard setzen</i>	stanoviť štandard

<i>So arbeiten wir zukunftsorientiert und entwickeln ständig neue innovative Produkte, mit denen wir – auch mit eigenen Patenten – neue Standards setzen.</i>	Naše posolstvo je jasné: využite našu kompetenciu pre Vaše potreby!
---	---

1.2 Firemné „myslenie“ v blokovom jazyku

Slová odrážajú spôsob myslenia toho, kto nám chce svojou komunikáciou niečo sprostredkovať. To sa dá aplikovať aj na prezentovaní sa firmy. Firemné „myslenie“ je následne rozpoznateľné aj vo frázach FBJ. Kým sme v predchádzajúcej časti upozornili na znaky nemeckého firemného jazyka na slovej úrovni, v ďalšej časti poukážeme na využitie týchto slov v konkrétnych frázach FBJ. Tie slúžia aj ako formy vyjadrenia určitej firemnej orientácie.

1.2.1 Frázy „orientácie na zákazníka“

Prvé takéto vyjadrenia sa vyskytujú vo forme opakujúcich sa výrazov s ko-reňom *Kunde-* (zákazník). Zdôrazňujú tendenciu orientácie firmy na zá-kazníka/kov. Z hľadiska tlmočenia môžu byť výrazy tohto typu proble-matické, nakoľko v slovenčine si priam „žiadajú“ byť vyjadrené v opisnej, a teda komplexnejšej forme.

kundennah – so zreteľom na potreby klienta/zákazníka

<i>Das ist unsere Leidenschaft – krea-tiv, kompetent, kundennah.</i>	Také je naše zanieťenie – kreatív-ne, kompetentné, zamerané na po-treby zákazníka/klienta. Andere Variante: Našou vášňou je kreativita, kom-petencia a schopnosť priblížiť sa klientom/zákazníkom.
<i>Die Kundenzufriedenheit umfas-send zu sichern, ist unser wichtigs-ter Grundsatz.</i>	Našou dôležitou zásadou je komplexne zabezpečiť spokojnosť našich zákazníkov/klientov.

1.2.2 Frázy zamerané na „ohľaduplnosť k životnému prostrediu“

Okrem „blízkosti zákazníkovi“ sa nemecké (resp. rakúske firmy) prezen-tujú aj z hľadiska ich ekologického zamerania.

<i>... versteht sich als ein umwelt-freundliches Unternehmen.</i>	... sa pokladá za podnik ohľadupl-ný k životnému prostrediu.
<i>Wir achten vor allem auf die Um-weltverträglichkeit.</i>	Dbáme predovšetkým na envi-romentálnu ohľaduplnosť (bzw. ekologickú znesiteľnosť).

1.2.3 Frázy, ktoré charakterizujú „konkurencieschopnosť a profesionalitu“

Každá spoločnosť rada preukazuje svoju odbornosť a profesionalitu. Tieto dve slová tvoria nemysliteľnú súčasť fráz tohto druhu. V mnohých prípa-doch sa tieto dva výrazy objavujú spolu ako čiastková fráza.

<i>Seriosität, Kompetenz und Professionalität lauten unsere unabdingbaren Geschäftsgrundsätze.</i>	Serióznosť, kompetencia a profesionálnosť predstavujú naše bezpodmienečné obchodné zásady.
---	--

Medzi typické firemné frázy FBJ by sa dali zaradiť aj nasledovné príklady, ktoré tiež vyjadrujú orientovanie firiem:

1.2.4 Frázy týkajúce sa spoľahlivosti (*Zuverlässigkeit*), dlhodobosti (*Langfristigkeit*) a trvalo udržateľného rozvoja (*Nachhaltigkeit*)

<i>Zuverlässigkeit, Langfristigkeit und Nachhaltigkeit bestimmen unser Handeln.</i>	Spoľahlivosť, dlhodobosť a trvalá udržateľnosť určujú naše obchodovanie.
--	--

1.2.5 Vyzdvihovanie úlohy zamestnancov (*Mitarbeiten*), kolegov (*Kollegen*), a tímového ducha (*Teamgeist*)

<i>Respekt und Teamgeist sind unsere Basis, um auf Augenhöhe miteinander zu arbeiten.</i>	Rešpekt a tímový duch sú základom našej spolupráce na rovnakej úrovni.
--	--

1.2.6 Frázy zdôrazňujúce garanciu (*Garantie*) a skúsenosť (*Erfahrung*)

<i>Die Professionalität unserer Mitarbeitenden wie auch deren unterschiedliche Erfahrungshorizonte sind Garantie...</i>	Profesionálnosť našich zamestnancov, ako aj ich rozličné úrovne skúseností sú zárukou...
--	--

1.2.7 Vášeň/Zapálenie (*Leidenschaft*), výkonnosť (*Leistungsfähigkeit*), úspech (*Erfolg*)

(príklad zo slovenských firemných textov)

*Odhodlane a s osobným **zanietením** prispievame k úspechu spoločnosti.*

1.2.8 Frázy zdôrazňujúce partnerstvo (*Partnerschaft*) a orientáciu na riešenia (*Lösungsorientierung*)

(príklady zo slovenských firemných textov)

*V spolupráci s našimi partnermi oslovujeme milióny ľudí po celom svete.
Poskytujeme riešenia na mieru v oblasti....*

Za účelom praktického využitia FBJ vo výučbe tlmočenia bol publikovaný *Slovník fráz a ustálených slovných spojení pre tlmočenie konferenčných podujatí a firemných prezentácií* (Poláková, 2016). Druhá časť slovníka obsahuje frázy firemného blokového jazyka v nemčine, pričom ich správajú prekladové ekvivalenty v slovenskom jazyku. Slovník je využívaný prevažne študentmi tlmočenia a prekladu, pre ktorých je táto problematika stále relevantná, a ktorí sa s tlmočením firemných prejavov môžu stretávať na skúškach či v neposlednom rade aj vo svojej tlmočníckej praxi vo firemnom prostredí. Za zostavením slovníka stála skutočnosť, že študenti takéto výrazy nemajú dostatočne nacvičené, čo popri rozličnej jazykovej úrovni dokáže znížiť úroveň tlmočnickeho výkonu.

V budúcnosti je naplánovaná väčšia spolupráca firiem so študentmi nášho inštitútu, pričom veríme, že orientácia výučby na špecifiká firemného jazyka bude adekvátne využitá.

Literatúra

- BRUHN, Manfred. 2014. Unternehmens- und Marketingkommunikation: Handbuch für ein integriertes Kommunikationsmanagement. München : Franz Vahlen Verlag. 154 s. ISBN 978-3-8006-4858-0.
- POLÁKOVÁ, Lenka. 2016. Slovník fráz a ustálených slovných spojení pre tlmočenie konferenčných podujatí a firemných prezentácií [elektronický zdroj]. Prešov : Prešovská univerzita v Prešove. 88 s. ISBN 978-80-555-1698-1.
- SEEMANN, Ralph. 2008. Corporate Reputation Management durch Corporate Communications. Göttingen : Cuvillier. ISBN 978-3867276603.

Výuka německého jazyka ve firemní a akademické praxi v situaci současné České republiky

German Language Teaching in Corporate and Academic Practice in the Situation of the Current Czech Republic

Helena Hasilová* – Jiří Hasil**

*Univerzita Karlova, Praha

**Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, Ústí nad Labem

Autoři se v příspěvku zabývají třemi specifickými typy kurzů německého jazyka, a sice výukou ve firemních kurzech, výukou zdravotnických pracovníků a výukou pracovníků archivů v České republice. Na těchto příkladech dokumentují důležitost vycházet při koncipování jazykových kurzů především z potřeb jejich frekventantů.

The authors deal with three specific types of German language courses, namely teaching in corporate courses, teaching medical staff and teaching archives staff in the Czech Republic. Using these examples, they document the importance of basing language courses primarily on the needs of their students.

Klíčové slová: německý jazyk, firemní kurzy, výuka, obsah kurzu, cíl kurzu

Key words: German languages, company courses, teaching, course content, course goal

1 Úvod

V současnosti je v souvislosti s firemními kurzy ve státní i podnikatelské sféře často uváděn citát Benjamina Franklina: „Investice do vědění nesou nejvyšší úrok“.¹ To je obzvláště pro vzdělávací zařízení včetně jazykových škol velmi nosný předpoklad a může sloužit jako dobrý reklamní slogan. Otázkou zůstává, za jakých podmínek se investice do kurzů (zde konkrétně jazykových) skutečně vyplatí. Obecně se dá říci, že kurz se vy-

¹ Citováno z internetového portálu azcitaty.cz.

platí (v o něco méně podnikatelské terminologii: je úspěšný, splní svůj cíl) v případě, že jsou v jeho průběhu plněny a na konci kurzu splněny představy posluchačů a zaměstnavatele, který do kurzu finance investuje.

Z názorů, které spoluautorka tohoto příspěvku nashromáždila při debatách a diskusích s frekventanty svých kurzů, vyplývá, že dnes se v České republice velmi vyplatí investice do kurzů němčiny, protože vzhledem k blízkosti německy mluvících zemí Češi přijdou ve firmách i zdravotnických zařízeních a úřadech a archivech v Česku i v Německu do styku s Němci velmi často. Proto musíme v tomto bodě polemizovat s názorem Zdeňka Veseckého, který v článku *Proč by měla firma investovat do výuky jazyků* tvrdí, že „náskok mají ty firmy, které se dokážou domluvit švédsky nebo maďarsky. Je zajímavé, jak slabě si stále vede němčina, a to hlavně s ohledem na to, jak důležitým obchodním partnerem pro nás Německo je“ (Vesecký, 2015). I když by se mohlo zdát, že v dnešním globalizovaném světě se člověk obejde pouze s angličtinou, není to tak docela pravda. Platí to zejména u velkých korporací. Ale, jak uvádí Zdeněk Vesecký, pokud se chce na zahraničních trzích prosadit malá firma, musí nabídnout i bonus v podobě dobré znalosti „okrajových“ jazyků. Podle něho ve vrcholovém byznysu může angličtina stačit, nicméně ve středním a menším už ne. Zde Vesecký doporučuje naučit se jazyk obchodního partnera, a to především u zemí, které jsou známy svou neznalostí angličtiny na nižších úrovních řízení nebo na úrovni výroby (Vesecký, 2015).

Tento příspěvek se nebude zabývat cílovou skupinou, která se nedorozumí v angličtině, ale takovou, která ve své praxi (mnohdy každodenní) potřebuje (v některých případech vedle angličtiny) němčinu.

Při koncipování obsahu kurzu je třeba vždy důsledně vycházet z typologie studentů a cílů, které jsou pro daný kurz stanoveny. Rozhodující výchozí požadavky pro stanovení obsahu kurzu jsou věk, předchozí vzdělání a výchozí jazyk studenta, ale především jeho konkrétní potřeby. To znamená, proč a co se potřebuje naučit. V žádném případě není možné považovat za primární při stanovení obsahu kurzu učebnici a eventuálně i požadavky SERR.

Tuto tezi doložíme na příkladu různě zaměřených a koncipovaných kurzů: na příkladu kurzů němčiny pro pracovníky z výrobní či podnikatelské praxe, dále kurzů připravujících frekventanty na práci ve zdravotnictví a také na příkladu kurzů či studijních programů připravujících zaměstnance českých archivů.

2 Kurzy němčiny pro pracovníky z výrobní či podnikatelské praxe (výrobní úroveň)

Jedná se o přípravu na jazykovou situaci, do které se stávající či budoucí zaměstnanec dostane při práci v německy mluvící zemi, například ve filiálce české firmy, kde bude muset komunikovat s německými kolegy či nadřízenými. Nebo se v kurzu připravují lidé, kteří budou pracovat nebo již pracují v německé firmě v Česku. Jedním ze základních předpokladů kurzu vedeného odpovídajícím způsobem je, že výuka musí být přesně zacílena na konkrétní potřeby a musí být tak intenzivní, aby se dosáhlo kýženého efektu (cíle) v dohledné době. Není možné se věnovat nepřiměřeně dlouho gramatickým jevům a slovní zásobě, která evidentně nebude v nejbližší době použita, když frekventant kurzu plánuje svůj odjezd do zahraničí v horizontu několika měsíců. Nejeфективnější formou je užití zjednodušených gramatických přehledů a nácvik jednoduché každodenní komunikace, a to především na lexikální rovině. Není možno ani opomenout alespoň základní odborné výrazy užívané v konkrétním oboru. Poslech s porozuměním by měl být zařazován do té míry, aby, kromě dešifrování vyslechnutých informací, sloužil jako předloha pro rozvoj komunikace, ovšem s tou podmínkou, že nesmí uvést účastníky kurzu do nejistoty a k pocitu marnosti. I úkoly k poslechovým cvičením musejí být vybírány s citem pro danou jazykovou úroveň a měly by být pokud možno zábavné.

Pravdou zůstává, že bez předchozího seznámení s prostředím (druhem výrobního závodu a budoucí pracovní pozicí pracovníků připravujících se na pobyt v zahraničí) a také s požadavky přijímající strany na pracovníky z České republiky lektor nemůže odvést kvalitní práci.

Pokud je užívána některá řada učebnic vedoucí od úrovně A1 výše, je velmi obtížné dospět v horizontu měsíců ke smysluplné schopnosti jednoduše komunikovat.

Pokud má frekventant kurzu času více a podle tradiční učebnice dospěje podle SERR byť i k úrovni B2, může se mu stát, že má v reálné situaci problémy s dorozuměním. To koresponduje s častou výhradou zahraničních zaměstnavatelů, že čeští zaměstnanci zvládají velmi dobře gramatický test v cizím jazyce, ale komunikují obtížně.

2.1 Kurzy pro pracovníky ve zdravotnictví

Do německy mluvících zemí odjíždějí lékařky a lékaři a dále nižší zdravotnický personál. Ti potřebují v kurzu nabýt takových jazykových schopností, aby mohli komunikovat jednak se svými kolegy a nadřízenými, ale také s pacienty. Zatímco s personálem je v případě potřeby možno komunikovat anglicky, případně některým ze slovanských jazyků, s pacienty je třeba komunikovat v jejich mateřštině, tedy většinou němčině.

Kurzy pro zdravotní sestry zpravidla nejsou vypisovány speciálně pro ně a v tom spatřujeme velký deficit. Absolventky a absolventi zdravotních oborů připravujících střední zdravotní personál totiž po maturitě (ev. po bakalářské promoci) nepracují ve firmách, které by mohly poskytnout bonusy ve formě jazykových kurzů. Ve sféře zdravotnictví nejsou pochopitelně na tento typ dalšího vzdělávání finance a navíc se nedá předpokládat, že nemocnice budou vzdělávat své těžko získané pracovnice a pracovníky a připravovat je na odchod do zahraničí. Při nedobré platovém ohodnocení je iluzorní představa, že by si sestry samy kurzy platily v situaci, kdy nemají pracovní místo v zahraničí jisté. Určitě by pomohla skutečně efektivní (tak, jak je navrhováno v části A) výuka němčiny na střední škole. Je asi kacířské tvrdit, že pro budoucí zdravotní sestry, které z části odcházejí za obživou do německy mluvících zemí, není výhodné v současné České republice učit se angličtinu, ale naopak němčinu. Při všech kladech, které všeobecná použitelnost i primitivních anglických vět s sebou přináší, by to bylo přínosnější. V tomto bodě neobstojí ani námitka, že se studentky mají učit jazyky oba. Střední zdravotnické školy nabízejí výběr mezi němčinou

a angličtinou. Je třeba si ale uvědomit, že studentky a studenti přistupují k této volbě v prvním ročníku, tedy v době, kdy je jejich záměrem hlavně bez problémů studovat a zužitkování němčiny v budoucnosti po studiu je zatím nezajímá, a proto se učí anglicky. Při současné nedobré úrovni jazykové výuky na středních školách (poměrně dost vyučovacích hodin – 3 – 4 hodiny týdně, ale zřejmě málo efektivní výuka) se projevuje po studiu nedostatečnou schopností komunikace absolventů, která je terčem českých i německých personalistů. Ovšem klamná je i představa, že pokud se nebudou absolventky i absolventi střední zdravotnické školy (nebo vyšších odborných škol či bakalářského studia oboru zdravotní sestra) umět dorozumět německy, nebudou za prací do zahraničí odcházet. Sestřičky budou hledat a budou nacházet pracovní místa v Německu i nadále, jen se jim bez předchozího vhodného jazykového kurzu velmi zkomplikuje start a možná i kariérní postup. Na tomto místě je třeba připomenout, že existuje řada kvalitních (v současné chvíli beznadějně vyprodaných) učebnic v papírové formě, např. Karel Soják, 2004², Eva Karasová, 2005³

² Učebnice Němčina pro vyšší zdravotnické školy a bakalářské studium je určena pro vyšší zdravotní školy obor diplomovaná všeobecná sestra, diplomovaná dětská sestra, diplomovaná sestra pro psychiatrii, diplomovaná sestra pro intenzivní péči, dále pro obor diplomovaný zdravotnický záchranář a pro bakalářské studium. Předpokládá se, že studenti již německý jazyk studovali na středních školách a tedy mají základní slovní zásobu a ovládají znalosti gramatiky podle učebních osnov. Učebnice slouží hlavně k rozšíření odborné slovní zásoby. Texty jsou jednodušší až složitější, jak po stránce slovní zásoby, tak po stránce odbornosti. Je nutné, aby student v rámci opakování odpovídal na otázky za články celými větami, nikoliv pouze „Ja“ nebo „Nein“. Otázky k článkům jsou záměrně uváděny v préteritu, nebo v perfektu vzhledem k opakování gramatiky. Po stránce rozlišení slovní zásoby může učebnice sloužit i studentům lékařských fakult a lékařům.

³ Učebnice seznamuje s německými odbornými termíny týkajícími se stavby lidského těla a nejčastějších onemocnění a dává návod pro komunikaci s německy mluvícími pacienty. Je určena studentům středních a vyšších zdravotnických škol a studentům bakalářského studia na lékařských fakultách. Může však dobře posloužit i zájemcům z řad zdravotnických pracovníků.

a že existují i online kurzy jako například Eva Formánková, Eva Kahounová, Nicole Megger, 2013⁴.

Tyto učebnice předpokládají předznalosti v oblasti systému jazyka a slibují seznámení s německými odbornými termíny týkajícími se stavby lidského těla a nejčastějších onemocnění a dávají návod pro komunikaci s německy mluvícími pacienty a jsou určeny pro vyšší odborné školy a bakalářské studium.

Je s podivem, že vyučující na středních zdravotnických školách jdou cestou volby učebnice Carla Tkadlečkové, Petr Tlustý, Genau! 2 z roku 2010, která již svým názvem neslibuje zaměření na profesní dráhu posluchačů. Její autoři slibují přípravu na certifikát Start Deutsch, i z toho je možno tušit velmi obecné zaměření. A jistě by nebyla bez zajímavosti sonda, kolik absolventů zdravotnických škol tento certifikát v poslední době skutečně získalo, zda je o něj zájem a v čem je pro praxi tento certifikát opravdu (ne podle domněnek a údajů Goethova institutu) přínosný.

⁴ Učebnice Evy Formánkové, Evy Kahounové a Nicole Magger Němčina pro zdravotnické profese vznikla v rámci projektu INOVA – Inovace jazykového vzdělávání na ZČU. „Byla zpracována především pro potřeby studujících Fakulty zdravotnických studií ZČU, ale lze ji využít v různých formách výuky zdravotnických pracovníků. Koncepte učebnice a obsah jednotlivých lekcí vychází z několika zadání. Určující byly studované obory (Ošetrovatelství, Fyzioterapie, Záchranář aj.) a cíl připravit studenty na cizojazyčnou komunikaci v rámci oboru, komunikaci s pacientem, práci s odbornými materiály, zdravotnickou dokumentací apod. Kromě toho byl brán zřetel na skutečnost, že řada studentů v rámci programu Erasmus+ absolvuje odbornou praxi v německých zdravotnických zařízeních. Učebnice nabízí různorodý materiál, umožňující operativní výběr učiva podle konkrétní potřeby příslušného kurzu, přehledně zpracovanou slovní zásobu, poslechové materiály, četné impulzy pro tvůrčí jazykovou produkci studentů i dostatek příležitostí zopakovat a procvičit gramatické učivo, jehož výběr je dán praktickými potřebami komunikace v oboru, a nezapomíná se ani na rozvíjení písemného projevu. Při přípravě učebnice byla velmi cenná spolupráce s rodilou mluvčí, která se podílela i na nahrávkách poslechových materiálů a úkolů. Vytvořené materiály jsou v elektronické podobě k dispozici na univerzitním intranetu včetně nahrávek, takže studenti mají možnost se k poslechovým cvičením vracet i v rámci domácí přípravy“ (Eva Formánková, Eva Kahounová, Nicole Megger, 2016, s. 80-89).

Také kurzy pro lékaře, které by měly klást důraz na každodenní komunikační situaci v nemocnici či ordinaci, zatím na trhu chybějí. Jazykové vzdělávání na lékařských fakultách je zaměřeno na angličtinu, němčina zde zůstává na okraji. Pokud ji některé fakulty vypisují, jedná se většinou o výuku se zaměřením na odborný jazyk, což ale lékaři v německy mluvících zemích tolik neocení, protože o těchto záležitostech mohou komunikovat jednak v latině a jednak v angličtině. Z učebnic vytvořených přímo pro lékařské fakulty lze jmenovat starší příručku Lydie Štědroňové (Štědroňová, 1980), kde je možné najít překladová cvičení s odbornou tematikou, ale překvapující je kombinace lekcí s názvy Trávicí soustava (Verdauungssystem) s tématem Praha (Prag,), Brno (Brünn), kdy by zdravotnický personál spíše ocenil informace o realitách německy mluvících zemí. U této učebnice je ale nutné vyzdvihnout opravdu velmi dobrý přehled gramatického systému.

Ve Spolkové republice Německo je požadována od zahraničních uchazečů na pozici lékaře v nemocnici zkouška B2+ Goethova institutu, která je náročná, ale zcela všeobecně zaměřená, takže přínos pro skutečnou praxi je zanedbatelný. Lékaři by sice raději než do zčásti neefektivního kurzu pro přípravu na zkoušku B2+ investovali do užitečné výuky, tu lze ale mezi firemními kurzy najít jen těžko. V Praze nabízí individuální kurz němčiny pro lékaře pouze jedna jazyková škola.

V tomto bodě by bylo dobré připomenout inspirativní čin, který se podařil teamu na Univerzitě Pavla Jozefa Šafárika v Košicích napsáním učebnice *Pán doktor, hovoríte po slovensky? Doctor, do you speak Slovak?* (Madárová, Barnišinová, Pálová, 2019) určené pro studenty lékařství ze zahraničí, v níž se velmi vhodnou formou snoubí nácvik gramatiky s komunikací v nemocnici a v lékařské praxi. Pokud se podaří prosadit odpovídající kurzy pro pracovníky němčiny v oblasti zdravotnictví na středních zdravotnických školách, vyšších odborných školách, v rámci bakalářského studia na lékařských fakultách nebo v jazykových školách, měla by být tvorba učebních materiálů o krok napřed a tudíž je již nyní nutné začít jednat s cílem napsat obdobou učebnici s pracovním názvem „Sprechen Sie Deutsch, Herr Doktor?“ a usilovat o podporu např. u Česko-němec-

kého fondu budoucnosti. To je totiž počin, který bude ku prospěchu jak české, tak německé straně.

2.2 Kurzy připravující zaměstnance českých archivů

Zaměstnanci archivů v České republice se bez německého jazyka neobejdou, ať již pracují se středověkými, novověkými nebo současnými texty. Na univerzitě jsou pro ně určeny kurzy, připravující na zkoušku B2. V rámci této zkoušky musejí studenti prokázat své znalosti týkající se a) poslechu s porozuměním (textu tematicky zaměřeného na současnou společenskou situaci), b) práce s textem (gramatické úkoly typické pro německý odborný styl a všeobecná slovní zásoba pojatá do značné hloubky), c) psaní eseje a d) dále musí student umět konverzovat o svém odborném zaměření a odborné literatuře. Další zkoušku skládá student z předmětu čtení německých historických pramenů, jemuž jsou věnovány po dobu dvou semestrů 2 hodiny týdně. Je zde patrný nepoměr mezi tím, kolik energie musí student věnovat záležitostem, které v archivu s největší pravděpodobností nikdy neuplatní, a tím, co bude skutečnou náplní jeho práce v archivu: provádět paleografický přepis a překlad listiny nebo listu a určit jejich obsah, číst a shrnout obsah středověkých a novověkých textů, vyhledávat v německých matrikách údaje potřebné k sestavování rodokmenů, apod. Za tímto účelem je třeba osvojení práce se slovníky, povědomosti o dialektologických zvláštěnostech němčiny v textech české provenience, a to vše v sepjatí s nácvikem práce s textem skutečně „ad fontes“ – tedy od rukopisu. V každém případě se jedná v první řadě o receptivní dovednosti.

Ale jsou i situace, kdy pracovník archivu musí užít dovedností produktivních. Jedná se především o styk se zahraniční veřejností. Německy mluvící návštěvník, který nevládne češtinou, se jen těžko orientuje v badatelském listě a je mu třeba také vysvětlit některá pravidla zacházení s archiváliemi v konkrétním archivu. Nepominutelnou součástí těchto rozhovorů je domluvení se na ceně poskytnutých služeb.

Protože některé archivy cítí deficit znalostí absolventů oboru pomocné vědy historické a archivnictví, organizují pro své zaměstnance odborně

zaměřené kurzy němčiny. Bonusem je pouze to, že se mohou konat v pracovní době, ale kurz si pracovníci musejí hradit sami.

Práce na učebnici tohoto typu pro archiváře je plánována v Jazykovém centru Filozofické fakulty Univerzity Karlovy na nejbližší tři roky. Zde by jistě byla také více než vhodná podpora formou grantu.

3 Závěr

Z uvedených příkladů vyplývá, že tzv. „podnikové kurzy“ nejsou záležitostí zcela jednoznačnou a jednoduchou a je nutné, aby jejich organizátoři pečlivě plánovali jejich obsah, opírali se při tom o reálné cíle se znalostí konkrétní situace a o potřeby frekventantů kurzu. Bohužel česká lingvodaktika toto aktuální téma dosud s jistou povýšeností přehlíží.

Literatúra

- FORMÁNKOVÁ, Eva, KAHOUNOVÁ, Eva, MEGGER, Nicole. 2013a. Němčina pro zdravotnické profese. Kniha 1 [CD-ROM]. Plzeň : Západočeská univerzita. ISBN 978-80-261- 0294-6
- FORMÁNKOVÁ, Eva, KAHOUNOVÁ, Eva, MEGGER, Nicole. 2013b. Němčina pro zdravotnické profese. Kniha 2 [CD-ROM]. Plzeň : Západočeská univerzita. ISBN 978-80-261- 0295-3
- FORMÁNKOVÁ, Eva, KAHOUNOVÁ, Eva, MEGGER, Nicole. 2016. Elektronická učebnice Němčina pro zdravotnické profese. In Darina Veverková – Zuza na Danihelová – Marek Lupták (eds.), *Aplikované jazyky v univerzitnom kontexte III* [online]. Zvolen : Technická univerzita vo Zvolene, s. 80–89, ISBN 978-80-228-2895-6 [cit. 2020-08-15]. Dostupný na internetu: <https://ucj.tuzvo.sk/sites/default/files/aplikovane-jazyky-univerzitnom-kontexte-iii_1.pdf>.
- FRANKLIN, Benjamin. Investice do vědění nesou nejvyšší úrok. In *azcitaty.cz*. [online]. [cit. 2020-08-15]. Dostupný na internetu: <https://azcitaty.cz/benjamin-franklin/15180/>.
- KARASOVÁ, Eva. 2005. Němčina pro zdravotní sestry. Praha : Informatorium. ISBN 80-7333-027-X.
- MADÁROVÁ, Ingrid, BARNIŠINOVÁ, Livia, PÁLOVÁ, Veronika. 2019. *Pán doktor, hovoríte po slovensky? Doctor, do you speak Slovak?* Košice : Univerzita Pavla Jozefa Šafárika. ISBN 978-80-8152-709-8.

- SOJÁK, Karel. 2004. Němčina pro vyšší zdravotní školy a bakalářské studium. Praha : Eurolex Bohemia. ISBN 80-86432-84-X.
- ŠTĚDRŇOVÁ, Eva. 1980. Základy lékařské němčiny. Praha : Avicenum. ISBN sine.
- TKADLEČKOVÁ, Carla, TLUSTÝ, Petr. 2010. Genau! 1: Němčina pro střední odborné školy a učiliště. Praha : Klett. 2. vydání 2018. ISBN 9788073970178.
- TKADLEČKOVÁ, Carla, TLUSTÝ, Petr. 2011. Genau! 2: Němčina pro střední odborné školy a učiliště. Praha : Klett. ISBN 9788073970659.
- VESECKÝ, Zdeněk. 2015. Proč by měla firma investovat do jazyků a jak na tom hlavně ušetřit? In Podnikatel.cz. [online]. z 25. 9. 2015 [cit. 2020-08-15]. Dostupný na internetu: <<https://www.podnikatel.cz/clanky/proc-by-mela-firma-investovat-do-jazyku-a-jak-na-tom-hlavne-usetrit/>>.

Bedeutung der Pragmatik im Fremdsprachenunterricht

Importance of Pragmatics in Foreign Language Teaching

Erzsébet Szabó

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Dieser Beitrag befasst sich mit der Pragmatikkompetenz der Lernenden, die Deutsch als Fremdsprache lernen und beschreibt, dass die Lerner neben der Grammatik und dem Wortschatz auch über gewisse Kenntnisse und Fertigkeiten verfügen sollten, die pragmatisch korrekte Sprachverwendung ermöglichen. Daneben behandelt dieser Artikel auch die pragmalinguistische Typologie von Eve Sweetser, mit derer Hilfe der Kommunikationsprozess untersucht werden kann. Schließlich wird in diesem Beitrag der kognitive Prozess dargestellt, der in erster Linie die Informationsverarbeitung aus dem gelesenen Text schildert.

This paper deals with the pragmatic competence of learners who are learning German as foreign language and describes that learners should have certain knowledge and skills in addition to grammar and vocabulary in order to use the language correctly. Besides that this article also deals with Eve Sweetser's pramalinguistic typology, which can be used to examine the communication process. Finally, this article describes the cognitive process, which primarily illustrates data processing from the text.

Schlüsselwörter: Fremdsprache, Pragmatikkompetenz, pramalinguistische Typologie, kognitiver Prozess

Key words: Foreign language, pragmatic competence, pramalinguistic typology, cognitive process

Einleitung

Das wichtigste Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist, dass die Lernenden sowohl mündlich als auch schriftlich in der Zielsprache kommunizieren können. Aber in der Wirklichkeit kann leider dieses Ziel nicht immer erreicht werden. Der Grund dafür ist, dass viele Lernende kaum über

Pragmatikkompetenz verfügen. Das heißt, dass sie die Sprache nicht richtig in unterschiedlichen Situationen verwenden können, obwohl sie den Wortschatz und die Grammatik der Zielsprache beherrschen. Aus diesem Grund sollte die Pragmatik im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden.

Der vorliegende Artikel beschäftigt sich weiter mit der Pragmalinguistik im Kontext des Textverstehens, wobei vor allem auf die pragmalinguistische Typologie von Eve Sweetser fokussiert. Man beschreibt hier die Bedeutung der erwähnten Typologie im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts, mit derer Hilfe die kognitive Ebene dargestellt werden kann und man befasst sich auch mit den einzelnen Verknüpfungsebenen, aufgrund deren der Text demnächst pragmatisch analysiert werden kann.

In dem letzten Kapitel werden schließlich die einzelnen Ebenen des kognitiven Prozesses beim Textverstehen geschildert, die die Informationsverarbeitung des gelesenen Textes im Kopf des Lernenden darstellen und beschreiben.

1 Bedeutung der Pragmatikkompetenz im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts

Heutzutage haben die Lernenden ganz oft Schwierigkeiten, einen Text völlig zu verstehen, wobei diese Erkenntnis als ein breit diskutiertes Thema sowohl in der Fremdsprache als auch in der Muttersprache gilt. Viele Lernende beherrschen die Grammatik und den Wortschatz einer Fremdsprache, trotzdem sind sie nicht fähig, die Sprache so zu verwenden, dass sie mit dem sozialen Kontext übereinstimmt. Das heißt, dass die Lernenden in der Zielsprache nicht angemessen kommunizieren können und ihre Äußerungen zu dem sprachlichen Kontext nicht geeignet sind. Ein möglicher Grund dafür ist die mangelnde Pragmatikkompetenz der Einzelnen (Santoso, 2013, 1).

Unter dem Begriff Pragmatikkompetenz versteht man die Sprachkompetenz des Individuums, die man in zwei große Teile einteilen kann. Der erste ist die organisatorische Kompetenz, die das Wissen über die Regeln und linguistischen Einheiten darstellt. Der zweite ist die pragmatische

Kompetenz, die aus ilokutionärer und soziolinguistischer Kompetenz besteht. Die ilokutionäre Kompetenz beschreibt das Wissen über den Kommunikationsakt, wie er in der Realität durchgeführt wird und die soziolinguistische Kompetenz bezeichnet die Fähigkeit der Lernenden, die Sprache adäquat mit dem Kontext zu gebrauchen (Kasper, 1997; Santoso, 2013, 4-5).

Viele Linguisten beschäftigen sich mit der Frage, ob pragmatische Kompetenz im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden soll. Einige denken, dass die pragmatische Kompetenz automatisch erreicht werden kann, wenn man schon die organisatorische Kompetenz beherrscht. Das ist aber nicht immer der Fall, es gibt Untersuchungen, welche beweisen, dass die gute lexikalische und grammatikalische Begabung noch keine Voraussetzung für das Erzielen geeigneter Pragmatikkompetenz ist. Auch Salemi, Rabiee und Ketabi (2012) behaupteten, dass die Tatsache, dass die Lerner die Grammatik einer Fremdsprache auf hohem Niveau beherrschen, bedeutet noch nicht, dass sie auch die Sprache, den unterschiedlichen Situationen angemessen, verwenden können. Die Lernenden übersetzen die Sprechakte der Erstsprache direkt in die Fremdsprache, wenn sie ihre Meinungen und Absichten ausdrücken möchten. Diese Übersetzung kann vor allem pragmatische Fehler verursachen, die im Vergleich zu den grammatikalischen Fehlern ganz oft von der Seite der Lehrenden nicht beachtet sind.

Andere glauben, wenn man eine Fremdsprache lernt, behält man schon die pragmatischen Aspekte in gewisser Maße, wie zum Beispiel direkte, indirekte Rede, die Sprechakten und die Anwendung von Kommunikationsstrategien. Aufgrund dieser Behauptung wird die pragmatische Kompetenz der Muttersprache kontinuierlich auf die Fremdsprache übertragen, falls die Lerner in der Fremdsprache kommunizieren. Dieser Transfer ist nur dann erfolgreich, wenn der kulturelle Hintergrund der Mutter- und der Zielsprache ähnlich ist (Bardovi, Harlig, 2009; Santoso, 2013, 5-6).

2 Pragmalinguistik im Kontext des Textverstehens

Im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts spielt die Pragmalinguistik eine sehr wichtige Rolle, weil die Kommunikation sich in textuellen Kontexten realisiert. Beim Textverstehen ist es unerlässlich zu wissen, wie man syntaktisch und semantisch korrekte Sätze produziert. Daneben muss man auch darauf achten, welche sprachlichen und außersprachlichen Mittel man gebraucht, damit der Rezipient das versteht, was man ausdrücken möchte (Günther, Günther, 2007, 76; Hufeisen, Neuner, 1999, 43; Stranovská, 2010, 29).

Die Pragmalinguistik im Kontext des Textverstehens kann mit Hilfe der pragmalinguistischen Typologie beschrieben werden. Die pragmalinguistische Typologie ist eng mit der kognitiven Theorie von Eve Sweetser (1990) verbunden, die die kognitive Ebene analysiert. Ihre Lehre geht von der Theorie des Linguisten George Lakoff und des Philosophen Mark Johnson (1980) aus, und für diese Theorie ist charakteristisch, dass die einzelnen lexikalischen Einheiten nicht nur eine konkrete Bedeutung haben, sondern mit Hilfe eines kognitiv-metaphorischen Prozesses auch ihr abstrakter Gebrauch beschrieben werden kann (Ferraresi, 2011, 129-130).

Außerdem beeinflusst Sweetser's Lehre auch die Sprechakttheorie (Sprachhandlungstheorie), deren Grundstein John L. Austin (1962) gelegt hat. Er hat behauptet, dass die Sätze, die man äußert, immer auch bestimmte Handlungen vollziehen, wie zum Beispiel Aufforderung, Behauptung oder Versprechung. Diese Feststellung hat John R. Searle weiterentwickelt und als Handlungstheorie aufgefasst. Der Kerngedanke seiner Theorie ist, dass die Sprache, anders gesagt, sprachliches Handeln *„eine komplexe Form regelgeleiteten intentionalen Verhaltens ist“* (Brinker, Antos, Heinemann, F. Sager, 2008, 886; Searle, 1971, 24, 29).

Laut Sweetser's kognitiver Theorie lässt sich feststellen, dass eine Äußerung auf drei kognitiven Lesarten/Verknüpfungsebenen gedeutet werden kann:

- die propositionale Ebene/die Sachverhaltsebene
- die epistemische Ebene
- die sprechaktbezogene Ebene (Gagel, 2015, 56).

Die erste Verknüpfungsebene verkörpert die propositionale Ebene, die als Basisebene für die Beschreibung der weiteren zwei Ebenen gilt. Die propositionale Ebene ist präsent, wenn die Aussage einen so genannten konstativen Charakter hat, wie zum Beispiel Berichte, Beschreibungen oder Schilderungen. Typische Merkmale der propositionalen Ebene sind adverbiale Bestimmungen/Ergänzungen der Zeit, Indikativformen und vergangenheitsbezogene Tempusformen (Gagel, 2015, 29; Volodina, 2009, 153; Weiss, 2016, 22).

Man spricht über die epistemische Verknüpfungsebene, wenn das externe Konnekt ein Evaluativum, ein Estimativum oder ein Identifikativum enthält. Das Evaluativum beschreibt solche Aussagen, die vor allem Bewertungen und Werturteile ausdrücken. Charakteristische Merkmale der Evaluativa sind evaluative Verben, Adjektive und Substantive. Außerdem erwähnt noch Gagel (2015) als Indikatoren der Evaluativa die Interjektionen.

Das Estimativum kann durch Behauptungen, Vermutungen oder Annahmen zum Ausdruck gebracht werden. Zu den Indikatoren der Estimativa gehören die Adverbien wie „*wahrscheinlich*“, „*möglicherweise*“, „*vielleicht*“, „*offenbar*“, „*allerdings*“ oder „*nämlich*“, daneben epistemisch verwendete Modalverben und Konditionalsätze.

Der letzte Subtyp ist das Identifikativum, das vor allem Gefühle und Hoffnungen des Sprechers ausdrückt. Zu den typischen Indikatoren des Identifikativums zählt man die Adverbien wie „*glücklicherweise*“, „*hoffentlich*“ oder „*leider*“ (Gagel, 2015, 29).

Die pragmatische Funktionalität lässt sich auch mit verschiedenen Modalitätsmarkern bestimmen, die in erster Linie auf die epistemische Verknüpfungsebene hinweisen. Zu den Modalitätsmarkern gehören die Modalverben, die objektive oder subjektive Modalität von der Seite des Sprechers ausdrücken. Zu den weiteren Modalitätsformen zählt man auch die Modalpartikeln, wie zum Beispiel „*aber*“, „*denn*“, „*doch*“, „*eigentlich*“, „*einfach*“, „*ja*“, „*nur*“, „*schon*“ oder „*wohl*“, und die Konstruktionen mit sein/haben + zu + Infinitiv (Gagel, 2015, 133-135; Weiss, 2016, 21).

Die dritte Lesart stellt die sprechaktbezogene Ebene dar, die in den folgenden Illokutionstypen wie Direktivum, Optativum, Interrogativum, Kommissivum, Expressivum und Deklarativum festgestellt werden kann (Weiss, 2016, 22).

Mit dem Direktivum werden vor allem Befehle und Aufforderungen ausgedrückt. Es kann auch durch die Verben wie „*auffordern*“, „*befehlen*“, „*bitten*“ oder „*fragen*“ beschrieben werden.

Das Optativum bezeichnet Wunschsätze.

Das Interrogativum drückt Fragesätze aus, die entweder Entscheidungs- oder Ergänzungsfragen sein können.

Das Kommissivum bezeichnet eine zukünftige Handlung des Sprechers und kann mit den Verben wie „*anbieten*“, „*schwören*“, „*vereinbaren*“ oder „*versprechen*“ beschrieben werden. Das Expressivum drückt einen psychischen Zustand des Sprechers aus, und kann durch die Verben wie „*sich entschuldigen*“, „*danken*“, „*wünschen*“ oder „*gratulieren*“ realisiert werden. Der letzte Illokutionstyp ist das Deklarativum, das sofortige Veränderungen am Zustand der Dinge zum Ausdruck bringt und kann mit Hilfe der Verben wie „*entlassen*“, „*verurteilen*“ oder „*ernennen*“ versprachlicht werden (Gagel, 2015, 26, 27; Szabó, 2018, 63-68).

2.1 Kognitiver Prozess beim Textverstehen

Im Rahmen der Pragmalinguistik ist es auch wichtig neben den sprachlichen und außersprachlichen Mitteln, den kognitiven Prozess beim Textverstehen zu beachten und zu beschreiben, weil er vor allem die Sprach- und Informationsverarbeitung des Textes darstellt (Meng, 1998, 1).

Um den Sinn des Textes verarbeiten zu können, muss der Leser verschiedene kognitive Lernstrategien, Lerntechniken und seine Sprachfähigkeit anwenden. Diese ermöglichen ihm die Informationen ins Gedächtnis zu bringen, diese langfristig zu speichern und wiederzugeben. In diesem Zusammenhang erfordert das Textverstehen nicht nur die Fähigkeit der Lernenden schnell, flüssig und fehlerfrei zu lesen, sondern auch die Einbeziehung von Denkprozessen. Unter dem Textverstehen versteht man also die Suche nach Schlüsselinformationen im Text, die Informa-

tionsverarbeitung und die Integration von Informationen ins Wissenssystem (Cibáková, 2012, 30-31).

Der kognitive Prozess beim Textverstehen umfasst fünf aufeinanderfolgende Ebenen:

- Wahrnehmung von visuellen Reizen (Buchstaben)
- Explizite Informationsverarbeitung
- Informationsverarbeitung durch Deduktion
- Interpretation von Informationen
- Kritisches Denken, Textbewertung.

Die Wahrnehmung von Buchstaben bedeutet, dass die verschiedenen grafischen und phonologischen Elemente eines bestimmten Textes registriert und ihnen Bedeutungen zugeschrieben werden.

Unter expliziter Informationsverarbeitung versteht man die Fähigkeit, Informationen zu identifizieren, die sowohl im gegebenen Text als auch in den dazu gehörenden Aufgaben ähnlich formuliert sind. Dank der expliziten Informationsverarbeitung kann der Leser die richtigen Lösungen im Text leichter finden.

Als Deduktion versteht man einen Teilprozess, bei dem die Informationen nicht explizit im Text formuliert sind. Das heißt, dass der Leser in der Lage sein muss, die neu erworbenen Informationen aus dem Text mit seinem Vorwissen und Erfahrungen zu verbinden.

Die Interpretation des Gelesenen bedeutet, dass der Leser die Informationen aus dem Text mit seinen Kenntnissen, Erfahrungen über die Welt, Normen, Vorschriften und Vorstellungen über den Textinhalt verknüpft und schließlich erklärt, wie er den Sinn des Textes verstanden hat.

Unter der letzten Ebene, kritisches Denken, Textbewertung, versteht man die Fähigkeit des Lesers, den Text kritisch zu analysieren und zu bewerten (Liptáková, Cibáková, 2013, 13, 14; Stranovská, Ficzer, Gadušová, 2020, 5012, 5013).

Zusammenfassung

Aus der Theorie der Pragmatikkompetenz geht hervor, dass sie eine sehr wichtige Komponente im Erwerb der Zielsprache verkörpert. Ohne pragmatische Kompetenz kann der Einzelne Schwierigkeiten haben, einen Text richtig zu verstehen, obwohl er die Grammatik und den Wortschatz der Fremdsprache beherrscht. Der Mangel an erwähnter Kompetenz verursacht Probleme, die Sprache richtig zu verwenden. Darüber hinaus sollte pragmatische Kompetenz einen wichtigen Platz im Fremdsprachenunterricht einnehmen.

Weiter wurde in diesem Beitrag die pragmlinguistische Typologie von der Linguistin Eve Sweetser behandelt, mit derer Hilfe die einzelnen kognitiven Verknüpfungsebenen beschrieben werden können. Für die erwähnte Typologie sind unterschiedliche Indikatoren und Sprachmittel typisch, die den Lesern helfen können, genau das aus dem Text zu verstehen, was der Autor für ausschlaggebend hält.

Schließlich hat man sich im vorliegenden Artikel mit dem kognitiven Prozess im Rahmen der Pragmalinguistik beschäftigt, der in erster Linie die Informationsverarbeitung aus dem gelesenen Text zur Darstellung bringt. Mit Hilfe dieser mentalen Verarbeitung kann man einen Einblick in den Textverstehensprozess des Individuums gewinnen.

Acknowledgement

Diese Arbeit wurde von der Agentur für Forschung und dem Vertrag APVV-17-0071 und VEGA 1/0062/19 unterstützt.

Literaturverzeichnis

- BARDOVI-HARLIG, Kathleen. 2005. On the Role of Formulas in the Acquisition of L2 Pragmatics. Indiana University. [online]. [cit. 2020-03-16]. Dostupné na internete: <<http://www.slate.illinois.edu/events/lecture/documents/kbhuiuctalk.ppt>>.
- BRINKER, Klaus, ANTOS, Gerd, HEINEMANN, Wolfgang, SAGER, Sven F. 2008. Text- und Gesprächslinguistik 2. Halbband. Walter de Gruyter. 886 s. ISBN 978-31-101-9422-7.

- CIBÁKOVÁ, Dana. 2012. Jazyk a kognícia v rozvíjaní porozumenia textu u žiaka primárnej školy. Prešovská Univerzita v Prešove. Pedagogická fakulta, s. 30-31. ISBN 978-80-555-0605-0.
- FERRARESI, Gisella. 2011. Konnektoren im Deutschen und im Sprachvergleich: Beschreibung und grammatische Analyse. Tübingen, s. 129-130.
- GAGEL, Sebastian. 2015. Frühneuhochdeutsche Konnektoren – Entwicklungslinien kausaler Verknüpfungen auf dem Gebiet der Modalität. Diss. masch. Universität Erlangen – Nürnberg, s. 26-27, 29, 133-135, 137, 174.
- GÜNTHER, Britta, GÜNTHER, Herbert. 2007. Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache. Eine Einführung. 2. Auflage, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, s. 76.
- HUFEISEN, Britta, NEUNER, Gerhard. 1999. Angewandte Linguistik für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Fernstudieneinheit 16. Berlin: Langenscheidt, s. 43. ISBN 3-468-49657-5.
- KASPER, Gabriele. 1997. Can pragmatic competence be taught? Honolulu: University of Hawaii, Second Language Teaching & Curriculum Center. [online]. [cit. 2020-03-16]. Dostupné na internete: <<http://www.nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW06/>>.
- LIPTÁKOVÁ, Ľudmila, CIBÁKOVÁ, Dana. 2013. Edukačný model rozvíjania porozumenia textu v primárnom vzdelávaní. Prešovská univerzita v Prešove. Pedagogická fakulta, s. 13-14. ISBN 978-80-555-0980-8.
- MENG, Michael. 1998. Kognitive Sprachverarbeitung: Rekonstruktion syntaktischer Strukturen beim Lesen. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag, s. 1. ISBN 978-3-8244-4304-8.
- SALEMI, Azin, RABIEE, Mika, KETABI, Saeed. 2012. The Effects of Explicit/Implicit Instruction and Feedback on the Development of Persian EFL Learners' Pragmatic Competence in Suggestion Structures. In: Journal of Language Teaching and Research, vol. 3, No 1 (2012), s. 188-199. [online]. [cit. 2020-03-16]. Dostupné na internete: <<http://ojs.academypublisher.com/index.php/ijltr/article/view/6467>>.
- SANTOSO, Iman. 2013. Pragmatik und der Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Staatliche Universität Yogyakarta. [online]. [cit. 2020-03-16]. Dostupné na internete: <http://staffnew.uny.ac.id/upload/132238393/penelitian/2_Pragmatik+und+Deutsch+als+Fremdsprachenunterricht.pdf>.
- SEARLE, John R. 1971. Sprechakte. Ein sprachphilosophischer Essay. Frankfurt am Main, s. 24, 29.

- STRANOVSKÁ, Eva. 2010. Perspektívy psycholingvistiky a pragmalingvistiky vo vyučovaní cudzích jazykov. In: *XLinguae.eu/A Trimestrial European Scientific Language Review*. – ISSN 1337-8384, Vol. 2, no. 1 (2010), s. 27-32.
- STRANOVSKÁ, Eva, FICZERE, Anikó, GADUŠOVÁ, Zdenka. 2020. Cognitive Structure and Foreign Language Reading Comprehension. In: *INTED 2020: 14th annual International Technology, Education and Development Conference*, Valencia, 2nd -4th of March, 2020. – Valencia: IATED Academy, 2020. – ISBN 978-84-09-1. – ISSN 2340-1079, s. 5010-5016.
- SZABÓ, Erzsébet. 2018. Zur Syntax des Frühneuhochdeutschen in ausgewählten Texten aus der Slowakei. Diplomová práca. Nitra: Filozofická fakulta. Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, s. 63-68.
- VOLODINA, Anna. 2009. Zur syntaktischen und prosodischen Markierung pragmatischer Phänomene im Bereich der Konnektorenforschung. In: *An der Grenze zwischen Grammatik und Pragmatik: Deutsche Sprachwissenschaft international 3*. Frankfurt am Main/Berlin/Bern/Bruxelles/New York/Oxford/Wien: Lang, s. 151-159.
- WEISS, Ervín. 2016. Das Stadtbuch von Schwedler – Möglichkeiten der Konnektorenforschung. Nitra: Filozofická fakulta. Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, s. 18, 21-22. [online]. [cit. 2020-03-16]. Dostupné na internete: <http://www.sung.sk/fotky10204/SZfG/2016_1/16_SZfG_1_2016.pdf>.

Nemecký jazyk ako odborný jazyk v diplomacii

German Language as Language for Specific Purposes in Diplomacy

Lucia Šukolová

Ekonomická univerzita v Bratislave

Na Slovensku, ako aj v iných krajinách sveta sa zvyšuje spoločenský význam odbornej cudzojazyčnej komunikácie a odborného jazyka. Dôležitosť výučby odborného jazyka viedla k vytvoreniu vednej disciplíny – didaktika odborného jazyka. Špeciálnou podskupinou odborných jazykov sú odborné jazyky so špecifickou lexikou. V článku analyzujeme skutočnosť, že nemecký jazyk diplomacie je možné považovať za odborný jazyk so špecifickou odbornou lexikou, keďže istá časť odbornej lexiky nie je medzinárodná, univerzálna, ale je viazaná na niektoré špecifiká danej krajiny, akými sú právny a inštitucionálny systém a diplomatický protokol konkrétneho štátu.

The social importance of professional foreign language communication and language for specific purposes (LSP) is increasing in Slovakia, as well as in other countries of the world. The importance of teaching languages for specific purposes led to the creation of a scientific discipline – didactics of language for specific purposes. A special subgroup of languages for specific purposes is LSP with specific lexis. In the paper we analyze the fact that the German language of diplomacy can be considered a LSP with a specific lexis, as the certain part of the specific lexis is not international, universal, but is tied to some country specifics such as the legal and institutional system and diplomatic protocol of a particular state.

Kľúčové slová: nemecký jazyk, diplomacia, odborný jazyk, terminológia

Key words: german language, diplomacy, language for specific purpose (LSP), terminology

1 Úvod

V súčasnosti sa zvyšuje spoločenský význam odbornej cudzojazyčnej komunikácie a odborného jazyka. Dôležitosť výučby odborného jazyka viedla k vytvoreniu vednej disciplíny – didaktika odborného jazyka, ktorej náplňou je problematika vyučovania cudzích odborných jazykov.

Odborný jazyk je prepojený s odbornou terminológiou. Pod terminológiou sa chápe jednak lingvistická disciplína o odborných termínoch a súčasne súhrn termínov istého vedného, technického alebo spoločensko-vedného odboru. Pre odborný jazyk sú charakteristické termíny, terminologické vyjadrenia a odborná lexika. Termíny sú pojmovo definované odborné slová, ktoré sú charakterizované jednoznačnosťou a presnosťou. Najdôležitejšími kritériami pre termín sú viazanosť na určitý vedný odbor, pojmovosť, presnosť, jednoznačnosť, neutrálnosť. V nemeckej jazykovede sa termíny charakterizujú pomocou vlastností *Eineindeutigkeit* a *Selbstdeutigkeit*. *Eineindeutigkeit* znamená, že termín označuje len jeden jav a tento jav má ako pomenovanie len tento jeden termín. *Selbstdeutigkeit* znamená, že termín nepotrebuje nijaký kontext na to, aby bol zrozumiteľný (Hoffmann, 1987, 15).

Špeciálnu podskupinu odborných jazykov tvoria odborné jazyky so špecifickou lexikou, ktoré na rozdiel od odborných jazykov (napr. odborný jazyk matematiky, fyziky, chémie) nie sú medzinárodnými, univerzálnymi odbornými jazykmi, lebo sú viazané na niektoré špecifiká jednej krajiny, akými sú napr. právny systém konkrétneho štátu alebo jeho inštitucionálna štruktúra (Burger, 2003).

2 Definícia diplomacie

V článku budeme vychádzať z diplomacie definovanej v užšom zmysle, ktorá za diplomaciu označuje spôsob udržiavania stykov medzi dvomi alebo viacerými štátmi (Tóth, 2008). Zároveň do diplomacie započítame aj aktivity nielen diplomatov, ale aj aktivity vládnych a parlamentných činiteľov, ktoré sa týkajú riešenia bilaterálnych alebo multilaterálnych problémov.

Novodobú diplomaciu upravujú dva základné medzinárodné dokumenty – Viedenský dohovor o diplomatických stykoch a Viedenský dohovor o konzulárnych stykoch. Dokumenty boli prijaté na konferencii OSN vo Viedni začiatkom druhej polovice dvadsiateho storočia a ratifikované väčšinou štátov sveta. Za originál sú považované Dohovory v jazyku anglickom, čínskom, francúzskom, ruskom a španielskom, ich znenia majú

rovnakú platnosť. Okrem originálov existujú dokumenty v jazykovej mutácii každého štátu, ktorý ich ratifikoval. Dohovory vymedzujú diplomatickú misiu, jej funkcie a konzulárne aktivity.

Väčšina odborných jazykov je presne vymedzená oblasťou vedeckého bádania. Diplomatický jazyk vyjadruje široké pole spoločenskej komunikácie. Na jednej strane je jazyk diplomacie špecifický, na druhej strane sa v ňom vyskytujú prvky z mnohých oblastí ľudskej činnosti. Jazyk diplomacie pokrýva široké spektrum tém. Typické odborné jazyky sa používajú medzi odborníkmi daného odboru alebo pri popularizácii poznatkov tohto odboru. Diplomatické texty sú určené nielen diplomatom, štátnikom, poslancom, ale aj širokej verejnosti. V bilaterálnej diplomacii má jazyk osobitné postavenie. Je spojený s historickým vývojom krajiny, právnym a parlamentným systémom, štátnou formou, zvyklosťami a diplomatickým protokolom krajiny. Táto zvláštnosť sa prejavuje aj v rámci jazyka diplomacie nemecky hovoriacich krajín.

Prepojenosť diplomatického jazyka s mimojazykovou skutočnosťou vytvára jazykové špecifiká, ktoré je možné správne pochopiť len poznaním štátnej tradície, inštitucionálnej štruktúry štátu a spoločnosti, lebo tieto špecifiká sa odrážajú aj v terminológii. Ako špecifiká môžeme uviesť rôzne názvy, zoskupenia a právomoci štátnych orgánov a inštitúcií, napr. v Nemecku je Ministerstvo hospodárstva a energií/Bundesministerium für Wirtschaft und Energie (BMWi), na čele je Bundesminister, v Rakúsku je Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort (BMDW). Na čele je v súčasnosti Bundesministerin, vo Švajčiarsku – das Eidgenössische Departement für Wirtschaft, Bildung und Forschung (WBF), na čele je Bundesrat.

3 Didaktika cudzích odborných jazykov

Dôležitosť výučby odborného jazyka viedla k vytvoreniu vednej disciplíny – didaktika odborného jazyka. V didaktike cudzích odborných jazykov narážame na problémy, ktoré vznikajú dôsledkom typologickej a genetickej odlišnosti medzi jednotlivými jazykmi, čo spôsobuje interferenciu, t. j. väčšinou negatívny vplyv jedného jazyka na druhý, v našom prípade

slovenského na nemecký jazyk a opačne. Interferenčné chyby môžu viesť k nesprávnemu používaniu, prípadne nesprávnej výslovnosti. Bežne ide o slová alebo výrazy z dvoch jazykov, ktoré sú ortograficky alebo foneticky podobné a predsa majú odlišný význam. Môžu sem patriť cudzie alebo prevzaté slová, pričom v pôvodnom jazyku majú iný význam alebo výslovnosť ako v cieľovom jazyku. Rozdiely nachádzame napríklad v oblasti lexiky, sémantiky, textovej lingvistiky, ortografie a fonetiky, napr.:

- **ortografická a fonetická interferencia**/chyba v slove diplomacia – die Diplomatie (ale aj die Public Diplomacy), diplomacy; die Diplomatie, diplomacy, diplomacia a pod. Pri zvukovej realizácii nemeckej odbornej terminológie sa u slovenských študentov stretávame s nesprávnymi realizáciami na úrovni segmentálnej, ale problémy pozorujeme aj na úrovni suprasegmentálnej (intonácia). Pri interferencii slovenského zvukového systému do zvukového systému nemeckého jazyka v procese osvojovania si cudzieho odborného jazyka je nutné poukázať na skutočnosť, že prítomnosť termínov latinského, francúzskeho, ale aj anglického pôvodu sa prejavuje aj na výslovnosti. Istým problémom je, že pokiaľ sa slová latinského a francúzskeho pôvodu čiastočne asimilovali (das Agrément), slová z anglického jazyka si ponechávajú anglickú výslovnosť – Public Relations, Public Diplomacy, Soft Power a pod.;
- **gramatická interferencia** – (tá) zmluva ale (der) Vertrag a (das) Abkommen; (ten) dohovor, ale (das) Übereinkommen – chyby v gramatickom rode sú časté;
- **sémantická interferencia** – der Geschäftsträger/chargé d'affaires, keďže ide o slovo francúzskeho pôvodu, je tendencia používať ho aj v nemeckom jazyku. V nemčine sa však preferuje nemecký tvar der Geschäftsträger.

Interferencia však nemusí byť vždy negatívna, v niektorých prípadoch je možné využiť **pozitívny transfer**, a to nielen v oblasti vedomostí z odboru, ale aj v oblasti gramatiky jazyka: (tá) diplomatická misia – (die) diplomatische Mission, konzul – (der) Konsul; nie iba samotný pojem, ale aj

nácvik správneho gramatického rodu je učiacemu sa blízky a je využiteľný rovnako pri recepcii, ako aj produkcii.

4 Zmluvy v diplomacii

V diplomacii sa používa široká škála zmlúv – der Vertrag, das Übereinkommen, die Übereinkunft, das Abkommen, das Protokoll, preto je dôležité poukázať aj na rozdiely v používaní.

Der Vertrag/zmluva – medzinárodná dohoda uzatvorená medzi štátmi v písomnej forme a podriadená medzinárodnému právu či už vo forme jedného konkrétneho dokumentu, alebo viacerých súvisiacich dokumentov. Zmluva je vyhradená pre najdôležitejšie medzinárodnoprávne dokumenty záväzného, obligatórneho charakteru (der Maastricht-Vertrag/der Vertrag von Maastricht, der Vertrag von Lissabon atď.).

Das Übereinkommen/dohovor – dokument vyhradený pre mnohostranné akty zákonodarnej povahy, ako napríklad multilaterálne akty o diplomatických a konzulárnych stykoch das Wiener Übereinkommen über diplomatische Beziehungen (WÜD) alebo das Wiener Übereinkommen über konsularische Beziehungen (WÜK). Po obsahovej stránke ide o dokumenty upravujúce všeobecné práva, povinnosti a záväzky z oblasti základných ľudských práv, práv všeobecnej politickej povahy, ako aj podmienky úpravy vlastníckych a majetkových vzťahov všeobecnej povahy.

Das Abkommen/dohoda, zmluva – je dokumentom medzinárodného práva na upravenie určitých pomerov v multilaterálnom kontexte, spravidla sa však používa vo vzťahu bilaterálnom (Abkommen zwischen der Regierung der Republik Österreich und der Regierung der Slowakischen Republik, Abkommen zwischen der Regierung der Bundesrepublik Deutschland und der Regierung der Slowakischen Republik über kulturelle Zusammenarbeit).

Die Übereinkunft – zwei- oder mehrseitige Übereinkünfte/dvoj- či viacstranné dohody, zmluvy.

Das Protokoll/protokol – predstavuje zmluvný akt, ktorý v pomere jednoznačne vymedzenom okruhu problémov a v presne ohraničenom rozsahu dopĺňa alebo upravuje zmluvné podmienky k už existujúcej

dohode, napr. Aachener Protokoll, ktorý doplnil Viedenský reglement. V diplomacii rozlišujeme okrem vyššie spomenutého aj diplomatický protokol – **das diplomatische Protokoll**.

5 Rozširovanie odbornej lexiky

Na Slovensku prevládajú prípady, keď si cudzí odborný jazyk osvojujú študenti, ktorí sa oboznamujú s odborom v materinskom jazyku a s cudzím jazykom sa oboznámili v základných kurzoch cudzieho jazyka. Následne si osvojujú odbornú lexiku v cudzom jazyku kontrastívnou metódou. Pri kontrastívnom vyučovaní cudzieho odborného jazyka sa vyučovanie orientuje predovšetkým na rozdiely v štruktúre jednotlivých rovín (lexikálnej, gramatickej, textovej) porovnávaných jazykov (východidskového/materinského/slovenského a cieľového/cudzieho, napr. nemeckého jazyka). Menej častým prípadom je, že študenti si imerznou metódou osvojujú odbor/specializáciu cudzí jazyk a cudzí odborný jazyk spolu.

Pri kontrastívnej metóde sa s osvojovaním si odborného jazyka začína až po dosiahnutí istého stupňa znalosti všeobecného jazyka, vyučujúci môže vychádzať pri odbornom jazyku z predpokladu, že niektoré znalosti študenti už nadobudli a aktívne ich ovládajú zo základného kurzu cudzieho jazyka. Preto postačuje tieto znalosti len aktivovať (Aktivierung der Vorkenntnisse), aby bolo možné na ne ďalej nadväzovať. K takým znalostiam patria napr. znalosti o tvorbe slov (Wortbildungsmodelle), slovných druhoch (Wortarten), slovných rodinách (Wortfamilien) a znalosti o zložených slovách, ktoré tvoria v nemeckom jazyku veľkú skupinu slov.

Tieto znalosti pokrývajú špeciálne poznatky z morfológie, napr. znalosť prefixov a sufixov pri vytváraní nových významov slova – **Herr** Botschafter, **Frau** Botschafterin, Geschäftsträger, Geschäftsträgerin, Gesandter, Gesandte, Botschaftsrat, Botschaftsrätin, Generalkonsul, Generalkonsulin, Honorarkonsul, Honorarkonsulin, befreien, Befreiung, die Überreichung, überreichen, die Unverletzlichkeit, unverletzlich, der Vertreter, vertreten a pod. Využívajú sa aj poznatky o zložených slovách, ktoré sa tvoria kompozíciou: der Staat – der Kultur-staat, der Macht-staat, der Heimat-staat, der Gast-staat, der Empfangs-staat, der Entsende-staat, die

Außen-wirtschaft(s)-förderung. Do slovenského jazyka sa prekladajú ako viacslovné lexikálne jednotky. Nové slová sa vytvárajú aj deriváciou: diplomat-isch; skracovaním: die auswärtige Kultur- und Bildungspolitik – AKBP, die Auslandshandelskammer – AHK alebo konverziou: das Übereinkommen – übereinkommen.

Dôležitým úkazom odborného jazyka diplomacie je, že reflektuje aj politické dianie, preto úlohu zohrávajú aj terminologické a idiomatické frazeologizmy, napr.: der Prager Frühling – (Pražská jar) éra Dubčeka, die samtene Revolution (sametová revolúcia – ČR)/die sanfte Revolution (nežná revolúcia – SR) – metafora z roku 1989/1990, keď bolo zmenené v ČSSR socialistické štátne zriadenie. Die samtene Revolution, aktualizovaná metafora z roku 1989/1990, obnovené použitá pri odstúpení vlády gruzínskeho prezidenta Eduarda Ševarnadzeho 23. novembra 2003 v Tbilisi (Gläser, 2007, 501).

6 Záver

Výučba cudzieho odborného jazyka alebo odbornej lexiky v cudzom jazyku je proces špecifický. Roelcke (2010, 169) tvrdí, že práve preto sa takáto výučba sústreďuje na univerzity, prípadne na stredné odborné školy. Odborná jazyková príprava je zameraná na študentov, ktorí už získali istý stupeň znalostí z cudzieho všeobecného jazyka (Sprachkenntnisse), a zároveň majú alebo získavajú odborné znalosti vo svojej špecializácii v materinskom jazyku. Cieľom cudzojazyčného odborného vzdelávania je nadobudnutie alebo zlepšenie receptívnych a produktívnych kompetencií učiaceho sa v danom odbore/špecializácii slovom aj písmom (Kühn, Mielke, 2006).

Pri odbornom jazyku musíme upozorňovať na špecifickú lexiku aj v procese jej osvojovania si. Preto sa často uplatňuje interdisciplinárny a interkultúrny prístup. Je dôležité vymedziť aj to, čo považujeme za prejav určitej kultúry a uvedomiť si, že kultúrna identita síce charakterizuje jednotlivca, ale zároveň ho spája s inými jednotlivcami (národa, štátu, spoločenskej vrstvy, povolania), preto má nadindividuálny charakter. Interkultúrne učenie je efektívnejšie, lebo okrem vzdelávacej (kognitívnej

zložky) obsahuje aj výchovnú zložku. Môže sa uskutočňovať v rôznych prostrediach. V procese osvojovania nemeckého diplomatického jazyka je preto vhodné využívať modelové situácie, ktoré cielene vedú k identifikácii kultúrnych rozdielov a následne k ich akceptácii a osvojeniu si.

Literatúra

- BURGER, Harald. 2007. Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen. Berlin. 240 s. ISBN 10: 3503098127.
- GLÄSER, Rosemarie. 2007. Fachphraseologie. In: Phraseologie. Phraseology. Ein Internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. An International Handbook of Contemporary Research. Hrsg. von Harald Burger, Dmitrij Dobrovolskij, Peter Kühn, Neal R. Norrick. Band 1. Berlin, New York, s. 482-505. ISBN 9783110171013.
- HOFFMANN, Lothar. 1987. Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung. Berlin. ISBN 3-05-000417-7.
- KÜHN, Günter – MIELKE, M. Tomas. 2006. Deutsch für Ausländer in der Arbeits- und Berufswelt. Eine Bibliografie berufsbezogener Lehr- und Lernmaterialien – Print- und digitale Materialien – mit Kommentierungen. Bielefeld.
- ROELCKE, Thorsten. 2010. Fachsprachen. 3. völlig neu bearbeitete Auflage. Erich Schmidt Verlag, 269 s. ISBN 9783503122219.
- TÓTH, Ľudovít a kol. 2008. Úvod do diplomacie. Bratislava : EKONÓM. 199 s. ISBN 9788022526838.
- Viedenský dohovor o diplomatických stykoch [online]. [cit. 20.4.2020]. Dostupné na internete: <<https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/1964/157/>>
- Viedenský dohovor o konzulárnych stykoch [online]. [cit. 20.4.2020]. Dostupné na internete: <https://www.mzv.sk/cestovanie_a_konzularne_info/konzularne_informacie-viedensky_dohovor_o_konzularnych_stykoch>

Práca s literárnym textom v odbornej jazykovej príprave cudzincov

Work with a Literary Text within the Professional Language Training of Foreigners

Dominik Vančo

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

V príspevku sa zameriavame na využitie literárnych, resp. prekladových textov v rámci odbornej jazykovej prípravy cudzincov, konkrétne študentov prekladateľstva, pre ktorých slovenčina predstavuje nematerinský jazyk. Ako textový materiál sme si vybrali slovenské preklady Proglasu, pretože okrem prekladateľských javov si na nich možno všímať funkčné narábanie prekladateľov so štylistickými a morfosyntaktickými výrazovými možnosťami slovenčiny za účelom dosahovania historizácie alebo modernizácie v preklade. V rámci analýzy komentujeme a porovnávame vybrané prekladateľské riešenia.

The article focuses on the use of literary, respectively translated texts as part of the professional language training of foreigners, specifically translation students for whom Slovak is a non-mother tongue. We chose Slovak translations of Proglas as textual material, because in addition to the translation phenomena, the functional use of translators with stylistic and morphosyntactic expressive possibilities of Slovak can be noticed in order to achieve historization or modernization in translation. As part of the analysis, we comment on and compare selected translation solutions.

Kľúčové slová: jazyková kompetencia, literárny text, preklad, analýza, slovenský jazyk

Key words: language competence, literary text, translation, analysis, Slovak language

1 Úvod

Preklad umeleckých textov predstavuje neoddeliteľnú súčasť literárneho života jednotlivých národných literatúr, pretože sa ním umožňuje transfer literárnych a kultúrnych hodnôt a dochádza tak k ich vzájomnému obohatovaniu. Aby bolo možné zachovať v cieľovom texte čo najviac vlastnos-

tí originálu, teda aby boli významové straty pri preklade čo najmenšie, je potrebné, aby prekladatelia ovládali jazyky, s ktorými pracujú na vysokej úrovni, aby poznali aj nenápadné zákutia štylistických, syntaktických či konotačných možností daných jazykov.

Náš príspevok je zameraný na študentov prekladateľských študijných programov, ktorí vo svojej jazykovej kombinácii pracujú aj so slovenčinou, avšak ako nematerinským jazykom. Týmto príspevkom by sme chceli poukázať na možnosti rozvíjania odbornej jazykovej kompetencie v akademickej praxi prostredníctvom analyzovania slovenských prekladov staroslovienskeho Proglasu. Slovenský literárny kontext totiž disponuje celou prekladovou sériou Proglasu, teda existuje viacero variantov prekladu, pričom každý z daných textov vykazuje odlišnú prekladateľskú koncepciu, odlišný prístup prekladateľa k prekladu. Analýza a komparácia takýchto textov vytvára priestor na skúmanie výrazových možností slovenčiny pri umeleckom preklade a ich osvojovanie študentom aj pre ďalšiu akademickú či prekladateľskú prax. Sekundárny prínos práce s takýmito textami spočíva v tom, že študenti majú možnosť priamo spoznávať javy, ktoré popisuje teória translatológie ako viacnásobný preklad, preklad sakrálnych textov, koncepcia prekladu, vnútroliterárny preklad a pod. Okrem toho tu ide aj o poznávanie slovenského a zároveň slovenského kultúrneho pozadia, keďže Proglas rôznymi spôsobmi sprítomňuje veľkomoravskú históriu a činnosť cyrilo-metodskej misie.

Jadro nášho príspevku tvorí analýza a komparácia prekladov Proglasu Viliama Turčányho, prvýkrát publikovaného v roku 1964, Ľubomíra Feldeka z roku 2012 a Jána Zambora z roku 2013. Všímame si, ako prekladatelia pracujú so štylistickou príznakovosťou, expresivitou výrazov a morfosyntaxou a na záver uvažujeme, ako tieto prvky ovplyvňujú celkový charakter skúmaných textov na osi historizácia-modernizácia.

Vzhľadom na rozsah príspevku komentujeme len tie prekladateľské riešenia, ktoré považujeme za najrelevantnejšie pre rozvoj odbornej jazykovej kompetencie slovenčiny ako cudzieho jazyka. Práca s týmito textami je určená pre študentov, ktorí disponujú dostatočnou jazykovou kompetenciou,

aby zvládli narábať aj s odborným pojmoslovím. Analyzovanie prekladov Proglasu tu môže poslúžiť najmä na precizovanie jazykovej kompetencie.

Cieľom tohto príspevku je snaha prispieť do diskusie, ako možno v rámci akademickej praxe využívať aj literárne texty na rozvoj jazykovej kompetencie slovenčiny ako cudzieho jazyka na čo najvyššiu možnú úroveň práve poukazovaním na stylistické či morfosyntaktické diferencie v rámci textov.

2 Analýza vybraných prekladateľských riešení v umeleckých prekladoch Proglasu

V rámci analýzy pracujeme s tromi textami¹. Pri citáciách z jednotlivých textov označujeme úryvok z Turčányho prekladu písmenom T a text čerpáme z: *Slovesnosť a kultúrny jazyk Veľkej Moravy* (Pauliny, 1964, s. 130 – 133), úryvok z Feldekovho prekladu písmenom F: a čerpáme z *Proglas. Preklady a básnické interpretácie* (Feldek, 2012, s. 15 – 17), zo Zamborovho textu písmenom Z: a čerpáme z *O Proglase a jeho slovenských básnických prekladoch* (Zambor, 2013, s. 210 – 212). Naše analyticko-interpretácie postrehy rozdeľujeme do dvoch kategórií, a to výraz a morfosyntax a zohľadňujeme aj ich vplyv na historizujúci či modernizujúci charakter prekladu, teda či daný text pôsobí dojmom nesúčasným až cudzím alebo súčasným a čitateľ má pocit, že číta text aktuálny a patriaci do prijímajúceho prostredia (Popovič, 1975, s. 176 – 186). Vzhľadom na rozsah príspevku sme sa rozhodli uplatňovať parciálny náhľad na tieto texty. Sledujeme iba uvedené dve kritériá, avšak pre komplexnejšie vnímanie prekladových textov je potrebné si všímať aj veršovú a strofickú organizáciu, problematiku prekladu názvu, prostriedky, ktoré sú prejavom komunikatívnosti textov a pod.

¹ Korpus slovenských prekladov Proglasu je však širší. Ján Stanislav publikoval svoju verziu prekladu v rámci *Dejín slovenského jazyka III* (1957) a Ján Mišianik v rámci *Antológie staršej slovenskej literatúry* (1964). Tieto dva preklady však vykazujú afirmatívny vzťah k inej predlohe na preklad ako ostatné preklady, preto s nimi na tomto mieste nepracujeme.

2.1 Výraz

Do tejto kategórie sme zaradili naše postrehy na úrovni výrazu. Ide o difereencie v jednotlivých prekladateľských riešeniach, týkajúce sa stylistickej príznakovosti a stupňa expresivity slov.

9. verš:

- T: *A preto **čujte**, **čujte** toto, Slovieni:*
F: *Slovieni, **počúvať** to Slovo treba!*
Z: *Pre tento dôvod toto **čujte**, Slovieni:*

Výraz *čujte* sa tu javí príznakový, prispieva k vytváraniu pátosu, teda istého nadneseného štýlu. Naopak výraz *počúvať* u Feldeka je bezpríznakový, znie prirodzene. Avšak vo Feldekovom prípade dodáva veršu istú dávku expresívnosti zvolanie – exklamácia.

17. verš:

- T: ***uzrieť**, a všetci po radosti **túžiaci**,*
F: *si **uvidieť** a radovať sa **chcete***
Z: ***uvidieť** a čo **túžite** sa radovať*

Opäť sa tu vyskytuje opozícia príznakového výrazu *uzrieť*, ktorý vytvára pátos a bezpríznakového výrazu *uvidieť*. Okrem toho rovnako výraz *túžiť* stojí ako príznakovejší oproti výrazu *chcieť*. Zaujímavé je, že kým u Feldeka sú oba výrazy prirodzenejšie, Turčányho riešenia sú oproti nim príznakové a Zamborov verš stojí kdesi uprostred.

18. verš:

- T: *túžiaci **temno hriechu** navždy **zapudiť***
F: *a **chcete** **premôcť** **hriešnu temnotu***
Z: ***hriešnu temnotu** odhodlane **odohnať***

Aj v tomto verši považujeme Turčányho verš za najpríznakovejší. Použitý výraz *zapudiť* vykazuje zvýšenú expresivitu oproti výrazom *premôcť* a *odohnať*. Podobne aj genitívna metafora *temno hriechu* prispieva k poetickému a nadnesenejšiemu charakteru verša oproti riešeniam *hriešnu temnotu*, kde ide o využívanie epiteta. Zároveň sa nám Turčányho riešenie

javí zosilnené svojím synekdochickým rázom, pretože hoci výraz *hriech* je v singulári, zastupuje hriechy a hriešnosť všeobecne.

25. verš:

T: Slovo, čo **hladné** ľudské duše nakrmi,

F: pokrm, čo v dušiach utíši vám **hlad**,

Z: Slovo, čo **lačné** ľudské duše nakrmi,

Môžeme vidieť, že Turčányho a Zamborov verš je takmer identický, líšia sa len v expresivite prívlastku *hladné* – *lačné*. Výraz *lačné* považujeme za expresívnejší a nadnesenejší, vyjadrujúci „hlad“ vo väčšej miere. Feldekovo riešenie sa tu prostredníctvom výrazu *hlad* prikláňa viac k Turčányho veršu. Feldek okrem toho na prvé miesto v tomto verši umiestnil výraz *pokrm*, čím oproti ostatným prekladom oslabil trojčlennú anaforu vo veršoch 25 – 27. *Pokrm* tu významovo zastupuje *Slovo*.

40. verš:

T: človeka **činia**, akoby bol z kameňa.

F: **urobia** kameň, skaly človečie!

Z: s človekom **spravia**, že je ako z kameňa.

Výraz *činiť* v Turčányho riešení sa pociťuje archaizujúco, oproti tomu výrazy *urobia* a *spravia* možno považovať za bezpríznačné, neutrálne prostriedky využívané v bežnom použití jazyka. Najmenej expresívne sa nám javí Zamborov verš, vo Feldekovom prípade jeho verš vykazuje gradačnú tendenciu prostredníctvom výrazov *kameň* a *skaly*.

61. verš:

T: keď telo nemá patričného **pokrmu**:

F: ho zmárni nedostatok **potravy**,

Z: keď sužuje ho nedostatok **pokrmu**,

Výrazy *pokrm* a *potrava* možno považovať za synonymá, ale podľa nášho názoru majú odlišnú štylistickú platnosť. Substantívum *potrava* vnímame ako frekventovanejšie v bežnom používaní jazyka. Použitie výrazu *pokrm* prispieva k vytváraniu nadnesenejšieho štýlu.

69. verš:

T: *tak ako **semä**, ktoré padlo na **nivu**,*

F: *Tak ako každé **semeno** a **brázda***

Z: *ako, **semeno**, ktoré padlo na **roľu**,*

V tomto verši sa opäť prejavuje Turčányho snaha o dosiahnutie pátosu. Jednak použitím poetizmu *semä* oproti neutrálnym výrazom *semeno*, a jednak výraz *niva* má charakter knižnosti, čo nemožno povedať o výrazoch *brázda* a *roľa*. Môžeme zároveň vidieť výraznú podobnosť veršov Turčányho a Zambora, líšia sa len v stylistickej hodnote už spomínaných výrazov.

81. verš:

T: *bo nemôžu sa **boriť** v boji **bez zbroje***

F: ***nevyzbrojené** pôjdu do boja*

Z: *a nemôžu **sa** **vydať** na boj **bez zbraní***

Našu pozornosť tu pútajú dva výrazy. Výraz *boriť sa* u Turčányho pociťujeme ako príznakovejší, expresívnejší oproti výrazom *pôjdu do boja* a *vydať sa na boj*. Okrem toho Turčány použil knižný výraz *zbroj*, čo tiež prispieva k vytváraniu nadneseného štýlu. Zamborovo riešenie *bez zbraní*, stojí bližšie bežnému použitiu jazyka. Feldek postupval iným spôsobom, nepoužil substantívnu formu pre vyjadrenie tohto obsahu, ale adjektívnu – *nevyzbrojené*.

85. verš:

T: *národy, čo s ním veľmi chcete **boriť sa**,*

F: *už dost' a **do boja** s ním chcete **ísť**,*

Z: *a odhodlaní ste s ním **tuho bojovať**,*

Dosiahnutá stylistická hodnota v 81. verši sa potvrdzuje aj na tomto mieste. Opäť môžeme vidieť použitie výrazov s odlišnou stylistickou hodnotou: *boriť sa* – *ísť do boja* – *tuho bojovať*. Turčányho riešenie s nádychom knižnosti stojí oproti voľnejšiemu Feldekovmu a bežnej reči bližšie stojacemu Zamborovmu riešeniu.

87. verš:

T: **zbroj tvrdú** teraz prijímajte národy,

F: núkajú sa vám teraz **dobré zbrane**,

Z: národy, teraz **tvrdé zbrane** prijmite,

Podobná situácia nastala aj v tomto verši. Ako sme už uviedli v prípade verša 81, výraz *zbroj* je knižný. Výraz *zbrane* pociťujeme ako neutrálny. Zároveň však Zamborov verš stojí bližšie k Turčányho, pretože atribút *tvrdé* podľa nás odkazuje na obrazný charakter výrazu *zbrane* viac ako Feldekovo riešenie *dobré zbrane*. Spojenie slov *dobré zbrane* vnímame ako bežne sa vyskytujúce v rôznych kontextoch ľudskej komunikácie. V súvislosti s Proglasom sa tu však pod *zbraňami* môžu chápať nástroje duchovného rastu človeka: viera v Boha, náboženské texty písané v zrozumiteľnom jazyku, ale aj všeobecne vzdelanosť. Myslíme si teda, že čím je väčšia expresivita tohto verša, tým viac sa dostáva do popredia práve spomínaný obrazný charakter výrazu *zbrane*.

93. verš:

T: **i skrze** apoštolov, skrze prorokov.

F: a silu do duše **mu vlejú** cez ňu // apoštolí aj proroci.

Z: **aj skrze** všetkých apoštolov, prorokov.

Tento verš je príkladom na snahu Turčányho dosahovať biblický štýl svojho prekladu, a to prostredníctvom prostriedkov *i skrze*, ktoré sú typické pre štýl textov náboženskej proveniencie. Podobne k tomuto veršu pristúpil aj Zambor. Feldekovo riešenie vnímame ako básnické, teda ako snahu o umelecké zachytenie daného obsahu a nie o vytvorenie biblického štýlu. Dôraz kladie na umeleckú obraznosť.

2.2 Morfosyntax

Na úrovni morfosyntaxe si v prekladoch všímame diferencie vo využívaní určitých a neurčitých slovesných tvarov, resp. polopredikatívnych konštrukcií a súvetí. Ďalej považujeme za dôležitý prvok narábanie so slovosledom, pričom máme na mysli najmä výskyt inverzie. V podstate nás zaujíma, ktoré preklady vykazujú jednoduchšiu syntax, a tým stoja bližšie

k prirodzenému používaniu jazyka prijímateľa a ktoré preklady naopak svojou zložitejšou syntaxou vytvárajú dojem textu nesúčasného. Aj toto kritérium považujeme za inštruktívne pri posudzovaní prekladateľskej koncepcie.

3. verš:

T: ***prichádza Kristus zhromažďovať** národy,*

F: *národy **budiť** Kristus **príde** raz*

Z: ***prichádza Kristus, aby spojil** národy,*

Prvý výskyt diferencie spadajúci do kategórie morfosyntaxe sa vyskytuje hneď na začiatku Proglasu v 3. verši. V Turčányho a Feldokovom riešení sa vyskytuje infinitívna konštrukcia *prichádza zhromažďovať* a *príde budiť*. Obom riešeniam však pripisujeme rôzne funkcie. Feldekov kondenzovanejší výraz vnímame ako snahu o nižší počet slabík vo veršoch, keďže na rozdiel od dvanásťslabičného verša v ostatných prekladov používal iba desaťslabičný verš. Ak by bol výraz formálne príliš rozsiahly, tak by sa do kratšej podoby verša nezmestil. Turčányho verš nám zas korešponduje s jeho snahou o nadnesenejší štýl, aby čitateľ nemal dojem bežného rečového prejavu. V Zamborovom riešení vidíme použitie vedľajšej vety, teda obe slovesá sú v určitom tvare.

11. verš:

T: ***dar Boží** je dar spravodlivej čiastky*

F: ***je to dar** spravodlivej štedrosti*

Z: ***Boží dar** vskutku šťastlivého údelu*

V Turčányho verši sa vyskytuje inverzia, v Zamborovom verši je to isté slovné spojenie v prirodzenom slovoslede.

15. verš:

T: *národy všetky takto učia **hovoriac**:*

F: *národy učia, toto **hovoriac**:*

Z: *učia národy v celom svete **hovoriac**:*

Tento verš je jedným z mála prípadov, kedy sa vo všetkých troch prekladoch vyskytlo rovnaké riešenie, teda využitie prechodníka.

24. verš:

- T: *vypočuj Slovo od Boha ti **zoslané***
F: *Slovo, **čo** Boh ti **posiela**, ten pravý*
Z: *počujte Slovo, **čo** **prichádza** od Boha*

Turčány tu využil polopredikatívnu konštrukciu participiálnu *zoslané*. Jeho verš tým naberá neosobný, pasívny charakter. Feldek aj Zambor v tomto verši uplatnili vedľajšiu vetu, ktorá má aktívny charakter a čitateľovi sa takéto riešenie môže javiť prirodzenejšie.

38. verš:

- T: *akože môže **zázrak Boží** pochopiť?*
F: *ako k nim **Boží zázrak** prerečie?*
Z: *môžete vôbec **Boží zázrak** pochopiť?*

V tomto verši sa opäť vyskytuje uplatnenie inverzie v Turčányho preklade – *zázrak Boží*, zatiaľ čo vo Feldekovom a Zamborovom riešení vidíme slovosled prirodzený – *Boží zázrak*.

66. verš:

- T: *povedzme, ľudia, **ľúbiaci sa** vospolok*
F: *to ešte lepšie: Vy, čo túžite // rást z lásky ako Božie zbožie*
Z: *povedzme: Ľudia, **ktorí milujete sa***

Môžeme vidieť, že Feldek vo svojom riešení narába s odlišnými prostriedkami. Turčányho a Zamborov verš navzájom korešpondujú, formálne sa líšia v druhej časti verša. Turčány sa opäť priklonil k využitiu participia – *ľúbiaci sa* a Zambor k použitiu vedľajšej vety obsahujúcej určitý slovesný tvar.

72. verš:

- T: *aby **plod boží** vzrástol v ňom čo najväčsmi*
F: ***úroda Božia** v ňom bola ustavične väčšia.*
Z: *aby čo najviac vzrástla **Božia úroda**?*

Na tomto mieste dochádza k využitiu inverzie, tentokrát však nie len u Turčányho, ale aj u Feldeka. Ide o výrazy *plod boží* a *úroda Božia*. Zambor využil prirodzený slovosled *Božia úroda*.

74. verš:

T: čo *národ bez kníh obžalujú*, **usvedčia**

F: je *málo podobenstiev, ktoré* **svedčia**,

Z: *národy bez kníh jasne* **usvedčujúce**,

V tomto verši môžeme vidieť participiálnu polopredikatívnu konštrukciu *usvedčujúce* v Zamborovom riešení. Naopak Turčány a Feldek použili verbum finitum. Nie je teda pravidlom, že Turčány používa výlučne zložitejšie a Zambor prirodzenejšie konštrukcie. Vidíme, že oba preklady disponujú oboma spôsobmi formálneho vyjadrovania obsahu, líšia sa však v miere, ako tieto prostriedky využívajú.

79. verš:

T: *významu mnoho v málo slovách* **hovoriac**

F: *i mne pár slov, čo* **povedať chcú** veľa:

Z: **chcem** *mnoho zmyslu v málo slovách* **vyjadriť**.

V Turčányho riešení sa vyskytuje prechodník *hovoriac*. V Zamborovom aj Feldekovom verši sa síce na prvý pohľad objavuje neurčitok, ale ide o spojenie modálneho slovesa *chcieť* v určitom tvare, ktoré na seba tento infinitív viaže. Takáto konštrukcia sa oproti Turčányho nejaví príznakovo.

104. verš:

T: naveky **sláviac** Boha milostivého

F: s anjelmi **oslavovať** milosť Božiu

Z: a **oslavovať** Boha milostivého

Turčány tu opäť využil polopredikatívnu konštrukciu s prechodníkom *sláviac*, čím prispel k nadnesenej štylizácii. Neurčitok *oslavovať* vo Feldekovom a Zamborovom verši sa viaže k slovesu *budú* z predošlého verša a nepociťujeme ho príznakovo.

3 Záver

V príspevku sme sa venovali vybraným prekladateľským riešeniam v prekladoch Proglasu. Na základe analyticko-interpretáčnych postrehov na úrovni výrazu a morfosyntaxe usudzujeme, že preklad Viliama Turčányho vykazuje znaky historizácie, a to inklinovaním k používaniu knižných a archaickejších výrazov, čím sa v tomto texte dosahuje aj istá miera pátosu. Okrem toho morfosyntax je komplikovanejšia, využívajú sa prechodníky, polopredikatívne konštrukcie a inverzie vo väčšej miere ako v ostatných prekladoch. Feldekov preklad považujeme za modernizujúci, pretože je neutrálnejší a čitateľovi prirodzenejší vo výraze, a rovnako aj morfosyntax je jednoduchšia a bližšie stojaca bežnejšiemu použitiu. Preklad Jána Zambora sa javí ako historizujúci oproti Feldekovmu, ale zároveň do istej miery ako modernizujúcejší oproti prekladu Turčányho. Na základe tohto porovnania viacnásobných prekladov rovnakej predlohy usudzujeme, že ide o vhodnú pomôcku, ako pozorovať štylistické, morfosyntaktické či konotačné výrazové možnosti slovenčiny a spôsoby funkčného narábania s nimi za účelom dosahovania istej výrazovej hodnoty prekladového textu, teda ako prejav prekladateľskej koncepcie. Veríme, že tieto podnety by mohli prispieť v rámci akademickej praxe v prípade študentov prekladateľských študijných programov v kombinácii so slovenčinou k ľahšiemu osvojovaniu odborného slovenského jazyka ako jazyka cudzieho, k prehľbovaniu prekladateľskej kompetencie v oblasti prekladu umeleckých textov a zároveň k intenzívnejšiemu využívaniu literárnych a prekladových textov v odbornej jazykovej príprave cudzincov.

Literatúra

- Antológia staršej slovenskej literatúry. Zostavil J. Mišianik. Bratislava : Vydavateľstvo SAV, 1964. 852 s. Bez ISBN.
- BEDNÁROVÁ, K. Dejiny umeleckého prekladu na Slovensku I. Od sakrálneho k profánnemu. Bratislava : Vydavateľstvo SAV, 2013. 301 s. ISBN 978-80-224-1348-0.
- FELDEK, L. Prečo rýmovaný Proglas. In: Proglas. Preklady a básnické interpretácie. Kolektív autorov. Bratislava : Literárne informačné centrum, 2012. 78 s. ISBN 978-80-8229-060-5.

- HOCHÉL, B. Preklad ako komunikácia. Bratislava : Slovenský spisovateľ, 1990. 148 s. ISBN 8022000035.
- KROŠLÁKOVÁ, E. Staroslovienska literatúra a problémy jej prekladu. In: *Meta-text a preklad*. Nitra : Ústav jazykovej a literárnej komunikácie, Fakulta humanitných vied, Vysoká škola pedagogická v Nitre, 1993. 138 s. ISBN 80-88738-02-4.
- MIKO, F. Invariant a rozptyl prekladu. In: *F. Miko: Aspekty prekladového textu. Antológia prác o preklade*. Zost. Valentová, M.; Režná, M.. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, 2011. 309 s. ISBN 978-80-558-0010-3.
- PAULINY, E. Slovesnosť a kultúrny jazyk Veľkej Moravy. Bratislava : Slovenské vydavateľstvo krásnej literatúry, 1964. 248 s. Bez ISBN.
- POPOVIČ, A. ORIGINÁL-PREKLAD. Interpretáčna terminológia. Bratislava : Tatran, 1983. 368 s. Bez ISBN.
- POPOVIČ, A. Teória umeleckého prekladu. Bratislava : Tatran, 1975. 293 s. Bez ISBN.
- Proglas. Preklady a básnické interpretácie. Kolektív autorov. Bratislava : Literárne informačné centrum, 2012. 78 s. ISBN 978-80-8119-060-5.
- STANISLAV, J. Dejiny slovenského jazyka III. Texty. Bratislava : Vydavateľstvo SAV, 1957. 328 s. Bez ISBN
- VILIKOVSKÝ, J. Preklad ako tvorba. Bratislava : Slovenský spisovateľ, 1984. 234 s. Bez ISBN.
- ZAMBOR, J. O Proglase a jeho slovenských básnických prekladoch. In: *Slová Slovanov*. Bratislava : Literárne informačné centrum, 2013. 222 s. ISBN 978-80-8119-076-6.

Výučba obchodnej angličtiny pomocou mobilných aplikácií na čítanie na vysokých školách– SWOT analýza

Using Mobile Reading Apps at Business English Courses in Higher Education – SWOT Analysis

Katarína Zamborová

Ekonomická univerzita v Bratislave

Cieľom článku je predstaviť SWOT analýzu ako výstup z výskumu zapájania mobilných aplikácií na čítanie pri učení obchodnej angličtiny na Ekonomickej univerzite v Bratislave. SWOT analýza je výsledkom z interview ohniskových skupín. Práca s mobilnými aplikáciami vo výučbe anglického jazyka patrí pod teoretickú bázu MALL (Mobile Assisted Language Learning), ktorému sa venujú odborníci v zahraničí už určitý čas a predstavuje tému, ktorá je stále aktuálna v cudzojazyčnej výučbe.

The goal of this article is to introduce a SWOT analysis of current research on using mobile reading apps in a Business English course in higher education. The SWOT analysis is based on data from a focus group interview. Utilization of mobile reading apps for teaching English language falls under the theoretical background of MALL (Mobile Assisted Language Learning), which has generated interest among scholars globally and is relevant to foreign language education.

Kľúčové slová: MALL (jazykové učenie prostredníctvom mobilu), aplikácie na čítanie, ohnisková skupina, SWOT analýza

Key words: MALL (mobile assisted language learning), reading apps, focus group interview, SWOT analysis

1 Úvod

Nie je to tak dávno, keď sme sa začali prispôbovať používaniu moderných bezdotykových mobilov. Priniesli so sebou nové funkcie a aplikácie, ktoré sa okrem bežných užívateľských možností dajú využiť aj na učenie cudzích jazykov. Napriek tomu, že ich je nespočetné množstvo na výber,

v danom výskume sme sa sústredili na prácu študentov s mobilnou aplikáciou na čítanie Blinkist. Je to aplikácia, kde užívateľ môže nájsť veľké množstvo kníh (više 3000 titulov aktualizovaných denne) v skrátenej formáte na 15 minút čítania s možnosťou vypočítania si danej knihy. Centrom pozornosti v danom článku je časť výstupu z výskumu – interview s ohniskovými skupinami, ktoré pracovali s danou aplikáciou na hodinách obchodnej angličtiny v priebehu jedného semestra.

2 Mobilné aplikácie v cudzojazyčnej výučbe

V dnešnej dobe si už málokto vie predstaviť život bez mobilného telefónu. Najnovšie funkcie a mobilné aplikácie ovláda najmä generácia Y, taktiež známa pod menom generácia digitálnych domorodcov (Šramová, 2016), ktorí ho môžu využiť aj v rámci učenia jazyka prostredníctvom mobilu – Mobile Assisted Language Learning (MALL), ktorým sa bližšie zaoberajú Chinnery (2006), Godwin-Jones (2011), Jarvis – Achilleous (2013) a mnohí ďalší. Je na to viacero dôvodov, ako napríklad ten že mobilné aplikácie na učenie jazyka sú interaktívne, flexibilné a personalizované (Kacetl – Klimová, 2019). Sú atraktívne najmä svojou portabilitou, čiže prenosnosťou (Li – Hegelheimer, 2013) a ľahkou dostupnosťou – sú prístupné kdekoľvek a kedykoľvek. V štúdii Kacetla a Klimovej (2019), ktorí skúmali recenzované články od roku 2015 do roku 2019 v databázach Web of Science a Scopus, prostredníctvom 16 pôvodných štúdií zistili, že edukácia pomocou mobilov sa stáva jednou z hlavných charakteristík vzdelávania ako súčasť učenia sa cudzích jazykov. Prináležia k tomu nasledovné dôvody: zvyšuje sa kognitívna kapacita učiaceho sa, narastá jeho motivácia aj vo formálnom a neformálnom vzdelávaní, buduje sa jeho autonómnosť, a taktiež napredujú študenti, ktorí dosahujú horšie výsledky. Napriek týmto výhodám, spomínaní autori uvádzajú dôležitosť plánovania a implementovania takého typu učenia s opatrnosťou, pretože treba brať ohľad na potreby študentov v autentickom vyučovacom prostredí. Na druhej strane je potrebné si uvedomiť aj medzery MALLu pri aplikácii do cudzojazyčnej výučby. Kvôli multitaskingu môžu mať študenti problém s pozornosťou, ďalej je to nedostatok aplikácií pre učenie jazyka pre

špecifické účely – English for Specific Purposes (ESP) a študenti môžu mať rozdielne jazykové úrovne. Taktiež tu môže nastať vyrušenie problémami s pripojením na Internet, nedostatočnou veľkosťou displeja a osobného kontaktu, ako upozorňuje Kacetl – Klimová (2019).

2.1 Aplikácia na čítanie – Blinkist

Aplikácia na čítanie – Blinkist je produkt startupu v Berlíne v Nemecku, ktorý bol založený v roku 2012. Tím startupu Blinkist pozostáva zo 60 ľudí a stále sa rozširuje. Čítajú knihy, identifikujú kľúčové poznatky a robia z neho 15-minútový súhrnný formát „knihy“, ktorý si záujemca môže prečítať alebo vypočuť. Názov Blinkist pochádza z anglického slova – blink (mrknutie, žmurknutie), pretože prináša kľúčové zhrnutie na 200 až 300 slov (3 minúty čítania). Tento podstatný obsah je stručný, vystihuje podstatu témy, a zároveň je plný informácií. Každý deň je v sekcii – denný výber k dispozícii nová bezplatná kniha prístupná na 24 hodín. Celkovo, ak zákazník prechádza na predplatenú úroveň, môže si vychutnať vyše 3 000 kníh, keďže každý mesiac sa pridá 40 nových kníh. Blinkist poskytuje záujemcom knihy z biznisu, histórie, biológie, psychológie, osobného rozvoja a ďalších oblastí (Blinkist, 2019).

3 Metodológia výskumu

Hlavným cieľom empirického výskumu pomocou zmiešaných výskumných metód bolo skúmať efektívnosť prístupu MALL pre rozvoj zručností pri čítaní pomocou aplikácie na čítanie Blinkist v porovnaní s tradičnými formami výučby anglického jazyka. Výskum prebiehal v priebehu jedného semestra na hodinách obchodnej angličtiny a študenti s danou aplikáciou pracovali štruktúrovane – mali jednotlivé knihy analyzovať podľa Bloomovej taxonómie na dvojtyždňovej báze, a taktiež pracovať s aplikáciou na týždennej báze – zaznačovať si počet kníh, ktoré v priebehu týždňa prečítali/vypočuli si (Zamborová, 2020). V danom článku bude v centre pozornosti časť výstupu z rozhovorov ohniskových skupín (focus group interview) prostredníctvom vytvorenia SWOT analýzy pri práci s danou aplikáciou.

3.1 Interview s ohniskovou skupinou

Tento typ interview patrí do skupinového interview, kde moderátor (pýtajúci sa) kladie otázky viacerým účastníkom, zvyčajne 5-12 participantom výskumu. Predstavuje to efektívny nástroj na získavanie informácií, pretože za ten istý čas možno získať viac informácií ako pri individuálnom interview. Medzi členmi existuje interakcia, čiže interview je názorovo bohatšie a pestrejšie ako individuálne interview. Zámerom je viesť rozhovor na konkrétnu tému (problém) kladením 4-5 otázok, ktoré by mali byť dostatočne široké na to, aby moderátor získal uspokojivé množstvo informácií. Pri takomto type rozhovoru je výber účastníkov zámerný a heterogénny. Väčšinou si moderátor nahráva interview po získaní súhlasu od participantov, alebo má asistenta (Gavora, 2006). V prípade predkladaného výskumu boli vytvorené tri zámerné a heterogénne ohniskové skupiny zložené z 5 členov v každej skupine, ktorí odpovedali na štyri otvorené otázky ohľadom práce s danou aplikáciou. Otázky zneli nasledovne: *Čo sa Vám najviac páčilo pri práci s danou aplikáciou? Čo sa Vám páčilo najmenej pri práci s danou aplikáciou? Kde ste najviac pracovali s danou aplikáciou? Čo by ste zmenili v projekte v budúcnosti? Všeobecne pripomienky, názory.*

3.2 SWOT analýza

SWOT analýza je jeden z finálnych výstupov výskumu pri zapájaní mobilných aplikácií na čítanie do jazykovej výučby.

A. Silné stránky

- Možnosť výberu kníh
- Variabilnosť kníh
- Pridaná hodnota (populárno-náučné žánre)
- Vedomostné posúvanie v jednotlivých témach kníh
- Zmysluplnosť (namiesto tradičných domácich úloh)
- Zábavná forma učenia

B. Slabé stránky

- Limitovaná 24 hodinová dostupnosť danej knihy v bezplatnej verzii danej aplikácie

- Zúžená možnosť výberu kníh – jedna kniha denne
- Zvýšená záťaž na zrak
- Nižšia zrozumiteľnosť v audio formáte z dôvodu rôznych prízvukov
- Internet – v prípade menšieho počtu dát, nemožnosť pracovať s aplikáciou všade

C. Príležitosti

- Multifunkčnosť zlepšovania dvoch zručností naraz – čítanie a počúvanie
- Zlepšenie v slovnej zásobe, gramatike, syntaxi a výslovnosti
- Jednoduchší prechod na využitie komunikačných zručností mimo školy
- Čítanie o odborných témach a rozšírenie terminológie v danej téme
- Spôsob relaxu
- Motivácia prihlásiť sa na ďalší kurz

D. Ohrozenia

- Potreba dobre naplánovanej a štruktúrovanej práce s danou aplikáciou
- Práca s aplikáciou len kvôli bodom získaným za vypracované úlohy ku aplikácii
- Výzva vyjadriť názor na danú knihu – kladné a záporné stránky v rámci analýzy kníh
- Problém s vytvorením kreatívnych príbehov, pri ktorých sa vyžadovalo využitie vyšších kognitívnych zručností

4 Záver

Ako sme mohli vidieť, SWOT analýza pri práci s danou aplikáciou pri naša študentom zmysluplnosť, je to zábavná forma učenia sa a relaxu, pri ktorom študenti rozvíjajú viaceré jazykové zručnosti naraz (najmä čítanie a počúvanie), ale posúvajú sa aj v gramatike, výslovnosti, a v neposlednom rade strácajú zábrany pri reálnych komunikačných situáciách. Na druhej strane aplikácia prináša obmedzenia vo forme limitovanej prístupnosti k danej knihe na 24 hodín a zúženého výberu pri nepredplatenej forme

aplikácie. Na tomto mieste je dôležité zdôrazniť, že práca s danou aplikáciou má byť premyslená a štruktúrovaná zo strany učiteľa a majú byť stanovené základné kritériá na splnenie požiadaviek, aby študent mohol čo najviac napredovať v danom jazyku. Daný výskum sa javí ako novátorský pri práci s mobilnými aplikáciami na čítanie a je potrebné sa problematike venovať ešte obsérnejšie v priestore ďalších výskumov v danej téme.

Literatúra

- BLINKIST.2020. Fit learning into your life. [online]. 2020 [cit. 2020-06-07]. Dostupné na internete: <<https://www.blinkist.com/en>>.
- GAVORA, Peter. 2006. Sprievodca metodológiou kvalitatívneho výskumu. Bratislava : REGENT. 239 s. ISBN 80-88904-46-3.
- GODWIN-JONES, Robert. 2011. Emerging Technologies. Mobile Apps for Language Learning. In Language Learning & Technology. [online]. 2011, roč. 15, č. 2, [cit. 2020-05-20]. Dostupné na internete: <https://www.researchgate.net/publication/279637329_Emerging_technologies_Mobile_apps_for_language_learning>.
- CHINNERY, George. M. 2006. Emerging Technologies. Going to the MALL: Mobile Assisted Language Learning. In Language Learning & Technology. roč. 10, č. 1, [cit. 2014-09-02]. Dostupné na internete: <https://www.researchgate.net/publication/228389166_Emerging_technologies_going_to_the_MALL_mobile_assisted_language_learning>.
- JARVIS, Huw – ACHILLEOUS, Marianna. 2013. From Computer Assisted Language Learning (CALL) to Mobile Assisted Language Use (MALU). In TESL-EJ. roč.16, č.4, [cit. 2020-05-20]. Dostupné na internete: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1004355.pdf>>.
- KACETL, Jaroslav – KLIMOVÁ, Blanka (2019). Use of Smartphone Applications in English Language Learning – a Challenge for Foreign Language Education. In Education Sciences. roč.9, č.179. [cit. 2020-05-20]. Dostupné na internete: <[doi:10.3390/educsci9030179](https://doi.org/10.3390/educsci9030179)>.
- LI, Zhi – HEGELHEIMER, Volker. 2013. Mobile Assisted Grammar Exercises. Effects on Self-Editing in L2 Writing. Language Learning & Technology. roč. 17, č. 3, [cit. 2020-05-20]. Dostupné na internete: <https://www.researchgate.net/publication/270161546_Mobile-assisted_grammar_exercises_Effects_on_self-editing_in_L2_writing>.
- ŠRAMOVÁ, Blandína. 2016. Generácia Y v škole a práci. Mládež a spoločnosť. roč.22, č.2, s. 24-31. ISSN 1335-1109.

ZAMBOROVÁ, Katarína. 2020. Enhancing English Language Skills. Using an App for Reading and Listening. In: Cudzie jazyky v premenach času X: recenzovaný zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie. Bratislava: EKONÓM., s. 509-516. ISBN 978-80-225-4710-9.

Язык специальности как фактор профессионального развития студентов-нефилологов

Language for Specific Purposes as a Factor in the Professional Development of Non-philology Students

Elena Zelenická

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

В современных условиях расширения международных экономических и политических связей существует потребность в подготовке высококвалифицированных специалистов с таким уровнем владения иностранными языками, который позволяет осуществлять непосредственное общение с зарубежными партнерами в профессиональной деятельности.

In the modern conditions of the expansion of international economic and political relations, it is necessary to train highly qualified experts with such a foreign language knowledge that allows direct communication with foreign partners in various professional activities.

Kľúčové slová: odborný cudzí jazyk, odborná príprava, pedagóg, učebné materiály

Key words: foreign language for specific purposes, professional training, educator, teaching materials

В настоящее время мы становимся свидетелями динамичного расширения международных и межкультурных контактов, в том числе и унифицированности мирового сообщества. Сегодняшний специалист претендующий на статус высокой квалификации (особенно в научно-технической отрасли как наиболее престижной на мировом рынке) должен быть конкурентоспособным на бирже труда. Ему необходимо знание как минимум двух языков.

1 Иноязычная подготовка студентов

Университет им. Константина Философа в Нитре посредством Языкового центра активно включился в процесс модернизации иноязычной подготовки студентов, осваивая новейшие информационно-коммуникативные технологии, проводя диверсификацию текстов, направленных на формирование коммуникативной иноязычной компетенции. В контексте обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей и направлений актуальной задачей является овладение ими знаниями терминов специальности и получение навыков и умений использовать узкоспециализированную лексику для выполнения учебных профессионально ориентированных заданий, направленных на дальнейшее общение (Коломиец, 2012, 326). Хотя знание любого иностранного языка само по себе уже является ценным навыком, без знания специальной терминологии специалисты по любой профессии, студенты будут не в состоянии понять слова и выражения, потому что язык специальности существенно отличается от традиционного общего языка.

Современная наука охватывает около 15 тыс. дисциплин, которые разделяются на естественные и общественные, фундаментальные и прикладные, и т. п. В науке, соответственно, столько же профессиональных языков. Специалисты, ученые, пользуются в своей профессиональной деятельности естественным языком, но для точной фиксации своих особых объектов и их состояний в науке дополнительно разрабатывается язык специфических терминов и символов, схем и формул (Тер-Минасова, 2009, 11). Среди них профессиональные языки строителей, машиностроителей, техников, экономистов, медицинских работников, юристов, журналистов, менеджеров и других. На этих профессиональных языках общаются в устной и письменной формах указанные специалисты, этим профессиональным языкам необходимо учить студентов неязыковых специальностей и направлений в средних школах, но в основном в вузах и университетах. Именно, такие профессиональные языки

описывают системы знаний и умений в учебной, научной, справочной и другой литературе. В нашем университете с этой целью были созданы учебные пособия: Burcl, P. *Professional English for Marketing Communication and Advertising: volume I*; Burcl, P. *Jazyk novinových titulkov : volume I*; Csalová, O. *English Grammar and Vocabulary for Academic Writing*; Csalová, O. *English Grammar for Journalists*; Michelčíková, L. *Jazyk legislatívnych textov inštitúcií*; Zelenická, E. *Sondy do ruských kultúrnych realíí*.

Изучение специальных текстов (в том числе в сопоставительном аспекте) вводит студентов в реальную жизнь профессии, показывает его действительное функционирование, требует творческого использования знаний – как языковых, так и специальных. Общеизвестно, что основное отличие профессионального языка от обиходного, повседневного – огромное количество специальных слов и выражений, богатая и широко разветвленная терминология категорий, понятий и дефиниций. Таким образом, целью изучения профессионального языка неязыковых специальностей и направлений в вузе является освоение специальности на иностранном языке.

2 Профессиональная направленность обучения

В современной лингвистике и лингводидактике принятое обозначение для профессионального языка, профессиональной направленности обучения языку и профессиональной подготовке.

Профессиональный язык – функциональная разновидность литературного языка, обсуживающая профессиональное общение.

Профессиональная направленность обучения языку – обучение иностранному языку с учетом будущей профессии.

Профессиональная подготовка – система организационных и педагогических мероприятий, обеспечивающая формирование у личности профессиональной направленности знаний, навыков, умений и профессиональной готовности к такой деятельности. Осуществляется в рамках обучения в вузах, университетах (Азимов, Щукин, 2009).

За последние годы профессиональная направленность обучения языку приобрела большую актуальность в связи с новыми задачами, стоящими перед нашим обществом – это утверждение политического, экономического и культурного авторитета нашей страны.

3 Обучение языку специальности

Благодаря расширению связей с зарубежными странами почти во всех областях актуальным стало обучение будущих профессионалов языку специальности. Его целью является понимание устных и письменных текстов и способность выражать свои мысли на языке специальности. Язык специальности можно характеризовать как совокупность языковых средств, соответствующих интеркоммуникационным принципам. Фонетические, морфологические и лексические элементы, синтаксические и текстовые феномены образуют функциональное единство и дают возможность коммуникации внутри различных сфер одной специальности.

Известно, что роль иностранного языка в овладении специальностью, и как средство профессионального общения, очень велика и важна. Существенный интерес к овладению языком специальности объясняется недостаточным владением этим языком, когда предметная компетенция не находит своего вербального выражения. Такая проблема встает даже перед компетентным в своей будущей профессии студентом, достаточно владеющим определенным иностранным языком в общественной, в социально-бытовой и социально-культурной сферах общения.

Язык специальности – это совокупность всех языковых средств, которые применяются в ограниченной специальностью сфере коммуникации в целях обеспечения взаимопонимания занятых в этой сфере людей. Для стиля языка специальности характерны однозначность, плотность дифференцированность, точность, экономичность, экспрессивная нейтральность.

Целью обучения языку специальности в наших университетских условиях является предоставление учащимся возможности

действовать и общаться на языке специальности: получать необходимую информацию по специальности из прочитанного, прослушанного текста, адекватно использовать профессиональные знания в процессе общения на иностранном языке, совершенствовать свою предметную компетенцию (Иванов, 2013, 131). Из этого следует, что в процессе обучения языку специальности в качестве основной выдвигается задача формирования у студентов речевых умений и навыков в тех видах и формах речевого общения, на которых базируется учебная деятельность обучаемых при овладении специальными научными дисциплинами.

4 Позиция преподавателя иностранного языка

Модернизация языковой подготовки специалиста в современном вузе немыслима без активной позиции преподавателя, его инициативности, профессионализма и ответственности. В связи с этим представляется актуальным сконцентрировать внимание на одном из субъектов процесса обучения – преподавателе иностранного языка. Следовательно, обучая иностранному языку студентов, преподаватель должен владеть не только языком, но и знаниями, охватывающими национально-культурную специфику речевого поведения, социально-культурные нормы, специфические особенности коммуникации, но и языком специальности.

При обучении иностранному языку на уроках, в первую очередь, необходимо ориентироваться на достижение практического результата – речевой и коммуникативной компетенции.

Коммуникативная компетенция приобретается в процессе социализации, она позволяет человеку чувствовать себя членом социально обусловленной системы общения. Формирование коммуникативной компетенции выражается в овладении системой использования языка в зависимости от отношений между говорящими.

Речевая компетенция входит в состав коммуникативной компетенции, означает владение способами формирования и формулирования мыслей посредством языка и умение пользоваться такими

способами в процессе восприятия и порождения речи (Тер-Минасова, 2009, 10). В процессе формирования иноязычной речевой (лексической) компетенции в условиях неязыкового вуза релевантен акцент на междисциплинарные связи как условие эффективности формирования соответствующей компетенции, что предполагает профессионализацию обучения в смысле отражения в его содержательном компоненте специфики вуза или факультета.

Владение профессионально грамотной речью является, с одной стороны, условием эффективности обучения и воспитания, с другой стороны, обеспечивает выполнение педагогом такой важной социальной функции, как сохранение и развитие языка, посредством которого создаются ценностные ориентации студента. Вот почему для преподавателя принципиально важно свободное владение «языком предмета» во всех его разновидностях: от научной логики и информационной емкости теоретического понятия до художественной выразительности (Коломиец, 2012, 327). Педагогическая деятельность преподавателя имеет важную особенность: к ней нельзя подготовиться раз и навсегда во время учебы в вузе. Творческий педагог должен постоянно самосовершенствоваться. И, конечно, необходимо регулярное повышение квалификации преподавателей в тех направлениях их деятельности, в которых они особенно остро осуществляют недостаток знаний и умений: владение информационно-коммуникационными технологиями, разработка собственных учебных и тестирующих материалов, развитие коммуникативной иноязычной компетенции студентов с учетом сферы их профессиональной деятельности.

Кризис вызванный пандемией COVID–19 проверил подготовленность преподавателей к разным формам обучения. Занятия на уроках стали не актуальными и на повестке дня дистанционные формы обучения. Те стали актуальными и мы приступили к их наполнению. Студентам были рекомендованы для усовершенствования их профессионального направления кроме учебных материалов и другие дистанционные формы доступные в интернете. Просматривать

сайты, где публикуются новости по специальности, смотреть видео о науке, о любой сфере профессиональной деятельности, о технологиях. При этом изучать как общаются люди в профессиональной обстановке, собирать информации из социальных сетей, читать полезную деловую информацию и т.п. На радио есть множество передач, которые можно слушать в любой обстановке. Слушая речь можно более качественно учить язык. Это только несколько возможностей как сделать профессиональный иностранный язык частью повседневной жизни.

5 Формирование иноязычной профессиональной компетенции

Формирование иноязычной профессиональной компетенции, в том числе и лексической, представляет собой одно из важных направлений повышения качества языковой подготовки студентов. Профессиональная лексика является основным составляющим как экспрессивных, так и рецептивных видов речевой деятельности, и если студенты усвоили или научились усваивать материал профессиональной направленности и могут использовать его в различных ситуациях профессионального взаимодействия, то можно с определенной долей уверенности сказать, что обучающиеся овладели как знаниями лексики, так и навыками и умениями во всех видах речевой деятельности (Zelenická, 2016, 41).

Профессиональный успех зависит от умения общаться. Общение, как известно сложный процесс установления и развития контактов между людьми, взаимодействие индивидов, в основе которого лежит обмен мыслями, чувствами, волеизъявлениями в целях информирования и достижения определенного результата (Фалина, 2017, 101). Профессиональная коммуникация представляет собой процесс взаимодействия субъектов как носителей профессионального опыта в целях обмена информацией и достижения согласия в деловой, производственной сфере. В широком понимании профессиональное общение – это многоплановый процесс развития контактов

между субъектами (людьми, группами), порождаемый мотивами совместной трудовой деятельности. Профессиональное общение, опираясь на общие нормы, осуществляется в условиях конкретной деятельности и является ее средством.

6 Заключение

Для успеха в профессиональной деятельности современному специалисту необходимо в совершенстве владеть навыками культуры речи, обладать лингвистической, коммуникативной и поведенческой компетенцией в профессиональном общении. Речь является средством приобретения, осуществления, развития и передачи социально значимых навыков. Культура профессиональной речи немыслима без владения терминологией данной специальности; без умения строить выступление на профессиональную тему; без умения организовать профессиональный диалог и управлять им; без умения общаться с клиентами по вопросам профессиональной деятельности.

Новые общественные задачи выдвинули новые требования к подготовке специалиста, для которого иностранный язык является средством решения профессиональных задач, часто культуры, способствует повышению конкурентоспособности на словацком и зарубежном рынках труда.

Literatúra

- BURCL, Pavol. 2013. Jazyk novinových titulkov : volume I . Nitra : UKF, 2013. - 150 s. ISBN 978-80-558-0348-7.
- BURCL, Pavol. 2012. Professional English for Marketing Communication and Advertising: volume I. - Nitra: UKF, 2012. - 98 s. - ISBN 978-80-558-0082-0.
- CSALOVÁ, Oľga. 2016. English Grammar for Journalists. Nitra: UKF, 2016. 142 s. ISBN 978-80-558-1066-9.
- CSALOVÁ, Oľga. 2018. English Grammar and Vocabulary for Academic Writing. Nitra: UKF, 2018. 118 s. ISBN 978-80-588-1373-8.
- MICHELČÍKOVÁ, Lenka. 2015. Jazyk legislatívnych textov inštitúcií EÚ. Nitra: UKF, 2015. 122 s. ISBN 978-80-558-0757-7.

- ZELENICKÁ, Elena. 2016. Jazyk kak kľuč k ponimaniju kultury ; recenzent: Antoni Palinski, Swietlana Szaszkowa. In. Język rosyjski w przestrzeni komunikacyjnej II. - Lublin : Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2016. - ISBN 978-83-7784-790-9, S. 39-46.
- ZELENICKÁ, Elena. 2015. Kultúra Rossii v obriadach i obyčajach. - 1. vyd. - Nitra : UKF, 2015. - 102 s. - ISBN 978-80-558-0864-2.
- ZELENICKÁ, Elena. 2016. Sondy do ruských kultúrnych reálií. - 1. vyd. - Nitra : UKF, 2016. - 86 s. - ISBN 978-80-558-1085-0.
- АЗИМОВ Э. Г., ЩУКИН, А. Н. 2009. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. 448 с. ISBN 978-5-7974-0207-7.
- ФАЛИНА, В.А. 2017. Деловой русский язык в сфере профессиональной коммуникации: Учеб. пособие / ФГБОУ ВО «Ивановский государственный энергетический университет имени В.И. Ленина». Иваново, 2017. 124 с.
- ИВАНОВ, Е. Е. 2013. О понятии структурной парадигмы афоризма / Текст. Язык. Человек: сб. науч. трудов : в 2 ч. / редкол. : С. Б. Кураш (отв. ред.) [и др.]. - Мозырь : УО «МГПУ им. И. П. Шемакина», 2013.-Ч . 1. С . 130-132.
- КОЛОМИЕЦ, Т.В. 2012. Язык специальности как фактор профессионального развития студентов-фармацевтов при изучении английского языка. In. Теория и практика образования в современном мире : материалы I Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). Санкт-Петербург : Реноме, 2012. С. 325-328.
- ТЕР-МИНАСОВА, С. Г. 2009. Проблемы повышения качества преподавания иностранных языков как средства общения между профессионалами. Современные проблемы лингвистики, теории и практики преподавания ИЯ М. МАКС Пресс, 2009, с. 9-15.

*Tento príspevok vznikol v rámci riešenia projektu **KEGA č. 005UKF-4/2019** Inovácia jazykovej prípravy v kontexte duálneho a celoživotného vzdelávania v súlade so špecifickými potrebami regiónu.*

Testovanie jazykovej kompetencie v akademickom prostredí

Testing Language Skills in the Academic Environment

Elena Zelenická – Renáta Pavlová
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

V príspevku predstavujeme postavenie slovenčiny ako cudzieho jazyka v akademickom prostredí. Zahraniční študenti na UKF v Nitre absolvujú odbornú jazykovú prípravu pred nástupom na univerzitné štúdium, ktoré následne pokračuje trojročným jazykovým kurzom slovenčiny v bakalárskom stupni štúdia. Po absolvovaní kurzov sú študenti pripravení na testovanie jazykových znalostí na úrovni C1 podľa Európskeho referenčného rámca.

In this article we present the position of Slovak as a foreign language in the academic environment. Foreign students at UKF in Nitra undergo professional language training before starting university studies, which then continue with a three-year Slovak language course in the bachelor's degree. After completing the courses, students are ready to test their language skills at the C1 level according to the European Reference Framework.

Kľúčové slová: slovenčina pre cudzincov, testovanie, jazykové zručnosti, certifikácia

Key words: Slovak for foreigners, testing, language skills, certification

Úvod

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre za ostatných 5 rokov zaznamenáva zvýšený záujem o slovenčinu ako cudzí jazyk. Jazykové centrum Filozofickej fakulty UKF každoročne organizuje výučbu slovenčiny ako cudzieho jazyka pre záujemcov o tento jazyk zo strany vysokoškolákov z celej Európy. Ide predovšetkým o študentov programu ERASMUS, ktorí absolvujú intenzívne kurzy slovenského jazyka a ich ambíciou je osvojiť si najmä komunikačné základy slovenského jazyka. Po absolvovaní intenzívneho kurzu potom študujú na niektorej zo slovenských univerzít. Naši

lektori a odborní asistenti zabezpečujú jazykovú prípravu zahraničných študentov z rôznych európskych krajín, či už je to Portugalsko, Španielsko, Francúzsko, Turecko, Litva, Lotyšsko, Fínsko, Rusko, Ukrajina, Poľsko, Bulharsko, Nemecko, Írsko alebo aj Srbsko, Macedónsko, Chorvátsko, Slovinsko či Česká republika.

1 Odborná jazyková príprava cudzincov

Príliv zahraničných študentov z Ukrajiny a Ruska evidujeme od roku 2018 a každým rokom počet záujemcov narastá. Zvýšený záujem o štúdium zahraničných študentov na slovenských univerzitách nás postavil pred novú situáciu, na ktorú sme museli zareagovať. Pripravili sme niekoľko vzdelávacích programov: intenzívne, krátkodobé a dlhodobé kurzy slovenského jazyka, ako aj ďalšie vzdelávacie aktivity, napr. letnú školu slovenského jazyka, spoznávanie histórie, kultúry atď. Každoročne otvárame prípravný intenzívny dvojtyždňový jazykový kurz so zameraním na ukrajinských a ruských študentov, ktorý predstavuje pre študentov jazykovú prípravu na denné štúdium na Univerzite Konštantína Filozofa s cieľom oboznámiť sa aj s odborným terminologickým aparátom zvoleného študijného odboru, t. z. práca s didaktickými materiálmi, ktoré umožňujú študentom spoznať frekventované terminologické javy zvoleného študijného programu. Na Univerzite Konštantína Filozofa sú to najmä študenti odboru Riadenie kultúry a turizmu.

Záujem absolvovať pripravovaný kurz je veľký, a tak jazyková príprava prebieha vo väčšine prípadov v dvoch skupinách podľa úrovne ovládania jazyka (začiatocníci a mierne pokročilí). Študijný program zahŕňa prezentáciu dôležitých gramatických javov, konverzačné hodiny a workshopy. Študenti majú možnosť získať, resp. prehĺbiť a zdokonaľiť si svoje komunikačné jazykové kompetencie v slovenskom jazyku, rozšíriť poznatky v oblasti slovenskej lingvistiky, literatúry, spoznať históriu a kultúru Slovenska, vybudovať, príp. upevniť si osobný vzťah k slovenskému jazyku a Slovensku. „Vďaka aplikovanému princípu učenia Direct Method sú hodiny rýchle a dynamické a vedú študentov k aktívnemu používaniu slovenského jazyka (Csalová, 2019).“ V programe sú zakomponované aj

mimoškolské aktivity, ako napríklad exkurzia mestom Nitra a tematická prehliadka Nitrianskeho hradu. Výhodou týchto študentov je príbuznosť slovanských jazykov, ktorá je na jednej strane pozitívnym impulzom, ale na druhej strane je nedostačujúca na to, aby študent mohol bez problémov študovať na bakalárskom stupni vysokoškolského štúdia a kvalifikovane porozumieť odborným špecifikám jednotlivých študijných zameraní. Naším poslaním je vytvárať a poskytovať hodnotu v podobe odovzdávania vedomostí, skúseností a precvičovania zručností prostredníctvom kvalifikovaných odborníkov s dlhoročnými skúsenosťami v oblasti vzdelávania. Sledujeme najnovšie trendy v oblasti ďalšieho vzdelávania, ktoré aplikujeme aj v našich vzdelávacích programoch. Cieľom vzdelávacích programov je zvyšovať kompetencie jednotlivca, uplatňovať získané vedomosti v ďalšom štúdiu, v praxi a tým im umožniť kariérny postup. „Akademická a spoločenská prax zadefinovala odbornú jazykovú prípravu ako jednoznačnú nutnosť a podmienku uplatnenia sa na trhu práce (Burcl, 2017, s. 15)“.

2 Testovanie a certifikácia jazykových znalostí na UKF

Potreba objektivizovanej a medzinárodne verifikovateľnej certifikácie jazykových zručností vychádza z viacerých skutočností. Na jednej strane ide o požiadavky vyplývajúce z existencie spoločného pracovného trhu v rámci Európskej únie, resp. všeobecnejšie internacionálneho a transnacionálneho pracovného trhu. Medzinárodne akceptovaný certifikát pomáha kandidátovi uchádzať sa o pracovnú pozíciu, dokladovať požadované kritérium znalosti cudzieho jazyka na primeranej úrovni. Zamestnávateľovi zase poskytuje objektívnu informáciu o jazykových kompetenciách uchádzača o požadovanú pracovnú pozíciu. Ďalšou sférou je oblasť školstva a vzdelávania, a to najmä v súvislosti so študijnými pobytmi v zahraničí. Nesmieme však zabudnúť ani na spätnú väzbu (feedback), ktorá poskytuje informácie o (ne)úspešnom absolvovanom certifikovanom meraní jazykových zručností pre jednotlivca.

V nadväznosti na organizáciu kurzov ponúka UKF záujemcom možnosť testovania a získania certifikátu Európskeho konzorcia pre certifiká-

ciu znalosti moderných jazykov. Organizácia kurzov tak nie je samoúčelná. Možnosť získania certifikátu je pre študentov výrazne motivujúca. Ďalšiu cieľovú skupinu záujemcov o certifikát ECL predstavujú cudzinci z radov širokej verejnosti, najmä zahraniční zamestnanci nadnárodných spoločností pôsobiacich na Slovensku, zahraniční životní partneri Slovákov a Sloveniek žijúcich na Slovensku, lektori cudzích jazykov na Slovensku a pod.

S podporou programu ERASMUS a neskôr LINGUA bol vypracovaný jednotný systém jazykových skúšok pre jazyky štátov Európskej únie. Odbornú koordináciu jazykových skúšok v jednotlivých štátoch prevzali renomované univerzity a jazykové školy, ktoré zabezpečujú vypracovanie jazykových testov a vyhodnotenie skúšobných materiálov. Na Slovensku prevzala v roku 2003 funkciu **Národného skúškového centra ECL** Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre. V súlade so zásadami stanovenými v rámci štandardizácie je dnes možné absolvovať jazykové skúšky ECL z viacerých oficiálnych jazykov EÚ, napríklad z angličtiny, nemčiny, ruštiny, taliančiny, španielčiny, maďarčiny, češtiny, ale aj zo slovenčiny ako cudzieho jazyka.

„Skúška neobsahuje gramatický test ani prekladové úlohy a pozostáva zo štyroch jazykových zručností: počúvanie textu s porozumením, čítanie textu s porozumením, tvorba textu (písanie), ústna skúška (hovorenie) (Pavlová, 2020, s. 29).“

Jazykové skúšky ECL z tzv. malých európskych jazykov sa organizujú štyrikrát ročne (vo februári, apríli, októbri a decembri). V prípade záujmu uchádzačov skúškové centrá organizujú prípravné kurzy, na ktorých sú frekventanti oboznámení s obsahovými a formálnymi kritériami skúšky, pričom môžu pod vedením kvalifikovaných učiteľov slovenčiny ako cudzieho jazyka absolvovať simulovanú jazykovú skúšku ECL prostredníctvom vzorových testov. „Jazyková skúška ECL hodnotí úroveň verbálnej a písomnej komunikácie uchádzača v rozličných životných či profesijných situáciách, v oblasti jeho zamestnania a v osobných, súkromných či každodenných situáciách (Machová, 2007, s. 244).“

Cieľom skúšok ECL je podporovať výučbu európskych jazykov (s osobitným zreteľom na menej používané a vyučované európske jazyky) v školskom prostredí a mimo neho prostredníctvom rozvoja a popularizácie štandardizovaného systému jazykového vzdelávania. Cieľom je aj poskytovať ucelené, spoľahlivé a platné normy na hodnotenie jazykových znalostí pomocou štandardizovaného systému skúšok, prispôbeného jazykom členských štátov Európskej únie a kandidátskych krajín. Rovnako je cieľom zaručiť porovnateľnosť výsledkov skúšok získaných v každom jazyku v súlade s harmonizačným úsilím o štandardizáciu v rámci Európskej únie.

3 Autenticnosť certifikovanej jazykovej skúšky

Pojem autenticnosti bol zavedený už v 70. rokoch 20. storočia a súvisel s komunikačnou metodikou výučby jazykov. V súčasnosti sa pojem autenticnosti stáva dôležitým testovacím kritériom nielen pre kandidátov skúšky, ale aj pre skúšajúcich v komunikačnom jazykovom testovaní. Testovanie jazykov je umelým postupom na zhromažďovanie informácií a rozhodovanie o jazykových zručnostiach študentov a ich schopnosti používať jazyk. V dôsledku tohto postupu hodnotitelia vyvodzujú závery o výsledkoch kandidátov v reálnych situáciách. V rámci hodnotenia sú dôležité nielen tradične akceptované kritériá (slovná zásoba, gramatika, výslovnosť), ale aj aspekty pragmatiky a sociolingvistiky. Toto kritérium je dôležité na splnenie funkčnej a komunikačnej potreby hodnotenia (hodnotí sa štýl a komunikatívna efektívnosť). Lingvisticko-komunikačnú kompetenciu v semiotickom prístupe ústneho textu bližšie popisuje vo svojej štúdii Judit Huszti (2017).

4 Uplatniteľnosť skúšky na európskom pracovnom trhu

Jazyková skúška ECL je akceptovaná ako potvrdenie jazykových znalostí pri získaní akademického diplomu alebo titulu PhD., pri hodnotení žiadostí o zahraničné štipendijné pobyty a pracovné povolenia. Čoraz častejšie sa pre tento typ skúšky rozhodujú vysokoškolskí študenti, výskumní pracovníci, štipendisti, doktorandi, lektori cudzích jazykov, diplomati

a predstavitelia rozličných profesií, ktorí sa cudzie jazyky učia v záujme svojho akademického alebo profesionálneho rastu. Skúšku z cudzieho jazyka môžu absolvovať i záujemcovia z radov verejnosti.

5 Testovanie slovenského jazyka pre cudzincov

Na Slovensku majú najvyšší záujem o testovanie lektori, ktorí pôsobia na univerzitách, ďalej sú to zahraniční študenti alebo zamestnanci, ktorí musia predložiť certifikát svojim zamestnávateľom ako doklad o ovládaní jazyka pri zahraničných študijných pobytoch, resp. na prijímacích pohovoroch na vysokú školu. V Maďarsku sú to študenti, ktorí študujú študijný odbor Slovenský jazyk na univerzite v Budapešti a v Segedíne. Väčšiu časť záujemcov tvoria uchádzači, ktorí majú slovenské korene, resp. žijú v regiónoch so zahraničnými Slovákmi.

V nasledujúcej tabuľke prinášame prehľad o testovaní slovenského jazyka ako cudzieho jazyka v období od roku 2010 do roku 2019 v Národnom skúškovom centre na UKF v Nitre, v Regionálnych skúškových centrách na Slovensku a v Testovacích skúškových centrách v Maďarsku.

Rok	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
SR	7	14	30	17	22	22	25	26	29	31
HU	40	35	18	14	20	18	9	16	20	20
Spolu	47	49	48	31	42	40	34	42	49	51

Z tabuľky je zrejmé, že počet vystavených certifikátov v období rokov 2009 až 2019 je približne rovnaký. Mierny pokles zaznamenávame v rokoch 2013 a 2016, ale od roku 2017 má počet záujemcov o testovanie zo slovenského jazyka stúpajúcu tendenciu. Nárast predpokladáme v nasledujúcom roku, a to z dôvodu vyššieho počtu zahraničných študentov študujúcich na slovenských univerzitách. Z dôvodu výskytu pandémie COVID 19 sa počet záujemcov o skúšku v 1. polroku t. r. znížil, ale v 2. polroku predpokladáme opäť zvyšujúci sa záujem o realizáciu jazykovej skúšky.

6 Záver

Zahraniční študenti UKF po troch rokoch jazykovej odbornej prípravy v slovenskom jazyku v rámci bakalárskeho stupňa štúdia a pod vplyvom prirodzeného jazykového prostredia, v ktorom žijú, zaznamenávajú zlepšenie jazykových zručností, čím sa zvyšuje aj ich motivácia a záujem o potvrdenie si jazykových znalostí v rámci testovania ich jazykovej kompetencie na úrovni C1. Veríme, že aj v tomto akademickom roku napriek sťaženým vzdelávacím podmienkam spôsobeným výskytom pandémie COVID 19 a možnosťou zúčastniť sa len na digitálnom vyučovaní slovenčiny ako cudzieho jazyka, budú študenti na dostatočnej jazykovej úrovni, ktorá im uľahčí štúdium v akademickom prostredí a motivuje ich k testovaniu jazykových zručností s cieľom získať potvrdenie ako doklad o znalosti nadobudnutej jazykovej kompetencie.

Literatúra

- BURCL, Pavol. 2017. Akademický jazyk vs. prax vs. Brexit. In FORLANG Cudzie jazyky v akademickom prostredí. Periodický zborník vedeckých príspevkov a odborných článkov z medzinárodnej vedeckej konferencie konanej 22. – 23. júna 2017. Košice: TU, s. 15. ISBN 978-80-553-2843-0.
- MACHOVÁ, Renáta a kol. 2007. Jazyková skúška ECL ako spôsob verifikácie znalosti slovenčiny ako cudzieho jazyka. In: Veda – vzdelávanie – prax. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie konanej pod záštitou Jána Mikolaja, ministra školstva a podpredsedu vlády SR. Nitra, s. 243-246. Nitra: UK. ISBN 978-80-8094-204-5.
- MACHOVÁ, Renáta – ZELENIČKÁ, Elena. 2018. Testovanie a certifikácia jazykových zručností. In : Moderné jazyky v súčasnej Európe. Zborník k 15. výročiu Európskeho konzorcia pre certifikáciu znalostí moderných jazykov na Univerzite Konštantína Filozofa v Nitre. Nitra: UKF. 179 s. ISBN 978-80-558-1359-2.
- Moderné jazyky v súčasnej Európe. 2018. Zborník k 15. výročiu Európskeho konzorcia pre certifikáciu znalostí moderných jazykov na Univerzite Konštantína Filozofa v Nitre. Nitra : UKF. 179 s. ISBN 978-80-558-1359-2.
- PAVLOVÁ, Renáta. 2020. Nové prístupy vo vyučovaní slovenčiny ako cudzieho jazyka. Nümbrecht: Kirsch Verlag. ISBN 978-3-943906-48-6.

Internetové zdroje

CSALOVÁ, Oľga. 2019. Intenzívny kurz slovenčiny v Jazykovom centre. [cit. 2020-09-15]. Dostupné na internete: <http://www.jc.ff.ukf.sk/index.php/en/aktivity/ine-aktivity/189-intenzivny-kurz-slovenskeho-jazyka-predzaciatkom-zimneho-semesteru>.

HRISZTOVA-GOTTHARDT, Hrisztalina – WERNER, Réka. 2017. Können Misfits vermieden werden? Eine quantitative und qualitative Analyse von nicht integrierbaren Items in Aufgaben zum Hörverstehen. In In FOREIGN LANGUAGES AND THE CONTEMPORARY HIGHER EDUCATION Conference proceedings VIII INTERNATIONAL SCIENTIFIC CONFERENCE 23-25 June 2017, Varna, Bulgaria [online]. [cit. 2020-09-15]. Dostupné na internete: <http://journals.mu-varna.bg/index.php/conf/article/view/3923>

HUSZTI, Judith. 2017. AUTHENTICITY IN AN INTERNATIONAL LANGUAGE EXAMINATION SYSTEM – THE ECL (EUROPEAN CONSORTIUM OF THE CERTIFICATE OF ATTAINMENT IN MOD-ERN LANGUAGES) EXAMINATIONS. In FOREIGN LANGUAGES AND THE CONTEMPORARY HIGHER EDUCATION Conference proceedings VIII INTERNATIONAL SCIENTIFIC CONFERENCE 23-25 June 2017, Varna, Bulgaria [online]. [cit. 2020-09-15]. Dostupné na internete: <http://journals.mu-varna.bg/index.php/conf/article/view/3813>.

Odborný cudzí jazyk: teória a prax

Vydavateľ: Filozofická fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa

Zodpovedný redaktor: prof. PaedDr. Elena Zelenická, PhD.

Technický redaktor: Mgr. Peter Horváth

Vydanie: prvé

Rok vydania: 2020

Náklad: 60 ks

Rozsah: 212 strán

ISBN 978-80-558-1608-1