

Editorial

Vážené kolegyně a kolegové,

jsem poctěn, že Vám mohu představit nové číslo časopisu CASALC Review. V pořadí druhé vydání v roce 2017 obsahuje příspěvky jak informativního charakteru, tak vědecké články ve třech tematických okruzích. Tematické i obsahové zaměření jsou důkazem toho, že se časopis stal stabilní platformou se širokým zaměřením pro sdílení poznatků a zkušeností z výuky cizích jazyků. Příspěvky od zahraničních přispěvatelů poskytují možnost porovnat a podpořit jazykovou přípravu na mezinárodní úrovni.

Odborníci podléjící se na jazykové přípravě musí reflektovat rychle se měnící situaci ve vzdělávacím procesu. Na jedné straně jsme svědky měnících se potřeb společnosti, pracovního trhu a studentů samotných, na straně druhé se potýkáme s různou úrovní jazykové vybavenosti studentů ve vzdělávacím procesu, jejich rozdílnou úrovní kompetence, motivace a ochoty osvojovat si cizí jazyk. Požadavky na kvalitu výuky se zvyšují často současně se snižujícím se počtem hodin přímé výuky. To klade zvýšené nároky na všechny účastníky vzdělávacího procesu v oblastech zajištění kvality výuky jazyka, jeho osvojování i hodnocení, samozřejmě s přihlédnutím k moderním trendům v oblasti metodologie a ICT ve výuce. Pozorný čtenář si určitě všimne, že právě tyto okruhy jsou součástí právě vydávaného čísla časopisu CASALC.

Se zájmem jsem si přečetl všechny příspěvky, ale individuální výběr a případné osobní hodnocení nechám na každém čtenáři. Já osobně se nejvíce zajímám o oblast terminologie, proto můj prvotní výběr byl zaměřen na problematiku jazyka vědy a standardizované angličtiny. Uznávám ale, že neméně zajímavými a důležitými jsou i faktory ovlivňující kvalitu výuky a testování, sociokulturní a interkulturní kompetence, a také schopnosti učitelů motivovat studenty, lépe využívat čas a ICT ve výuce. To vše nás totiž učí učit i učit se cizí jazyk jinak a věřím, že kvalitněji a efektivněji.

Příjemné čtení vám jménem CJV UO přeje

Jiří Dvořák

Obsah

Kvalita a hodnocení výuky cizích jazyků / Quality and Assessment of Language Teaching _____	4
<i>Hanne-Lore Bobáková: Faktory ovlivňující kvalitu výuky cizích jazyků . . .</i>	5
<i>Mária Šikolová, Ludmila Koláčková a Pavel Svoboda: Introduction to a study of face validity and concurrent validity of tests in accordance with STANAG 6001</i>	14
<i>Eva Složilová: Externí standardy a méně běžně vyučované jazyky</i>	20
Metodologie / Methodology _____	33
<i>Esmá Asuman Eray: Vocabulary and comprehension: how much do they interact?</i>	34
<i>Jelena Celunova, Sylva Tvrdíková: Výuka sociokulturní kompetence v hodinách českého jazyka pro cizince</i>	51
<i>Daniela Kirovska-Simjanoska: Learning English in a culturally diverse classroom – the case of South East European University in Macedonia</i>	58
<i>Carlos Torres and Marta Hudousková: The rotation of seats in the classroom and the students' learning</i>	71
<i>Vjosa Vela and Teuta Salii: The benefits of being bilingual in the acquisition of English as a foreign language</i>	82
<i>Hedvika Blahníková: Jazyk vědy ve výuce němčiny ve společném základu u humanitních oborů</i>	97
<i>Marie Červenková: Převrácená třída: způsob efektivního využití času ve výuce cizího jazyka</i>	104
<i>Ladislava Dolanová: Rozvoj interkulturní kompetence jako součást výuky cizího jazyka pro neborové studenty na VŠ se zaměřením na výuku ruštiny</i>	113
<i>Iveta Macháčková: Comics als didaktisches Medium im Fremdsprachenunterricht (mit Fokus auf den Deutschunterricht) . .</i>	123
<i>Iveta Nováková: Why do border guards need standardized English?</i>	131
<i>Monika Ševečková: Kreativní lektor znamená kreativní student</i>	142

ICT ve výuce cizích jazyků / ICT in Foreign Language Teaching _____	150
<i>Štěpánka Bilová: Google Docs in language teaching and learning</i>	151
<i>Hana Katrňáková: Encouraging students' independence and motivation in a virtual classroom</i>	163
<i>Marioara Pateșan, Alina Balagiu and Dana Zechia: ICT and English teaching</i>	176
<i>Jaroslava Štefková: E-learning vo vyučovaní cudzích jazykov očami študentov a pedagógov</i>	187
<i>Božena Džuganová and Anna Barnau: Interactive technologies in foreign language teaching</i>	199
Recenze / Review _____	208
<i>Ivana Mrozková: Překlad jako kulturní transpozice (s překlady próz Juana Ramóna Jiménez a Kenjiho Miyazawy)</i>	209



Kvalita a hodnocení výuky cizích jazyků

Quality and Assessment of Language Teaching

Faktory ovlivňující kvalitu výuky cizích jazyků

Hanne-Lore Bobáková

Abstrakt: Studie se zabývá problematikou kvality výuky cizích jazyků z pohledu faktorů, jež se na kvalitě podílejí. V úvodu článku je problematika kvality zasazena do tří kontextů, a to evropského a národního a posléze do konkrétního edukačního procesu. V článku je pozornost věnována faktorům, které mají vliv na kvalitu edukačního procesu i kvalitu výstupu. Tyto faktory byly předmětem výzkumného šetření, které bylo realizováno v zimním semestru v roce 2015 na Obchodně podnikatelské fakultě v Karviné. Tohoto šetření se zúčastnilo sto studentů studujících němčinu jako první nebo druhý jazyk v rámci různých oborů nabízených ke studiu na OPF. Cílem šetření bylo stanovit faktory, které mají vliv na edukační proces a jeho kvalitu. V další části je představována odborná literatura k tématu a jsou stanoveny pracovní hypotézy. Na tuto část navazuje část výzkumná, jež podrobně popisuje výsledky šetření. V diskusní části jsou výsledky provedeného výzkumu diskutovány v kontextu odborné literatury domácí i zahraniční. V závěrečné části článku jsou shrnuty nejdůležitější výsledky výzkumu a zdůrazněny faktory, kterým je třeba věnovat pozornost při výuce cizích jazyků z pohledu vyučujících.

Klíčová slova: kvalita výuky, cizí jazyk, motivace, výzkum

Úvod

Vzdělávání v 21. století je ovlivňováno faktory politickými, společenskými i hospodářskými. Chceme-li postihnout podstatu problematiky kvality vzdělávání v kontextu vzdělávací politiky, didaktiky a konkrétního edukačního procesu, nesmíme opomenout globalizační jevy a jejich podíl na vědeckém diskursu k tomuto tématu. Význam moderních technologií a rozmach informací jsou všeobecně známy, tak jako vliv globalizace na národní státy a jejich struktury a v neposlední řadě jejich vliv na obory pedagogiky.

S vytvářením jednotného vzdělávacího prostoru vysokoškolského vzdělávání je stále zřetelnější, jak významné je zajištění kvalitativních opatření. S rozvojem spolupráce v rámci Boloňského procesu byly nařízeny všem členským zemím Evropské unie systémy zajišťování kvality vysokoškolského prostoru.

Pojem kvalita je ve vzdělávání spojována s kvalitou evropského vzdělávacího prostoru, kvalitou vzdělávací soustavy, kvalitou vzdělávacích institucí a v neposlední řadě s kvalitou vzdělávacích procesů. V našem článku se omezíme na konkrétní edukační proces a na faktory ovlivňující jeho kvalitu.

1 Odborné uchopení tématu

1.1 Odborná literatura k tématu

Jak poznamenává Píšová (2010, 55), zájem o problematiku kvality vzdělávání je diktován společenskou a ekonomickou objednávkou na zvyšování kvality vzdělávání a vzdělávacích institucí a imperativem celoživotního vzdělávání.

Výzkumy ke kvalitě vzdělávání rozdělujeme na základě různých perspektiv následovně:

- ve smyslu všeobecné didaktiky s ohledem na cíl, obsah metody vzdělávání,
- na výzkumy zaměřené na klima ve škole či třídě,
- výzkumy vyučování a učení.

Slavík a Lukavský (2012, 84) definovali pojem kvality vzdělávání jako hierarchický, dynamický systém kritérií sloužící k hodnocení oborů, jež jsou specifické svým obsahem, rozsahem, vlastnostmi a strukturou. Pro Janíka et al (2012, 28) představuje pojem kvalita vyučování didaktický problém, neboť podle něho má vést vyučování k učení, ovšem s ohledem na použité cesty, které k němu vedou. Podle jeho přesvědčení se komponenty a znaky kvality vyučování tvoří ze čtyř částí:

1. Organizace a vedení třídy
 - využití času
 - adekvátní čas
2. Zprostředkování cílů a obsahů
 - jasnost
 - struktura
3. Učební úkoly
4. Klima ve třídě (konstruktivní zacházení s chybou, adaptivita vyučovacích postupů).

Starý a Chvál (2009, 65) chápou kvalitu jako vyjádření nějakého stavu. Průcha (1996, 27) rozumí kvalitou (výuky, vzdělávacích procesů, vzdělávacích institucí, vzdělávací soustavy) žádoucí (optimální) úroveň fungování a/nebo produkce těchto procesů a institucí, která může být objektivně měřena a hodnocena.

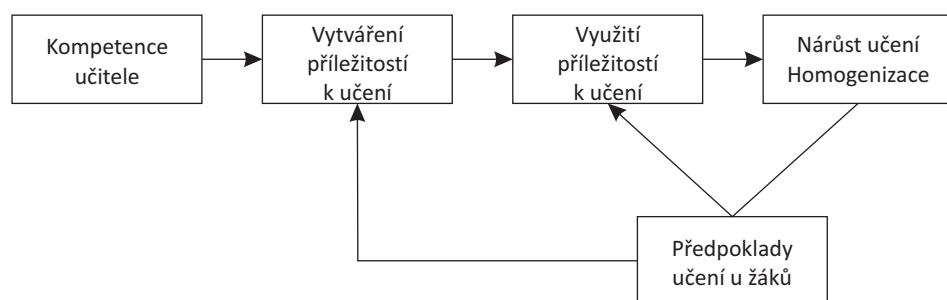
1.2 Kompetenční model učitele

Rozhodujícím činitelem ovlivňujícím edukační proces je samotný učitel. Terminologie zachycující determinativní rysy učitele z hlediska edukačního procesu je heterogenní. Setkáme se s označením kompetence učitele, osobnostní rysy učitele apod. Helmke popisuje vyučování jako vytváření příležitostí k učení, které jsou

přizpůsobeny individuálním vstupům žáků v edukačním procesu (Lipowsky 2006, 69).

Nejrozšířenějším pojmem však je pojem kompetence. I když samotný pojem kompetence není nový, objevuje se intenzivněji až v posledním desetiletí (Fleischer a kol., 2013, 6). Kompetence bývají definovány jako kognitivní dispozice výkonu specifické pro daný kontext, které se vztahují na funkční situace a požadavky v určitých doménách (Klieme, Leutner 2006, 22). Zároveň je zdůrazňován fakt, že kompetence jsou více či méně znalosti, dovednosti a strategie specifické pro příslušnou oblast, které jsou naučitelné (Baumert 2011, 22). V popředí tohoto okruhu zkoumání stojí strukturované kompetenční modely zkoumající možnost modelování kompetencí s ohledem na požadavky ve specifických situacích (Klieme, Hartig 2007).

Tab. 1: Helmkeho model nabídky a využití (2003)



Zdroj: Lipowsky (2006)

Jak uvádějí Hardy, Hertel, Kunter, Klieme, Warwas, Büttner, Lühken (2011, 821), aby bylo vyučování vhodně utvářeno, je zapotřebí, aby učitelé disponovali vhodnými profesními kompetencemi, které označují jako znalosti, přesvědčení, motivační orientaci. Kompetenční model představuje soubor kompetencí důležitých pro výkon dané profese. Souvisí s profesí, personální strategií i personální činností. Má dvě součásti, vertikální integraci a horizontální integraci. Vertikální integrace má uplatnění v oblasti strategického řízení a je propojena s profesí. Horizontální integrace naznačuje propojenost personálních činností s kompetenčním modelem. Hroník definuje kompetenční model jako most mezi profesní strategií a personální strategií (2007, 68).

Pro potřebu našeho výzkumu se přikláníme k pojetí profesních kompetencí učitele označující kompetence jako soubor znalostí, přesvědčení a motivační orientace. Z tohoto pohledu provádíme svůj dílčí výzkum (viz níže).

2 Metodika výzkumu a hypotézy

Předmětem výzkumného šetření se staly faktory ovlivňující kvalitu výuky cizích jazyků. Šetření bylo realizováno v zimním semestru v roce 2015 na Obchodně podnikatelské fakultě v Karviné a zúčastnilo se ho 100 studentů studujících němčinu jako první, nebo druhý jazyk v rámci různých oborů nabízených ke studiu na OPF. Cílem šetření bylo stanovit faktory, které mají vliv na edukační proces a jeho kvalitu. Z generového hlediska podstoupilo šetření 18 mužů a 82 žen.

Z hlediska metodiky byl výzkum založen na rešerši české i zahraniční literatury, na vypracování a distribuci dotazníků mezi studenty a vyhodnocení a analýze zjištěných dat. V rámci předmětu výzkumu jsme se zaměřili zejména na následující okruhy, jež jsou relevantní k danému tématu:

1. Upřednostňování jednotlivých druhů učení jako např. příležitostné, (náhodné prostřednictvím internetu), záměrné, cílené (ve škole), činnosti, které si student řídí sám.
2. Upřednostňování jednotlivých druhů paměti (mechanická, logická, vizuální, sluchová, kombinaci předchozích druhů paměti).
3. Faktory ovlivňující proces učení (tělesný a duševní stav, motivace, podnětné prostředí, vztah k cizímu jazyku, opakování, činnosti předcházející a následující).
4. Podpůrní činitelé při učení (vůle, pozornost, uvědomění si druhu paměti, charakterové vlastnosti žáků, učitel).
5. Četnost učení (jednou týdně, před zkouškou příležitostně, pravidelně).
6. Aspekty důležité při učení (osobní vztah k jazyku, dobře zpracovaný výukový materiál, motivující učitel, dobrá atmosféra ve skupině, důležitost jazyka pro budoucí povolání).

K formulaci hypotéz vycházíme z odborné literatury. Podle Ašbecka (1987, 116) je zásadním předpokladem úspěšného učení i motivace k učení vést žáky explicitně i implicitně při edukaci k vysvětlení principů a zprostředkování učebních strategií, které mají zabránit biflování. Dále vycházíme z Lipowského (2006, 64), který hovoří o tom, že učitel se svými kompetencemi a edukačním jednáním má značný vliv na rozvoj učení u žáků. Motivace k učení vzniká jen tehdy, když má žák na jedné straně dojem, že předmět učení a aktuální proces vyučování a učení jsou pro něho osobně smysluplné a důležité a jeho základní psychologické potřeby jsou dostatečně uspokojeny (Krapp 1999, 639).

Pro potřeby našeho výzkumu jsme si na základě odborné literatury stanovili několik pracovních hypotéz:

- Hypotéza 1: V době rozvoje výpočetní techniky a internetu budou žáci upřednostňovat učení prostřednictvím internetu.
- Hypotéza 2: Studenti neupřednostňují pouze jeden druh paměti.
- Hypotéza 3: Nejdůležitější faktory ovlivňující proces učení jsou motivace a vztah k cizímu jazyku.
- Hypotéza 4: Podpurným činitelem při učení je zejména učitel.
- Hypotéza 5: Studenti se učí cizí jazyk většinou příležitostně.
- Hypotéza 6: Při učení cizímu jazyku hraje učitel důležitou roli.

3 Výsledky

3.1 Upřednostňování způsobů učení

Výzkumné šetření ukázalo, že 21 studentů upřednostňuje příležitostné, náhodné učení či učení prostřednictvím internetu. Záměrnému, cílenému učení ve škole dává přednost 80 studentů a 28 studentů zvolilo učení s činnostmi, které si volí sami. Kvantitativní volba jednotlivých druhů učení ukázala, že studenti v některých případech volili více druhů učení.

Tab. 2: *Upřednostňování způsobů učení*

Pořadí	Způsob učení	Počet odpovědí
1.	Záměrné, cílené učení ve škole	80
2.	Učení s činnostmi, které si student volí sám	28
3.	Příležitostné, náhodné učení či učení prostřednictvím internetu	21

Zdroj: Vlastní výzkum

3.2 Upřednostňování druhu paměti

Výzkumné šetření preferencí jednotlivých druhů paměti vykazovalo největší preferenci pro kombinování jednotlivých druhů paměti. Pro kombinování jednotlivých druhů paměti se rozhodlo 69 studentů. Pro mechanickou paměť se vyslovilo 18 studentů, pro logickou paměť 19 studentů, pro vizuální paměť 18 studentů a pro sluchovou paměť 26 studentů.

3.3 Faktory ovlivňující proces učení

Zajímavé výsledky přineslo šetření faktorů, které ovlivňují proces učení cizímu jazyku. 11 studentů ovlivňuje při procesu učení se cizímu jazyku tělesný a duševní stav. 61 studentů se vyslovilo pro motivaci, dalších 11 studentů je pozitivně ovlivňováno podnětným prostředím, 60 studentům pomáhá při učení vztah k cizímu jazyku, 33 studentů je přesvědčeno o tom, že jim opakování pomáhá při procesu

Tab. 3: *Upřednostňování druhu paměti*

Pořadí	Druhy paměti	Počet odpovědí
1.	Kombinace druhů paměti	69
2.	Sluchová paměť	26
3.	Logická paměť	19
4.	Mechanická paměť	18
5.	Vizuální paměť	18

Zdroj: Vlastní výzkum

učení a 12 studentů si je vědomo důležitosti předcházejících a následujících činností při učení.

Tab. 4: *Faktory ovlivňující proces učení*

Pořadí	Druhy faktorů	Počet odpovědí
1.	Motivace	61
2.	Vztah k jazyku	60
3.	Opakování	33
4.	Posloupnost činností	12
5.	Tělesný a duševní stav	11
6.	Podnětné prostředí	11

Zdroj: Vlastní výzkum

3.4 Podpůrní činitelé při učení

Jako další determinanty učení jsme stanovili vůli, pozornost, uvědomění si typu paměti, charakterové vlastnosti uvedené všeobecně a učitele. 55 studentů uvedlo, že jim při učení pomáhá vůle. 59 studentů se vyslovilo pro pozornost jako činitele, který ovlivňuje jejich učení. Pouze 6 studentů uvedlo, že jim pomáhá uvědomění si druhu své paměti. 10 studentů se rozhodlo pro charakterové vlastnosti. Pro 48 studentů je učitel pomocníkem při učení se cizímu jazyku.

Tab. 5: *Podpůrní činitelé při učení*

Pořadí	Podpůrní činitelé při učení	Počet odpovědí
1.	Pozornost	59
2.	Vůle	55
3.	Učitel	48
4.	Uvědomění si druhu své paměti	6

3.5 Četnost učení se cizímu jazyku

Při výběru četnosti učení se cizímu jazyku měli studenti na výběr z následujících variant: jednou týdně, před zkouškou, příležitostně a pravidelně. Pro variantu jed-

nou týdně se vyslovilo 21 studentů, 80 studentů volilo, že se učí před zkouškou, 28 studentů se učí příležitostně a žádný student se neučí pravidelně.

Tab. 6: Četnost učení se cizímu jazyku

Pořadí	Četnost učení se cizímu jazyku	Počet odpovědí
1.	Před zkouškou	80
2.	Příležitostně	28
3.	Jednou týdně	21
4.	Pravidelně	0

Zdroj: Vlastní výzkum

3.6 Aspekty důležité při učení

Významným bodem šetření je důležitost faktorů, které hrají roli při učení se cizímu jazyku. Studenti se mohli rozhodnout pro následující: osobní vztah k jazyku, dobře zpracovaný učební materiál, motivující učitel, dobrá atmosféra ve skupině a důležitost jazyka pro budoucí povolání. Pro osobní vztah k jazyku se rozhodlo 58 studentů, pro 53 studentů je důležitý dobře zpracovaný učební materiál, 35 studentů zvolilo motivujícího učitele, pro 38 studentů je důležitá dobrá atmosféra ve skupině a 51 studentů považuje za důležité učit se jazyk pro své budoucí povolání. Pořadí důležitosti znázorňuje následující tabulka:

Tab. 7: Pořadí důležitosti faktorů při učení se cizímu jazyku

Pořadí důležitosti	Počet odpovědí	Faktor
1.	58	osobní vztah k jazyku
2.	53	dobře zpracovaný učební materiál
3.	51	důležitost pro budoucí povolání
4.	38	dobrá atmosféra ve skupině
5.	35	motivující učitel

Zdroj: Vlastní výzkum

4 Diskuse

Hypotéza 1, že v době rozvoje výpočetní techniky a internetu budou žáci upřednostňovat učení příležitostně prostřednictvím internetu, nemohla být potvrzena. Z výzkumného šetření vyplynul fakt, že studenti se při učení cizímu jazyku spoléhají nejvíce na cílené a záměrné učení prostřednictvím učitele. Hypotéza 2, že studenti neupřednostňují pouze jeden druh paměti, mohla být potvrzena. Hypotéza 3, že nejdůležitějšími faktory ovlivňujícími proces učení jsou motivace a vztah k cizímu jazyku, mohla být potvrzena. Hypotéza 4, že podpurným činitelem při učení je zejména učitel, mohla být potvrzena. Hypotéza 5, že studenti se učí cizí

jazyk většinou příležitostně, mohla být potvrzena. Hypotéza 6, že při učení cizímu jazyku hraje učitel důležitou roli, mohla být rovněž potvrzena.

Šetřením mohlo být potvrzeno tvrzení Lipovského (2006, 64), že učitel má se svými kompetencemi a edukačním jednáním značný vliv na rozvoj učení u žáků. K nejdůležitějším faktorům ovlivňujícím proces učení patří u učení se cizímu jazyku motivace, osobní vztah k jazyku, dobře připravený učební materiál a důležitost jazyka pro budoucí povolání.

Ukázalo se, že pro výuku cizího jazyka je důležitá i atmosféra ve skupině, jak o ní hovoří Plamínek (2007). Plamínek o tomto navození příjemných pocitů hovoří jako o vzorci chování, který označuje pojmem apetence. Podle něj takový podnět člověk vyhledává, je motivován k chování, které k němu vede.

Závěr

Šetření faktorů ovlivňujících kvalitu výuky cizích jazyků je pro zkvalitnění edukačního procesu velice přínosné. Přináší data, jež jsou uplatnitelná pro každodenní práci učitele v terciárním sektoru, zejména z pohledu přípravy na edukační proces volbou motivujících obsahů a volbou vhodných metod využívajících kombinaci různých druhů paměti žáků (vizuální, auditivní, logickou). Záměrné, cílené učení je u této cílové skupiny většinou jediným zdrojem informací, a proto si učitel musí být vědom svého důležitého postavení v edukačním procesu.

Je to právě učitel, jenž může ovlivňovat postoj žáka k jazyku, kdo může vytvářet pozitivní atmosféru ve skupině, na něm záleží, jak poutavě vytvoří učební materiál a vybere edukační obsah tak, aby byl uplatnitelný v reálném životě a zejména na trhu práce. V neposlední řadě je to učitel, který svým postojem může žáky motivovat a je to on, který jako poslední článek při vzdělávání rozhoduje o kvalitě edukačního procesu.

Literatura

- ASSBECK, J. (1987). Wider das Vergessen: Gedächtnistechniken im Fremdsprachenunterricht. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 2 115–124. ISSN 0938-8001.
- BAUMERT, J., & KUNTER, M. (2011). 2 Das Kompetenzmodell von COACTIV1. *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*, 29.
- FLEISCHER, DIPL-PSYCH J., & AL. (2013). Kompetenzmodellierung: Struktur, Konzepte und Forschungszugänge des DFG-Schwerpunktprogramms. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(1), 5–22. ISSN 1862-5215.
- HARDY, I., HERTEL, S., KUNTER, M., KLIEME, E., WARWAS, J., BÜTTNER, G., & LÜHKEN, A. (2011). Adaptive Lerngelegenheiten in der Grundschule. Merkmale, methodisch-didaktische Schwerpunktsetzungen und erforderliche Lehrerkompetenz. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(6), 819–833, ISSN: 0044-3247.
- HRONÍK, F. 2007. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1457-8.
- JANÍK, T., & AL. (2016). *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno : Masarykova univerzita. ISBN 978–80–210–6349–5.

- KLIEME, E., & AL. (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(6). ISSN 876-903.
- KLIEME, E., MAAG-MERKI, K., & HARTIG, J. (2010). Competence a jejich význam ve vzdělávání. *Pedagogická orientace*, 20(1), 104-119. ISSN 1805-9511.
- KRAPP, A. (1998). Entwicklung und Förderung von Interessen im Unterricht. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 44(3), 185-201. ISSN: 0342-183X.
- LIPOWSKY, F. (2006). *Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler*. In *Zeitschrift für Pädagogik*. 51. Beiheft *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf*. (47 až 70). Weinheim und Basel: Beltz Verlag. ISSN 0514-2717.
- LUKAVSKÝ, J., & AL. (2012). Hodnocení kvality expresivních tvořivých úloh ve výuce (na příkladu výtvarné výchovy). *Orbis scholae*, 3 77-97. ISSN 1802-4637.
- PÍŠOVÁ, M. (2010). Učitel – expert. Přehled výzkumných trendů a jejich výsledků. *Pedagogika*, 60 47-58. ISSN 2336-2189.
- PLAMÍNEK, J. (2007). *Tajemství motivace: jak nařít, aby pro nás lidé rádi pracovali*. Praha: Grada Publishing a. s. ISBN 978-80-247-5515-1.
- PRŮCHA, J. (1996). *Pedagogická evaluace: Hodnocení vzdělávacích programů, procesů a výsledků*. Brno: MU CDVU. ISBN 80-210-1333-8.
- STARÝ, K., CHVÁL, M. (2009). Kvalita a efektivita výuky: Metodologické přístupy. In JANÍKOVÁ, M. (Ed.) *Výzkum výuky – tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody*. (63-81). Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-180-5.

Autorka

PhDr. Hanne-Lore Bobáková, Ph.D., e-mail: bobakova@opf.slu.cz, Obchodně podnikatelská fakulta Slezské univerzity v Opavě, Na Vyhliďce, Karviná

Autorka se zaměřuje na výuku německého jazyka, tvorbu studijních opor pro výuku tohoto jazyka a na výzkumu v oblasti didaktiky a metodiky cizích jazyků a interkulturní komunikace.

Introduction to a study of face validity and concurrent validity of tests in accordance with STANAG 6001

Mária Šikolová, Ludmila Kolářková a Pavel Svoboda

Abstract: Since the concept of test validity is of great importance in high-stakes tests, the authors have decided to study both face validity and concurrent validity from a theoretical point of view. Further on, the face validity and concurrent validity of the tests in accordance with (IAW) STANAG 6001 will be addressed.

To scrutinize the face validity of these tests, a questionnaire will be constructed and distributed to candidates who have undergone the examination. It will be focused on gathering the data concerning their opinions and attitudes towards the exam.

The data for the analysis of concurrent validity will be collected in such a way that the real test results will be compared with the results predicted by the teacher and by the candidate as a self-assessment.

Key words: high-stakes tests, test validity, data collecting, candidates' results

Introduction

The importance of test validity and reliability is readily apparent and does not require any lengthy evidence. In the military context, language tests IAW STANAG 6001 are undoubtedly high-stakes tests, and in the Czech Republic, their significance has recently even intensified, since the exam results may have a profound impact on soldiers' careers. This fact has led the authors of this paper to some ideas on how to approach test validity.

Although face validity means "the degree to which a test appears to measure the knowledge or abilities it claims to measure, as judged by an untrained observer" (Dictionary of Language Testing, p 59), we consider the opinion of test candidates quite important. Presumably, if their perception of face validity is positive, they will probably respect the results and consider them to be fair. Consequently, confidence in the fairness of the exam may play a role as a motivation factor in their learning process. The original intention of the authors was to address this problem by a questionnaire survey, however, up to now, the questionnaire has only been designed and consulted with a subject-matter expert. The distribution of the questionnaire will be done in the near future and the results will be published after gathering appropriate data.

This paper primarily deals with the preliminary steps taken to look into concurrent validity. Rather than comparing and correlating the results of two different tests, the data which have been gathered, compared and analyzed are the test

results predicted by the class teacher, by the candidate himself/herself and the real test results.

1 Theoretical background

The concept of validity is rather broad and is not limited to language testing. In terms of research, the validity of collected data means that the results of research, including the ways of data gathering, meet all the requirements of scientific research methods. In other words, validity can also be generally referred to as “the extent to which the data collection procedure measures what it intends to measure” (Seliger, Shohamy, 2011, p. 188). McNamarra defines validity in a simple way as meaning “the relationship between evidence from test performance and the inferences about candidates’ capacity to perform in the criterion that are drawn from that evidence” (McNamarra, 2008).

Although different authors offer slightly different approaches to validity as such, with several of them claiming various types of validity, we concur with Alderson, Clapham, Wall that the types of validity, in fact, represent various methods of assessing validity (Alderson, Clapham, Wall, 1995, p. 171). Another important idea concerning validity is that it cannot be actually proven; however, what matters is to acquire the evidence of validity (Seliger, Shohamy, 2011, p. 188). And this is the starting point of the study whose intentions and preliminary results are presented in this paper.

Face validity refers to the way the exams are perceived by non-specialists; or how the test “looks” in the public eye. Usually, this assessment is holistic, giving an opinion on the test as a whole. It could be influenced by being too difficult or too easy; or by containing unclear instructions or faulty items (Alderson, Clapham, Wall, 1995, p. 172). This type of validity is often categorized as one kind of internal validity. Some experts do not consider face validity to be scientific or relevant (Stevenson 1985 in Alderson, Clapham, Wall, 1995, p. 172). Hughes claims that although face validity is not scientific, it is still of importance as a test lacking face validity can result in candidates not performing on it well and in teachers, students and authorities not accepting it (Hughes, 1992).

To approach the problem of face validity, there are essentially two ways to gather the data – either by directly interviewing the candidates or by designing a questionnaire and administering it to them.

As opposed to face validity, concurrent validity is considered to be a type of external validity. Commonly, this type of validity means a comparison of results of a certain test with the results of another test. Concurrent validity expresses the correlation between the scores achieved by a group of candidates on two different measures (Davies et. al, 1999, p. 30). Hughes (1992, p. 23) exemplifies this kind of

validation in a situation in which an oral exam is needed at a length of around 45 minutes, but on practical grounds should be much shorter, at about 10 minutes. The recommendation is to find a random sample of students who would undergo the full 45-minute test, as well as the shortened version. Both performances would be assessed by different raters without knowing the scores of the others. The question is whether the correlation between the two sets of scores is high or not. If it is, then the shorter version is valid.

Apart from using two different tests or a parallel version of the same test, some other measures can be used to establish concurrent validity, “the candidates’ self-assessments of their language abilities; or rating of the candidate on relevant dimensions by teachers, subject specialists or other informants.” (Alderson et al., 1995, p. 177).

2 Results and discussion

Our preliminary study was based on the above-mentioned suggestions; in terms of face validity, a questionnaire has been designed which is intended for data gathering concerning candidates’ opinions about the examination, addressing such questions, as e.g. identifying own language skills level in the rating scale and predicting test results.

As for concurrent validity, the study focused on the comparison of candidates’ expected results, class teachers’ estimated results and the real examination results. A questionnaire has been regularly distributed and data has been systematically gathered from September 2015 to August 2016 in the courses run by the Language Centre of the University of Defence. Out of them, forty questionnaires were randomly chosen for each STANAG 6001 level (levels 1, 2 and 3), altogether from 120 respondents. All of them were professional soldiers, have attended a course organized by the Language Centre and were native Czech speakers.

We were primarily interested in learning to what extent the estimations of candidates and teachers, as well as real exam results correlated. The data was gathered and organized according to the level (separately attained data from the courses for levels 1, 2 and 3), in individual language skills (listening, speaking, reading and writing), as well as for all skills together for particular levels. The correlations were calculated between candidates’ estimates – teachers’ estimates, candidates’ estimates – real results, and teachers’ estimates – real results.

2.1 Level 1 – results in individual skills

The correlation between candidates’ estimates and teachers’ estimates was from 0.5 to 0.6 for listening, reading and writing, while for speaking it was even lower (0.43). Candidates’ estimates – real results correlation ranged for all skills from

0.51 to 0.58. Teachers' estimates versus real results correlations were the highest at level 1, ranging from 0.50 in speaking skills to 0.71 in reading skills. We can conclude from the given results that all correlations at this level were rather weak, with the only exception being the correlation between teachers' estimates and real results in reading skills which was the highest (0.71). As for the weakest correlation, it was for candidates' estimates – teachers' estimates in speaking skills (0.43).

2.2 Level 2 – results in individual skills

If compared with the correlations at level 1, the correlations at level 2 were even weaker. Candidates' estimates – teachers' estimates were the weakest in listening skills (0.15) and the strongest, but still weak (0.47) in writing skills. Candidates' estimates – real results correlations were also very weak in the range of 0.26 to 0.35; the weakest one being listening skills and the strongest one speaking skills (0.35). At this level, the strongest correlations were between the relations of teachers' estimates versus real results; surprisingly, the weakest correlation was in reading skills (0.36), which is just the opposite way around in comparison with this degree of correlation at level one. For speaking skills, the correlation was 0.45, similar to the corresponding results for level 1 (0.43). The correlation for writing skills was the highest one (0.68).

2.3 Level 3 – results in individual skills

At level 3, the correlations are generally speaking rather low. Candidates' estimates – teachers' estimates correlations show differences in skills – the lowest one for reading skills (0.26), quite similar to level 2 values (0.28). Listening and writing skills correlated similarly (0.33 and 0.36), with speaking skills being on the top in terms of correlation in this relation (0.57). As far as the candidates' estimates – real results are concerned, the correlations were even a bit lower than in the previous category. Reading skills displayed the lowest correlation (0.17), which is closer to level 2 (0.36) than level 1 (0.51). Listening and speaking skills have shown similar results with the values of 0.36 and 0.38, quite close to the values of level 2 (0.26 and 0.35). Writing skills correlations were also rather weak (0.21), which is much lower than at level 1 (0.58), closer to level 2 (0.27). The strongest correlations were found in the category of teachers' estimates' – real results, which is the same for levels 1 and 2. The best estimate was for listening skills (0.60), whereas the lowest one was for reading skills (0.29). Speaking and writing skills correlations were similar (0.48 and 0.46).

2.4 Levels 1–3 for all skills together

When looking at the overall results correlated for individual levels, the highest correlations were at level 1, where the highest correlation was for teachers' estimates versus real results (0.76). At the same time, even the relation candidates' estimates – real results also revealed a rather strong correlation (0.72). The lowest correlation, although still relatively strong was for candidates' estimates – teachers' estimates (0.67). At level 2, the highest and relatively strong correlation was identified for teachers' estimates – real results (0.60). The other two correlations were rather low (0.26 and 0.36). As for correlations at level 3, they seem to be the weakest, particularly for candidates' estimates – teachers' estimates (0.19), and even weaker for candidates' estimates – real results (0.16). The last relation, teachers' estimates – real results gives the highest correlation in this category, however, still not very high (0.54).

Conclusions – further research – suggestions

Generally speaking, the presented preliminary study and its results have revealed that the correlations between candidates' estimates – teachers' estimates, candidates' estimates – real results, and teachers' estimates – real results are not very strong; rather, the stronger correlations, i.e. 0.7 and up, are found only in one case: at level 1, it is for teachers' estimates' versus real results correlations 0.71 in reading skills; at levels 2 and 3, none of the correlations has reached 0.7. The possible reasons behind this may be multiple. One of the obvious reasons is the fact that with the increasing levels of proficiency, the range of possible estimates widens, so the disagreement among the candidates, teachers and real results is more frequent, which logically results in weaker correlations. As far as the candidates are concerned, they may not be sufficiently familiarized with requirements for individual language skills or they can either over- or underestimate their level of skills. On the side of the teachers, one of the reasons could also lie in the familiarization with STANAG 6001 descriptors which might not be on a proper level. Another possible explanation also arises in the suggestion that the testing system is set too high.

From a validation point of view, it is important to emphasise the fact that for all levels it was always the teachers' estimates that correlated more strongly with the real results than those of the students, which proves their irreplaceable assessment role in the learning process thanks to their expertise and experience as opposed to the rather subjective assessment of the candidates.

Since only a preliminary study has been conducted so far, the reasons behind relatively low correlations have not been investigated in detail, especially e.g. if the candidates rather over- or underestimate their performance or whether the

teachers do so. Further data gathering is desirable, as well as looking into the reasons behind.

Subsequently, more validation studies should be conducted based on students' opinions concerning the examinations which might include a verbal protocol study.

References

- ALDERSON, J. C., CLAPHAM, C., & WALL, D. (1995). *Language Test Construction and Evaluation*. 2nd ed. Cambridge University Press. ISBN 0-521-47255-5
- DAVIES, A., BROWN, A., ELDER, C., HILL, K., LUMLEY, T., & MCNAMARA, T. (1999). *Studies in Language Testing, Dictionary of Language Testing*. Cambridge University Press. ISBN 0-521-65876-4
- HUGHES, A. (1992). *Testing for Language Teachers*. 4th printing: Cambridge University Press. ISBN 0-521-27260-2
- MCNAMARA, T. (2008). *Language Testing*. Oxford University Press. ISBN 0-19-437222-7
- SELIGER, H. W., & SHOHAMY, E. (2011). *Second Language Research Methods*. Oxford University Press. ISBN 978-0-19-437067-7

Authors

PhDr. Mária Šikolová, Ph.D., e-mail: Maria.Sikolova@unob.cz, Centrum jazykové přípravy Univerzity obrany v Brně

Autorka vystudovala Filozofickou fakultu Univerzity Komenského v Bratislavě, tlumočnicko-překladačský obor se specializací na angličtinu a arabštinu. V obranném sektoru pracuje od roku 1982. Nejdříve vyučovala arabštinu a od roku 1993 se zabývá výukou anglického jazyka. V polovině devadesátých let byla při zrodu testovacího systému podle normy STANAG 6001 v AČR. Absolvovala několik kurzů zaměřených na didaktiku výuky, testování a zvyšování jazykové úrovně ve Velké Británii, ve Spojených státech a v Německu. Zabývá se teorií učení, vyučování a testování cizích jazyků. Působila jako prezidentka CASAJC (Česká a slovenská asociace jazykových center). V roce 2007 obhájila disertační práci na téma Zjišťování studijních výsledků v anglickém jazyce na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Postupně prošla různými vedoucími funkcemi v jazykovém vzdělávání na Univerzitě obrany v Brně. V současné době pracuje jako ředitelka odboru výuky Centra jazykového vzdělávání UO v Brně.

Mgr. Ludmila Koláčková, Ph.D., e-mail: Ludmila.Kolackova@unob.cz, Centrum jazykové přípravy Univerzity obrany v Brně

Autorka pracuje v Centru jazykového vzdělávání Univerzity obrany od roku 2004 jako vyučující anglického jazyka a češtiny pro cizince, nyní zastává pozici vedoucí 2. oddělení anglického jazyka. V roce 2014 ukončila doktorské studium na Univerzitě J. E. Purkyně. Ve své výzkumné činnosti řeší úkoly vztahující se ke zvýšení efektivnosti výuky cizích jazyků. Je členkou dvou profesních sdružení, v jejichž výborech působila či působí – Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka a Česká a slovenská asociace jazykových center, od roku 2011 působí jako odpovědná redaktorka profesního periodika CASALC Review.

Mgr. Pavel Svoboda, e-mail: pavel.svoboda@unob.cz, Centrum jazykové přípravy Univerzity obrany v Brně

The author is an experienced lecturer of English at the University of Defence. Currently, he is working as an English tester at the Testing and Methodology Department and he focuses on language testing, test development and statistical test analysis.

Externí standardy a méně běžně vyučované jazyky

Eva Složilová

Abstrakt: Příspěvek se zabývá problematikou použití externích standardů u méně běžně vyučovaných jazyků. Na příkladu arabštiny demonstruje, jak mohou specifika daných jazyků toto použití komplikovat především při vývoji standardizovaných jazykových testů. Srovnává využitelnost dvou externích standardů používaných běžně v evropském (Společný evropský referenční rámec pro jazyky) i mimoevropském kontextu (American Council on the Teaching of Foreign Languages Proficiency Guidelines) a uvádí rovněž některé případy testů z arabštiny deklarujících vztahení k těmto rámcům, především k SERRJ.

Klíčová slova: méně běžně vyučované jazyky, arabština, SERRJ, ACTFL

Abstract: The Common European Framework of Reference for Languages was developed as a general guide whose ambitions are far from being prescriptive. It can be applied to a range of commonly taught languages within the European context. A problem may arise when we need to align tests or exams for less commonly taught languages to its proficiency levels.

The article introduces and compares two external standards commonly used in Europe and America (Common European Framework of Reference for Languages and American Council on the Teaching of Foreign Languages Proficiency Guidelines respectively) in standardised testing. It discusses their applicability to Arabic whose language proficiency test development is significantly affected and complicated by its specifics. Several examples of Arabic tests that declare alignment with the CEFR proficiency levels are also provided and commented on.

Key words: less commonly taught languages, Arabic, CEFR, ACTFL

Úvod

Termín *méně běžně vyučované jazyky* (anglicky *less commonly taught languages*) k nám přišel z USA, kde je otázkám spojeným s výukou těchto jazyků věnována značná pozornost. Tak například v rámci University of Minnesota působí organizace CARLA (Center for Advanced Research on Language Acquisition), která sponzoruje speciální projekt nazvaný Less Commonly Taught Languages. Není bez zájmovosti, že pro potřeby tohoto projektu jsou jako méně běžně vyučované jazyky označovány všechny jazyky s výjimkou angličtiny, francouzštiny, němčiny a španělštiny (CARLA, 2016). Vedle čínštiny, japonštiny a arabštiny zde proto najdeme i takové jazyky jako paštština, hebrejštiny či polština. Hlavními cíli tohoto projektu je podpora motivace ke studiu těchto jazyků, pomoc učitelům ve vytváření kvalitních výukových materiálů a ve vzájemné kooperaci a komunikaci (tamtéž).

Politika EU je již dlouhodobě orientována na podporu mobility a mezikulturního porozumění a podpora výuky jazyků a jazykové rozmanitosti reprezentuje její nedílnou součást. Tato podpora je soustředěna hlavně autochtonně, tedy na jazyky,

jimiž se hovoří na území evropských států¹ (proto je zde běžnější termín *lessers-used languages*, tedy *méně užívané jazyky*). Pro tuto studii bude z tohoto hlediska adekvátnější používat termín *méně běžně vyučované jazyky*, protože se v něm stírají rozdíly mezi jazyky alochtonními a autochtonními. Plejáda uvažovaných jazyků tak překračuje hranice Evropy a otevírá dveře pro jazyky jako čínština, arabština, mongolština a další.

Jednotliví reprezentanti méně běžně vyučovaných jazyků mají nepochybně svá specifika, která se projevují na nejrůznějších rovinách jejich jazykových struktur i mimo ně. V důsledku těchto specifík v nich může být obtížné stanovit úrovně jazykové způsobilosti podle externích standardů či referenčních rámců, které se používají pro běžně vyučované cizí jazyky a které nebyly vyvinuty s ohledem na výše zmíněná specifika.

V tomto kontextu je hlavním cílem studie na příkladu arabštiny demonstrovat, jaký dopad mají specifika tohoto jazyka na přiřazování zkoušek či testů k vybraným externím referenčním rámcům. Představení těchto externích standardů bude předmětem první kapitoly této studie.

1 Externí standardy

Standardy, k nimž můžeme kurikulární dokumenty a především výstupní testy obecně vztahovat, mohou mít v zásadě dvojí podobu. Závisí na typu testu, který je pro tento účel použit. V případě závěrečných testů (testy typu *achievement*) může tento standard představovat sylabus kurzu nebo semestrální výuky či kurikulární dokumenty s přesně definovaným obsahem. Jedná se tedy o jakýsi standard vnitřní, který si definují představitelé vzdělávací instituce v souladu s celostátně platnými dokumenty odrážejícími jazykovou politiku dané země. U testů jazykové způsobilosti (testy typu *proficiency*) je tímto standardem určitý externí hodnotící rámec, který ve svém chápání podstaty jazykové způsobilosti a jejího vývoje od nejnižších úrovní komunikativních dovedností až po dokonalé zvládnutí jazyka může reflektovat různé teorie, přístupy či filozofie výuky cizích jazyků. Tento vnější standard je potom přijímán nebo odmítán tvůrci testu, testovacími institucemi, celými vzdělávacími soustavami nebo i celými regiony v závislosti na jazykové politice dané instituce nebo daného regionu či příslušnosti k určité profesi. Jazyková způsobilost je v těchto referenčních rámcích definována prostřednictvím určitých stupňů nebo úrovní pomocí tzv. deskriptorů. Společný evropský referenční rámec pro jazyky (SERR) jako typický představitel takového vnějšího standardu používaný především v Evropě má těchto úrovní šest, referenční rámec Amerického

¹ Evropská charta regionálních či menšinových jazyků Rady Evropy podává přehled těchto jazyků. (<http://www.coe.int/t/dg4/education/minlang/AboutCharter/LanguagesCovered.pdf>). Není bez zajímavosti, že jedním z nich je i kyperská (kypro-maronitská) arabština, která patří mezi levantské dialekty tohoto jazyka.

výboru pro výuku cizích jazyků (American Council on the Teaching of Foreign Languages) typicky používaný v USA (ACTFL) má úrovní pět.²

Budeme-li chtít identifikovat rozdíly obou rámců, je nutné porovnání jejich základních charakteristik. Dalším krokem by bylo srovnání skutečného znění jednotlivých deskriptorů v jednotlivých úrovních, tato ambice jde ale mimo rozsah této studie.

Z primární charakteristiky obou dokumentů vyplývají prvotní zásadní odlišnosti i podobnosti. Oba rámce spojuje skutečnost, že jejich filozofie není založena na žádné specifické teorii osvojování si jazyka, ani nepředepisuje, jak by se jazyk měl učit. Jsou pouze nástrojem pro měření funkční jazykové schopnosti. Co je ale zásadně odlišuje, je jejich použitelnost. Doporučené použití SERRJ, které vyšlo přímo z Rady Evropy (Martyniuk, s. 4), je jako deskriptivního (tedy ne preskriptivního ani normativního), kontextuálně a jazykově neutrálního nástroje. Z čehož vyplývá, že jakékoliv specifické použití pro určitý jazyk v určitém kontextu klade velké nároky na tvůrce testu, aby si deskriptory SERRJ přizpůsobili specifikám daného jazyka i kontextu. U popisů úrovní ACTFL pro jednotlivé dovednosti se předpokládá jejich použití přesné a nemodifikované, rámec ACTFL je tedy preskriptivní a závazný (ACTFL Proficiency Guidelines, 2012). Je určen především pro akademické a pracovní kontexty, i když je aplikovatelný i na jiná prostředí. Na druhé straně je ale také jazykově specifický (Winke, Aquil, 2006, s. 222), protože pro jazyky³, u nichž se předpokládá testování ve shodě s deskriptory ACTFL (arabštinu nevyjímaje), jsou připojeny anotace se specifiky testování daného jazyka pro jednotlivé úrovně včetně vzorových testových úloh. V případě arabštiny u dovednosti čtení s porozuměním jsou sice uváděny pouze texty bez testových otázek, ale anotace obsahují vedle údajů o délce textu, tématu, lexikální a gramatické obtížnosti a (v případě arabštiny) i varietě jazyka také popis toho, čemu by měl student na dané úrovni u daného textu rozumět.

V SERRJ jsou úrovně jazykové způsobilosti rozprostřeny mezi šest pásem: A1, A2, B1, B2, C1 a C2. Úrovně pětiúrovňové škály deskriptorů ACTFL jsou označovány jako *začátečník (novice)*, *středně pokročilý (intermediate)*, *pokročilý (advanced)*, *profesionál (superior)* a *expert (distinguished)*. Tři nejnižší úrovně mají navíc 3 podúrovně (pásma), která lze označit jako *pásma nízké (low)*, *pásma střední (medium)* a *pásma vysoké (high)*.

² Další typický reprezentant vnějšího standardu STANAG 6001 využívaný v armádách členských států NATO nebude v této studii předmětem zájmu, a to i přesto, že arabština patří mezi testované jazyky.

³ V poslední verzi deskriptorů z roku 2012 se jedná celkem o 13 jazyků (angličtina, arabština, azerbajdžánština, čínština, francouzština, indonéztina, japonština, korejština, němčina, portugálština, ruština, španělština a turečtina), popisy úrovní pro všechny tyto jazyky jsou uvedeny na webových stránkách ACTFL.

Nabízí se otázka přímého porovnání úrovní obou referenčních rámců. Metodologie takového porovnání je předmětem odborné diskuse testologické komunity již několik let a postupně ji obohacují výsledky nejnovějšího výzkumu. Barenfanger a Tschirner zkoumali (Barenfanger, Tschirner, 2012) podle metod doporučených Radou Evropy a obsažených v manuálu (Relating language examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment, 2009) spolehlivost hodnocení zkušených examinátorů ústních zkoušek podle SERRJ u vzorků ústního projevu zkoušky OPI a její počítačové verze OPIc, které byly již dříve vyvinuty, vedeny i hodnoceny podle rámce ACTFL. Tabulka č. 1 zobrazuje výstup této studie v podobě srovnání úrovní obou rámců. **Toto srovnání ovšem není přenositelné ani zobecnitelné do kontextů jiných zkoušek a testů,** slouží pouze pro zevrubnou orientaci při porovnávání úrovní obou rámců⁴.

Tab. 1: Úrovně SERRJ a ACTFL u zkoušek OPIc a OPI
Zdroj: Barenfanger, Tschirner, 2012, s. 12.

SERRJ	ACTFL OPIc and OPI
A1	začátečník, pásmo vysoké
A2	střední pokročilý, pásmo nízké
B1.1	střední pokročilý, pásmo střední
B1.2	střední pokročilý, pásmo vysoké
B2.1	pokročilý, pásmo nízké
B2.2	pokročilý, pásmo střední
C1	pokročilý, pásmo vysoké
C2	profesionál

2 Specifika arabštiny

Výuka arabštiny má v českém vzdělávacím kontextu dlouholetou tradici v podobě oborového studia arabistiky na Ústavu Blízkého východu a Afriky Filozofické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Neoborové studium tohoto jazyka je ale na českých vysokých školách spíše raritou. Mezi výjimky patří Filozofická fakulta Západočeské univerzity v Plzni, kde je arabský jazyk vyučován v rámci oboru Blízkovýchodní studia jako tzv. „zdrojový jazyk“, podobně je tomu na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity v Brně, kde je výuka arabštiny součástí kurikulů oborů Religionistika a Pravěká archeologie Předního východu. Od akademického roku 2015/2016 má arabštinu ve své nabídce výuky cizích jazyků i jazykové centrum této univerzity.

⁴ Pro teoretické a metodologické aspekty procesu přirovnávání ACTFL a SERRJ viz dále například Tschirner, 2012.

V případě vývoje testu jazykové způsobilosti v arabštině a jeho přiřazení k vnějším standardům je nutno brát do úvahy několik specifíků, která tento proces zásadním způsobem komplikují (Winke, Aquil, 1996, s. 221).

Prvním specifíkem je diglosní⁵ realita arabského jazykového prostředí, tedy existence spisovné variety jazyka (moderní spisovná arabština) a široké plejády regionálních dialektů. Tato situace má dopad na vzdělávání v arabském prostředí (Khamis-Dakwar, 2005; Maamouri, 1998) a odráží se i ve výuce a testování arabštiny jako cizího jazyka. Již na samém počátku výukového procesu či procesu vývoje testu je totiž potřeba vymezit pojem *komunikativní arabština* nebo *komunikativní kompetence v arabštině* (Wilmsen, 2006, s. 125–138). Z diglosní povahy sociolingvistického kontextu arabštiny totiž vyplývá, že chceme-li rozvíjet, měřit či hodnotit úroveň komunikativních kompetencí jednotlivých uživatelů tohoto jazyka ve všech čtyřech řečových dovednostech, tj. poslechu, mluvení, čtení a psaní, musíme nutně vyřešit otázku, prostřednictvím které variety jazyka v nich komunikace v reálném světě probíhá a jak to bude reflektováno ve výuce i v testování. U testování čtení a psaní tak lze například předpokládat, že měřený konstrukt bude definován pouze v mezích spisovné variety, u jiných řečových dovedností by ale mohly na definici konstruktu participovat i další variety⁶ a mohly by se vzájemně doplňovat. Tento způsob kombinování variet připadá do úvahy například u testování poslechu, kdy mohou být určité aspekty konstruktů pokryty varietou hovorovou, jiné aspekty budou měřitelné ve varietě spisovné. Podobná situace může nastat rovněž u testování dovednosti mluvení.

Z výše uvedeného vyplývá, že pokud daný referenční rámec nebyl vyvinut s přihlédnutím k tomuto specifíku, nastává pro tvůrce kurikulů či testů velký problém. Jako typický příklad lze uvést testování mluvení. Podle deskriptorů SERRJ jsou úrovně A1–A2 záležitostí běžného jazyka v každodenní komunikaci. Ta ale v reálném arabském kontextu probíhá v dialektech – jak tedy zohlednit tuto skutečnost? Je funkční spojit testování obou hlavních variet jazyka – moderní spisovné arabštiny a některého z dialektů? Je obhajitelné testování moderní spisovné arabštiny až

⁵ Základní aspekty diglosie jsou představeny např. v díle J. C. Fergusona a K. Versteegha (Ferguson, 1959; Versteegh, 2014, s. 241–258). Původní chápání diglosie (Ferguson, 1959) v sociolingvistickém kontextu arabštiny jako polaritě dvou variet používaných v závislosti na odlišném kontextu prošlo dynamickým vývojem a původní polaritní (kontextuální) diglosní koncept je přehodnocován. Je spíše vnímán jako konstrukt funkční, kde dochází střídatému použití různých variet jazyka v rámci jednoho diskurzu (anglicky *code switching*) nebo vzájemné prolínání těchto kódů (*code mixing*). Používají se spíše termíny polyglosie, čili soužití několika variet jazyka, popřípadě kontiglosie (anglický výraz *contiglossia*), kde jsou všechny variety jazyka umístěny na jakémsi pomyslném kontinuu s jedním krajním pólem v podobě spisovné variety a dialektu na místě druhého pólu (Albirini 2016, s. 20–21).

⁶ Pro tyto mezistupně mohou být různými autory používány různé termíny. Např. pro tzv. *střední jazyk* označovaný arabskými autory jako *lughā wustā* používají někteří arabisté vně arabského světa termíny *Formal Spoken Arabic*, *Educated Spoken Arabic* (Ryding, 1991, s. 212), *Prestigious Oral Arabic* (Drozdík, 2001) a další.

od úrovně B1 a úrovně nižší pokrýt právě některým z dialektů? To bude mít ale zásadní dopad na způsob vedení výuky. V zásadě existují tři metodické postupy, jak výuku arabštiny pojmut. Při využití prvního postupu začíná výuka moderní spisovnou arabštinou a až na vyšších úrovních ovládnutí jazyka je zapojen určitý dialekt. Druhý postup je opačný: výuka začíná zvoleným dialektem a až po jeho zvládnutí se věnuje moderní spisovné arabštině. Při použití třetího způsobu se od samotného začátku integruje výuka obou variet. V českém kontextu (pokud nebereme do úvahy soukromou výuku dialektů, kterou nabízejí rodilí mluvčí) je dominující postup první – primární výuka moderní spisovné arabštiny, nicméně integrovaný způsob výuky se z hlediska korespondence s vnějším standardem bude jevit jako adekvátnější. Zde ale opět narážíme na velké množství obtížně řešitelných otázek. Nejobtížnější z nich bude spojena s výběrem konkrétního dialektu. Tento výběr může být podmíněn mnoha faktory – od vývoje politické situace v arabském světě až po znalost dialektů z pozic učitelů – nerodilých mluvčích či dostupnost učitelů – rodilých mluvčích určitých dialektů⁷.

Druhé specifikum arabštiny je dáno samotným charakterem tohoto semitského jazyka, který bude stručně představen v následující části studie. Arabská abeceda se skládá z 28 konsonantů. Většina z nich má čtyři různé podoby v závislosti na tom, ve které části slova se daný konsonant nachází: počáteční, středovou, koncovou a samostatnou. Tři z těchto konsonantů navíc v písmu označují i dlouhé vokály. Krátké vokály (a, i, u) se běžně v písmu neoznačují. Pokud označeny jsou, děje se tak pomocí speciálních diakritických znamének, která jsou doplňována nad nebo pod konsonant, ke kterému se váží.

Arabské písmo je spojované, což znamená, že konsonanty uvnitř slov jsou vzájemně propojeny, jenom u šesti konsonantů je toto propojení částečně limitováno existencí jenom dvou podob – samostatné a koncové. Podobně jako u latinky jsou slova oddělována mezerami, směr písma je zprava doleva.

Skutečnost, že krátké vokály v písmu označovány být mohou (jako např. v učebnicích pro děti), ale nemusí (což je typické např. pro psaný diskurz masmedií a beletrii), mohou zásadně změnit povahu arabské ortografie: z plytké (transparentní předvídatelná korespondence fonémů a grafémů) na hlubokou (netransparentní, kde zvuková podoba slova je v písmu rozpoznatelná pouze na rovině konsonantů, vokály musí být doplněny v závislosti na významu daného slova v kontextu), (např. Abu-Rabia, 1998; Abu-Rabia, 2002).

⁷ V této spojitosti lze uvést případ studia archeologie na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity v Brně, kde součástí kurikula již výše zmíněného oboru Pravěká archeologie Předního východu byl vedle moderní spisovné arabštiny i syrský dialekt. Důvodem k tomuto výběru byla skutečnost, že na několika syrských archeologických lokalitách probíhal po dobu několika let výzkum, na němž participovali i studenti. Se změnou politické situace v Sýrii se musel zájem archeologů přesunout do jiných lokalit, což vedlo k demotivaci vyučovat vedle moderní spisovné arabštiny právě tento dialekt.

Pro strukturu arabského slova je charakteristická existence kořene tvořeného (většinou) kombinací tří konsonantů (tzv. kořenových radikálů), který je nositelem základního významu. Tento kořen je doplněn různými možnými kombinacemi sufixů, infixů, prefixů a vokálů, které tvoří derivační vzory pro tvorbu jmen i sloves, přitom vokalické součásti těchto derivačních vzorů nejsou v písmu běžně zaznamenávány. Důsledkem této konsonantické povahy arabského písma je například častý výskyt tzv. *homografů*⁸, tj. výrazů psaných stejně, ale zvukově i významově odlišných (například kombinace tří konsonantů **ktb**, která tvoří grafickou podobu slova, může být čtena jako *kataba* – „on napsal“, *kutiba* – „bylo napsáno“ nebo *kutub* „knihy“). Některé derivační vzory se odlišují v jediném vokálu (např. příčestí činná a trpná u sloves patřících do tzv. odvozených slovesných kmenů odlišuje pouze opozice *a* vs. *i* u prostředního kořenového radikálu). I z uvedené velmi stručné charakteristiky systému arabského jazyka, jejíž jakékoli komplexnější rozborů nejsou cílem této studie, je tedy zřejmé, že vizuální rozpoznání slova a identifikace jeho významu⁹ i postavení ve větě bude založeno na odlišných procesech, než je tomu u jazyků psaných latinkou. V důsledku toho se i některé dílčí dovednosti čtení (např. *scanning*) mohou projevat jinak než u běžných jazyků, což by mělo vést i k modifikovanému způsobu jejich testování na různých rovinách jazykové způsobilosti.

3 (Standardizované?) testy z arabštiny

Vedle výše zmíněných specifických rysů arabštiny, které mají vliv na aplikaci vhodného referenčního rámce jako externího standardu pro vývoj testů jazykové způsobilosti, je potřeba zdůraznit ještě jednu skutečnost. Pokud uvažujeme o vývoji jazykového testu v souladu s určitým externím standardem, pohybujeme se ve sféře standardizovaného testování, což je komplexní a náročný proces. Vzhledem k tomu, že jeho výstupem je standardizovaný test, bude se koncept standardizace vztahovat nejenom k výše uvedenému vnějšímu standardu, ale bude se prolínat celým procesem vývoje takového testu, protože veškeré jeho etapy mají předem daný standardizovaný postup, bez jehož dodržování se test nedá považovat za standardizovaný, ani pokud deklaruje úroveň vztaženou k vnějšímu standardu. Základem vývoje takového testu je především vytvoření detailní a transparentní testové dokumentace na jeho začátku a volba vhodné metodiky pro stanovení cut-off skórář (takových hodnot testových skórář, které rozlišují dvě sousedící úrovně daného rámce) na jeho konci. Mezi těmito krajními body je mnohdy i několikaleté úsilí týmu tvůrců testu složeného jak z arabistů, tak expertů testovacích a odborníka na statistické analýzy. Celý proces zahrnuje vývoj testových specifikací včetně definice konstruktů testovaných dovedností, tvorbu testových položek, jejich moderaci, pilotáž, statistické analýzy chování testových položek, ostrou administraci

⁸ Jak uvádí Abu-Rabia, téměř každé třetí arabské slovo může být homografem (Abu-Rabia, 1998, s. 109).

⁹ A to i přesto, že kořen je nositelem primárního významu.

testu a následnou analýzu, interní i externí validaci testu a již zmíněné stanovení cut-off skóre. Proces vývoje standardizovaného testu je přehledně zpracován jednak v odborné literatuře (Alderson et al, 1995; Fulcher, 2010; Young et al, 2013; Manual for Language Test Development and Examining, 2011), promítá se i do pokynů pro dobrou praxi v jazykovém testování, kterými se řídí hlavní světové testovací organizace (ILTA, EALTA, ITC, ETC, ALTE) a uveřejňují je na svých webových stránkách. Proces přiřazení testů k SERRJ detailně popisuje existující manuál Rady Evropy pro přiřazení testů k SERRJ (Figueras et al, 2005; Relating language examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment). Podrobněji o problematice standardů v jazykovém testování a standardizovaných testů viz například Alderson et al, 1995; Bachman, 1990; Bachman, Palmer, 1996; de Jong, 1990; Fulcher, 2010). Příklady reálného využití existujících referenčních rámců pro vývoj testů z arabštiny, které budou diskutovány v následující části studie, tak bude potřeba vnímat i skrze tuto skutečnost.

Z devíti testů, které Winke a Aquil (2006, s. 223–224) zahrnuli do přehledu veřejně dostupných testů z arabštiny v USA, je jich osm vyvinuto v souladu s deskriptory ACTFL, pouze v jednom případě byl pro vývoj testu použit jiný externí standard (jedná se o test Arabic 12/16-Point Proficiency Exam vyvíjený na New York University, který využívá speciální rámec používaný na této univerzitě). V současné době nemá autorka studie dostupné informace o tom, že by pro testy jazykové způsobilosti z arabštiny vyvíjené v USA byl za vnější standard používán SERRJ. V Evropě byly pro účely vývoje testů z arabštiny zaznamenány ojedinělé případy využití SERRJ.

Otázka přiřazení zkoušek z arabštiny k SERRJ nebyla v evropském kontextu v prvních letech po uveřejnění SERRJ v roce 2001 příliš aktuální. Profesor Ch. Alderson z britské University of Lancaster se v první dekádě 21. století podílel na vývoji diagnostického systému sebehodnocení DIALANG¹⁰ založeném na SERRJ. Jazyky, které zde byly zařazeny, pokrývají široké spektrum od těch nejčastěji vyučovaných (angličtina) až po ty nejméně časté (islandština), arabštinu mezi nimi pochopitelně nenajdeme. V současnosti, tedy více než 15 let od vydání SERRJ, existuje několik případů testů z arabštiny deklarujících přiřazení k úrovním SERRJ. Pro potřeby této studie bude dostatečné zmínit se pouze o některých z nich.

Autorem jednoho z těchto testů je Prof. Dr. Eckehard Schulz z Orientálního Institutu Univerzity v Lipsku, celosvětově uznávaný arabista, který vyvinul online verzi testu na úrovních A1–A2, B1–B2 a C1–C2 (Al-Arabiyya-Test). Bez ohledu na nepochybně velké kvality tohoto testu z čistě lingvistického úhlu pohledu je ale potřeba posuzovat jeho deklarované úrovně s velkou rezervou, protože bez

¹⁰ Tento systém je v současnosti pod správou University of Lancaster a použitelný pro 14 jazyků (arabština zahrnuta není).

podrobné testologické dokumentace nelze tato tvrzení považovat za samozřejmá. Nejsou zveřejněny testové specifikace, není zřejmé, jak je definován konstrukt, nejsou uvedeny informace o tom, jakým způsobem probíhá tzv. standard-setting pro určení mezních hranic skóřů vymezující jednotlivé úrovně, test se tedy nedá považovat za standardizovaný.

Dalším příkladem testu, který deklaruje úroveň B1 podle SERRJ a jehož poskytovatelem je společnost TELC GmbH (TELC language tests), je tzv. TELC test. Z hlediska deklarované úrovně se ale rovněž na tento test vztahuje stejné hodnocení jako u testu předchozího, neboť požadovaná testová dokumentace chybí.

Holandská arabistka a představitelka renomované testovací instituce CITO (Central Institute for Test Development) Anneke DeGraaf se spolupodílí na vývoji zkoušek HAVO a VWO z arabštiny. První z nich je používána jako závěrečná zkouška ve všeobecném středním vzdělání a druhá pro střední vzdělání přípravné pro univerzitní studium, svým významem se obě zkoušky v zásadě dají považovat za obdobu českých státních maturit z cizího jazyka. Nejedná se tedy o zkoušku běžně dostupnou veřejnosti. Deklarovaná úroveň těchto zkoušek je B2 podle SERRJ, testové specifikace jsou bohužel neveřejným dokumentem, jediná testovaná dovednost je čtení s porozuměním (DeGraaf, 2014). U zkoušek HAVO a VWO ale probíhá stanovení standardu (*standard-setting*) jako nezbytný předpoklad jejich přiřazení k SERRJ a existují studie, které toto přiřazení dokumentují (Noijons, Kuijper, 2006). CITO zveřejňuje všechny verze zkoušek, jejichž ostré použití již proběhlo, a jsou volně dostupné na webových stránkách této organizace. Kromě toho jsou zveřejňovány i výsledky statistických analýz a u použitých autentických textů udávány i použité zdroje autentických textů. Přiřazení zkoušek k SERRJ k úrovni B2 tak stojí na pevných základech.

Výzkum v oblasti vývoje standardizovaných testů z arabštiny není v současné době v kontextu českého školství prováděn vůbec, stejně tak ani neprobíhají odborné diskuse ohledně použitelnosti externích standardů pro tyto účely. Částečně se touto problematikou zabývá disertační práce věnovaná výzkumu v oblasti strategií čtení v moderní spisovné arabštině (Složilová, 2016). V těchto souvislostech není bez zajímavosti, že pro výzkumné účely a pro potřeby vývoje testu z dovednosti čtení byly v této práci jako externí standard použity deskriptory již dříve zmiňovaného rámce ACTFL, což bylo z hlediska definování konstruktů čtení nevhodnějším řešením, které deskriptory SERRJ neposkytovaly.

Nelze odhadnout, zda bude vývoj standardizovaných testů z arabštiny v souladu s SERRJ v příštích letech v ohnisku zájmu evropských testovacích center či organizací¹¹. Zmapování této situace v arabském světě bylo mimo dosah této studie,

¹¹ O záměru vyvinout test z arabštiny na úrovni B1 se zmiňoval i lektor arabštiny na Fakultě translatologie a překladu univerzity v Granadě během pobytu autorky studie na této univerzitě v rámci programu Teaching Mobility Erasmus+ (osobní komunikace).

za zmínku ale stojí jeden zaznamenaný případ deklarovaného úmyslu arabské testovací instituce vyvíjející zkoušku z arabštiny jako cizího jazyka přiřadit tuto existující zkoušku k SERRJ. Jedná se o saúdskoarabské Národní centrum pro hodnocení ve vyšším vzdělávání Qiyas, jehož představitel Bjorn Norrbom¹² přednesl na 11. konferenci EALTA ve Warwicku (Velká Británie) prezentaci, v níž představil projekt zaměřený na využití arabského korpusu pro účely přiřazení Standardizované zkoušky z arabštiny pro nerodilé mluvčí (STAPSOL) k SERRJ (Norrbom, 2014). V době finalizace této studie neměla autorka přístup k žádným informacím, které by realizaci tohoto úmyslu potvrdily nebo vyvrátily. Webové stránky výše uvedeného centra podobné informace neposkytují (Qiyas).

Uvedené příklady jsou důkazem toho, že snaha vyvíjet testy typu *proficiency* z arabštiny podle SERRJ v evropském kontextu existuje, v jejich výsledné realizaci je ale prozatím příliš prostoru pro kritiku – s výjimkou renomované organizace CITO, jejíž testologické zázemí umožňuje dodržování všech postupů nutných pro přiřazení testu k referenčnímu rámci. Na straně druhé existuje jasná dominance deskriptorů ACTFL používaných pro vývoj testů z arabštiny v americkém kontextu. Budeme-li brát do úvahy tradici, kterou rámec ACTFL v tomto teritoriu má, jeho obecný dopad na vývoj jazykového testování v USA (Malone, Tschirner), a tradici výuky a testování arabštiny v USA¹³, nebude zjevná dominance deskriptorů ACTFL na území USA neočekávatelná.

Závěr

Použití SERRJ jako externího standardu pro potřeby vývoje standardizovaných testů z arabštiny není v současné době zcela nemožné, jedná se ale o složitou proceduru. Vyžaduje týmovou práci odborníků, kteří zvládnou jak zohlednit specifika arabštiny a přizpůsobit jim deskriptory SERRJ, tak dostát všem závazkům, které z vývoje standardizovaného testu vyplývají. Problém přiřazení zkoušek z arabštiny k SERRJ tak není problémem pouze tohoto referenčního rámce jako takového a skutečnosti, že nebyl specificky vyvinut pro arabštinu, ale také dostatečného počtu odborníků, kteří by měli dostatečnou testologickou erudici a zároveň byli odborníky v arabštině. Kritizované příklady testů deklarujících úroveň podle SERRJ nejsou příkladem dobré praxe v testování.

K využití deskriptorů ACTFL, které zohledňují specifika arabštiny a disponují dlouholetou praxí v jejich aplikaci pro arabštinu, v evropském kontextu nedochází. ACTFL v tomto prostředí není běžně používaným rámcem a jeho použití by mohlo

¹² Ve své prezentaci se B. Norrboma zmínil o tom, že doposud není znám žádný standardizovaný test z arabštiny, který by byl transparentně a explicitně přiřazen k SERRJ, který by pokrýval všechny čtyři řečové dovednosti a přitom poskytoval transparentně zpracovanou veškerou testovou dokumentaci.

¹³ Tradičně je arabština vyučována a testována především v Defense Language Institute, Foreign Language Center v Monterey v Kalifornii založeném v roce 1941.

vést k následně potřebě konvertovat úrovně ACTFL na úrovně SERRJ, což by celou situaci ještě více komplikovalo. Navíc použití jiného externího standardu ještě neřeší proces vývoje standardizovaného testu jako takového. Má-li tedy standardizované testování arabštiny v našem evropském kontextu mít své místo (a to je v současné situaci Evropské unie otázka stojící za odbornou diskusí), je potřeba vytvořit takové podmínky, které by podporovaly vznik standardizovaných testů z arabštiny v souladu s dominantním rámcem v podobě SERRJ. Podobný úkol ale není v kompetenci jednotlivců na jazykových centrech nebo oborových katedrách či ústavech, je nutná jejich vzájemná spolupráce. Způsob realizace takové spolupráce jde již ale mimo rozsah této studie.

Arabština byla zvolena jako jeden reprezentant méně běžně vyučovaných jazyků. Bylo by určitě zajímavé porovnat, jak s problémem externích standardů pracují učitelé čínštiny, japonštiny, korejštiny a dalších jazyků, které jsou v evropském kontextu rovněž vyučovány. Dominance poznatků a zkušeností z využitelnosti externích standardů u běžně vyučovaných jazyků (na čele s angličtinou) je pochopitelná, jejich přenositelnost na jazyky méně běžně vyučované ale má svá omezení. Nelze než doufat, že se budou stále častěji objevovat odborné studie i v oblasti těchto jazyků a v konečném důsledku přispějí k uspokojivému využití externích standardů i pro vývoj standardizovaných testů z těchto jazyků.

Literatura

- ABU-RABIA, S. (1998). Reading Arabic Texts: Effects of Text Type, Reader Type and Vowelization. *Reading and Writing*, 10(2), 105–19.
- ABU-RABIA, S. (2002). Reading in a root-based morphology language: the case of Arabic. *Journal of Research in Reading*, 25(3), 299–309.
- ACTFL Performance descriptors for language learners (2012). American council on the teaching of foreign languages. 1st ed. Alexandria, VA: ACTFL. Dostupné také z WWW: <http://www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/actfl-performance-descriptors-language-learners>. ISBN: 978-1-942544-06-7.
- ACTFL Proficiency guidelines 2012. American council on the teaching of foreign languages. 1st ed. Alexandria, VA: ACTFL. Dostupné také z WWW: <http://www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/actfl-proficiency-guidelines-2012/arabic/%D8%A7%D9%84%D9%82%D8%B1%D8%A7%D8%A1%D8%A9>.
- AL-ARABIYYA-TEST [online]. University of Leipzig: Oriental institute. The Al-Arabiyya-Institute [cit. 2016-09-04]. Dostupné z WWW: <http://www.test-arabic.com/en/home/features/>.
- ALBIRINI, A. (2016). *Modern Arabic Sociolinguistics: Diglossia, Variation, Codeswitching, Attitudes and Identity*. 1st ed. New York: Routledge, 2016. ISBN 978-0-415-70747-3.
- ALDERSON, J. C., CLAPHAM, C., & WALL, D. (1995). *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge. 1st ed. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 0 521 47255 5.
- BACHMAN, L. F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. 1st ed. Oxford: Oxford University Press. ISBN 0 19 437003 8.
- BACHMAN, L. F., PALMER, A. S. (1996). *Language testing in Practice*. 1st ed. Oxford: Oxford University Press. ISBN 0 19 437148 4.

- BARENFANGER, O., & TSCHIRNER, E. (2012). *Assessing evidence of validity of assigning CEFR ratings to the ACTFL Oral Proficiency Interviews (OPI) and the Oral Proficiency Interview by computer (OPIc)*. 13 s. Technical report, no. 2012-US-PUB-1. Universitat Leipzig, Institute for Test Research and Development. Dostupný také z WWW: <http://www.uni-leipzig.de/actflcefr/material/ACTFL-CEFR%202012%20Summary.pdf>.
- CARLA (CENTER FOR ADVANCED RESEARCH ON LANGUAGE ACQUISITION). (2016). [cit. 2016-09-30]. Dostupný z WWW: <http://carla.umn.edu/lctl/resources/orgs.html>
- CITO (TESTOVACÍ ORGANIZACE). (2014). *Schriftelijke examens HAVO/VWO algemeen* [online]. [cit. 2014-11-07]. Dostupné z WWW: http://www.cito.nl/onderwijs/voortgezet%20onderwijs/centrale_examens/schriftelijke_examens_havovwo.
- DEGRAAF, A. (2014). *RE: EALTA and CITO* [elektronická pošta]. Message to: Eva Složilová, 16 June 2014 [cit. 2016-01-12]. Osobní komunikace.
- DEJONG, J. H. A. L. (1990) (ed.). *Standardization in Language Testing* [online]. AILA Review 7. [cit. 2012-12-12]. Dostupný z WWW: <http://www.aila.info/download/publications/review/AILA07.pdf>.
- DROZDÍK, L. (2001). *Prestigious Oral Arabic in Structural Classification*. In *Modern Written Arabic: Studies in Grammar, Lexicon and Prestigious Oral Communication*. Bratislava: Veda, (193–205).
- EVROPSKÁ KOMISE. (2016). [cit. 2016-09-30]. Dostupné z WWW: http://ec.europa.eu/languages/policy/linguistic-diversity/regional-minority-languages_cs.htm
- FERGUSON, C. A. (1959). Diglossia. *Word*, 15 325–340.
- FIGUERAS, N., NORTH, B., TAKALA, S., VERHELST, N., & VAN AVERMAET, P. (2005). Relating examinations to the Common European Framework: A Manual. *Language Testing*, 22(3), 261–279.
- FULCHER, G. (2010). *Practical language testing*. 1st ed. London: Hodder Education. ISBN 978 0 340 984482.
- KHAMIS-DAKWAR, R. (2005). Children's Attitudes towards the Diglossic Situation in Arabic and its Impact on Learning [online]. Languages, Communities, and Education. *Volumes of Graduate Student Research* 12 s. Columbia University, Teachers College. Dostupný také z WWW: http://www.tc.columbia.edu/sie/journal/volume_3/dakwar.pdf.
- MAAMOURI, M. (1998). Arabic diglossia and its impact on the quality of education in the Arab region. *The World Bank Mediterranean Development Forum, Marrakech, Morocco, September 3th–6th*. [online]. ERIC [cit. 2016-09-20]. Dostupné z WWW: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED456669.pdf>.
- MALONE, M., & TSCHIRNER, E. *The Impact of the ACTFL Proficiency Guidelines on Assessment and Assessing Foreign Language Skills in the U.S.* [online]. Strasbourg, Council of Europe, rok neuveden [cit. 2015-12-12]. Dostupný z WWW: <http://www.uni-leipzig.de/actflcefr/material/Assessment%20ACTFL%20Malone%20Tschirner.pdf>.
- Manual for Language Test Development and Examining. For the use with CEFR* [online]. Produced by ALTE on behalf of the Language Policy Division, Council of Europe. 2011 [cit. 2012-05-06]. Dostupné z WWW: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/ManualLanguageTest-Alte2011_EN.pdf.
- MARTYNIUK, W. *The Use and (Potential) Misuse of Frameworks – The CEFR Case*. [online]. Strasbourg, Council of Europe, rok neuveden [cit. 2015-12-12]. Dostupný z WWW: <http://www.uni-leipzig.de/actflcefr/material/Use%20CEFR%20Martyniuk.pdf>.
- NOIJONS, J., & KUIJPER, H. *Mapping the Dutch Foreign Language State Examinations onto the Common European Framework of Reference* [online]. Report of a Cito research project commissioned by the Dutch Ministry of Education, Culture and Science. 2006 [cit. 2008-12-12]. Dostupný z WWW: http://www.cito.com/research_and_development/participation_international_research/ /media/cito_com/research_and_development/cefr/cito_cefr_2006.ashx.
- NORRBOM, B. (2014). *Arabic Profile: CEFR for Arabic – a learner corpus approach*. In *The CEFR and Language Testing and Assessment Where are we now?: 11th annual conference of EALTA, Warwick, United Kingdom, 29th of May to 1st of June 2014* [online]. EALTA, 2014 [cit. 2015-12-22]. Dostupné z WWW:

<http://www.ealta.eu.org/conference/2014/presentations/Bjorn%20Norrbohm%20EALTA%202014.pdf>.

- QIYAS: NATIONAL CENTER FOR ASSESSMENT IN HIGHER EDUCATION (TESTOVACÍ ORGANIZACE). Saudi Arabia. *STAPSOL: Standardized Test of Arabic Proficiency in Speakers of Other Languages*. [online]. [cit. 2015-12-09]. Dostupný z WWW: <http://www.qiyas.sa/Sites/English/Tests/LanguageTests/Pages/Arabic-Language-Test-for-Non-Native-Speakers.aspx>.
- Relating language examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment (CEFR). A manual*. [online]. Council of Europe. Language Policy Division, Strasbourg, January 2009 [cit. 2014-05-06]. Dostupné z WWW: <https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/ManualRevision-pr>
- RYDING, K. C. (1991). Proficiency Despite Diglossia: A New Approach for Arabic. *The Modern Language Journal*, 75 (2), 212–218.
- SLOŽILOVÁ, E. (2016). *Analýza procesu čtení v moderní spisovné arabštině v testových podmínkách*. Nepublikovaná disertační práce. Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze.
- Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. 2. české vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. ISBN 8024414252.
- TELC language tests. TELC GmbH [online]. (2015) [cit. 2015-12-04]. Language examinations: TELC اللغة العربية B1 Practice Material. Dostupné z WWW: <https://www.telc.net/en/candidates/language-examinations/tests/detail/telc-b1.html#t=2>.
- TSCHIRNER, E. (Ed.) (2012). *Aligning frameworks of reference in language testing: the ACTFL proficiency guidelines and the Common European framework of reference for languages. International conference, Leipzig, June 30-July 3 2010*: Conference proceedings. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 2012. 197 s. ISBN 978-3-86057-621-2.
- VERSTEEGH, K. (2014). *The Arabic Language*. 2nd ed. Edinburgh: Edinburgh University Press. ISBN 9780748645275.
- WAHBA, K. M., TAHA, Z. A., & ENGLAND, L. (2006). *Handbook for Arabic language teaching professionals in the 21st century*. London: Routledge. ISBN 9780805851014.
- WILMSEN, D. (2006). *What is communicative Arabic?* In WAHBA, K. M., TAHA, Z.A., & ENGLAND, L. (eds.) *Handbook for Arabic language teaching professional in the 21st century*. London: Routledge. (125–138). ISBN 9780805851014.
- WINKE, P. M., & AQUIL, R. (2006). *Issues in developing standardized tests of Arabic language proficiency*. In WAHBA, K. M., TAHA, Z. A., & ENGLAND, L. (ed.) *Handbook for Arabic language teaching professional in the 21st century*. London: Routledge, (221–235). ISBN 9780805851014.
- YOUNG, J. W., SO, Y., & OCKEY, G. J. (2013). *Guidelines for Best Test Development Practices to Ensure Validity and Fairness for International English Language Proficiency*. 20 s. Educational Testing Service. Dostupný také z WWW: https://www.ets.org/s/about/pdf/best_practices_ensure_validity_fairness_english_language_assessments.pdf.

Autorka

Eva Složilová, e-mail: 111587@mail.muni.cz, Centrum jazykového vzdělávání, Masarykova univerzita v Brně

Autorka v současné době pracuje jako odborná asistentka na CJV MU, specializuje se na výuku a testování angličtiny pro akademické a specifické účely a na výuku a testování moderní spisovné arabštiny.



Metodologie

Methodology

Vocabulary and comprehension: how much do they interact?

Esma Asuman Eray

Abstract: When learners encounter unknown words while reading a text in or out of class, they usually think they will not be able to comprehend it and answer the questions related to that text. To understand how the words my students do not know affect their comprehension of the texts out of their coursebook, I initiated a study with my pre-intermediate university prep class. I also wanted to see if they could learn and remember the words through the reading texts. The participants read four different texts from online sources when the second module finished (15th week) underlining unknown words and answering the comprehension question. The texts were read again together in class with a focus on vocabulary. Three weeks later, the same texts were given and the students were asked to answer the same questions. The results show that there is a little improvement in learning words and answering more comprehension questions.

Key words: vocabulary, reading comprehension, university level, explicit teaching

Introduction

Researchers in education have long believed there is a close relation between 'vocabulary knowledge' and 'reading comprehension', and numerous studies have shown "the strong correlation between the two" (Baker, 1995; Nagy, 1988; Nelson-Herber, 1986 in Smith 1997).

As vocabulary learning was considered important, a number of studies have been conducted on incidental and intentional vocabulary learning. They have shown that incidental vocabulary learning is possible for second language learners (Day & Omura & Hiramatsu, 1991; Dupuy & Krashen, 1993; Paribakht & Wesche, 1999; Horst & Cobb & Meara 1998 in Ko 2012), but there is not much gain for a learner (Nagy & Anderson & Herman, 1987; Hill & Laufer, 2003). Laufer (2005:228) mentions that "input, particularly reading input alone, is unlikely to be the best source of second language vocabulary acquisition".

On the other hand, there are suggestions for explicit vocabulary teaching. Nation (a) recommends that "deliberately teaching vocabulary is one of the least efficient ways of developing learners' vocabulary knowledge but nonetheless it is an important part of a well-balanced vocabulary programme". Carlo et al. (2004:205) conducted a study with the fifth grade English-language learners (native Spanish speakers) with a control group of English-only speakers to see if 'improvements in vocabulary' can be related to 'improvements in comprehension' after working with the words explicitly and reported that "teaching word analysis and vocabulary learning strategies in class" had "in the short run, a significant impact on

reading comprehension" (Nagy & Anderson & Herman, 1985; Nagy & Herman, & Anderson, 1987).

Anderson & Freebody (1981) have shown that "vocabulary knowledge has been found to be strongly related to measures of general verbal ability and reading comprehension" (in Freebody & Anderson 1983). They mention that learners, while reading, have a focus on "comprehending the text". They occasionally pay attention to the "meanings of unfamiliar words". Sometimes the learners can understand the passage they read well enough although there are a few unknown words (Freebody & Anderson 1983). Norris & Ortega (2000) recommend that second language learners can benefit from 'form-focused instruction'. Long (1983) suggests that "instruction makes a difference in L2 acquisition, when compared with naturalistic exposure".

Al-Darayseh (2014) conducted a study with 55 second-year students (two groups) at university in Iran to investigate "the impact of a combination of both the explicit and implicit vocabulary teaching strategies on developing EFL learners' vocabulary and improving their reading comprehension skills". The experimental group was taught "vocabulary and reading texts explicitly and implicitly", whereas the control group was treated with "the traditional vocabulary teaching method". The same vocabulary and reading comprehension pre-test was given as a post-test at the end of the study. The findings show "the combination of explicit and implicit vocabulary strategies has proved to be effective in increasing students' vocabulary, and as a result, in improving their reading comprehension skills."

Sedita (2005: 38) says that "one of the oldest findings in educational research is the strong relationship between vocabulary knowledge and reading comprehension." He also points that "word knowledge is crucial to reading comprehension and determines how well students will be able to comprehend the texts they read in middle and high school" (in Al-Darayseh). Cunningham & Stanovich (1998) mention that students who do not understand some words in texts tend to have difficulty in comprehending and learning from those texts. Hirsch (2003) states "vocabulary experts agree that adequate reading comprehension depends on a person already knowing between 90 and 95 percent of the words in a text". Camille & Fisher(2005) also join the discussion by saying "one area of particular significance to the curriculum is that of vocabulary and reading comprehension". Smith (1997) states that there is a common sense relationship between vocabulary and reading comprehension since messages which are composed of ideas are expressed in words.

BoulwareGooden & Carreker & Thornhill et al (2007) point out "comprehension is the reason for reading, and vocabulary plays a significant role in comprehension". Hyso & Tabaku (2011) conducted their research with 80 first-year university students studying English as their major. The purpose was "to give an overview of

the beliefs the students have about vocabulary learning, its direct teaching, its importance in university studies and of the vocabulary learning strategies used by them.” Results showed that “direct teaching of vocabulary in university context is important and leads to better text comprehension”. Yali (2010) in Al-Darayseh (ibid) conducted a case study “to explore the role of reading in L2 vocabulary acquisition, and the effect of different vocabulary instructional techniques on the vocabulary learning of ESL students of different levels in Chinese universities.” The results of the study showed that “instructional treatments resulted in significant gains in learners’ receptive vocabulary knowledge” and “the combination of the incidental and intentional learning instruction lead to greater vocabulary gains and better retention. It was found that learners’ vocabulary size played a decisive role in acquiring the productive aspect of the vocabulary knowledge”. Mihara’s study (2011) (in Al-Darayseh, ibid) with pre-intermediate and intermediate Japanese university students focused on “two pre-reading strategies: vocabulary pre-teaching and comprehension question presentation”. The purpose was “to examine the effects of the two pre-reading strategies and also to discuss the relationships between students’ English proficiency and their reading comprehension.” Participants were asked to perform a pre-reading strategy, read a passage, and then answer comprehension questions. They read four passages altogether. Three weeks after they read the fourth passage, they were asked to answer a questionnaire. The study shows that “vocabulary pre-teaching is less effective for Japanese students than pre-questioning.”

Taboada (2011) (in Al-Darayseh) worked on two instructional frameworks. The Contextualized Vocabulary Instruction (CVI) and the Intensified Vocabulary Instruction (IVI) influenced and supported the Fourth-grade English-language learners’ reading comprehension and vocabulary acquisition. In the CVI framework, four reading comprehension strategies were integrated with two autonomy-supportive practices and implicit instruction of academic science vocabulary were used, while in the IVI framework, students experienced explicit instruction of academic vocabulary in relation to reading, without explicit strategy instruction or attention to autonomy supports. Results indicated that the IVI framework increased students’ academic vocabulary, whereas CVI benefited reading comprehension as well as autonomous learning in the classroom.

1 Study

The purpose of the study was to determine if there is any vocabulary learning both ‘implicitly’ and ‘explicitly’ when pre-intermediate level learners do some extra reading in class with the teacher’s help and explanation about the unknown words and also if and how this learning affects their comprehension. The secondary aim was to help the learners to be motivated to read some online sources such as celebrity news and stories on some websites.

1.1 Context of the Study

It was conducted in a prep class of a private university in Istanbul. The learners came to the program after taking the Placement Test prepared by the Testing Office in the institution. The test itself is the combination of 50 grammar and 30 reading comprehension questions, which are all multiple choice. It does not test their vocabulary knowledge. After the test, the learners were placed in an elementary-level class where they had 24 classes of 50 minutes each week studying with a coursebook (10 class hours), a reading book (8 class hours) and listening and note-taking pack (6 class hours). They performed reading with some vocabulary work and comprehension questions with their coursebook. In the reading component, they dealt with some texts in their reading book with some strategy training to be able to read and understand those texts. There was no regular vocabulary teaching over the course of the two modules. The learners came to the program in the second semester where they had 336 hours of instruction over a 14-week period.

1.2 Participants

It was a class of 16 students (4 females and 12 males) who completed their studies for 2 years in different vocational schools (after their high school training) in different cities. Their ages are from 22 to 35. They had different background knowledge. They were beginners (2), false-beginners (6) and elementary (8) when they first started but they had to enhance their English to be able to follow their lessons in the degree program. After their 15 week-study (including one extra week for revision), they took the Exit Exam, which consisted of Listening to a Lecture and Note-taking, Reading, Response Paragraph Writing and Essay Writing. All failed the exam and had to join the Summer School to improve their English sufficiently to be able to pass the Exit Exam (intermediate level). When they pass, they will go to their degree program to study engineering. In the Summer School, they had another module (7 weeks) with 20 class hours per week in addition to Exit Exam practice hours.

1.3 Materials

4 short texts (Appendix 1, 2, 3 and 4) from online sources were used. The criteria to choose the texts were:

- Familiarity of content (so that they can use their world knowledge)
- Level appropriateness (so that the learners can be motivated to read)
- Online availability (so that the learners can develop a bit of going online to read)

1.4 Procedure and Data Collection

The learners were given the texts on different days in the same week. They were first asked to underline the unknown words. The papers were collected and then they were given the same texts with some comprehension questions added. After they answered those questions, the papers were collected (2 are shown in Appendix 5 and 6). The same texts were given the third time and the unknown words were explained with definitions and examples. It was a whole class activity. Some of the learners in the classroom used their smart phone to look up the words themselves through online dictionaries when there was a need. Norris & Ortega (2000: 500) have found that “on average, instruction that incorporates explicit (including deductive and inductive) techniques leads to more substantial effects than implicit instruction” and “instruction that incorporates a focus on form integrated in meaning is as effective as instruction that involves a focus on forms” and in File and Adams’ research, the learners read an article and worked on the vocabulary from the article in two groups. In the class, where “the vocabulary instruction was integrated with reading the article” there was as much learning and retention as in the one where the learners were “taught the words in isolation prior to reading the article” comparing to “incidental exposure alone” (2010:222). Therefore, it was thought that the learners will benefit from it.

2 Data analysis

Two piles of the data were analyzed for each text. In other words, both the data collected in the 15th week and the data collected during the second week of the summer school were analyzed separately. As is seen from Table 1, the number of unknown words were counted and written for Text 1. The number of the questions with correct and wrong answers were recorded as well. Some students did not answer some of the questions and left them blank. Later on, the results of the second trial were compared to the previous one for the first text. Table 2 shows the results of this comparison. Table 3 (Appendix 7) and Table 4 (Appendix 8) give the numbers for Text 2. Table 5 (Appendix 9) and Table 6 (Appendix 10) are for Text 3. The results for Text 4 are shown in Table 7 (Appendix 11) and Table 8 (Appendix 12).

3 Results and discussion

As outlined in the introduction to this paper, researchers and teachers have agreed that there is a relationship between vocabulary and reading comprehension.

3.1 Text 1

The number of the words the learners underlined range from 1 to 11 for the first text. They were supposed to underline and recall words and phrases like 'studies, indicate, read aloud, highlight vocabulary, through reading independently, engage, encourage reading and researchers'. It can be seen from Table 1 that the learners somehow understood what the text was about and answered some of the questions although they underlined most of the words mentioned above. Student 9, for example, has 11 words with 1 correct answer on his paper (Appendix 5). In the second trial, he underlined 5 words but got all the answers right (Table 2). Student 6 underlined 6 words with 2 correct answers (Table 1). He did not give 100% correct answers with all details during the first trial, but he understood the general idea of the text. He, for instance, wrote "such as magazine and environment" for the second question and "story books, types of text" for the third question, which were both considered wrong. He did not write everything expected, but it appeared that he was able to somewhat comprehend the item. He left one question blank. However, in his second trial, he gave correct answers to all but still underlined the same six words as unknown.

Tab. 1: Number of words underlined and comprehension questions for Text 1

Student	No. words underlined	Number of the Questions		
		Correct	Wrong	Left Blank
1	6	2	—	3
2	4	3	1	1
3	3	3	1	1
4	4	3	2	—
5	6	2	2	1
6	6	2	2	1
7	2	1	3	1
8	1	4	—	1
9	11	1	2	2
10	8	2	2	1
11	7	1	1	3
12	6	2	—	3
13	5	2	2	1
14	5	3	1	1
15	6	2	2	1
16	8	1	1	3

When the complete list is analyzed, it appears that students underlined fewer words in the second trial and got more answers correct (Table 2).

Tab. 2: Number of words underlined and comprehension questions for Text 1

Student	Before Class Work		After Class Work	
	No. words underlined	Q's answered	No. words underlined	Q's answered
1	6	2	4	4
2	4	3	4	5
3	3	3	2	5
4	4	3	3	4
5	6	2	5	4
6	6	2	6	6
7	2	1	3	3
8	1	4	1	6
9	11	1	5	5
10	8	2	7	3
11	7	1	6	3
12	6	2	4	3
13	5	2	3	5
14	5	3	3	6
15	6	2	4	4
16	8	1	5	4

3.2 Text 2

It is a short text about the famous singer Prince after his death. It was believed that the learners would perform better as they were familiar with the news about Prince in Turkish newspapers after he died. The words and phrases such as ‘held a private funeral’, ‘cremation’, ‘dedicate’, ‘investigators’, ‘emergency medical landing’, ‘his sensuality’ ‘and autopsy’ were the ones the learners could learn and remember later on. They underlined more words than the first one (Table 3 in Appendix 7). The words such as ‘held, private, cremation, dedicated, episode, commemorating, investigators, forced, sensuality and distributing’ were underlined by most of the learners. However, they gave correct answers to most of the questions. For the second question, a couple of them wrote “episode because the artist’s performance on the show” and it was marked wrong but it could be accepted as it was correct comprehension although ‘commemorating Prince’s performance on the show’ was not mentioned. As can be seen in Table 4 (Appendix 8), most of the learners underlined fewer words on the second trial. Although Student 3 and Student 4 underlined more words, they answered more questions correctly. For Student 5 there was no change. Although Student 6 underlined more words in the second trial, he gave more correct answers. Student 13 and Student 15 underlined fewer words as unknown, but this did not help them to answer more questions.

3.3 Text 3

For the third text, the same analysis was applied. As it is seen in Table 5 (Appendix 9), some of the learners underlined no words, but they did not get all the answers right. When Table 6 (Appendix 10) is analyzed, it is seen that some students underlined less words in their second trial and some underlined more. Student 6, for example, underlined 7 words and gave 2 correct answers in his first trial. He underlined fewer words (only 5) in the second trial and he answered one more question correctly. Students 12, 13, 14, 15 and 16, although they underlined the same number of the words unknown as in their first trial, got more answers correct.

3.4 Text 4

Table 7 (Appendix 11) shows that the learners underlined more words in this text compare to the previous three texts. However, they answered more questions than the previous texts. In Table 8 (Appendix 12), it is seen that three weeks later some learners underlined more words, but there is not much difference in the number of the correct answers. Student 2, for example, underlined no words on both trials, but he gave one more correct answer in the second trial. Student 4 and Student 6 underlined one word less and gave one more correct answer. Student 9 underlined 10 words less in the second go, but he could not enhance the score. Some, such as Student 8 and Student 11 underlined 2 words fewer, but they did not perform better, either.

Conclusion

As the findings show, there is a little improvement concerning vocabulary. This can be seen by looking at the number of the words underlined by the students in the second attempt. In the first text, 12 students underlined fewer words in the second trial and all gave more correct answers. For the second text, 9 students underlined less words and 5 of them gave more correct answers. For the third text, only one student underlined one word less with one more correct answer. 3 students underlined no words, but in the second trial these students gave one more correct answer. For the last text, 11 students underlined fewer words and 10 of them got 1 or 2 correct answers more. Yet, it is not easy to say that these words are learned. A future suggestion would be to give a vocabulary test to compare the results to the comprehension test.

In the teaching context where the study was conducted, learners have to study in order to enhance their English to pass the Exit to progress to their faculties. In the exam, they read a text and write a response paragraph, listen to a lecture and answer questions and read a text and answer comprehension questions. In the teaching context where the study was conducted, learners have to study in order

to enhance their English and pass the Exit Exam to progress to their faculties. In the exam, they read a text and write a response paragraph, listen to a lecture and answer questions and read a text and answer comprehension questions. Therefore, they need to learn a lot of words and also learn how to answer questions related to texts. This study was conducted in order to help the learners perform better in the future. However, as Hulstijn (2001) mentions “elaborating on a new word’s meaning in itself may not suffice to have it available for later access”. Vocabulary knowledge is considered important when language learners read texts to answer questions. Al-Darayseh (2014) suggests teachers should try hard to help the learners improve their ‘reading comprehension’. Learners can be “encouraged to take control of their vocabulary learning” (Nation 2001: 380) and also in class “teaching and applying a wide range of vocabulary learning strategies” may “help university students be aware of the importance of vocabulary learning and enrich their own vocabulary” with independent word-learning strategies, including the use of context clues, the use of word parts, and efficient use of the dictionary.

To conclude, in a teaching context where the learners are exposed to a second language in a limited time, there must be a little more encouragement to read more in and out of class with the help of explicit teaching of vocabulary. This “can lead to better text comprehension” (Hyso & Tabaku, 2011). In order to achieve this, teachers can “work collaboratively to shoulder the responsibility of equipping students with the lexical skills” (Feldman & Kinsella, 2005).

References

- AEBERSOLD, J. A., & FIELD, M. L. (1997). *From Reader to Reading Teacher; Issues and strategies for second language Classrooms* CUP.
- AL-DARAYSEH, A-M., A. (2014). *The Impact of Using Explicit/Implicit Vocabulary Teaching Strategies on Improving Students’ Vocabulary and Reading Comprehension, Theory and Practice in Language Studies*, 4(6), 1109–1118, Retrieved on 2. 6. 2016 from <http://www.academypublication.com/issues/past/tpls/vol04/06/02.pdf>
- ANDERSON, R. C., & FREEBODY, P. (1983). *Reading comprehension and the assessment and acquisition of word knowledge*. In HUTSON, B. (Ed.), *Advances in reading/language research* (231–256). Greenwich, CT: JAI Press.
- BOULWARE-GODEN, R., CARREKER, S., THORNHILL, A., & AL. (2007). Instruction of Metacognitive Strategies Enhances Reading Reading Comprehension and Vocabulary Achievement of Third Grade Students. *Reading Teacher*, 61(1), 70–77.
- CAMILLE, L. Z. & FISHER, P. (2005). *Integrated Vocabulary Instruction: Meeting the Needs of Diverse Learners in Grades K-5*. Retrieved on 2. 7. 2016 from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED489512.pdf>
- CARLO, M. S., AUGUST, D., MCLAUGHLIN, B., SNOW E. C., DRESSLER, C., LIPPMAN, D. N., LIVELY, T. J., & WHITE, C. E. (2004). Closing the gap: Addressing the vocabulary needs of English-language learners in bilingual and mainstream classrooms. *Reading Research Quarterly*, 39(2). International Reading Association, (189–215) Retrieved from <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1598/RRQ.39.2.3/epdf>
- CUNNINGHAM, A. E., & STANOVICH, K. E. (1998). What Reading Does for the Mind. *American Educator*, Spring/Summer, 8–17 Retrieved on 11. 7. 2016 from <https://www.csun.edu/krowlands/Content/>

Academic_Resources/Reading/Useful%20Articles/Cunningham-What%20Reading%20Does%20for%20the%20Mind.pdf

- FELDMAN, K., & KINSELLA, K. (2005). Narrowing the Language Gap: The Case for Explicit Vocabulary Instruction. *Scholastic Inc.* Retrieved on 9. 9. 2016 from http://teacher.scholastic.com/products/authors/pdfs/Narrowing_the_Gap.pdf
- FILE, K. A., & ADAMS, R. (2010). Should Vocabulary Instruction Be Integrated or Isolated. *Tesol quarterly*, 44(2)
- FREEBODY, P., & ANDERSON, R. C. (1983). Effects on text comprehension of different proportions and locations of difficult vocabulary. *Journal of Reading Behavior*, 15, 19–39.
- HILL, M., & LAUFER, B. (2003). Type of task, time-on-task and electronic dictionaries in incidental vocabulary acquisition. *Iral*, 41, 87–106.
- HIRSCH, E. D. (2003). Reading comprehension requires knowledge—of words and the world: Scientific insights into the fourthgrade slump and the nation’s stagnant comprehension scores. *American Educator*, *American Federation of Teachers*. Retrieved on 2. 8. 2016 from https://www.aft.org/sites/default/files/periodicals/AE_SPRNG.pdf
- HULSTIJN, J. H. (2001). *Intentional and incidental second language vocabulary learning: A reappraisal of elaboration, rehearsal and automaticity*. In ROBINSON, P. (Ed.), *Cognition and second language instruction* (258–286). Cambridge, UK: CUP.
- HYSO, K., & TABAKU, E. (2011). Importance of Vocabulary Teaching to Advanced Foreign Language Students in Improving Reading Comprehension. *Problems of Education in the 21st Century*, 29 53–62, retrieved on 2. 8. 2016 from <http://oaji.net/articles/2014/457-1405178572.pdf>
- KO, M. H. (2012). Glossing and Second Language Vocabulary Learning. *Tesol quarterly*, 46 (1), 56–79, Retrieved on 12. 6. 2016 from <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/tesq.3/epdf>
- LAUFER, B. (2005). Focus on form in second language vocabulary learning. *zEurosia Yearbook*, 5, 223–250. doi: 10.1075/eurosla.5.11lau.
- LONG, M. (1983). Does second language instruction make a difference? A review of the research. *Tesol Quarterly*, 17(3), 359–382.
- NAGY, W. E., HERMAN, P. A., & ANDERSON, R. C. (1985). Learning words from context. *Reading Research Quarterly*, 20, 233–253. doi: 10.2307/747758.
- NAGY, W. E., ANDERSON, R. C., & HERMAN, P. (1987). Learning word meanings from context during normal reading. *American Educational Research Journal*, 24, 237–270.
- NATION, I. S. P. (A) (2016). Teaching Vocabulary. *Asian EFL Journal*. Retrieved on 2. 7. 2016 from http://www.asian-efl-journal.com/sept_05_pn.pdf
- NATION, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge, UK: CUP.
- NORRIS, J. M., & ORTEGA, L. (2000). Effectiveness of L2 Instruction: A Research Synthesis and Quantitative Meta-analysis. *Language Learning*, 50 (3), 417–528, Retrieved on 12. 7. 2016 from <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/0023-8333.00136/pdf>
- SEDITA, J. (2005). Effective Vocabulary Instruction. *Insights on Learning Disabilities*, 2(1), 33–45, Retrieved on 2. 7. 2026 from <http://www.keystoliteracy.com/wp-content/pdfs/orc-publications/Effective%20Vocabulary%20Instruction.pdf>
- SMITH, C. (1997). *Vocabulary Instruction and Reading*. Retrieved on 15. 8. 2016 from <http://www.ericdigests.org/1998-1/vocabulary.htm>

Appendix 1—Text 1

“... Studies indicate that children do learn words from books read aloud to them (e.g., Elley, 1989). Most helpful will be reading aloud books and other materials (such as magazines or

environmental print) that have some, but not too many, words that are new to children. Read-aloud of storybooks is important, but also important is read-aloud of other types of text, such as information books (Duke, 2003; Pappas, 1991). Some research even suggests that teachers and parents highlight vocabulary more when reading aloud information books than when reading aloud stories (Lennox, 1995; Pellegrini, Perlmutter, Galda, and Brody, 1990).

Children also learn new words through reading independently. Researchers estimate that 5–15% of all the words we learn we learn from reading (e.g., Nagy, Herman, and Anderson, 1985). And indeed, children who read more tend to have richer vocabularies (Stahl, 1998). So when we engage students in motivational activities to encourage reading, we are simultaneously improving their vocabularies.”

<http://teacher.scholastic.com/products/readingline/pdfs/ProfessionalPaper.pdf> (p. 4)

Answer the questions:

1. What do studies show about children’s learning words?
2. What sort of materials do children read and understand?
3. Mention 3 more sources that help children learn words:
4. Who said that we learn 5–15 of the words we know from reading?
5. Complete the sentence: The more children read,

Appendix 2—Text 2

Prince is celebrated.

Family and friends of Prince held a small, private funeral on Saturday after his cremation. “Saturday Night Live” dedicated an episode to commemorating the artist’s performances on the show.

Investigators are looking into a distress call that forced Prince’s private plane to make an emergency medical landing a few days before his death. We’re not likely to learn the results of an autopsy for weeks.

Our critics remember his sensuality and his mastery in distributing music.

<http://www.nytimes.com/2016/04/25/nytnow/your-monday-briefing-prince-donald-trump-ohio.html?hp&action=click&pgtype=Homepage&clickSource=story-heading&module=second-column-region®ion=top-news&WT.nav=top-news&r=0>

1. When was Prince’s funeral?
2. What did ‘Saturday Night Live’ dedicate and Why?
3. What happened a few days before Prince’s death?
4. Are we going to learn about his autopsy soon?
5. Was Prince a good musician?

Appendix 3—Text 3

9 of the Most Interesting Things Inside Kate and Will's Apartment

While President Barack Obama and first lady Michelle Obama's recent dinner at Kensington Palace brought us these magical moments with Prince George, the occasion also allowed cameras into Apartment 1A, where the Duke and Duchess of Cambridge make their home when they're in London.

There's a lot to take in from the few photos that have been released of the evening. It's a rare look inside the 22-room residence that Will, Kate, George, and Charlotte call one of their homes. Here's what we can tell you about the royal family and how they live:

1. They like decorating with lamps.
2. They also like to decorate with family photos.
3. They keep their bar on a table.
4. They like a good candle.
5. They like a nicely layered floor.
6. They hang their curtains the right length.
7. They like pillows.
8. Will takes his water with lemon.
9. They own books.

<http://www.countryliving.com/home-design/decorating-ideas/a38324/inside-will-kate-kensington-palace-apartment/>

1. What is Kensington?
2. Why were Barak and Michelle Obama at Kensington?
3. Who else were at the Palace that night?
4. How many rooms are there inside the Palace?
5. Can we infer from the text that Will and Kate have a humble life there?

Appendix 4—Text 4

A Haircut

It was time for a haircut. Lenny didn't even have to look in the mirror. Even though he was going bald, he knew that he needed to cut his hair every two weeks.

He had a "tongue" of hair on the top of his head. His hair was thinning at the crown. He still had plenty of hair on the sides and back. It was what they call "salt and pepper," a mixture of gray hair and dark brown hair. It was only a few years, he figured, until the salt and pepper became just salt.

He never let his hair grow for more than two weeks. The longer it got, the worse it looked, he thought.

He spread a newspaper over the bathroom sink so that no hair went down the drain. He plugged in the clippers and started cutting his hair. He started at the back of his head, went to

the sides, and finished on the top. Every minute or so, he had to clean the hair out of the blades with an old toothbrush.

Finished, he picked up a hand mirror to check out the back of his head. Everything looked okay. He carried the newspaper back out to the kitchen and shook the hair clippings into the trash can.

<http://www.rong-chang.com/eslread/eslread/ss/s002.htm>

Answer the questions:

1. Why did Lenny want to cut his hair?
2. What is 'salt and pepper' in this context?
3. Why didn't he want his hair longer?
4. What did he spread over the bathroom sink?
5. What would have happened if he hadn't put a newspaper over the bathroom sink?
6. What did he do after he cut his hair?

Appendix 5

U. 11. 11. 11.

Class work –second level

"..... Studies indicate that children do learn words from books read aloud to them (e.g., Elley, 1989). Most helpful will be reading aloud books and other materials (such as magazines or environmental print) that have some, but not too many, words that are new to children. Read aloud of storybooks is important, but also important is read aloud of other types of text, such as information books (Duke, 2003; Pappas, 1991). Some research even suggests that teachers and parents highlight vocabulary more when reading aloud. Information books than when reading aloud stories (Lennox, 1995; Pellegrini, Perlmutter, Galda, and Brody, 1990).

Children also learn new words through reading independently. Researchers estimate that 5-15% of all the words we learn we learn from reading (e.g., Nagy, Herman, and Anderson, 1985). And indeed, children who read more tend to have richer vocabularies (Stahl, 1998). So when we engage students in motivational activities to encourage reading, we are simultaneously improving their vocabularies."

<http://teacher.scholastic.com/products/readingline/pdfs/ProfessionalPaper.pdf> (p.4)

Answer the questions:

1. What do studies show about children's learning words?
Studies will be reading aloud books and other materials
2. What sort of materials do children read and understand?
3. Mention 3 more sources that help children learn words:
4. Who said that we learn 5-15 of the words we know from reading?
Researchers (Nagy, Herman, and Anderson)
5. Complete the sentence: The more children read,

Appendix 6

Irlan Barula

Prince is celebrated.

Family and friends of Prince held a small, private funeral on Saturday after his cremation. "Saturday Night Live" dedicated an episode to commemorating the artist's performances on the show.

Investigators are looking into a distress call that forced Prince's private plane to make an emergency medical landing a few days before his death. We're not likely to learn the results of an autopsy for weeks.

Our critics remember his sensuality and his mastery in distributing music.

http://www.nytimes.com/2016/04/25/nytnow/your-monday-briefing-prince-donald-trump-phio.html?hp&action=click&netvpe=Homepage&clickSource=story-heading&module=second-column-region®ion=top-news&WT.nav=top-news&_r=0

- When was Prince's funeral?
It was on Saturday
- What did 'Saturday Night Live' dedicate and Why?
Because, the artist's performances on the show.
- What happened a few days before Prince's death?
Prince's private plane to make an emergency medical landing a few days before his death.
- Are we going to learn about his autopsy soon?
No, we are not.
- Was Prince a good musician?
Yes he was.

Appendix 7

Tab. 3: Number of words underlined and comprehension questions for Text 2

Student	Number of the Questions (Q's)			
	No. words underlined	Correct	Wrong	Left Blank
1	11	4	1	—
2	11	4	1	—
3	3	4	1	—
4	3	4	1	—
5	6	4	1	—
6	10	2	3	—
7	7	4	1	—
8	5	4	1	—
9	12	4	1	—
10	11	3	2	—
11	10	3	2	—
12	9	3	1	1
13	9	4	—	1

Student	Number of the Questions (Q's)			
	No. words underlined	Correct	Wrong	Left Blank
14	7	4	—	1
15	10	3	1	1
16	9	3	1	1

Appendix 8

Tab. 5: Number of words underlined and comprehension questions for Text 2

Student	Before Class Work		After Class Work	
	No. words underlined	Q's answered	No. words underlined	Q's answered
1 Erkan	11	4	9	4
2 Enes	11	4	7	4
3 Halit	3	4	5	4
4 Polat	3	4	4	5
5 Mahmut	6	4	9	4
6 Tark	10	2	10	4
7 Selami	7	4	7	4
8 Okan	5	4	4	4
9 Volkan	12	4	10	4
10 Savaş	11	3	11	3
11 Mete	10	3	9	3
12 İbrahim	9	3	9	4
13 Kader	9	4	7	4
14 Zeynep	7	4	6	5
15 Sibel	10	3	9	3
16 Tuğba	9	3	7	4

Appendix 9

Tab. 6: Number of words underlined and comprehension questions for Text 3

Student	Number of the Questions (Q's)			
	No. words underlined	Correct	Wrong	Left Blank
1	1	2	2	1
2	1	3	1	1
3	—	3	1	1
4	—	3	—	2
5	—	2	3	—
6	7	2	2	—
7	1	4	1	—
8	1	4	1	—
9	1	4	—	—
10	3	—	1	4
11	2	1	2	2
12	4	2	—	3

Student	Number of the Questions (Q's)			
	No. words underlined	Correct	Wrong	Left Blank
13	3	3	1	1
14	2	3	1	1
15	4	2	1	2
16	5	2	2	1

Appendix 10

Tab. 8: Number of words underlined and comprehension questions for Text 3

Student	Before Class Work		After Class Work	
	No. words underlined	Q's answered	No. words underlined	Q's answered
1	1	2	1	3
2	1	3	1	4
3	—	3	—	4
4	—	3	—	5
5	—	2	—	3
6	7	2	5	3
7	1	4	1	4
8	1	4	1	5
9	1	4	1	4
10	3	—	6	2
11	2	1	4	3
12	4	2	4	3
13	3	3	3	5
14	2	3	2	5
15	4	2	4	4
16	5	2	5	3

Appendix 11

Tab. 9: Number of words underlined and comprehension questions for Text 4

Student	Number of the Questions (Q's)			
	No. words underlined	Correct	Wrong	Left Blank
1	13	4	1	1
2	—	5	—	1
3	2	3	1	2
4	5	3	2	1
5	11	2	3	1
6	8	2	2	2
7	7	3	2	1
8	12	5	1	—
9	20	5	1	—
10	12	2	3	1
11	10	2	2	2

Student	Number of the Questions (Q's)			
	No. words underlined	Correct	Wrong	Left Blank
12	7	2	2	2
13	9	3	3	—
14	6	4	1	1
15	6	4	2	—
16	7	3	3	—

Appendix 12

Tab. 11: *Number of words underlined and comprehension questions for Text 4*

Student	Before Class Work		After Class Work	
	No. words underlined	Q's answered	No. words underlined	Q's answered
1	13	4	10	4
2	—	5	—	6
3	2	3	2	3
4	5	3	4	4
5	11	2	11	3
6	8	2	7	3
7	7	3	6	4
8	12	5	10	5
9	20	5	10	5
10	12	2	10	3
11	10	2	8	2
12	7	2	7	3
13	9	3	7	4
14	6	4	4	5
15	7	4	7	4
16	7	3	5	4

Author

Esma Asuman Eray, MSc., e-mail: erayasuman@yahoo.co.uk, Foreign Languages, Işık University, Istanbul
The author teaches English in the Prep School at Isik University. The main focus of her work is in reading. Her special interests are classroom research, teaching how to analyze reading texts and teaching using educational technology.

Výuka sociokulturní kompetence v hodinách českého jazyka pro cizince

Jelena Celunova, Sylva Tvrdíková

Abstrakt: Moderní lingvodidaktická koncepce výuky cizích jazyků, popsaná ve Společném evropském referenčním rámci (SERR), doporučuje začlenit do výuky jazyka i sociokulturní znalosti – tedy znalosti o společnosti a kultuře dané země, které by měly pomoci cizincům v kulturní a společenské adaptaci. V příspěvku jsou uvedeny konkrétní materiály k výuce sociokulturní kompetence v hodinách českého jazyka pro cizince a rovněž výsledky pilotní studie na toto téma. Ta proběhla na Vysoké škole hotelové v Praze 8 v letním semestru školního roku 2015/2016.

Klíčová slova: lingvodidaktika, sociokulturní kompetence, SERR, čeština pro cizince, společenská adaptace, učebnice českého jazyka

Úvod

Přístup k výuce cizího jazyka se neustále mění. Od 70. let minulého století se začal prosazovat komunikativní přístup, jehož hlavním cílem je vytvoření komunikativní kompetence. Tím se obecně rozumí soubor znalostí, dovedností a zkušeností, které umožňují realizovat různé komunikační potřeby. Komunikativní přístup je základním kamenem koncepce výuky cizích jazyků, kterou prosazuje ve své jazykové politice Rada Evropy. Před lety vypracovala dokument s názvem *Společný evropský referenční rámec (SERR)*, který mimo jiné poskytuje obecný základ pro vypracování jazykových učebnic a zároveň doporučuje začlenit do výuky jazyka i sociokulturní znalosti. Ty jsou v SERR definovány jako znalosti o společnosti a kultuře dané země. Získané vědomosti by měly pomoci cizincům v kulturní a společenské adaptaci, protože pouhá znalost gramatiky a slovní zásoby není zárukou správného porozumění každodenním situacím.

Je dobře známo, že v cizím kulturním prostředí člověk dost často pocítuje nejistotu a občas dokonce podráždění z toho, že nerozumí chování domorodců, neví, jak se má zachovat v určité situaci, protože nezná důležité momenty jejich životního stylu. Tyto okolnosti se často stávají příčinou kulturního šoku a frustrace z cizí kultury. Neznalost skutečností, které jsou součástí sociokulturní kompetence, ovlivňuje i jazykový projev a může vést k problémům v komunikaci. A naopak sociokulturní znalosti pomáhají cizincům pochopit jinou mentalitu a adaptovat se v neznámém kulturním prostředí.

1 Současné učebnice českého jazyka pro cizince

Společný evropský referenční rámec přispěl k tomu, že čeští lingvisté vytvořili na počátku 21. století referenční popisy jednotlivých úrovní českého jazyka pro cizin-

ce: nejdříve pro úroveň B1 (Šára a kol., 2001), později pro úroveň A1 (Hádková a kol., 2005), A2 (Čadská a kol., 2005) a B2 (Holub a kol., 2005). Referenční popisy pro úrovně C1 a C2 zatím neexistují. Vzhledem k důležitosti sociokulturních znalostí pro dosažení komunikativní kompetence obsahuje každý referenční popis i sociokulturní složku (podrobně se tomuto tématu věnuje Hasil, 2006). Těchto popisů by pak měli využívat mimo jiné tvůrci učebnic českého jazyka pro cizince. Právě proto, že SERR klade značný důraz na začlenění sociokulturních znalostí do učebnic, měla by se tato témata objevovat v moderních učebnicích češtiny pro cizince. Autoři jednotlivých učebnic zpracovávají sociokulturní témata různými způsoby. Většina z nich zařazuje základní nebo doplňkové texty ke čtení (včetně upravených úryvků z české beletrie). Jinde jsou zase sociokulturní dovednosti součástí cvičení. V obou případech ale, i přes veškerou snahu autorů, nedochází k začlenění důležitých sociokulturních témat v dostatečném rozsahu, tak, jak jsou uvedena v referenčních popisech jednotlivých úrovní. Chybí v nich např. etiketa, neverbální komunikace nebo tabuizovaná témata. Některým otázkám se učebnice věnují jen okrajově. Dá se to vysvětlit tím, že primárním úkolem učebnic českého jazyka pro cizince je především výuka jazykových a komunikativních dovedností, proto materiály pro vytvoření sociokulturní kompetence nemohou být v učebnicích pojaty v úplnosti. Samostatná příručka pro výuku sociokulturní kompetence však na českém trhu chybí.

2 Pilotní studie na Vysoké škole hotelové v Praze 8

V letním semestru školního roku 2015/2016 podnikly autorky tohoto příspěvku pilotní studie, jejichž cílem bylo zjistit, zda jsou dostačující sociokulturní znalosti cizinců, kteří téměř rok žijí v českém kulturním prostředí a studují zde český jazyk ze standardních učebnic českého jazyka pro cizince. V rámci výuky českého jazyka v rozvolněném studiu na Vysoké škole hotelové v Praze 8, s. r. o. měli studující cizinci možnost během jednoho semestru navštěvovat seminář, na kterém se četly a překládaly do ruštiny jednotlivé texty se sociokulturní problematikou. Po přečtení textů následovala konverzace na určité téma. Rozvolněné studium předpokládá, že cizinci, kteří během přijímacích zkoušek neprokázali znalost českého jazyka na úrovni B1 podle SERR, mají možnost rozložit si výuku 1. a 2. semestru do čtyř semestrů s výukou pouze českého jazyka (s časovou dotací 20 hodin týdně) v prvních dvou semestrech. V 1. semestru se český jazyk učí z učebnice *Čeština expres 1: A1/2* (Holá, Bořilová, 2010), ve 2. semestru se používá učebnice *Česky krok za krokem 2* (Holá, Bořilová, 2009). Všichni studenti pocházejí ze zemí bývalého Sovětského svazu (Rusko, Ukrajina, Bělorusko a Kazachstán).

Ve výše zmíněném speciálním jednosemestrovém semináři (ve druhém semestru studia) se studenti seznámili s osmi tématy (viz Tabulka č. 1, Dotazník).

Téma „Základní informace o ČR“ jim poskytlo údaje o poloze, rozloze, přírodních a klimatických podmínkách, o počtu a národnostním rozložení obyvatelstva, o státním uspořádání a samosprávě a rovněž o historii české státnosti, např. proč je pro Čechy důležitá hora Říp. Téma „Státní symboly České republiky“ přiblížilo studentům i obrazově státní znaky, vlajku, prezidentskou standartu a také státní hymnu. V tématu „České národní symboly“ se studenti dozvěděli zajímavé informace o symbolu lípy, o českých korunovačních klenotech, o becherovce, o českém skle, o Švejkovi, o pohádkovém Krtečkovi. Téma „Český jazyk“ odpovědělo na otázku pro cizince mimořádně důležitou: proč jazyk, který slyší na ulici, se tolik liší od jazyka, který se učí ve škole podle učebnic. V tématu „Lidová přísloví, rčení a praxostiky“ měli studenti možnost pochopit, jak se tyto jazykové prostředky používají v češtině a srovnávat je s podobnými vyjádřeními ve svém rodném jazyce.

Téma „Významné osobnosti České republiky“ mělo za úkol vysvětlit, proč jsou tyto osobnosti pro Čechy důležité – např. Karel IV., svatý Václav, Jan Hus a mnohé další osobnosti českých dějin, politiky, vědy a kultury, které se proslavily i celosvětově. Téma „Česká tradiční kuchyně“ vybědlo k diskusi na téma potraviny, vaření, národní recepty a speciality, jako jsou v české kuchyni knedlíky, omáčky a polévky. Téma „Zvyky a tradice v České republice“ objasnilo tradiční oslavy spojené nejčastěji s ročními obdobími, např. „Mikuláš“, Vánoce a Ježíšek, Velikonoce s pomlázkou, „čarodějnice“, „jízda králů“, vinobraní a burčák, výlov rybníků, „taneční“, plesy a mnohé jiné zajímavosti českého života.

Na konci semestru studenti vyplnili dotazník (tab. 1).

Dotazování bylo anonymní a zúčastnilo se ho 10 studentů, kteří na semináři ve druhém semestru stihli probrat 8 textů zmíněných v dotazníku. První dvě otázky byly de facto zpětnou vazbou pro vyučujícího a všichni studenti na ně odpověděli kladně.

Mezi nejzajímavější texty zařadili dotazovaní studenti *Český jazyk* (7 z 10), *Zvyky a tradice* (5 z 10), *Česká tradiční kuchyně* (4 z 10), *Významné osobnosti* (3 z 10) a *Státní a národní symboly ČR* (2 z 10).

Výsledky odpovědí na 4. otázku jsou shrnuty v tabulce č. 2.

Jak vidíme z tabulky č. 2, nejvíce nových informací se studenti dozvěděli z textů o lidových příslovích, o významných osobnostech a o českých zvycích a tradicích (průměr 61–69 %). Ale i u ostatních textů studenti uvádějí dosti vysoké procento nových informací, což jednoznačně znamená, že i přesto, že tito studenti už rok žijí v českém jazykovém a kulturním prostředí a studují zde český jazyk, hodně faktů, nezbytných pro jejich adaptaci v ČR, zůstává nevysvětleno a nepochopeno!

O důležitosti těchto informací svědčí odpovědi na pátou otázku, protože všichni v dotazníku označili první, druhou nebo obě varianty odpovědí a nikdo z nich

Tab. 1: Dotazník

1.	Byly pro Vás texty z českých reálií zajímavé?	ANO/NE
2.	Byly pro Vás tyto texty užitečné?	ANO/NE
3.	Který text (které texty) byl(y) pro Vás nejzajímavější?	
4.	Ohodnoťte přečtené texty podle toho, kolik v nich bylo pro Vás nových informací:	
	• Základní informace o ČR	%
	• Státní symboly ČR	%
	• České národní symboly	%
	• Český jazyk	%
	• Lidová přísloví, rčení a pranostiky	%
	• Významné osobnosti ČR	%
	• Česká tradiční kuchyně	%
	• Zvyky a tradice v ČR	%
5.	Informace získané z přečtených textů Vám byly užitečné (můžete označit více možností):	
	• ve studiu češtiny	
	• v adaptaci pro pobyt v ČR	
	• nebyly užitečné	
6.	Co byste ještě rádi věděli o České republice?	

Tab. 2: Hodnocení přečtených textů podle toho, kolik v nich bylo pro studenty nových informací

Text	od ... %	do ... %	průměr ... %
Základní informace o ČR	10	80	43
Státní symboly ČR	5	100	50
České národní symboly	5	100	53
Český jazyk	10	83	54
Lidová přísloví, rčení a pranostiky	40	100	69
Významné osobnosti ČR	20	90	61
Česká tradiční kuchyně	10	90	44
Zvyky a tradice v ČR	20	90	64

neuvekl třetí variantu, tj. že informace získané z textů nebyly užitečné. 4 studenti považují tyto informace za užitečné pro studium češtiny, další 4 studenti si myslí, že tyto informace jsou důležité jak pro studium češtiny, tak pro život v České republice. 2 studenti zvolili pouze druhou variantu odpovědi, tj. že považují tyto informace za užitečné pro pobyt v ČR.

Odpovědi na poslední otázku svědčí o tom, že studenty převážně zajímají české kulturní a historické památky (hrady, zámky, města, včetně památek UNESCO) a české dějiny.

Výsledky dotazování nás do značné míry překvapily, a to hlavně zjištěním, že studenti uvedli tak vysoké procento v odpovědích na čtvrtou otázku (jak je vidět z tabulky č. 2, je u některých studentů horní procentní hranice 90–100 %). Vždyť sociokulturní znalosti mohli čerpat jak z učebnic českého jazyka, ze kterých se učí, tak i z osobních zkušeností, kterých by během téměř ročního života v České republice měli získat také dost. To však není příliš vhodné pro začátečníky, protože neznalost jazyka vede k nepochopení cizího kulturního prostředí a pobyt v nepochopeném a neznámém prostředí často vyvolává frustraci. Tím větší důraz na sociokulturní informace by měl být kladen na hodinách českého jazyka, které jsou hlavně pro mladé, nezkušené cizince hlavním zdrojem veškerých informací o zemi, ve které žijí a studují.

Sociokulturní složka je ale zakomponována do většiny učebnic českého jazyka pro cizince v nedostatečném rozsahu a vzhledem k tomu, že dost často na ni není kladen hlavní důraz, zůstává téměř bez povšimnutí. Například v učebnici autorek Lídy Holé a Pavly Bořilové *Česky krok za krokem 2*, určené pro úroveň B1, je lekce 8 (s. 77–86) věnována svátkům a tradicím. Texty o některých svátcích na s. 78 jsou velmi krátké (4–5 polovičních řádků), několik údajů studenti najdou ještě v pracovním sešitu a v cvičeních. Základní informace o České republice je v poslední lekci 20 na s. 206–207 ve cvičení a v kvízu. Ve stejné lekci na s. 204 je stručný souhrn rozdílů mezi spisovnou a obecnou češtinou, který se ale s jedním cvičením bez bližšího vysvětlení jeví jako nedůležitý a hlavně nedostatečný. Vždyť cizinci se denně setkávají s rozparem mezi češtinou běžně používanou a češtinou spisovnou!

Z těchto příkladů je patrné, že přes veškerou snahu autorů začlenit do učebnic češtiny pro cizince sociokulturní tematiku není možné v dostatečném rozsahu, protože primárním cílem a úkolem těchto učebnic zůstává výuka gramatiky a rozvoj řečových dovedností. Dodatečné znalosti by studenti mohli získat jak bezprostředně od svých vyučujících, tak i z odborných knih věnovaných českým realitám. Ty však na českém knižním trhu chybí.

Autorky tohoto příspěvku mají s výukou češtiny jako cizího jazyka dlouholeté zkušenosti. Praxe ukázala, že neznalost českých realit a sociokulturních souvislostí často brání cizincům úspěšně se integrovat do českého prostředí. Proto se autorky rozhodly napsat publikaci věnovanou výhradně sociokulturním otázkám: *Jak se žije v České republice. Průvodce pro cizince* (Celunova, Tvrđíková, 2016). Je určena všem cizincům žijícím v České republice, a to jak studujícím český jazyk, tak i žadatelům o azyl nebo o české státní občanství. Jejím cílem je seznámit cizince s českou společností a kulturou, pomoci jim pochopit mentalitu českého národa a pokusit se zmírnit kulturní izolovanost. Kniha se skládá ze 17 kapitol, ve kterých se popisují jednotlivé sociokulturní aspekty české společnosti (základní zeměpisné a dějepisné informace, státní a národní symboly, významné osobnosti, turistické zajímavosti, základní informace o českém jazyce včetně obecné a hovorové češtiny, lidová

přísluví, neverbální komunikace, zvyky a tradice, rodinné a jiné oslavy, česká rodina, kuchyně, český smysl pro humor, etiketa, vztah k práci, mentalita a některé jiné aspekty). Texty nejsou přebytně rozsáhlé, je v nich shrnuta nejpodstatnější informace na dané téma, jsou napsány srozumitelným českým jazykem pro úroveň A2–B1 dle SERR. Struktura knihy počítá s tím, že jednotlivé kapitoly se mohou číst v libovolném pořadí a některá fakta se mohou opakovat, ale vždy z jiného úhlu pohledu. Na konci každé kapitoly jsou uvedeny kontrolní otázky a zadání pro procvičování slovní zásoby a konverzačních dovedností.

Některé materiály z knihy *Jak se žije v České republice* byly použity pro výše zmíněnou pilotní studii.

Závěr

Pilotní studie na Vysoké škole hotelové v Praze 8, s. r. o., jednoznačně prokázala, že sociokulturní znalosti, které studující cizinci získávají ze standardních učebnic českého jazyka pro cizince, nejsou dostatečné a že studenti vítají dodatečné materiály o českých realitách. Ačkoliv jsou referenční popisy pro jednotlivé úrovně dle SERR vyčerpávající, není možné do učebnic zahrnout všechny skutečnosti ve větším rozsahu. SERR klade obsáhlé požadavky na začlenění sociokulturních znalostí do výuky cizích jazyků, které standardní učebnice českého jazyka nemohou v plném rozsahu pojmout. Přitom pochopení a osvojení kultury, zvyků, tradic a společenských norem cizí země je důležitou složkou moderní lingvodidaktiky.

Literatura a prameny

- CELUNOVA, J., & TVRDÍKOVÁ, S. (2016). *Jak se žije v České republice. Průvodce pro cizince*. Praha: Ekopress. 118 s. ISBN 978-80-87865-29-3.
- ČADSKÁ, M., BIDLAS, V., CONFORTIOVÁ, H., & TURZÍKOVÁ, M. (2005). *Čeština jako cizí jazyk – Úroveň A2*. Praha: MŠMT.
- HÁDKOVÁ, M., LÍNEK, J., & VLASÁKOVÁ, K. (2005). *Čeština jako cizí jazyk – Úroveň A1*. Praha: MŠMT.
- HASIL, J. (2006). Sociokulturní kompetence jako součást popisů úrovní českého jazyka. *Bohemistika*, 3 183 až 192. ISSN 1642-9893
- HOLUB, J., ADAMOVIČOVÁ, A., BISCHOFOVÁ, J., CVEJNOVÁ, J., GLADKOVA, V., HASIL, J., HRDLIČKA, & ALL. (2005). *Čeština jako cizí jazyk – Úroveň B2*. Praha: MŠMT.
- HOLÁ, L., & BOŘILOVÁ, P. (2009). *Česky krok za krokem 2*. 1. vydání. Praha: Filip Tomáš – Akropolis. 208 s. ISBN 978-80-86903-92-7.
- HOLÁ, L., & BOŘILOVÁ, P. (2010). *Čeština expres 1: A1/2*. Praha: Akropolis. ISBN 978-80-87310-15-1.
- ŠÁRA, M., BISCHOFOVÁ, J., CVEJNOVÁ, J., ČADSKÁ, M., HOLUB, J., LÁNSKÁ, L., PALKOVÁ, Z., & TURZÍKOVÁ, M. (2001). *Prahová úroveň – čeština jako cizí jazyk*. Strasbourg: Council of Europe.

Autorky

Doc. PhDr. Jelena Celunova, CSc., e-mail: celunova@vsh.cz, Katedra jazyků, Vysoká škola hotelová v Praze 8.

Autorka se zabývá problematikou výuky cizích jazyků a výzkumem v oblasti historického vývoje ruského jazyka.

Doc. PhDr. Sylva Tvrđíková, CSc., e-mail: sylva.tvrdikova@seznam.cz, Katedra jazyků, Vysoká škola hotelová v Praze 8

Autorka se zabývá výzkumem v oblasti teorie literární vědy, překladatelskou činností a problematikou výuky češtiny jako cizího jazyka.

Learning English in a culturally diverse classroom – the case of South East European University in Macedonia

Daniela Kirovska-Simjanoska

Abstract: Teaching in a culturally and ethnically diverse classroom can be an experience worth sharing because both students and teachers bring their own background into the classroom and that affects the process of teaching and learning. The presented study was carried out with students from the first and second year attending the South East European University in Macedonia during the fall term of the 2014/15 academic year. This is a culturally and ethnically diverse institution, which makes English language classroom a challenging place to teach and learn in. The students were given a set of questionnaires and the collected data were analyzed according to students' level of English. An interesting finding suggested that students from a higher level of English not only knew the English language better, but were more aware of the different cultural characteristics within Macedonia and were willing to learn more.

Key words: culture, EFL, ethnicities, multiculturalism, diverse classroom

1 Introduction

Teaching English in an ethnically and culturally diverse classroom can be both a daunting and motivating task. Daunting in the sense that neither the teacher nor the students know in advance what will happen in such a classroom, but motivating because that is the pure beauty of the teaching/learning process. "To always go beyond and reach for more than is usually expected" – should be the fundamental motive in education.

In today's world, mobility has become a part of every student's life. Most students now have an opportunity to visit other countries for educational purposes and learn more about other cultures. Therefore, acquiring foreign languages has become the norm in the globalized world. It is inevitable that students need a certain level of intercultural knowledge and competence to be able to survive in new cultures and educational contexts. In this respect, one's understanding of the new cultures, as well as his/her own culture, plays a crucial role into becoming a globalized citizen. Learning a language without culture is a recipe for becoming what Bennett (1993) calls a "fluent fool". A fluent fool is someone who speaks a foreign language well, but does not understand the social and philosophical context of that language. In this respect, the role of foreign language teachers has gained importance since they serve as a medium to teach both the language and the culture of the foreign language.

Language reflects culture and is influenced and shaped by it. Brown (2000) believes that language is the symbolic representation of people because it entails cultural and historical background as well as these people's approach to life and their ways of living and thinking. Therefore, language and culture are so interwoven that separating one from the other would lose the significance of another. Jiang (2000) states that without culture, language would be dead and without language, culture would have no shape. Considering the inseparable boundary between culture and language, it is difficult to imagine teaching a foreign language without dealing with its culture.

One issue that arises when it comes to the place where two different cultures collide or coexist is—how does the individual overcome personal barriers represented by both cultures in contact? What is the difference between learning a culture and learning a second language? Culture can serve as a great tool for overcoming the differences, and not only by valuing one's own culture, but also by valuing the culture of those who live on the same territory as us.

Macedonia, as a country, is rich in different ethnicities and different cultures that collide in everyday situations. The cultural characteristics of our country and the way of life in general are eloquently described by Markovska (2005:213) in which she writes that "*The wealth is in the differences—with an emphasis on the concept for fruitful positive examples of cultural and religious tolerance and assistance. The differences are imaginary—with an emphasis on the fact that even in the most extreme examples of religious alienation, independently and unconsciously there are still cases of cultural interaction.*" In addition, language learning must also entail cultural learning, and it is left up to the teacher to choose the means and methods for a more successful completion of this task.

The present paper explores the obstacles (if any) that interfere with the learning of the English language in a culturally diverse classroom. It focuses on English language instruction carried out in the South East European University (SEEU) in Macedonia, specifically at its Language Centre (LC).

SEEU is a private-public, not for profit institution of higher learning, consisting of faculties, centres and institutes as its integral part, specialized in socio-economic sciences. The University is free to operate outside of government control and it preserves its sustainability through students' tuition. SEEU has five faculties: Faculty of Contemporary Sciences and Technologies (CST), Faculty of Languages, Cultures and Communication (LCC), Faculty of Law, Faculty of Public Administration and Political Science and Faculty of Business and Economics. Also, three different centres function within SEEU—the Language Centre, the eLearning Centre and the Business Development Centre. As of 2010, SEEU operates on two campuses, in Tetovo and Skopje, offering the same study programmes.

The primary aim under which the University is governed is to contribute to higher education in Macedonia through mutual interethnic understanding. It also aims to provide a multilingual and multicultural approach to teaching and research by developing study programmes according to European and international standards. SEEU is a multilingual university offering programmes in English, but also Albanian and Macedonian. All students study these languages at SEEU during their undergraduate years, but international students usually enrol in English-language programmes which are taught exclusively in this language.

The primary function of the Language Centre (LC) is to provide courses specified in the curricula of the five SEEU faculties. Due to these requirements and student interest, the LC is the largest teaching organization at the University, with more than three quarters of the entire student population taking classes there at any given time. The LC provides language courses from Level 1 to Level 4 (A1–B1 CEF) and English for Academic Purposes to all first year students at the University. Classes meet from two to eight hours per week, with the lower levels (Level 1 and Level 2 that correspond to A1 and A2 CEF) receiving the most hours of instruction. Each level comprises a full semester of instruction. Instruction is designed to take students from Common European Framework (CEF) levels A1 to C1 of English language proficiency. It also offers English for Specific Purposes (ESP) courses specialized to different fields of study.

Part of the University's mission is to promote a multilingual approach to learning, stressing the importance of both local and international languages. The Language Centre has the crucial role in achieving this goal. The language teacher's goal is to make students linguistically and communicatively competent in learning English as a foreign language.

Thus, the purpose of this study is to shed some light on the cultural issues that interfere with English language learning in a multicultural and multilingual classroom. The study was carried at the LC where the language classes are held. The primary language of instruction is English, but the classes are comprised of students from different cultural and ethnical background. Therefore, the learning of the English language can be somewhat challenging and demanding as well as motivating for the teachers to some extent.

2 Literature review

Culture is a way of life, a system of beliefs and experiences. It can refer to a whole country, a region or a nationality, but also, it can go beyond such borders and encompass several nationalities, several regions. Despite the fact that culture is seen as primarily symbolic and intangible aspect of human society, nevertheless it is not solely represented by artifacts or other cultural elements, but by the manner in which the members of the cultural group interpret them and use them.

In today's modern societies, people differ in the values, symbols, perspectives, and not by material objects. Or, as Damen (1987, p. 367) says, "Culture is the primary adaptive mechanism of society."

In the past, according to Furstenberg (2010) culture was viewed as a static entity without reference to variation. This means that it was believed that culture was formed from facts which can be taught and learned. Later, such point of view was changed and culture is now seen as dynamic and variable. Culture is not seen as providing factual information but as a process which shapes human behavior and interaction.

Language and culture are mutually interwoven. They are strongly linked to each other and it is difficult to imagine teaching and learning a language without dealing with its culture. Jiang (2000) points out that without culture, language would be dead and without language, culture would have no shape.

The degree to which a teacher teaches the foreign culture together with the language has been debatable for a long time. Krashen (1982) argues that the classroom setting is not an appropriate place to acquire either language or culture. In his view, classroom is only appropriate to teach language rules. Damen (1987) states that classroom based learning relies too much on rule ordered pedagogy, and teaching culture in this view can only reflect and integrate cultural facts rather than the dynamic view of culture. The knowledge of daily routines and behaviour are all connected to cultural behaviour. Conversely, the development of intercultural sensitivity and awareness, using the language are linked to cultural skills (Tomalin & Hurn, 2013).

However, there are scholars in favor of teaching the culture together with the language. Byram (1988) asserts that language is functionless without its proper cultural context. Bada (2000) also emphasizes the importance of teaching culture in foreign language classrooms. He states that when language learners are not exposed to cultural elements of the target society, they seem to have problems in communicating meaning with the speakers of that society.

Bearing this in mind, it can be said that what the students and the teachers bring into the classroom strongly influences the foreign language learning. Adler (1972:14) states the following: "cross-cultural learning occurs when the individual meets a different culture than his and as a result (a) examines the degree to which his own culture influences learning and (b) understands the culturally motivated attitudes and values of other people."

Byram (1988) and Byram and Kramsch (2008) assert that language is functionless without its proper cultural context. The proper cultural context in Byram's terms includes the language patterns particular people use when they come together in different social situations at a particular time and place. In this sense, the place

of culture teaching in the language classroom is straightforward. Teachers should find ways to implement the elements of context which influence language use. Parallel to this view, Bada (2000) emphasizes the importance of teaching culture in foreign language classrooms. He states that when language learners are not exposed to cultural elements of the target society, they seem to have problems in communicating meaning with the speakers of that society. Bada (2000) further proposes that through studying language in context, it is possible to highlight how native speakers of the target culture use language under certain circumstances.

Having said all of this, it is clear that language and culture are best learnt together. But nevertheless, the situation in the foreign language classroom does not always follow this. According to Dema (2012) although foreign languages may be no longer taught as a compilation of rules through drills and unnatural dialogues, culture is still often taught separately and not integrated in the process of foreign language learning. On the other hand, classroom activities that are not personalized, contextualized and are not connected to real life situations, do not help the students learn the language in question.

English has become a lingua franca and due to its globalization and internationalization and some researchers believe that its culture should be taught as the fifth skill, in addition to speaking, writing, listening and reading (Tomalin 2008). To fully understand the importance of learning the culture in a language class we need to know to what degree cultural background knowledge influences language learning and how can we take advantage of that influence.

Furthermore, what educators should always bear in mind when teaching culture is the need to raise their students' awareness of their own culture and the target culture. English language learners need to understand what native speakers mean when they use the language, even if they do not decide to replicate their behaviour.

3 The methodology

From a broader perspective, as Gonen (2012) points out, this interaction of what students and teachers bring to the language classroom influences the way foreign language culture is taught. Moreover, the classroom itself has its own cultures, and the teacher should pay close attention to cultural variation within the language classroom. What is more, such teachers need to question whether they are aware of the cultural diversity within the classroom and whether they should consider this diversity or ignore it. More importantly, they should seek ways to make use of cultural diversity. From this perspective, Montgomery (2001) points out that culturally responsive classrooms recognize culturally diverse students and enlighten the way for these students to make necessary connections among themselves and the target language culture.

One of the problems that teachers may face is the overloaded curriculum. The study of culture requires time; therefore, many teachers feel they cannot spare time for teaching foreign language culture in an already overloaded curriculum. They believe that students will be exposed to cultural material later after they have mastered the basic grammar and vocabulary of the target language. Still, this “later” never seems to come for most students.

The teacher must be responsible for developing a classroom that fosters the understanding and respect for individual differences and discusses what fairness means as a class openly with the students.

As Furstenberg (2010) pinpoints, our goal as teachers is to help building intercultural competence along with the linguistic and communicative competence as well. Hence, the language class can become the cradle of teaching culture and intercultural communicative competence our students need.

3.1 Participants

The participants in the study were 12 ESP 2 second year students, 7 Advanced Academic English (AAE) first year students and 14 Level 3 (pre-intermediate A2) first year students from Skopje campus. They were all ethnically mixed groups, consisted of Macedonians, Albanians, Turks and others, who learn English in the same classroom. The questionnaire was carried out during the fall semester of the 2014/15 academic year. It was carried out during class time and it took approximately 1, 5 of class time to complete the questions. The language of the questionnaire was English, which has proven to be a limitation, once the data was processed and summarized. This is explained more detailed later in the study. The students from the AAE and Level 3 were mixed faculties and the ESP group students came only from the CST Faculty.

3.2 Data Collection Instruments

For the purpose of this research a three-part questionnaire was used. The first part consisted of 4 open-ended questions. Open-ended questions were chosen due to the fact that students would be more honest while answering and would actually read their reflections on what culture is. For more objective and easily measured answers two questionnaires based on 1–3 point Likert scale of—very familiar; sufficiently familiar; not sufficiently familiar-and-agree, undecided and disagree—were used. The two different types of answers were due to the fact that the questions were different and they could not have been put within the same answering scheme.

3.3 The Questionnaire

The questionnaire in this research was adapted from Gonen (2012) who, on the other hand adapted it from Sercu (2005). The original questionnaire consisted of five parts, each focused on various aspects of teaching culture in a foreign language classroom. However, for the purpose of this study, the focus was shifted from the teachers to the students. The study explored the opinions of the students on the role that culture has on learning English as well as their own familiarity with different cultures in the classroom. This change of focus was due to the fact that culture has been more investigated from teacher's perspective and students' side was neglected. But the fact is that students bring a lot in the foreign language classroom, particularly if they come from different cultures themselves.

The questionnaire consisted of three parts. Part A focused on students' perceptions and opinions on what culture is and how do they deal with different cultures in the class. Part B focused on measuring students' familiarity with the cultures of the other ethnic groups in the classroom. Part C dealt with students' opinions on the role of the culture in learning English language.

3.4 Data Collection and Analysis

The data were collected and analyzed according to the following procedure:

- The questionnaire was distributed during class time and administered to total of 33 students, from three different levels of English. The gathered data were analyzed descriptively by calculating the means and the percentages.
- The qualitative data collected from the open-ended questions was translated and included in the study, shading important light on students' perceptions on culture.

4 Results and discussion

4.1 Students' perceptions on culture, stereotypes and learning English in a diverse classroom

In order to elicit students' thoughts and background knowledge on culture, open-ended questions were used. They are listed below:

1. What is your definition of "culture"?
2. What would you say is, from your perspective, the most commonly held misconception about people of your culture?
3. How do you overcome barriers when talking and working with students from different ethnicity/cultures?

4. Does studying in a culturally diverse classroom influence your English language learning? What way? Why not?

Some of the students' answers on the questions were as following:

1. A particular form of civilization of a nation. Behaviors, lifestyles, and values of a population or country. Culture is the way we think and act and what is accepted and what is not in the society where we live. I understand culture as a behavior of one nation.
2. That we hate the Greeks, and we don't. That we are old fashioned. That Albanian people are hot headed, which is not true. That we are unfaithful and dangerous.
3. I try not to offend them and understand their culture. I try to be friendly. I try to find common language. Barriers are created only by politicians. We live together with one another, so we don't have barriers.
4. No, we learn from each other. It doesn't, but it really depends on the people. I don't classify people by their ethnicity. No, because we all learn English in the classroom.

As it can be seen from the answers, students know what culture is and they are even willing to state the misconceptions of their own culture and the stereotypes that we come across with. Almost nobody answered that their English language learning is somewhat negatively influenced by the fact that they study in an ethnically mixed classroom. Moreover, they all find it challenging and motivating to study English in such a rare instructional environment.

It should be mentioned that these questions proved to be too difficult for the lower level students to answer. The problem was the language, since they are at A2 level of English and they found it hard to comment on such questions. Most of them chose not to answer these questions at all.

Nevertheless, the only students who provided full and complete answers to the first part of the questionnaire were the ones from the ESP and AAE group. They had no problem of understanding the notion of culture, stereotypes and were willing to answer on overcoming the barriers when working with students from different cultures. The other approximately 14 students felt reluctant to provide answers. One can only guess that the language barrier was the only problem, although when later asked they said they had problems with understanding culture and how it affects language learning. This finding was in line with an older research done by the author on culture but in a context of students' familiarity with the culture of the opposed ethnic group. Similarly, the students found the original language of the questionnaire to be a problem (the language then being Macedonian and not English). However, when translated in their native language

(Albanian) students were more than happy to provide answers to all questions. A deeper research with individual interview questions might be of use in this situation. It will relief the stress and more valuable descriptive data can be collected.

4.2 Students' familiarity with different cultures in the classroom

After the open-ended questions, the second part of the questionnaire was used in order to measure students' familiarity with the culture of the other ethnic group. The cumulative results are shown in the table below:

Tab. 1: Results on students' familiarity with the culture of the other ethnic group
(Questionnaire adapted from Gonen, Saglam, 2012,
<http://www.iojpe.org/ojs/index.php/ijge/article/viewFile/143/181>)

Questions	Very familiar	Sufficiently familiar	Not sufficiently familiar
1. Daily life and routines, living conditions, food, drinks	84%	8%	8%
2. Youth culture	84%	8%	8%
3. Education and professional life	75%	8%	17%
4. Traditions, folklore and tourist attractions	0%	92%	8%
5. Literature	66%	17%	17%
6. Other cultural expressions (music, drama)	0%	67%	33%
7. Values and beliefs	75%	25%	0%

As mentioned before English language classroom in the LC is an interesting and challenging place to learn English. Students from different ethnical and cultural background come together to learn English. In such a context, students are not only influenced by the target culture, but as well as by the culture of their classmates. The rationale for choosing this part of the questionnaire lies in the fact that students first need to grasp their nearest culture in order to fully understand the target culture. In the original questionnaire by Gonen this part was used to inspect teachers' familiarity with the target culture. In this study, the focus is on the students and not on the teachers.

When we analyze the results from Table 1, it is obvious that students are sufficiently familiar with their classmates' culture particularly when it comes to daily life, food, drinks (84%), youth culture (84%), education (75%), values and beliefs (75%). Rather large number of students is sufficiently familiar with traditions and folklore (92%), as well as cultural expressions such as drama and music (67%).

To sum up, the overview of the results shows that students are familiar with the culture of the other ethnical groups in the classroom. By understanding their nearest culture they are more acceptable of the target culture and they find culture to be inseparable part of the language learning.

4.3 Students' views on teaching culture with the language

Finally, the third part of the questionnaire on identifying students' opinions about the role of the culture in learning English language was used. The results are presented below:

Tab. 2: Results on students' opinions about the role of the culture in teaching English language (Questionnaire adapted from Gonen, Saglam, 2012, <http://www.iojpe.org/ojs/index.php/ijge/article/viewFile/143/181>)

QUESTIONS	Agree	Undecided	Disagree
1. In an English classroom, teaching culture is as important as teaching the language	100%	0%	0%
2. The more students know about the English culture, the more tolerant they are	17%	66%	17%
3. English language teaching should enhance students' understanding of their own cultural identity	0%	92%	8%
4. Learning about the English culture can change the student's attitude towards her/his own culture	50%	17%	33%
5. An emphasis on the study of foreign cultures can contribute to the student's loss of cultural identity	33%	33%	34%
6. The most important goal in learning about a foreign culture is to develop a critical attitude towards both target (i.e. English) and native cultures	92%	8%	0%
7. The development of cultural awareness should be kept only for the most advanced levels	8%	34%	58%
8. Teaching culture motivates students	50%	50%	0%
9. Combining language and culture helps learners to improve their language skills	92%	8%	0%

When we look at the results from the last part of the questionnaire, it is clear that all of the students believe that in an English classroom teaching culture is as important as teaching the language (100%). Furthermore, most of the students think that the most important goal in learning about a foreign culture is to develop a critical attitude towards both target and native cultures (92%). Also, the same percent of students (92%) believe that combining language and culture helps learners to improve their language skills.

However, when it comes to the question about English language teaching enhancing students' understanding of their own cultural identity, most of the students (92%) are undecided. Consequently, students are divided between agreeing and being undecided when it comes to whether teaching the culture motivates them more to learn the language. A rather large number of students are undecided when it comes to the question whether they are more tolerant if they know more about the English culture (66%). Finally, more of the students disagree with the statement that the development of cultural awareness should be kept only for the most advanced levels (58%) and only 8% of the students agree with this idea.

To sum up, the findings of this study match to Byram (1988), Bada (2000) and Byram and Kramsch (2008), who support the integration of culture into the language classroom. They oppose Krashen (1982) who believes that culture cannot be learned in a classroom, but only in its natural context.

After the data processing and results analysis we could easily conclude that students from higher levels believe that their culture is heavily influenced by the American culture since they are in contact with that culture the most—through music, films, the Internet.

Another interesting conclusion that emerged was the fact that higher level of English meant better understanding of the other cultures. Again, this is connected to the greater exposure to the English language and the English/American culture in general.

To sum up, students know how to identify the elements that comprise culture; they are aware that knowing others' cultural features will improve their tolerance and decrease their fear and they understand that language/culture combination will advance their language skills.

However, culture as a concept for the students is still an abstract idea, intangible, vague and not easily understandable. We as teachers should focus more on exploring and introducing culture as an inseparable part of language learning, so that students get use to the idea that you cannot completely learn a language and not know the cultural elements that comprise it. We cannot let our students be the "fluent fools" mentioned before, but work on their full language knowledge and prepare them for the world outside the classroom as better as we can.

4.4 Limitations of the study

The culturally diverse classroom presents an opportunity for students and teachers to collaborate in creating a classroom environment that is comfortable for all involved. As it was seen, students enjoy learning in culturally diverse classroom as they see such classroom as beneficial both for enhancing their understanding of different cultures and learning the English language as well.

It should be mentioned though, that this type of short research had its limitations. The most important downside was the fact that the questionnaire was very difficult for the Level 3 students to answer. This is something that the author had not anticipated. Such level of difficulty led to anxiety and insecurity on the part of the students. Given in its base form, solely in English, the survey required additional explanations, which is not due to the questions and their level of difficulty, but of the students' poor command of the language. It can be recommended that for better results, the questionnaire should be given in students' mother tongue.

In addition, a wide range research should be conducted, including the family background, the education, the place of living, because all of these factors contribute to greater appreciation of other cultures. This can be done to further develop the study and validate its results.

Moreover, in the future teachers should also be included in the questionnaire. That way we can get teachers' perspective on culturally diverse classrooms and we can investigate where exactly teachers' and students' worlds collide. In this study we opted for the students' point of view feeling it was somewhat neglected.

5 Conclusion

In conclusion, intercultural awareness as an essential mark of a language and an inseparable part of language learning must be present in education since the earliest of age. As Rose (2004) states, the student that is intercultural competent should:

- understand and be aware of his own culture
- be aware of how others see his culture
- be aware of what others think of their own culture and
- understand and be aware of the culture of others.

Only those students that have the ability to recognize the validity of learning the English culture as part of learning the language will be successful learners. The others will lack one very important aspect in the process of language learning. The Language Center at SEEU has always done its best in providing the authentic context for learning the English language and students have recognized that effort. To support this claim, we have carried out numerous students' evaluations and they are integral part of every academic year. As a result, English classes are always evaluated very high and students enjoy learning in a challenging and motivating atmosphere.

References

- ADLER, P. (1972). Culture Shock and the Cross-Cultural Learning Experience. *Readings in Intercultural Education*, 2, 6–21.
- BADA, E. (2000). Culture in ELT. *Journal of Social Sciences*, 6, 100–110.
- BENNET, M. J. (1993). *Cultural marginality: Identity issues in intercultural training*. In R. M. PAIGE (Ed.), *Education for the intercultural experience* (109–135).
- BROWN, H. D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. Longman.
- BYRAM, M. (1988). Foreign language education and cultural studies. *Language, Culture, and Curriculum*, 1, 15–30.
- BYRAM, K., & KRAMSCH, C. (2008). Why is it difficult to teach language as culture? *The German Quarterly*, 81(1), 20–34.

- DAMEN, L. (1987). *Culture Learning: The Fifth Dimension in the Language Classroom*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- DEMA, O., DEMA, M., & KRAMER, A. (2012). Teaching culture in the 21st century language classroom. *Faculty Publications: Department of Teaching, Learning and Teacher Education* Paper 181. <http://digitalcommons.unl.edu/teachlearnfacpub/181/>
- FURSTENBERG, G. (2010). Making culture the core of the class: Can it be done? *The Modern Language Journal*, 94(2), 329–332.
- GONEN, I., KURU S., & SAGLAM, S. (2012). Teaching Culture in the FL Classroom: Teachers' Perspectives. *IJGE: International Journal of Global Education*, 1(3), 26–46.
- JIANG, W. (2000). The relationship between culture and language. *ELT Journal*, 54(4), 328–334.
- KRASHEN, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- MARKOVSKA, S. (2005). *Exploring the otherness*, Skopje.
- MONTGOMERY, W. (2001). Creating culturally responsive, inclusive classrooms. *Teaching Exceptional Children*, 33 (4), 4–9.
- ROSE, CH. (2004). *Intercultural Learning 1*, retrieved from http://anglais-lp.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/user_upload/anglaisLP/dossier_ressources/intercultural_learning.pdf (12. 02. 2015).
- TOMALIN, B. (2008). *Culture the fifth language skill*. British Council, retrieved from: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/culture-fifth-language-skil> (20. 10. 2016).
- TOMALIN, B., & HURN, B. (2013). *Cross-Cultural Communication*, London: Palgrave McMillan.

Author

Daniela Kirovska-Simjanoska, e-mail: d.kiroska@seeu.edu.mk, South East European University, Language Center, Tetovo, Republic of Macedonia

The author is a senior lecturer in English, with 15 years of teaching experience. She teaches Basic Skills English as well as English for Specific Purposes. Her research interest focuses on new trends in teaching/learning English including digital learning environments, blended learning, and digital literacy.

The rotation of seats in the classroom and the students' learning

Carlos Torres and Marta Hudousková

Abstract: This paper describes research done on two groups of Spanish language courses at a technical-oriented university. The aim of the research was to demonstrate the influence of a controlled rotation of seats on fluency and interaction during a thematic dialogue in a conversation class. The rotation of seats in a classroom is considered one of the aspects of cooperative learning. The rotation of seats is a classroom technique is a technique that gives teachers great power and influence to affect students' classroom performance as well as their final exam results. The investigation consisted in a comparison of final conversation exam results in a class where students were asked to follow a certain seating arrangement (an experimental group) and in a group in which they were allowed to sit as they chose to (a traditional group). The result was that students from the experimental group achieved better results in the final exam. Statistical theory and methods of hypothesis testing were used for the analysis of quantitative data.

Key words: assigned seating arrangement, language testing, language assessment, second language acquisition, seating position in the classroom

Introduction

Cooperative learning is an approach in the field of education that aims at helping students to learn from each other and perform activities during the class with other classmates while also enjoying learning more. According to Slavin (1990) cooperative learning is not just "structuring positive interdependence" among students in a group. As Olsen points out, in cooperative learning students learn "how to work as a part of a team and have others depending on you".

An assigned seating arrangement, or in other words a controlled rotation of seats, can be viewed as one of the cooperative learning approach classroom techniques. With assigned seating arrangements, the teacher can influence and decide where students will be seated in the classroom as well as with whom they will do communicative and other activities. Thus the teacher can increase their learning benefits. Undoubtedly, this classroom technique improves the second language communicative skills. Researchers who investigated the role of the assigned seating arrangement, such as Juhary (2012), conclude that this teaching method is viewed positively by students.

1 Aims

1.1 Methods

The objective of this paper is to examine the benefits of the assigned seating arrangement used by two language teachers in second language courses at the University of Life Sciences in Prague as well as describe an experiment that was carried out in two groups of A2 Spanish language courses. The aim of the experiment was to demonstrate the influence of the controlled rotation of seats on fluency and interaction during a thematic dialogue in a conversation class. The level A2 was chosen for the monitoring for being the most heterogeneous level with respect to the knowledge of the language. Monitoring had to be performed during four semesters because the number of students at this level is not very high. In the first group, which will be called a traditional group, students were allowed to sit where they wanted for every lesson (i.e. choosing for themselves their neighbour and thus a conversation partner). In the other group, which will be called an experimental group, students had to follow a certain seating arrangement. The seating plan was prepared in advance by a teacher in such a way that students had a different seat. This means that for every class, they had a different conversation partner with whom they performed various communicative activities. In the traditional group, there were 76 students, and in the experimental group, there were 66 students. The aim in both groups was to prepare students for the final exam that was to be taken in pairs.

At the end of each semester, students took a conversation exam. After four semesters had passed, a total of 142 dialogues were performed in conversation exams. Students were assessed during the exam by teachers' filling out the following report. Each report contained the name and surname of the student on it as well as the name and surname of the conversation partner and the topic of the exam dialogue. Each category in Tab. 1 was assessed by allotting points according to students' performance on the exam.

Although fluency and interaction were the most important aspects of assessment, the grammar and vocabulary used, as well the adequacy of the dialogue were also taken into account. As far as grammar was concerned, a score was given according to the use of tenses. However, the correct usage of articles, prepositions and pronouns was also considered. Vocabulary was assessed as "minimal" if students used only verb "ser" (to be) and "tener" (to have) and if they limited themselves to words learned for the topic. A higher score was obtained if they resorted to many more terms from the coursebook. The maximum score was obtained if they also applied vocabulary from additional materials used during the semester. In the assessment of fluency, a minimum score was given if students limited themselves just to monosyllables. As for the interaction, it was considered whether the student resorted just to answering questions (score "very passive"), responded to

Tab. 1

				Points
Grammar 0–30	Only the Present Tense	Only the Past Tense	Mix of Tenses	
Vocabulary 0–30	Minimum	Textbook	Additional Materials	
Fluency 0–20	Very short sentences	Short sentences	Complete and complex sentences	
Interaction 0–15	Very passive	Passive	Active	
Adequacy 0–5	Minimum	Partial	Complete	
	Total			

questions and repeated responses from their interlocutor adapting them to reality (score “passive”) or attempted to introduce the topic, improvise questions and answers as well as make comments that developed the topic and added information (score “active”). Dialogues had to meet certain criteria. According to compliance with these criteria, adequacy was assessed.

The statistical theory of hypothesis testing and also contingency tables were used for the analysis of quantitative data.

The contingency tables show results of grammar in the group with a rotation of seats (Tab. 2) and in the group without a rotation of seats (Tab. 3). 97% of students from the traditional group used only the present tense, while in the experimental group 50% of students used only the present tense, 38% used the past tense and 12% used both tenses.

The following contingency table shows the results of the vocabulary assessment. It is quite clear that students from the experimental group have amassed a wider vocabulary, because 64% of them were able to use not only vocabulary learnt from the textbook but also from additional materials that had been prepared for each lesson. Students had to download them from the Moodle application, print them out and take them to class. Whereas in the traditional group the highest number of students (39%) were able to use only minimum vocabulary.

The contingency table for fluency (Tab. 4) shows a similar tendency in results to those of grammar and vocabulary. Again, as in in the two previous contingency tables, the results reveal that up to 65% of students in the experimental groups

Tab. 2

	Description of Columns			
Description of Rows	Gram A	Gram B	Gram C	Total
With rotation				
Number—Grammar	33	25	8	66
Number—Grammar 2	50%	38%	12%	100%
Without rotation				
Number—Grammar	74	2		76
Number—Grammar 2	97%	3%	0%	100%
Total—Grammar	107	27	8	142
Total—Grammar 2	75%	19%	6%	100%

Tab. 3

	Description of Columns			
Description of Rows	Voc A	Voc B	Voc C	Total
With rotation				
Number—Voc	14	10	42	66
Number—Voc2	21%	15%	64%	100%
Without rotation				
Number—Voc	30	19	27	76
Number—Voc2	39%	25%	36%	100%
Total—Voc	44	29	69	142
Total—Voc2	31%	20%	49%	100%

were able to use complete and complex sentences, whereas in the traditional group the percentage was only 21% and 49% of students used only short sentences.

Not surprisingly, the contingency table for interaction (Tab. 5) confirms the same tendency in results. In the experimental group up to 47% of students actively interacted with their conversation partner, while in the traditional group only 22%. In the traditional group, the highest number of students (39%) was able to interact in a very passive way.

Having gathered the above-mentioned results, the following step was to find out using the F-test and the t-test if students from the group with a seating arrangement have the same results in a final conversation exam on a 1–100 point marking scale as students that were allowed to sit as they chose to.

The zero and alternative hypothesis was established as follows:

Tab. 4

	Description of Columns			
Description of Rows	Fluency A	Fluency B	Fluency C	Total
With rotation				
Number—Fluency	10	13	43	66
Number—Fluency2	15%	20%	65%	100,00%
Without rotation				
Number—Fluency	23	37	16	76
Number—Fluency2	30%	49%	21%	100,00%
Total—Fluency	33	50	59	142
Total—Fluency2	23%	35%	42%	100,00%

Tab. 5

	Description of Columns			
Description of Rows	Inter A	Inter B	Inter C	Total
With rotation				
Number—Interaction	12	23	31	66
Number—Interaction2	18%	35%	47%	100,00%
Without rotation				
Number—Interaction	30	29	17	76
Number—Interaction2	39%	38%	22%	100,00%
Total—Interaction	42	52	48	142
Total—Interaction2	30%	37%	34%	100,00%

The 0 hypothesis: there is no difference in final exam results between the experimental and traditional group.

The alternative hypothesis: yes, there is a difference in results between the two groups.

Besides, the aim was to investigate how the rotation of seats influences results in fluency and interaction part of the thematic dialogue.

The Tab. 6 shows results of the F-test.

By doing the two-sample F-test for variance it was investigated whether variance values of the average score equal in population of the experimental and the traditional group. The Variable 1 is the experimental group (average score is 61.5% and Variable 2 (the average score is 46.8%) is the traditional group. After the two-sample F-test for variance was done it was found out that the P-value is lower than 0.05. It means that population variances are not equal. For this reason, a two-sample t-test assuming unequal variances was carried out.

Tab. 6

Two sample F-test for variance	Variable 1	Variable 2
Mean	61,53030303	46,77631579
Variance	144,7759907	68,97596491
Observation	66	76
df	65	75
F	2,098933895	
P(F<=f) (1)	0,00103266	
F Critical (1)	1,482397868	

Two sample unequal variance t-test is shown in Tab. 7.

Tab. 7

Two sample unequal variance t-test	Variable 1	Variable 2
Mean	62	47
Variance	145	69
Observation	66	76
Hypothesized Mean Difference	0	
df	113	
t Stat	8,378142248	
P(T<=t) (1)	8,32488E-14	
t Critical (1)	1,658450217	
P(T<=t) (2)	1,66498E-13	
t Critical (2)	1,981180296	

These tables show that there is statistically a significant difference between results of students in both groups and it makes sense to make statistical analysis and do the test of fluency and interaction.

The Tab. 8 shows the results of the two-sample F test for variance.

Tab. 8

	Variable 1	Variable 2
Mean	14	10
Variance	32	22
Observation	66	76
df	65	75
F	1,483297636	
P(F<=f) (1)	0,049740417	
F Critical (1)	1,482397868	

Two-sample unequal variance t-test results are as follows:

Tab. 9

	<i>Variable 1</i>	<i>Variable 2</i>
Mean	14	10
Variance	32	22
Observation	66	76
Hypothesized Mean Difference	0	
df	126	
t Stat	4,455289	
P(T<=t) (1)	9,14E-06	
t Critical (1)	1,657037	
P(T<=t) (2)	1,83E-05	
t Critical (2)	1,978971	

Results of the contingency table in Tab. 10 indicate that it is statistically proved that the rotation of seats matters in fluency. The difference between the two populations is statistically significant, not random.

Tab. 10

	Description of Columns			
Description of Rows	Fluency A	Fluency B	Fluency C	Total
With rotation				
Number—Fluency	10	13	43	66
Number—Fluency2	15%	20%	65%	100,00%
Without rotation				
Number—Fluency	23	37	16	76
Number—Fluency2	30%	49%	21%	100,00%
Total—Fluency	33	50	59	142
Total—Fluency2	23%	35%	42%	100,00%
Observed frequencies	10	13	43	66
	23	37	16	76
	33	50	59	142
Expected frequencies				
	15,338	23,239	27,423	
	17,662	26,761	31,577	
Significance of the Chi-Square Test				6,69345E-07

The same process was repeated with interaction. Again, a two-sample F test for variance and a two-sample unequal variance t-test were carried out (see Tab. 11 and Tab. 12).

Tab. 11

Two sample F test for variance	Variable 1	Variable 2
Mean	10	8
Variance	15	11
Observation	66	76
df	65	75
F	1,279076132	
P(F<=f) (1)	0,151317182	
F Critical (1)	1,482397868	

Tab. 12

Two sample unequal variance t-test	Variable 1	Variable 2
Mean	10	8
Variance	15	11
Observation	66	76
Hypothesized Mean Difference	0	
df	131	
t Stat	4,034459	
P(T<=t) (1)	4,62E-05	
t Critical (1)	1,656569	
P(T<=t) (2)	9,25E-05	
t Critical (2)	1,978239	

Results in the final table (Tab. 13) of interaction demonstrate that significance of the Chi-Square test is lower than 0.05 which leads to a conclusion that statistically there is a difference between the two groups of students.

1.2 Results

1.2.1 Grammar

Students that were used to the rotation of seats dared to use multiple tenses, but with errors. There was a lot of instant self-correction, peer correction and repetition of phrases already corrected. Students from the traditional group demonstrated mastery only of the present tense, although mostly speaking slowly and sometimes reciting the phrases quietly.

Tab. 13

	Description of columns			
Description of Rows	Inter A	Inter B	Inter C	Total
With rotation				
Number—Interaction	12	23	31	66
Number—Interaction2	18%	35%	47%	100,00%
Without rotation				
Number—Interaction	30	29	17	76
Number—Interaction2	39%	38%	22%	100,00%
Total—Interaction	42	52	48	142
Total—Interaction2	30%	37%	34%	100,00%
Observed frequencies				
	12	23	31	66
	30	29	17	76
	42	52	48	142
Expected frequencies				
	19,521	24,169	22,310	
	22,479	27,831	25,690	
Significance of the Chi-Square Test				0,002679243

1.2.2 Vocabulary

As already mentioned, the A2 level students were the most heterogeneous group. However, each student had different previous knowledge. As for the vocabulary used, the influence of pre-university linguistic studies was observed in both groups. In fact, some of the participants of the experiment belonged to a higher level (level B1).

1.2.3 Fluency

In both groups, both shyness and spontaneity were appreciated. This also affected fluency and its assessment. The experimental group showed greater spontaneity. Students from the traditional group limited themselves to a large extent to merely repeating questions from their partner.

1.2.4 Interaction

A reaction of participants during the dialogue was in some cases in both groups by deduction. Nevertheless, it was demonstrated that they did not have to understand everything that was said by the interlocutor.

In order to pass the exam at the end of the semester, students were evaluated individually, although they were examined in pairs. Students passed a conversation exam. They had to talk about a topic that they drew lots for following instructions about the sequence of a discourse according to certain previous experience and coming to a conclusion. They could not use any learning aids.

Conclusion

The F-test performed shows that in conversation classes the controlled rotation of seats has influence on results and a final grade of participants when an oral conversation exam is performed. According to the F-test performed, fluency and interaction of a thematic dialogue increase between interlocutors that have a conversation with different people and under a number of circumstances. A seating arrangement in a language class is a great help for this purpose. In conversation classes fluency and interaction in dialogues become more enjoyable and have more easiness when carried out between different partners. The Chi-Square test performed shows that a positive influence of a controlled rotation of seats in a conversation class is not something random. A controlled rotation of seats in language classes can be recommended to all language levels.

A rotation of seats (assigned by a teacher) is not a voluntary choice of students although it is positively viewed *a posteriori*. The rotation helps to homogenize groups initially heterogeneous, makes a class more pleasant, and reinforces socialization and cooperative learning among students.

References

- ANAS, A. (2010). *Towards a Well Organized Classroom: Seating Arrangements*, British Council: Teaching English. <http://www.teachingenglish.org.uk/blogs/ammarranas/towards-a-well-organized-classroom-seating-arrangements>.
- HUDOUSKOVÁ, M., TORRES, C. (2015). The Influence of an Assigned Seating Arrangement on the Student's Learning. *Lingua Viva*, 11(21). ISSN 1801-1489.
- JUHARY, J. (2012). An Assigned Seating Arrangement Based on Students' Performance: A Critical Review, *Journal of Education and Practice*, 3(14). <http://www.iiste.org/Journals/index.php/JEP/article/view/3414>.
- NGWARE M. W., CIERA J., MUSYOKA P. K., & OKETCH, M. (2013). The Influence of the Classroom Seating Position on Student Learning Gains in Promary Schools in Kenya, *Creative Education*, 4(11). <http://file.scirp.org/Html/38928.html>.
- OLSEN, P. What is Cooperative Learning in the Classroom? Strategies, Benefits and Definition, *Educatuoinal Portal*. <http://education-portal.com/academy/lesson/what-is-cooperative-learning-in-the-classroom-strategies-benefits-definition.html>.
- SLAVIN R. E. (1990) Cooperative Learning. New Jersey: Prentice-Hall cited in 'Cooperative Learning', *Wikipedia, the free encyclopaedia*. https://en.wikipedia.org/wiki/Cooperative_learning#cite_ref-1.

Authors

Ing. Carlos Torres, PhD., e-mail: torresc@pef.czu.cz, Department of Languages, Czech University of Life Sciences in Prague, Czech Republic

The author teaches Spanish classes at the Faculty of Economics and Management of the Czech University of Life Sciences in Prague.

Mgr. et Mgr. Marta Hudoušková, e-mail: hudouškova@pef.czu.cz, Department of Languages, Czech University of Life Sciences in Prague, Czech Republic

The author teaches English and Spanish classes at the Faculty of Economics and Management of the Czech University of Life Sciences in Prague.

The benefits of being bilingual in the acquisition of English as a foreign language

Vjosa Vela and Teuta Salii

Abstract: It has been widely discussed whether learners of English as a second language (L2) should use their mother tongue when acquiring the second/third language. As a result, numerous studies have been carried out analyzing the role and the effects of the mother tongue (L1) in the acquisition of English as a second/foreign language. However, this study is concerned with the benefits and effects of bilingualism in the acquisition of English as a third language/foreign language. The majority of the Albanian learners at our University (South East European University, Tetovo, Republic of Macedonia) are bilingual. There may be students who know more languages, but we will assume that most of them are bilingual. Albanian is their mother tongue. At the same time, they start learning Macedonian at a very early age, starting at the age of six or seven. This shows that students already have two languages at their disposal to compare and transfer when they acquire the structures of the third language (English).

With this study, we want to find out whether being bilingual is beneficial to students, and whether they can use the two languages in successfully acquiring the structures taught. Furthermore, this study will analyze if being bilingual presents an obstacle due to the mother tongue or second language causing interference, which would be an example of negative transfer.

Key words: bilingual, acquisition, english, foreign language, benefits

Introduction

English as a *Lingua Franca* is used by millions of people around the world for communication purposes; therefore, it has been the main focus of study for many researchers and studies. The noted studies dealt with ways of improving the teaching of English by using different methods, techniques and approaches. Furthermore, these studies were also concerned with how languages are learned, what works best to achieve better results, and the role of the native language (L1) in the acquisition of the second language (L2) or third language (L3) or foreign language (FL).

The role of the mother tongue in the acquisition of a second and/or foreign language has been studied widely, and studies suggest that the learner's native language does not hinder the acquisition of the additional languages; it is the opposite—it helps the acquisition process. However, it must be noted that it does not become an obstacle to the acquisition of the second/foreign language in cases when the knowledge of the native language is transferred to the additional language, and there is a match among the language structures, and the transfer occurring is positive. The difficulties arise when the language structures are different, and the transfer is negative.

Moreover, the main focus of this study is how bilinguals acquire English as a third language. In the Republic of Macedonia, the Albanian population, a minority, is required to learn Macedonian at a very young age, starting at the age of six or seven years old. Thus Albanians learn both Albanian and Macedonian at school from the first grade up. Almost all Albanians are bilingual. With this study, we want to find out how being bilingual affects the acquisition of English as a third language. Keeping in mind that both the Albanian and the Macedonian language are completely different languages compared to English, and both belong to different language families.

This study is specifically concerned with the acquisition of adjectives and articles, and how Albanian and Macedonian affect the acquisition of the noted structures in English as a third language. We also want to find out if the transfer occurring is positive or negative. In any case, we will explain and support our explanation with examples from all three languages.

Literature Review

Second Language Acquisition and Third Language Acquisition

In order to find out how a second language is acquired, and whether it is affected by the native language of the learner, and what are its effects on third/foreign language acquisition, we shall first explain what second language and third language acquisition is, and then how the two processes are alike or different.

The basic and common understanding is that second language acquisition deals with how learners learn a second or a foreign language, aside from their mother tongue, obviously. The term *second language* makes it clear that we are thinking about another language which certainly is not the first language of the learner. This is supported by Gass and Selinker (1994:21) who claim that "... Second language acquisition has become a cover term for acquisition after a first language has been learned." Furthermore, Gass and Selinker (1994:1) argue that "In other words, it is the study of the acquisition of a non-primary language; that is, the acquisition of a language beyond the native language."

It must be noted that the field of second language acquisition is very complex, because it tries to explore and understand the processes happening during acquisition. As such, there are many factors which affect second language acquisition such as: motivation, aptitude, personality, learner preferences, learner beliefs and age of acquisition. The field of second language acquisition has been the field of study of different scholars. Among them, Gass and Selinker (1994) describe the second language acquisition and its complexity in the following way.

Second language acquisition is a complex field whose focus is the attempt to understand the processes underlying the learning of a second language. It is important to reemphasize that the study of second

language acquisition is separate from the study of language pedagogy, although, this does not imply that there are not implications that can be drawn from second language acquisition to the related discipline of language teaching. (Gass and Selinker 1994:5–6)

As already mentioned above, the process of second language acquisition is a very complex process, although there may be similarities between the native language and the second language, there are certainly many differences as well. It is quite common for learners to never acquire the second language completely due to the differences. The differences often lead to learners of a second language never achieving the accent of a native speaker, nor fully acquiring the target language. Along these lines, White (1989:41) says that: “In L2 acquisition, in the other hand, it is common for the learner to fail to acquire the target language fully; there are often clear differences between the output of the L2 learner and that of native speakers, and learners differ as to how successful they are.”

This study deals with the role of bilingualism and its role and effect on the acquisition of English as a third language. We already defined and explained what second language is and its complexity; however, below we will define third language acquisition and compare it to second language acquisition. Third language acquisition, contrary to second language acquisition, is a new area of research in the field of second language acquisition. Lately it has become a frequent topic of research. Bjorn Hammarberg (2010), as cited in Weiqiang (2011:2–3), claims that “the term third language (L3) refers to a non-native language which is currently being used or acquired in a situation where the person already has knowledge of one or more L2s in addition to one or more L1s.” In order for someone to learn a third language, one must have first acquired a second language besides their first language.

As far as the complexity of third language acquisition is concerned, scholars claim that third language acquisition is more complex than second language acquisition (Cenoz 2002, Molnar 2008).

The acquisition of an L2 and that of an L3 share common characteristics, yet the latter is more complex due to the context of acquisition, variation in the order of learning the languages, the perceived distance between the languages involved, and the socio-cultural status of the languages involved in the learning. (Cenoz, 2002 as cited in Timea Molnar 2008:2)

The process of second language acquisition and that of third language acquisition have similarities, but certainly, there are also many differences. The processes underlying third language acquisition are more complex than those of second language acquisition due to the fact that learners already have more languages at their disposal. According to the order of acquisition, the second language is acquired earlier; therefore, it may influence the acquisition of the third language. Along these lines, Molnar 2008 discusses third language acquisition and compares it to second language acquisition.

The acquisition of English as a third language shares many characteristics with the acquisition of English as L2 but it also presents differences. Third language acquisition of English is a more complex phenomenon than second language acquisition (SLA) because, apart from all the individual and social factors that affect the latter, the process and product of acquiring a second language can themselves potentially influence the acquisition of a third. (Molnar 2008:8)

As we can see, both second language acquisition and third language acquisition are complex processes, and have been investigated for a long time by different scholars. However, it is important to mention that third language acquisition is a new area of research. Both processes are similar yet there are differences. If second language acquisition is affected and influenced by the native language of the learner, third language acquisition is influenced by the mother tongue and the second language. Therefore, it is even more complex than second language acquisition. We will also focus on transfer in second language acquisition and see how it affects the acquisition of the target language, as well as which language structures and constructions are transferred and why.

Language Transfer in Second language Acquisition

The term *language transfer* or simply *transfer* is frequently used in second language acquisition. It means that learners use the knowledge of their first language and transfer it to the second or foreign language. It is worth mentioning that there is no precise definition concerning language transfer. As far as defining language transfer is concerned, different authors and scholars have contributed to defining language transfer. Lado is one of the scholars who defined transfer. Transfer takes place when learners attempt to speak the target language and to act in the culture of the target language as practiced by the native speakers. While doing this, the learners tend to transfer and distribute the forms and meanings of their mother tongue and culture onto the target language and culture. (Lado, 1957:2)

Liu (2001:1) defines transfer as well, and claims that transfer is what the learners know from their mother tongue and carry onto the target language, or it is the case when learners generalize their knowledge from the mother tongue to the target language. It helps them learn and use the target language. "By linguistic transfer, we mean what the learners carry over to the second or third language or generalize in their knowledge about their native language (NL) to help them learn to use a target language (TL)."

In the past, language transfer was held responsible for learner errors (Lado, 1957, Corder, 1969), however, studies show that language transfer is not the cause of the errors committed by the learners. Jain (1974) claimed that transfer was only one of the reasons of errors, but not the main source of errors committed by learners. Similarly, Richards (1971) discovered and gave evidence that transfer

was only partially responsible for the errors committed while transferring knowledge from one language to the target language.

Terence Odlin, in her book titled *Language Transfer* (1989:2), defines transfer in the following way: "Transfer is the influence resulting from the similarities and the differences between the target language and any other language that has been previously (and perhaps imperfectly) acquired." Language transfer has also been defined by Krashen (1983:148) who says that "Transfer ...can still be regarded as padding, or the result of falling back on the old knowledge, L1 rule when new knowledge...is lacking."

Language transfer is a very important part in our study, because we are concerned with whether students transfer their L1 and L2 knowledge and rules to the structures of the third language, in our case, English. Since this study uses the adjectives and articles to analyze the role of bilingualism on the third language acquisition, language transfer is an inevitable part of the analysis.

Bilingualism and its Effects on Third Language Acquisition

All human beings have the capacity and ability to learn more than one language. The same ability/capacity in linguistic terms is defined as bilingualism, and the people as bilinguals. Being able to speak two or more languages fluently is an advantage for many reasons, such as for greater communication, enriching one's vocabulary, having access to materials in the languages, knowing the cultures of the languages, and sometimes it helps in learning other languages.

However, sometimes being bilingual and acquiring a third or foreign language can hinder the process of third language acquisition. This may happen due to the languages being very different from each other, and having no or few similarities. According to Gass and Selinker (1994:24), bilingualism is very broad and has many forms. "Bilingualism is a broad term and, like heritage language acquisition, has many forms and configurations."

Bilingualism has been defined by many scholars as the ability to speak two languages at the same level as a native speaker. The acquisition of the second language depends on what the learner's first language is, and the acquisition of the third language depends on what the learners' second language is. This means that if the languages have things in common it will be easier to acquire the second or third language, but if the languages are different then there will be difficulties. Along these lines, Weiqiang (2011:2) argues that "Bilingualism can be broadly defined as the ability to speak 2 languages; however there are many grey areas when establishing which are the L1 first language, L2 second language and L3 third language of a bilingual."

Many scholars have defined bilingualism (Bloomfield, 1933, Gass and Selinker 1994, Gottardo 2008, Haugen 1953, Cenoz 2003, Weiqiang 2011, Sanz 2000). Their definitions are similar, with each of them adding or taking something away. Bloomfield (1933:56) defines bilingualism as having “native-like control of two languages.” However, being bilingual, does not always mean that the person has a native-like control of the two languages as Bloomfield suggests. It means that the person masters their native language and can produce meaningful sentences in the second language. (Haugen 1953:7) Gass and Selinker (1994) claim that the term bilingualism is perceived differently by researchers of second language acquisition.

SL researchers reserve use of the term for only those that are truly, as shown through some linguistic measure, the equivalent of native *speakers of two languages*. Thus, from the perspective of second language researcher's *bilingual* is a difficult term. In its strict meaning, it refers to someone whose language is in a steady state and who has learned and now knows two languages. (Gass and Selinker 1994:25)

It should be noted that defining bilingualism is complex because it is influenced by many factors. Gottardo (2008), as cited in Zare and Davoudi (2013:127 –128), “emphasizes that the definition of bilingualism is complex and is influenced by multiple factors such as the age of acquisition of the second language, continued exposure to the first language, relative skill in each language and the circumstances under which each language is learned.”

The age of the acquisition of the second language is very important, and is known as the Critical Period hypothesis. According to this hypothesis, until the age 11 or 12 the learner has the capability to acquire the second or third language like a native speaker, after that the learner will still be able to acquire the language, but never sound the same as a native speaker. Exposure to the language being acquired is very important, not only in the classroom, but outside of the classroom as well. Having in mind the circumstances in which students in Macedonia learn a second and a third or foreign language, it is difficult to acquire the third language. At the time of acquisition, they are exposed to their L1 and L2 at all times, because both Albanian (L1) and Macedonian (L2) are used in daily communication. Being exposed too much to the native language and second language hinders the acquisition of the third language, to which learners are not exposed enough outside the classroom.

As already mentioned several times, this study is concerned with the role of bilingualism in the acquisition of English as a third language. In order to have an in-depth analysis, we shall first discuss the advantages of being bilingual while acquiring a third or foreign language. Different studies have confirmed that bilinguals have an advantage in third language acquisition compared to monolinguals. This is supported by Cenoz (2003), as cited in Bianca Tamara Mesaros (2008:6), who argues that “In the research on the effect of bilingualism on third language

acquisition, most studies on the monolingual-bilingual distinction confirm the idea that bilingual learners present advantages when learning an additional language in comparison to monolingual learners.”

Different scholars such as Hakuta and Diaz (1984), Cenoz (2000,2003) and Clyne (2004) discuss the cognitive advantage of bilinguals. Some of the cognitive advantages mentioned are that bilinguals acquire a third language much more easily than monolingual learners’ due to a wider linguistic repertoire. They also become more aware of their mother tongue and appreciate its uniqueness (as mentioned in Mesaros, 2008:7). However, there is number of studies which show that being bilingual or monolingual plays no role in the acquisition of a foreign language.

As may be seen, second language acquisition has been the focus of study for many scholars and researchers for a very long time, as opposed to third language acquisition, which is a relatively new field of study. Both second language and third language acquisition are complex processes, even though it is argued by scholars that third language acquisition is more complex, having in mind that the learners already have two languages in their repertoire. Undoubtedly, knowing another language besides the mother tongue presents advantages. One of the advantages is communication, the ability to learn languages, becoming aware of learning styles and an interest in learning more languages. Furthermore, bilinguals have an advantage when it comes to learning a foreign language, because they have already learned two languages, even though there are studies which did not show any statistical difference between bilinguals and monolinguals in the acquisition of a foreign language.

Methodology

The method employed in this study is the translation method. The translation method is a branch of applied linguistics. It is used to compare and contrast constructions between two languages in order to find the correspondents. According to Karimi (2006:2), “Linguistically speaking, translation is a branch of applied linguistics, for in the process of translation the translator consistently makes attempt to compare and contrast different aspects of two languages to find their equivalents” (Karimi, 2006:2). It is a method which is widely used in contrastive linguistics, when the researcher is trying to find what aspects of the native language and the target language are identical, similar or dissimilar. Karimi 2006:2 defines the translation method as “Converting one language (SL) to another (TL).”

This method was helpful in the analysis of the sentences translated by Albanian students, in an attempt to find out which language—whether Albanian, the students’ mother tongue, or Macedonian, the students’ second language—they relied on while translating the sentences. After this, students were given a questionnaire

with open-ended questions. The questions revealed which language the students relied on while translating the sentences.

Participants

The participants in this study were 50 Albanian students studying at different departments at the South East European University, and all of them are at a pre-intermediate level of English. All of the students involved in the study are bilingual, speaking Albanian which is their mother tongue (L1), as well as speaking Macedonian (L2) fluently. They are between the ages of 18 and 30 years old.

Instruments

The instruments used in this study were 40 sentences that were translated from Albanian into English, and 40 sentences translated from Macedonian into English and a questionnaire with open-ended questions for the students to relate to the sentences translated. The sentences dealt only with definite and indefinite articles and adjectives.

This study is based on the following research question:

1. Does being bilingual help students to acquire more easily some specific parts of English grammar adjectives (positive form), the articles (definite and indefinite)?
2. Do bilingual students relate the English structures to their mother tongue (L1) and to their second language (L2)?
3. Is the transfer taking place mostly negative or positive? In which cases is it positive, and in which cases is it negative?

Procedure

The initial idea was that students were given 40 sentences to translate from Albanian into English, but that led to learners being biased to rely on Albanian. Therefore, we decided to add 40 more sentences to be translated from Macedonian into English.

The participants of this study were given 80 sentences to translate into English. Forty sentences were in Albanian and they translated them into English, and they had 40 sentences in Macedonian which they translated into English. The sentences contained the articles, both definite and indefinite, and the adjectives in the positive form only. After that, the students were given an open-ended questionnaire. All the questions in the questionnaire were related to the role of being bilingual and its effects on learning English. The results below will give a detailed analysis and description of the translated sentences, and the questionnaire results.

Results

The following are the results of the translated sentences and the open-ended questionnaire. All three research questions are analysed, described and presented separately.

1st Research question “Does being bilingual help students to acquire more easily some specific parts of English grammar, specifically in regards to adjectives (positive form), and articles (definite and indefinite)?”

According to the analysis of the translated sentences and the students' questionnaire answers, it turned out that 33 out of 50 interviewed students, 66% of the students, found it easier to learn the adjectives (positive form) and the articles (definite and indefinite). Being bilingual turned out to be an advantage when it came to the acquisition and the understanding of the positive form of the adjectives and the definite and indefinite articles. Knowing Macedonian, which is the second language of the participants in this study, facilitated the process of acquisition due to the same form of the adjectives in Macedonian and English. Albanian has a slightly different word order of nouns and adjectives.

In Macedonian, just as in English, the adjective precedes the noun; whereas in Albanian, the noun comes before the adjective. Another thing that causes the difference, and at the same time the difficulty in Albanian, is that adjectives have gender. As can be seen from the following example, the noun *vajzë* is feminine, and therefore 'e' precedes it. If it was a noun from the masculine gender, 'i' would precede the adjective, as in the example: Një djalë *i* bukur. (A boy handsome). In Macedonian the adjectives also have gender, but nothing extra is added, only the suffix of the adjectives changes depending on the gender of adjective. For instance: Ubava *a* devojka. (beautiful girl, feminine). Ubavo *o* momçe. (handsome boy)

Ex: Vajzë *e* bukur. (A girl beautiful) (Albanian)

Ubava evojka. (A beautiful girl) (Macedonian)

It was easier for the participants of this study to translate the sentences from Macedonian into English, than from Albanian into English.

As far as the articles are concerned, the students found it easier to understand and use the indefinite article “a/an” because it is the same as in Albanian and in Macedonian, which counts as 'one'. Because there is this similarity, it was easy for the students to acquire the indefinite article and translate the sentences from both Albanian and Macedonian into English correctly.

Ex: Një *e* vajzë bukur. (One beautiful girl) (Albanian)

Edna ubava devojka. (One beautiful girl) (Macedonian)

The definite article “the” is different from both Albanian and Macedonian, therefore it is a little more difficult to understand. The definite article in Albanian and Macedonian is formed by adding a suffix to the noun.

Ex: Një vajzë. (a girl) becomes vajza (the girl).

The **ë** becomes **a**, and forms the definite form of the article.

Nouns of feminine gender take the suffix **a**, whereas those of masculine gender take the suffix **i**.

Ex: Një jalë (a boy) become djali (the boy).

The definite article is the same in Macedonian as in Albanian. It is formed by adding a suffix depending on the gender of the adjectives.

Devojka (a girl) becomes devojka**ta** (the girl).

The suffix**ta** is added to the feminine nouns, whereas the suffix **to** is added to adjectives of the masculine gender.

Ex: momće (a boy) becomes momće**to** (the boy)

Supposedly, this is what causes other difficulties where the definite article is concerned. When students express themselves in English, they use expressions like:

Ex: The Austria, the God, the Tetovo (city), the Anna.

2nd Research question “Do bilingual students relate the English structures to their mother tongue (L1) and to their second language (L2)?”

The analysis of the students’ questionnaire answers showed that 28 out of 50 students, or 56% of the participants, claimed that they related the structures to their mother tongue and their second language. They were relying on the similarities between the languages, because those were easier to understand.

Only 19 students, or 38% of the involved students, said that they related the English structures to their second language, i.e. Macedonian. Supposedly, those 19 students are more confident of the Macedonian language mastery, and therefore relate the English structures to it and analyse the same ones by trying to find similarities and differences.

The other 3 remaining participants, or 6% of the students, said that they did not relate the structure either to Albanian or Macedonian. They just translated the

sentences based on the knowledge they had, without thinking of the similarities between the noted languages.

It is very important that we note that the students were led into thinking about whether they relate the structure with Albanian or Macedonian while they translated the sentences from both languages into English. What happened was not spontaneous; rather they were biased into relying on Albanian and Macedonian.

It is obvious that students mostly rely on their native language while translating and look for similarities between the native language and the target language. The similarities make it easier for the students to understand the structures. They relate to Macedonian (we suppose only because we asked them to think if they relate to their L1 or L2) and try to think of the similarities between Macedonian and English. However, we suppose that the students who have a better mastery of the Macedonian language relate the English structures to Macedonian, otherwise the first reaction is to relate it to their native language.

Some students' questionnaire answers:

Student nr. 5 said that "When the teacher explains new grammar lesson I always think how is the structure in my language and in Macedonian. When I find same things I am happy and I understand the lesson."

Student nr. 17 argued that "Yes, I do relate the grammar with Albanian and Macedonian. But sometimes I make mistake because sometimes English different sometimes English same as Albanian and Macedonian."

Student nr. 33 claimed that "I do relate the structures of English with my mother tongue and Macedonian. I remember when the teacher in class explains and tells us what is the Albanian form, and then when the teacher explains to my Macedonian colleagues. I understand what is same with English and what is different. If Albanian is the same I relate to Albanian, if Macedonian is same I relate to Macedonian. I speak Macedonian very well and have no problems."

Student nr. 29 said that "I don't relate English to Albanian and Macedonian. I just translate the sentences and that is it. It is easy this way."

Student nr. 47 claimed "I speak both Albanian and Macedonian very well, and I have no difficulties in relating to both languages. But it is easier when the form is the same, I remember it easier."

3rd Research Question "Is the transfer taking place mostly negative or positive? In which cases is it positive, and in which cases is it negative?"

The analysis of the translated sentences from Albanian and Macedonian into English brought to light that the transfer taking place was both positive and negative.

There was positive transfer in the case of the indefinite article *a/an*, which is the same in Albanian and Macedonian. The only difference is that both Albanian and Macedonian use the word **one** instead of **a**. The former uses **një** and the latter uses **edna** or **edno** as a corresponding form to the indefinite article *a/an*. The

difficulty lies in the definite article **the**. The case of negative transfer lies in the different formation of the definite article. However, only a small number of students had difficulties with the definite article. Thirty-six percent of the students, or 18 participants, had difficulties with the definite article.

Examples taken from students' translations:

1. **Qeni** është miku më i mirë i njeriut. (The dog is man's best friend-is the correct translation)
Students' translations: Dog is best friend of person. A dog is mens best friend. A dog are best friend of people.
2. **Kënga** e bukur ishte për dashuri. (The beautiful song was about love-the correct translation)
Students' translations: A beautiful song was for love. Song beautiful about love. Love song beautiful.
3. **Këpucët** që i pashë dje ishin shitur sot. (The shoes I saw yesterday were sold today—correct translation)
Students' translations: Shoes I saw yeasterday was sold. Shoes I see yesterday were selled today. Shoe I saw were sold today.

These are only some of the sentences which were translated incorrectly in regard to the definite article.

The transfer is negative in the cases where the structures are different from learners' mother tongue and second language, as is the case with the definite article. The transfer taking place was positive with the indefinite article, which is the same in Albanian, Macedonian and English, with only a slight difference.

As far as the adjectives are concerned, there was negative transfer taking place. Sixteen students, or 32% of the involved participants in the study, had translated the sentences in English using the Albanian language word order, whereas the other 34 had the correct word order.

As far as the sentences from Macedonian to English are concerned, there was no negative transfer taking place, due to the same word order in Macedonian and in English.

Some examples of the sentences translated using the Albanian word order.

Ex.

1. She is girl nice.
2. My neighbour woman old.
3. She made food delicious.
4. It was a dress wonderful.

Conclusion

The main aim of this study was to analyze the role of bilingualism in the acquisition of English as a third language. In our study we used articles, both definite and indefinite, and the positive form of adjectives to analyze whether the acquisition of English as a third language was affected by Albanian (L1) and Macedonian (L2).

In this study we defined and described second language acquisition and third language acquisition, and we concluded that based on the opinions of scholars, both involve complex processes, although third language acquisition is more complex because the learner already has two languages at their disposal. Language transfer was also defined and explained, as it is important for this study, and because this study was also concerned with the transfer taking place.

Bilingualism and bilinguals were described from scholars' point of view, and all of them agreed that bilingualism deals with learning an additional language besides the learners' mother tongue. This too involves different processes and is affected by different factors, such as: age of acquisition, circumstances under which the language is learned, and chronological order of languages learned.

There are many advantages of being bilingual, such as being able to communicate to people from another language background, learning the culture of the second language, having access to materials in other languages, enriching vocabulary, and having two languages at one's disposal. Being bilingual helps learners acquire other languages more easily, it raises their interest in other languages, and it helps their cognitive abilities.

The conclusions drawn from the analysis of the translated sentences and answers to the open-ended questionnaire are the following:

Being bilingual helps students acquire and understand the English language structures, because students have two languages at their disposal to compare to the new structure. In the case of the articles and adjectives, the indefinite article was easier to acquire and understand because it is similar in both Albanian and Macedonian and English, the target language. The definite article is different, and therefore caused some difficulty for some of the students. The adjectives were acquired by the students, with some exceptions due to the different word order in Albanian. In Macedonian, students did not have any difficulties, because the word order is the same.

Learners of English as a foreign language use the other languages at their disposal (Albanian and Macedonian in our case) in order to relate and compare grammatical lessons introduced in the classroom. However, it must be mentioned that the learners related the structures to Macedonian because they were required to translate sentences from Macedonian into English. In this case they related

to Macedonian, because they were asked to do so. If it were to happen spontaneously, we assume that we would have different results. However, although the learners were led into relating Macedonian to the English structures, the majority of the involved students did it, which means the students have mastered the Macedonian language and notice structures which are similar and different. During classes, teachers often explain the structures in English and relate them to Albanian, Macedonian, and Turkish (to relate to the mother tongue of all students present in the classroom) to facilitate the understanding of what is being taught. This could have helped the learners during the translation of the sentences.

Relating to one's first and second language while acquiring English structures has several benefits, like: communication, acquiring a third language more easily, comparing the languages and the positive transfer with identical or similar structures. However, there are disadvantages as is the negative transfer, when the structures are different in all the languages the learner has mastery of. To sum it up, the results are slightly surprising. I expected that students related to their second language more often than the results showed. The first language is what they mostly compare to English.

Limitations and Recommendations for further research

The limitations of this study

A larger sample of students involved in the study should have been used so that the results obtained would have been more reliable. Students who are more proficient in English (such as those at an advanced level) should have been part of this study. They have a better mastery of English and thus the results would have been slightly different. There were time constraints. If we had had more time at our disposal, we would have carried out a more in-depth study and analysis. There are limitations to the translation method employed in our case. The students were relating English structures to Albanian and Macedonian; they were focused on these two languages. They were looking for similarities and differences. The focus is on writing and speaking. These are only some disadvantages of using the translation method. Transfer could be noted even better when it happens unconsciously, when the students would rely on their mother tongue, Albanian, and the second language Macedonian, without being biased towards that.

Recommendations for further research

Involve a higher sample of participants. Students with more than one second language would have contributed to the study. Students with a higher mastery of English should be involved in a future study for more reliable results. Another method should be used to trigger unconscious reliance to first or second language, and thus reveal the positive or negative transfer taking place.

References

- BLOOMFIELD, L. (1962). *Language, 1933*. Holt, New York.
- CENOS, J., & JESSNER, U. (2000). *English in Europe: The acquisition of a third language*. Vol. 19. Multilingual Matters.
- CLYNE, M., HUNT, C. R., & ISAAKIDIS, T. (2004). Learning a community language as a third language. *International journal of multilingualism*, 1(1), 33–52.
- CORDER, S. P., & CORDER, S. P. (1981). *Error analysis and inter-language*. Vol. 112. Oxford: Oxford university press.
- GASS, S., & SELINKER, L. (1994). *Second language acquisition*.
- GOTTARDO, A., & GRANT, A. (2008). *Defining bilingualism*. Encyclopedia of Language and Literacy Development: 1–7.
- HAKUTA, K., & DIAZ, R. M. (1985). The relationship between degree of bilingualism and cognitive ability: A critical discussion and some new longitudinal data. *Children's language*, 5, 319–344.
- HAMMARBERG, B. (2010). The languages of the multilingual: Some conceptual and terminological issues. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 48(2–3), 91–104.
- HAUGEN, E. (1953). *The Norwegian language in America*. 2 vols. Philadelphia: Univ. of.
- JAIN, M. P. (1974). *Error analysis: source, cause and significance*. Error analysis: perspectives on second language acquisition.
- KARIMI, L. (2006). Equivalence in translation. *Translation Journal*, 10.
- KRASHEN, S., & TERRELL, T. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*.
- LIU, S. (2001). Studies on transfer in second language acquisition. *Guangxi Normal University Journal*, 3, 1–29.
- MESAROS, B. T. (2008). *Learning english as a third*. Retrieved, January, 15th 2014 from http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/78067/forum_2008_20.pdf?sequence=1
- MOLNAR, T. (2011). Second language versus third language acquisition: A comparison of the English lexical competence of monolingual and bilingual students. *Toronto Working Papers in Linguistics*, 33(1).
- MURPHY, S. (2005). Second language transfer during third language acquisition. Teachers College, Columbia University Working Papers *TESOL & Applied Linguistics*, 3(1).
- ODLIN, T. (1989). *Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge University Press.
- RICHARDS, J. (1971). *Error Analysis and Second Language Strategies*.
- RINGBOM, H. (2007). *Cross-linguistic similarity in foreign language learning*. Vol. 21. Multilingual Matters.
- SANZ, C. (2000). Bilingual education enhances third language acquisition: Evidence from Catalonia. *Applied psycholinguistics*, 21(1), 23–44.
- WEIQIANG, A. A. (2011). *Bilingualism and Multilingualism. The effect of bilingualism on the acquisition of a third language*. Retrieved April 21st, 2014 from: http://www.academia.edu/6050076/The_Effect_of_Bilingualism_on_the_Acquisition_of_a_Third_Language
- WHITE, L. (1989). *Universal grammar and second language acquisition*. Vol. 1. John Benjamins Publishing.
- ZARE, M., & MOBARAKEH, S., D. (2013). Effects of bilingualism on L3 vocabulary learning among Iranian EFL learners. *GEMA Online Journal of Language Studies*, 13(1), 127–138.

Authors

Vjosa Vela, e-mail: v.vela@seeu.edu.mk, South-East European University South-East European University

Teuta Salii, e-mail: t.salii@seeu.edu.mk, South-East European University South-East European University

Jazyk vědy ve výuce němčiny ve společném základu u humanitních oborů

Hedvika Blahníková

Abstrakt: Schopnost přiměřeně komunikovat na akademické úrovni v cizím jazyce patří mezi klíčové dovednosti absolventů VŠ při hledání uplatnění v odborné a profesní oblasti. Příspěvek se zabývá vědeckou komunikací v německém jazyce vědy z hlediska výuky studujících humanitních oborů ve smíšených skupinách na úrovni B2+/C1 dle SERR. Vymezuje pojem jazyka vědy a jeho využití, zohledňuje potřeby a dovednosti studujících v bakalářském a magisterském studiu na modelu blended learningového kurzu pro písemný i ústní projev v jazyce vědy, přičemž vychází z mnohaletých zkušeností získaných v jazykové výuce v Jazykovém centru FF UK.

Klíčová slova: vysoká škola, humanitní obor, společný základ, vědecká komunikace, výuka německého jazyka, jazyk vědy

Úvod

Odborný jazyk, odborný styl, akademické vyjadřování, akademické dovednosti, jazyk pro určitý obor, jazyk pro akademické a odborné účely, language for special purposes, vědecké vyjadřování, komunikace ve vědě – tyto výrazy se v České republice často používají pro výuku cizích jazyků ve společném základu na vysokých školách pro jednotlivé obory. Označování tohoto typu výuky je tedy značně rozkolísané a nesjednocené, přičemž rovněž není zcela patrné, co přesně je obsahem této výuky – zda gramatické jevy, typické pro odborně-vědecký text, slovní zásoba daného oboru, četba textů z daného oboru a ústní prezentace části oboru, která studujícího zajímá či kterou preferuje, nebo nácvik jednotlivých textových typů. Z tohoto důvodu je nutno nejprve vymezit pojmy, které se používají v tomto příspěvku.

1 Cizí jazyk na vysokoškolské úrovni a jeho variace

Termín akademický a odborný jazyk zahrnuje ovládnutí jazyka, které je typické pro studium na vysoké škole a situace v průběhu studia a které je z větší části receptivní: porozumění odbornému textu, dovednost vyhledávání informací v textech, jejich třídění a zápis pro vlastní potřebu, seřazení faktů a myšlenek logickým, strukturovaným způsobem, posuzování relevance textů pro vlastní studium, citace a parafráze textů, schopnost argumentace a vyjádření vlastního názoru apod. Tato úroveň předpokládá rovněž osvojení si gramatických jevů typických pro odborný text daného oboru, bez této dovednosti je ovládnutí jazyka na této úrovni silně ztížené až nemožné.

Další úrovní ovládní jazyka je pak tvorba vlastních kvalifikačních a závěrečných prací, od práce seminární přes práce magisterské až po disertace a schopnost prezentace vlastních výzkumných výsledků, např. na konferencích. Na této úrovni již došlo k osvojení gramatických jevů a receptivních dovedností a rozvíjeny musí být produktivní dovednosti. Běžné pro tuto úroveň výzkumné a kvalifikační práce je pak značné množství zažitých forem vyjadřování a obsáhlá slovní zásoba daného oboru.

Toto zmiňované ovládní jazyka je v německy mluvících zemích označováno pojmem *allgemeine Wissenschaftssprache* (Ehlich, 1994), tedy obecný jazyk vědy či obecný jazyk vědecký. Zatímco pod pojmem jazyk vědy se v češtině označuje jazyk, který se používá ve vědecké obci pro vědeckou komunikaci celosvětově – dříve tuto funkci plnila latina, v moderní době angličtina –, označuje pojem obecný jazyk vědy popisný aparát ustálených vazeb idiomatičtějšího charakteru, který se používá k vyjádření jednotlivých akademických a badatelských aktivit bez ohledu na obor. Hlavní období výzkumných aktivit v této oblasti probíhalo v německy mluvících zemích koncem 90. let a počátkem nového tisíciletí, kolem roku 2010 se pak objevují první učebnice založené na tomto novém přístupu.

Předmětem tohoto příspěvku je nástin výuky založené na modelu osvojování si obecného jazyka vědy k vyjádření badatelských aktivit na úrovni studujících v magisterském studiu a v posledním ročníku bakalářského studia, případně i doktorandů.

2 Jazyk vědy na úrovni studujících

2.1 Potřeby studujících v akademicko-vědecké komunikaci

Obecný jazyk vědy zahrnuje tedy celou škálu ustálených vazeb, které se používají k popisu specifických aktivit v rámci dané komunikační situace; předtím, než se můžeme těmto vazbám a jejich výuce věnovat, je nejprve nutno provést analýzu potřeb studujících.

Jaké potřeby studující v magisterském studiu tedy má, s jakými typy textů se setkává, které typy textů by měl sám umět produkovat? Obvykle se jedná o kratší písemné práce typu seminární práce, příspěvek do odborného časopisu či na (studentskou) konferenci, komunikaci mailem s vyučujícími či jinými osobami z akademického prostředí, dále závěrečné práce a ústní prezentace na konferenci. K těmto potřebám pak patří formulace abstraktu, klíčových slov, shrnutí a samozřejmě samotné písemné práce či prezentace na konferenční úrovni. K formulování těchto typů textů je třeba si osvojit řečový materiál, tedy rozlišit jednotlivé ustálené vazby podle komunikativního záměru, přičemž je žádoucí, aby studující byl samostatně schopen tohoto vyhledávání a rozlišování vazeb jakož i jejich třídění a výběru pro vlastní potřebu, neboť z hlediska časové dotace ve výuce

není možné tyto vazby studujícím zprostředkovat v takovém rozsahu, aby zcela pokryly veškeré možné budoucí potřeby, naopak je vhodné zprostředkovat nejen povědomí o jejich existenci a přehledy některých z nich, ale hlavně dovednost jejich samostatného vyhledávání a užívání.

2.2 Specifika výuky ve společném základu na FF UK

Výuka jazyků v Jazykovém centru FF UK probíhá ve společném základu v libovolně smíšených skupinách studujících všech oborů, kteří mají zájem o jazykovou přípravu, přičemž mohou volit mezi přípravnými kurzy na úrovni B1+ až B2 podle SERR vedoucími ke zkoušce a specializovanými kurzy pro studující s již složenou zkouškou nebo v poslední fázi přípravy na zkoušku. Výhodou tohoto systému u specializovaných kurzů je již poměrně vysoká úroveň německého jazyka u frekventantů těchto kurzů.

Výuka ve smíšených skupinách se často jeví z hlediska pojetí jako problematická – soustředit se na obecné nebo odborné texty, na který obor se zaměřit, s jakými texty pracovat – to jsou otázky, které si každý vyučující musí před koncipováním své výuky položit. Nicméně z hlediska obecného jazyka vědy je tato výuka vnímána jako obohacení a nikoli problém: Obecný jazyk vědy je společným jmenovatelem všech oborů, jeho ustálené vazby lze využít v jakémkoli oboru a rovněž nalézt v písemných pracích všech oborů, což usnadňuje jeho pochopení ze strany studujících a následné využití ve vlastní produkci. Nehraje tedy důležitou roli, z kterého oboru (i když není ani v kurzu zastoupen) jsou texty používány, zásadní je volba takových textů, v kterých se potřebné vazby v hojně míře vyskytují (tudíž mohou být vyhledávány a pozorovány v kontextu) a které pocházejí z takových oborů, které jsou pochopitelné a srozumitelné pro všechny účastníky. Na straně druhé ovšem je nezbytné, aby dané texty pocházely z humanitních oborů studovaných na FF UK, texty z oborů technických, ekonomických, přírodovědných atd. lze pouze se značnými výhradami použít, jednak pro nezájem studujících a jednak pro příliš specifickou slovní zásobu. Z tohoto důvodu se rovněž jeví jako nevhodné učebnice dostupné na trhu, které se zásadně snaží obsáhnout obecně studium jako takové a obsahují právě texty převážně z oborů pro studující FF nezajímavé. Příkladem takovýchto učebnic může být Graefen G. / Moll, M: *Wissenschaftssprache Deutsch: lesen – verstehen – schreiben. Ein Lehr- und Arbeitsbuch.* Frankfurt/M., 2011 nebo řada Campus, Hueber-Verlag. Jakkoli didakticky přínosné, použití těchto materiálů na Filozofické fakultě je přinejmenším sporné.

3 Koncepce a model výuky jazyka vědy pro humanitní obory

Mezi již zmíněné specializované kurzy s názvem Formy odborné jazykové komunikace (FOJK) spadá i kurz Schreiben und Sprechen in der Wissenschaftssprache, jehož obsahem je zprostředkování obecného jazyka vědy studujícím nejruznějších

humanitních oborů a jehož formou je kombinace prezenční výuky v rozsahu 2 hodin týdně a kurz na e-learningové platformě Moodle v týdenním uspořádání, který sleduje prezenční výuku, informuje o dění v kurzu, obsahuje soupisy ustálených vazeb dle komunikativního záměru a zprostředkovává odkazy na zdroje.

Zásadní v koncepci kurzu je zprostředkovávání vazeb v kontextu autentických originálních textů písemných i ústních, volně přístupných na internetu, na vysokoškolské akademické úrovni; jako vhodné se jeví v případě písemných textů elektronické zdroje v knihovních systémech německých a rakouských univerzit, kde jsou publikovány závěrečné práce z mnoha oborů a let. V případě textů ústních pak přednášky či diskuze přístupné na internetových stránkách vzdělávacího televizního programu ARD-Alpha.

Metoda sleduje výstavbu a jednotlivé kroky při produkci těchto (převážně) magisterských prací, přičemž jsou postupně probírány texty s následnou příkladovou identifikací ustálených vazeb obecného jazyka vědy, vypracovávají soupisy těchto vazeb a již v samostatné práci jako domácí úkol zadávány texty další, z jiných prací, k doplnění soupisů a založení soupisů vlastních podle individuálních ukazatelů studujícího. Jednotlivé kroky při produkci písemných prací, které jsou specificky v kurzu probírány, jsou:

1. Úvod, vyjasnění cílů práce
2. Popis struktury práce, logický sled informací
3. Popis obsahu práce
4. Přehled současného stavu vědění
5. Popis dosud publikovaných prací v oboru
6. Výzkumné otázky, cíle, záměr výzkumu
7. Hypotézy
8. Definice pojmů, příklady
9. Shrnutí poznatků, závěr práce

Jako příklad soupisů ustálených vazeb poslouží následující dvě tabulky, kdy v první tabulce je zachyceno pouze několik málo vazeb již v úvodu jedné posuzované práce, zatímco druhá je doplněna o vazby z dalších prací:

Po zvládnutí techniky identifikace, sbírání a třídění vazeb je dalším krokem jejich samostatné používání při tvorbě vlastních textů dle zadaných úkolů, nápořád či myšlenek. Vhodnou předlohou se ukázala např. diplomová práce Gastingera, Verena-Maria (2011) *Der tschechische Märchenfilm und „Drei Haselnüsse für Aschenbrödel“*, Universität Wien (<http://othes.univie.ac.at/14059/>), v které se autorka zabývá tématem známé české pohádky *Tři oříšky pro Popelku* a jejím ztvárněním ve filmu, přičemž již samotný abstrakt připomíná seminární práci v minimalizova-

Tab. 1: První soupis ustálených vazeb, téma hypotézy

Hypothesen		
von einer Hypothese	ausgehen	
Eine (Die) Hypothese	aufstellen	
	überprüfen	
	bestätigen	
	widerlegen	
Meine Arbeitshypothese	lautet...	
Die Studie	stellt	folgende Hypothese auf...

Tab. 2: Doplněný soupis ustálených vazeb, téma hypotézy

Hypothesen		
von einer Hypothese	ausgehen	
Eine (Die) Hypothese	aufstellen	
	überprüfen	
	bestätigen	
	widerlegen	
Meine Arbeitshypothese	lautet...	
Die Studie	stellt	folgende Hypothese auf...
Die ursprüngliche Hypothese	findet	(demnach) ihre Bestätigung.
Die Frage, inwieweit...	konnte	nicht beantwortet werden.
	konnte	nicht (ausreichend) eruiert werden.
	überschneidet sich	mit...
Folgende Fragen	bleiben	als Forschungsdesiderate übrig...

né podobě. Úkolem je napsat vlastní abstrakt práce podle nápovědy, přičemž po odevzdání je možno si zkontrolovat originální verzi na internetu. Výhodou práce s originálními závěrečnými pracemi je rovněž jejich rozmanitost zpracování včetně chyb, které frekventanti kurzu mohou objevit, komentovat a opravovat, případně i kontrastovat s požadavky kladenými na jejich metodologii v oboru.

Po textech písemných se kurz zabývá rovněž textem ústním, ve smyslu nácviku prezentace příspěvku na konferenci. V této části se opět věnuje jednotlivým částem prezentace, přičemž se ukazuje, že nabyté znalosti z prací písemných lze využít i v ústním projevu. Jednotlivými tématy jsou:

1. Pozdrav a oslovení účastníků konference
2. Úvod a představení svého tématu
3. Popis struktury svého příspěvku, jeho členění
4. Přejechy k další části příspěvku
5. Závěr, rozloučení se s posluchači
6. Zahájení diskuze

Tato témata se rovněž probírají na autentických textech, v současnosti je zdrojem Akademientag 2015 der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften, téma *Alte Welt heute*, kde je možno shlédnout několik přednášek včetně panelové diskuze. Pro úspěšné absolvování kurzu je nutno vypracovat pak vlastní prezentaci buď na téma libovolné závěrečné práce z internetu či na téma vlastní práce, minimálně seminární.

Závěrem uvádím některé názory samotných absolventů k přínosu kurzu, které anonymně zazněly v evaluacích:

„Díky tomuto předmětu jsem se naučil řadu frází a obrátů, jež se mi v budoucnu budou určitě hodit. Dostal jsem také příležitost prezentovat svobodně zvolené téma před ostatními kolegy a procvičit si tak tyto fráze v praxi.“

„Během několika málo hodin se mi otevřel vhled do světa akademické němčiny natolik, že jsem byla schopná napsat motivační dopisy a absolvovat pohovory v němčině a díky tomu dostala možnost studovat v Německu se stipendijní podporou, za což jsem velmi vděčná.“

„Osobně tento kurz doporučuji jako přípravu k ústní části zkoušky, ale především těm, kteří se hodlají účastnit konferencí vedených v němčině. Odnesete si totiž hromadu užitečných frází a doporučení.“

„Líbí se mi důraz na obě řečové dovednosti a poměrně náročný závěrečný úkol, který už vyžaduje intenzivnější přípravu a práci.“

„Sehr witzig und als Nebeneffekt kann man sein Deutsch nicht wenig verbessern.“ (Velmi vtipné a jako vedlejší účinek si můžete nemálo zlepšit svou němčinu.)

Závěr

Obecný jazyk vědy v německém pojetí a jeho zavedení do výuky ve společném základu, které je součástí nabídky kurzů na FF UK již po dobu osmi let, je v současné době globální mobility studujících v rámci mezinárodních programů jistě žádoucí i na ostatních pracovištích a v jiných jazycích. Jazyková vybavenost na akademicko-vědecké úrovni, schopnost samostatné studijní a badatelské činnosti v cizím jazyce jsou základem kariéry a úspěšnosti budoucích generací v České republice. Metoda, která je používána v kurzu *Schreiben und Sprechen in der Wissenschaftssprache*, se jeví jako přínosná a úspěšná, jak vyplývá z hodnocení samotných studujících.

Literatura

ČMEJRKOVÁ, S., DANEŠ, F., & SVĚTLÁ, J. (1999). *Jak napsat odborný text*. Praha: Leda.

EHLICH, K. (1994). *Die Lehre der deutschen Wissenschaftssprache: sprachliche Strukturen, didaktische Desiderate*. In KRETZENBACHER, H. L., WEINRICH, H. (Hrsg.). *Linguistik der Wissenschaftssprache*. Berlin: de Gruyter.

EHLICH, K. (2000). *Deutsch als Wissenschaftssprache für das 21. Jahrhundert. German as a foreign language-journal*, 1.

- GRAEFEN, G. (2001). *Einführung in den Gebrauch der Wissenschaftssprache*. In WOLF, A., WINTERS-OHLE, E. (Hrsg.) *Wie schwer ist die deutsche Sprache wirklich?* Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache.
- GRAEFEN, G. (2009). Die Didaktik des wissenschaftlichen Schreibens: Möglichkeiten der Umsetzung. *German as a foreign language-journal*, 2–3.
- KISPÁL, T. (2013). Deutsch als fremde Wissenschaftssprache im Germanistikstudium. *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung*, 53

Autorka

Hedvika Blahníková, e-mail: hedvika.blahnikova@ff.cuni.cz, Jazykové centrum Filozofické fakulty UK, Praha

Autorka vyučuje v Jazykovém centru FF UK německý jazyk ve společném základu, zaměřuje se na tvorbu studijních materiálů pro tento jazyk jak na obecné, tak odborné úrovni v oblasti humanitních oborů a na výzkum v oblasti didaktiky a metodiky cizích jazyků.

Převrácená třída: způsob efektivního využití času ve výuce cizího jazyka

Marie Červenková

Úvod

V současné době se znalost alespoň jednoho cizího jazyka stala téměř normou. Diskutovanou zůstává otázka: Jak se co nejefektivněji jazyk naučit? Z pohledu nás, vyučujících, bude znít: Jaké pedagogické metody použít, aby studenti tohoto cíle dosáhli?

V příspěvku se zaměříme na jeden z mnoha existujících pedagogických přístupů¹, totiž na tzv. převrácenou třídu.

V první části uvedeme základní informace o vzniku a vývoji tohoto pedagogického přístupu, druhá část shrne, na jakých teoretických základech stojí, proč je využíván a jak funguje, a třetí část bude věnována využití jeho prvků ve výuce odborné ekonomické francouzštiny na Ekonomicko-správní fakultě Masarykovy univerzity v Brně.

1 Vznik konceptu převrácené třídy

Od začátku 90. let 20. stol. zavádí harvardský profesor přírodních věd Eric Mazur (*1954, Amsterdam) do svých kurzů výukové principy, které lze považovat za předchůdce základních principů převrácené třídy. Snaží se totiž aktivizovat studenta a rozvíjí metodiku vyučování v párech, což mimo jiné přináší zvýšení motivace a zájmu o učení. Nutně se také mění úloha vyučujícího, přičemž je akcentován charakter doprovázení. Na toto téma E. Mazur publikuje v roce 1997 knihu s názvem *Peer Instruction: A User's Manual* (Mazur, 1997).

V roce 2007 Jonathan Bergmann a Aaron Sams, profesori chemie na Woodland Park High School v Coloradu, připravují první nahrávky svých kurzů a dávají je k dispozici svým studentům on-line. Důvodem k tomuto počínu byla snaha pomoci těm studentům, kteří často kvůli velké vzdálenosti svého bydliště od školy ve vyučování chyběli. Cílová skupina se však nečekaně rozrostla, neboť nahrávky vzbudily velký zájem i u ostatních studentů a díky on-line prostředí se koncept rozšířil i do dalších zemí. Mnozí vyučující dnes s tímto inovativním přístupem experimentují a zavádí jej do výuky. Vznikla také řada organizací sdružujících

¹ Výukové metody se často překrývají s jinými kategoriemi, a to s organizačními formami a didaktickými prostředky. V tomto textu budeme převrácenou třídu považovat za výukový přístup, resp. výukovou metodu.

zainteresané učitele, kteří tak mohou sdílet vytvořené elektronické materiály², nebo internetových fór a blogů sloužících k výměně zkušeností.

Mezi další tvůrce myšlenky převrácené třídy můžeme počítat i Salmana Khana (*1976), Američana indického původu, který na základě doučovacích kurzů matematiky, které poskytoval své sestřenci prostřednictvím propojených počítačů a grafických tabletů, vytvořil v roce 2006 platformu Khan Academy čítající v současné době více než 6000 výukových videí v angličtině. Původně byla Khan Academy zaměřena na matematiku, ale postupně se rozrostla i na další předměty. Khan Academy také nabízí na webu procvičovací systém, který generuje studentům příklady na základě jejich úrovně a výkonu. Od roku 2003 existuje také česká lokalizace projektu Khan Academy (<https://khanovaskola.cz/>) a k srpnu 2016 bylo přeloženo 2 800 videí³ (české titulky nebo dabing).

Jak je z tohoto krátkého přehledu zřejmé, koncept byl původně zaměřen na přírodní vědy: matematiku, fyziku, chemii, biologii. Obsah se však postupně rozšiřuje i na další předměty: ekonomii, historii, dějepis, informatiku, cizí jazyky a další.

2 Charakteristika konceptu převrácené třídy

Z existujících definic převrácené třídy lze vyvodit, že svým způsobem není ničím převratně novým, ale inovativním způsobem využívá a kombinuje dávno známé a prověřené principy⁴.

Zatímco tradiční výuka spočívá ve vysvětlení látky v hodině učitelem a následném procvičování a vypracování domácích úkolů, v metodě převrácené třídy (*flipped classroom* v angličtině, *Offener Unterricht* v němčině, *classe inversée* ve francouzštině) studenti teorii nebo podklady pro další vyučování nastudují doma a ve třídě se pak věnují za pomoci učitele těm oblastem, kterým dobře nerozuměli, nebo látku procvičují. Výklad učitele je často nahrazen online výukovým videem, přičemž studenti po jeho shlédnutí mohou svoje dotazy vložit jako komentář k videu nebo do prostředí sociální sítě, které sdílejí s vyučujícím. Redukce, popř. úplné přesunutí výkladu vyučujícího z hodiny před hodinu umožňuje nabídnout studentům více času k procvičení za přítomnosti učitele a vedou je k větší samostatnosti a zodpovědnosti za své vzdělávání. Ve vyučování je pak více prostoru pro interakci

² Například *Flipped Learning Network*, kde v roce 2012 shromáždilo 450 amerických učitelů informace popisující zkušenosti s metodou převrácené třídy, nebo *Inversons la classe* ve Francii.

³ <https://khanovaskola.cz/>, cit. 19/08/2016.

⁴ Mimo jiné principy skupinového, projektového a kolaborativního učení nebo řešení problémů. Podle Marcela Lebruna sdružuje několik prvků: přístup zaměřený na dovednosti, aktivizační metody a numerické nástroje.

mezi učitelem a studenty a mezi studenty samotnými a hodina může být živější s individuálnějším přístupem.⁵

Zjednodušeně bychom mohli převrácenou třídu porovnat s tou tradiční následujícím způsobem (tab. 1).

Tab. 1: Zjednodušené srovnání tradiční a převrácené výuky

Tradiční vyučování	Převrácená třída
<ol style="list-style-type: none"> 1. Učitel vysvětlí novou látku 2. Studenti si dělají poznámky 3. Studenti učivo procvičují 4. Učitel práci žáků opravuje a hodnotí 5. Studenti doma vypracují domácí úkoly 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Učitel vytvoří výukové video nebo zadá jiný materiál ke studiu 2. Studenti si zadaný materiál doma nastudují 3. Ve třídě učitel vysvětlí problematické jevy 4. Studenti diskutují, procvičují samostatně, v párech nebo ve skupinách 5. Učitel pomáhá studentům, vede je a usměrňuje

Podle *Flipped Learning Network*⁶ je převrácené vyučování postaveno na čtyřech pilířích:

1. **Flexible environment – flexibilní prostředí**

Každý učitel si vytváří vlastní postup použití této metodiky. Podle potřeby kombinuje různé výukové metody a vytváří prostor, aby si studenti mohli vybrat, kdy a kde se budou učit.

2. **Learning Culture – změna principu⁷**

Dochází k odklonu od metod orientovaných na učitele. V centru stojí žák.

3. **Intentional Content – záměr pedagoga a obsah vzdělávání⁸**

Učitel průběžně vyhodnocuje účinnost použitých výukových materiálů a zabývá se tím, které z nich poskytne žákům k samostatnému studiu tak, aby maximalizoval jejich porozumění a podpořil jejich dovednosti.

4. **Professional Educator – profesionální učitel**

⁵ Srov. Dufour, H. a Missildine, K., Fountain, R., Summers, L. & Gosselin, K. (2013).

⁶ <http://flippedlearning.org/definition-of-flipped-learning/>

⁷ Překlad Bořivoje Brdičky na <http://spomocnik.rvp.cz/clanek/17725/MA-PREVRACENA-TRIDASMYSL.html>. Jan Fojtík uvádí na <http://spomocnik.rvp.cz/clanek/20157/VERSO%E2%80%9494AKTIVNIPRISTUP-K-UCENI.html> tento pilíř s názvem Kultura (princip) vzdělávání.

⁸ Překlad Jana Fojtíka na <http://spomocnik.rvp.cz/clanek/20157/VERSO%E2%80%9494AKTIVNIPRISTUP-K-UCENI.html>

Úloha učitele je v převrácené třídě stále nezastupitelná. V hodině sleduje studenti, poskytuje jim zpětnou vazbu a hodnotí jejich práci. Dokáže přijmout konstruktivní kritiku.

V čem spočívají výhody tohoto přístupu? Jednou z nejdůležitějších je flexibilita. Díky moderním technologiím se studenti mohou připravovat, kde chtějí a kdy chtějí. Mají také možnost zastavit se u obtížnějších pasáží, popř. si je projít opakovaně, a to třeba i za několik měsíců jako přípravu na zkoušku. Výukový materiál je k dispozici i v případě, že se lekce nebude konat, např. z důvodu absence vyučujícího. Stejně tak jej mohou využít i studenti, kteří se na výuku z nejrůznějších důvodů nemohli dostavit. V prezenční výuce pak, což považujeme za zásadní, zbývá více času na interakci, jak už jsme naznačili výše. Poznatky získané vlastní činností (např. v případech, kdy je zadáno vyhledání určitých informací z internetových zdrojů, nebo při předávání poznatků při skupinové práci) bývají trvaleji osvojené. Všeobecně se dá říci, že studenti jsou více angažováni do procesu učení, jsou samostatnější a aktivnější.

V následující tabulce shrnujeme nejvýraznější pozitivní prvky převráceného přístupu vztahující se jednak k přípravě studentů před vyučovací hodinou, jednak k průběhu vlastní vyučovací hodiny.

Tab. 2: *Výhody převrácené třídy při přípravě před vyučováním a během něho*

PŘED hodinou	BĚHEM hodiny
Flexibilita (čas, místo)	Více prostoru pro interakci (vyučující–student/student–student)
Množství času věnovaného pochopení tématu podle individuálních potřeb	Více prostoru pro otázky studentů a jejich zodpovězení
Aktivní získávání informací (výpisky, řešerše na internetu nebo z autentických dokumentů)	Více prostoru pro vysvětlení nejasností
Podpora autonomie	Prostor pro skupinovou práci

I tento pedagogický přístup však skrývá určitá nebezpečí, jako například sklon některých studentů k vyššímu absentérství, pokud není povinná docházka striktně vymezena sylabem kurzu, problémy technického rázu nebo vyšší časovou náročnost kladenou na učitele při přípravě výukových videí, ale také větší časovou angažovanost studentů při přípravě na výuku, nepřítomnost publika, jehož reakce by výklad vyučujícího korigovala (rychlost, srozumitelnost, jasnost), pasivita a nemožnost interakce během sledování výukového videa. Souhlasíme s Bruno Marchalem (2015), že vyučující by měl také zvážit, zda je vhodné a užitečné tímto způsobem vyučovat jakékoliv téma (srov. Maňák, Švec, 2003: 197)⁹. Christian Puren (2016) rovněž upozorňuje, že je třeba si uvědomit nebezpečí diskriminace méně

⁹ Dle Maňáka a Švece je pro volbu optimální metody zřejmě určující právě vztah metody a obsahu.

šikovných a méně samostatných studentů¹⁰. Některé studie odhalily nedostatečnou připravenost studentů, kteří přicházejí do výuky a s ní pak spojené problémy v průběhu vyučování, např. nemožnost realizovat některé aktivity předpokládající určitou úroveň znalostí nebo pochopení problému (Strayer, 2012: 171–193).

3 Prvky převrácené třídy ve výuce odborné francouzštiny na ESF MU v Brně

3.1 Výuka cizích jazyků na ESF

Vzhledem k tomu, že Ekonomicko-správní fakulta připravuje budoucí ekonomy, obchodníky, vedoucí podniků, státní úředníky, popř. úředníky Evropské unie, výuce cizích jazyků je věnována zvýšená pozornost. Centrum jazykového vzdělávání zajišťuje na fakultě výuku čtyř cizích jazyků na bakalářském stupni studia (angličtina, němčina, francouzština, španělština) a pěti na magisterském stupni (kromě výše uvedených ještě ruština).¹¹ Všichni studenti bakalářského studia skládají zkoušku z vybraného cizího jazyka na úrovni C1 a všichni studenti magisterského studia zkoušku z druhého cizího jazyka na úrovni B2, přičemž jedním z absolvovaných jazyků musí být angličtina.

Studenti francouzštiny se v prezenčním studiu mohou zapsat do tří typů kurzů: přípravný kurz (nepovinný, komerční), kurz jazyka II a kurz jazyka I.

Tab. 3: Kurzy francouzštiny na ESF MU

kurz	Vstupní úroveň	Výstupní úroveň	Délka (počet semestrů)	Frekvence (týdně)
Přípravný kurz	A2	B1	2	1 × 90 min
Kurz jazyka II	B1	B2	2	1 × 90 min
Kurz jazyka I	B2	C1	4	2 × 90 min/1 × 90 min*

* Během prvních dvou semestrů 2 × 90 min/týden, během posledních dvou semestrů 1 × 90 min/týden.

3.2 Profil studentů francouzštiny a obsah výuky

Studenti kurzů jazyka I jsou ve většině případů absolventy českých nebo slovenských gymnázií, popř. absolventy bilingvních francouzsko-českých gymnázií. V kurzech jazyka II jsou zapsáni bývalí studenti gymnázií nebo středních odborných škol, menší část zastupují bývalí studenti českých a slovenských bilingvních gymnázií. Požadované vstupní úrovně dosahuje většinou zhruba jedna čtvrtina studentů, což znamená, že většina studentů musí během několika málo semestrů pokročit o více než jednu jazykovou úroveň. Skupiny studentů jsou nehomogenní

¹⁰ <http://www.christianpuren.com/2016/01/31/a-propos-de-la-classe-invers%C3%A9e-dans-l-enseignement-secondaire-des-langues/>

¹¹ Fakulta nabízí také magisterské francouzsko-české studium ve spolupráci s Univerzitou Rennes II.

co se týče konkrétního odborného zaměření. Najdeme zde studenty financí, podnikového hospodářství, hospodářské politiky, veřejné ekonomiky a správy, regionálního rozvoje a cestovního ruchu a dalších oborů. V kurzech se pracuje s učebnicí *Français.com* (kurz jazyka II) a *Affaires à suivre* (kurz jazyka I), které jsou však v hojně míře doplňovány dalšími materiály. Kurz jazyka II zahrnuje témata služebních pobytů (cestování, hotely, stravování), organizace pracovního času (agenda, schůzky, schůze), světa podniků (typy, sektory, konkurence, vztahy na pracovišti, typy kanceláří apod.), světa práce (hledání práce, přijímací pohovor, pracovní zkušenosti), kurz jazyka I témata týkající se podniků (právnícké formy, založení a likvidace, hospodářské výsledky, financování), práce (hledání práce, vztahy na pracovišti, dovolená, propouštění), nákupu/prodeje (objednávky, reklama, platby, mezinárodní obchod), pojištění, burzy a cenných papírů.

3.3 Prvky převrácené třídy ve výuce francouzštiny na ESF MU

V kurzech odborné francouzštiny na Ekonomicko-správní fakultě není metoda převrácené třídy záměrně aplikována jako celek, ale jsou využity pouze některé prvky, které budou popsány níže. Hlavním důvodem jejich zavedení byla nízká časová dotace v kurzech jazyka II, která neodpovídá množství učiva (a to nejenom ve smyslu znalostí, např. gramatických nebo lexikálních, ale také ve smyslu nácviku jazykových kompetencí) v kombinaci s často neodpovídající vstupní úrovní znalostí studentů. Naší snahou bylo využít čas strávený ve výuce co nejefektivněji především k nácviku mluvních dovedností a interakce, neboť ty student sám doma nenacvičí. Před seminářem jsou studenti pravidelně žádáni o přípravu na výuku, která má různé podoby. Často se jedná o shlédnutí powerpointové prezentace vysvětlující gramatické jevy nebo videa s odbornou tematikou. Někdy jsou pro studenty připraveny autentické texty na určité téma s relevantní slovní zásobou, která je pak v hodině využita při diskusních cvičeních. Jindy mají studenti čerpat z více zdrojů pro získání určitých informací, se kterými pak ve výuce pracují. Vysokoškolská studenta jsou většinou vzhledem ke svému věku, dosavadním studijním zkušenostem a vytyčeným cílům dostatečně motivovaní a autonomní, aby zadané úkoly před výukou splnili a do samotné výuky přicházeli připraveni.

V následujícím textu uvádíme konkrétní výukové aktivity, které byly realizovány v kurzech jazyka I a II.

• Gramatika

Pasivum

před	při
<ul style="list-style-type: none"> – nastudovat teorii ve formě powerpointové prezentace – vypracovat odpovědník, ověřit správná řešení (možnost vyzkoušet si aplikaci gramatického pravidla) 	<ul style="list-style-type: none"> – vyplnit pracovní list se strukturálními cvičeními, žádat o vysvětlení nejasností – sepsat historii podniku/komercializaci produktu s pomocí zadané baterie sloves, časových údajů, popř. dalších elementů

Podmínková souvětí

před	při
<ul style="list-style-type: none">– nastudovat teorii ve formě powerpointové prezentace– vypracovat odpovědník, ověřit správná řešení (možnost vyzkoušet si aplikaci gramatického pravidla)	<ul style="list-style-type: none">– vyplnit pracovní list se strukturními cvičeními, žádat o vysvětlení nejasností– pracovat ve dvojicích na tvorbě hypotéz se zadaným elementem– připravit otázky a odpovědi pro interview mezi ředitelem podniku a novinářem týkající se prognóz vývoje podniku závisějícím na různých faktorech, realizovat interview ve dvojicích

Porovnávání

před	při
<ul style="list-style-type: none">– nastudovat teorii ve formě powerpointové prezentace– vypracovat odpovědník, ověřit správná řešení (možnost vyzkoušet si aplikaci gramatického pravidla)	<ul style="list-style-type: none">– vyplnit pracovní list se strukturními cvičeními, žádat o vysvětlení nejasností– pracovat ve skupinách: shrnout zadané textové informace o určitém podniku– zapsat si klíčové informace, jako např. počet zaměstnanců, roční obrat, počet dní dovolené nebo odpracovaných přesčasových hodin– porovnat (ústně nebo písemně) klíčové informace

• **Video**

před	při
<ul style="list-style-type: none">– shlédnout video, dělat si poznámky– naučit se slovíčka z glosáře k videu	<ul style="list-style-type: none">– shrnout obsah videa– zodpovědět otázky, splnit úkoly, např. (1) video přijímacího pohovoru – co náboráři na kandidátovi/kandidátech oceňují a co naopak vnímají negativně, (2) video k různým typům pracovišť, kanceláří– ve dvojicích popsat obrázky pracovišť, kanceláří za použití nově naučené slovní zásoby

• **Argumentace**

před	při
<ul style="list-style-type: none">– shlédnout výukové video¹², popř. textový studijní materiál k technice argumentace– shlédnout studijní materiál k zadané tematické (např. placení školného, zavádění kvót pro ženy ve správních radách podniků, zaměstnanec versus podnikatel, apod.)– nastudovat slovní zásobu z glosáře k materiálům	<ul style="list-style-type: none">– shrnout obsah videa– vypracovat cvičení na kohezní prostředky (v uceleném textu), identifikovat jednotlivé argumenty– promyslet (individuálně nebo ve skupině) argumenty k zadanému tématu– realizovat aktivitu (hraní rolí, diskusní cvičení)

¹² Některá výuková videa byla vytvořena ve spolupráci s kolegyněmi z Universitě Rennes II. Video na téma argumentace mimo jiné vysvětluje, jak postupovat při argumentaci, jak ji strukturovat a jaké kohezní prostředky využívat.

4 Závěr

„Metody jsou průsečíkem cílů a cest, které k cílům vedou“ (Maňák, 2003) a proto má stále význam se výukovými metodami zabývat. Metoda převrácené třídy bývá s úspěchem uplatněna při výuce různých předmětů a jsme přesvědčeni, že má své místo i ve výuce jazyků. Na rozdíl od frontální metody, kdy učitel během vyučování předává informace žákům či studentům a ti pak doma procvičují, umožňuje totiž věnovat čas prezenční výuky práci s informacemi získanými předem, procvičování naučeného a zdokonalování jazykových dovedností. Jak jsme již předeslali, ve výuce používáme pouze některé prvky uvedené metody, které kombinujeme s jinými z široké škály výukových metod. Domníváme se totiž, že vzhledem k obsahu výuky, ale také k různým individuálním dispozicím studentů a jejich preferovaným učebním stylům, je lepší metody střídat. Zpětná vazba studentů¹³ ve většině případů ukazuje na kladné hodnocení způsobu výuky a dobré hospodaření s vy-
mezeným časem prezenční výuky.

Vzhledem k omezenému rozsahu článku jsme bohužel nemohli postihnout všechny aspekty metody převrácené třídy, ale pouze jsme se pokusili nastínit její charakteristiku a přiblížit ji na několika konkrétních příkladech.

Literatura

- BRDIČKA, B. (2013). *Má převrácená třída smysl?* [online]. [cit. 19. 8. 2016]. Dostupné z: <http://spomocnik.rvp.cz/clanek/17725/MA-PREVRACENA-TRIDA-SMYSL.html>
- DUFOUR, H. (2016). *La classe inversée*. [online]. [cit. 6. 9. 2016]. Dostupné z: <http://eduscol.education.fr/sti/sites/eduscol.education.fr/sti/files/ressources/techniques/6508/6508-193-p44.pdf>
- FOJTÍK, J. (2015). *Verso – aktivní přístup k učení?*. Metodický portál: Články [online]. 17. 09. 2015, [cit. 2. 11. 2016]. Dostupné z: <http://spomocnik.rvp.cz/clanek/20157/VERSO—AKTIVNI-PRISTUP-K-UCENI.html>. ISSN 1802-4785
- LEBRUN, M. (2016). *Blog de M@rcel*. Un blog sur la pédagogie, la technologie et aussi sur un peu de tout. [online]. [cit. 2. 9. 2016]. Dostupné z: <http://lebrunremy.be/WordPress/>
- MAŇÁK, J., & ŠVEC, V. (2003). *Výukové metody*. Brno. ISBN 80-7315-039-5
- MARCHAL, B. (2015). *De la classe enrichie en passant par la classe virtuelle, vers une classe inversée*. [online]. [cit. 19. 8. 2016]. Dostupné z: <http://gerflint.fr/Base/Mekong7/marchal.pdf>
- MAZUR, E. (1997). *Peer Instruction: A User's Manual*. Pearson. ISBN 9780135654415
- MISSILDINE, K., FOUNTAIN, R., SUMMERS, L. & GOSSELIN, K. (2013). Flipping the classroom to improve student performance and satisfaction. *Journal of Nursing Education*, 52(10), 597–599.
- PUREN, CH. (2016). *À propos de la „classe inversée“ dans l'enseignement secondaire des langues*. [online]. [cit. 6. 9. 2016]. Dostupné z: <http://www.christianpuren.com/2016/01/31/a-propos-de-la-classe-invers%C3%A9e-dans-l-enseignement-secondaire-des-langues/>
- STRAYER, J. F. (2012). How learning in an inverted classroom influences cooperation, innovation and task orientation. *Learning Environments Research*, 15(2), 171–193.

¹³ Dotazníky CJV, univerzitní elektronická studentská anketa.

Autorka

Mgr. Marie Červenková, Ph.D., e-mail: Marie.Cervenkova@econ.muni.cz, CJV MU Brno

Autorka vyučuje odbornou francouzštinu na Ekonomicko-správní fakultě MU v Brně. Oblastí jejího zájmu je problematika výuky odborného cizího jazyka v terciárním vzdělávání a didaktické a metodologické otázky s ní spojené.

Rozvoj interkulturní kompetence jako součást výuky cizího jazyka pro neborové studenty na VŠ se zaměřením na výuku ruštiny

Ladislava Dolanová

Úvod

V rychle se měnícím, multikulturním světě jsou lidé dennodenně vystaveni prvkům jiných kultur – nejen cizímu jazyku samotnému, ale i dalším složkám vztahujícím se k dané kultuře. Pro dosažení efektivní komunikace v interkulturním prostředí je proto třeba znát nejen jazyk, ale i kulturní specifika komunikantů. Jazyk je zrcadlem kultury, což se odráží nejen v komunikaci verbální, ale ve vysoké míře i v komunikaci neverbální, jíž mnohdy ve výuce není věnována náležitá pozornost. Tuto skutečnost by měla reflektovat i výuka cizího jazyka na všech typech škol, a neomezovat se – jak tomu ještě mnohde donedávna bylo – jen na memorování slovíček a gramatických pravidel. Cílem a prostředkem výuky by tak neměl být jen samotný cizí jazyk. Důležitá je též práce na uvědomění si vlastní kulturní identity, prohloubení interkulturní senzitivity a s tím související rozvoj interkulturní kompetence, již například Průcha chápe jako „způsobilost jedince realizovat s osvojením znalostí o specifických národních/etnických kultur a příslušných dovedností efektivní komunikaci a spolupráci s příslušníky jiných kultur. Základem interkulturní kompetence je jazyková vybavenost jednotlivce a respektování kulturních specifit partnerů“ (Průcha, 2004, s. 46). A právě náměty, jak seznámit studenty s těmito kulturními specifiky, které se odrážejí jak v běžné komunikaci, tak i v komunikaci v akademickém prostředí, a později v prostředí vykonávané profese, se budeme zabývat na následujících stránkách.

1 Specifika výuky jazyka pro neborové studenty na VŠ obecně, a v jazykovém centru FF UK konkrétně

Výuka cizího jazyka pro neborové studenty na vysokých školách má svá specifika. Obvykle mezi ně patří nízká hodinová dotace, početné výukové skupiny, odlišná vstupní úroveň účastníků kurzu, různorodé zaměření a cíle jednotlivých studentů, potřeba komunikace nejen v běžných situacích, ale i na odborná témata.

V Jazykovém centru FF UK se situace příliš neliší od nastíněného schématu. Vzhledem k velké variabilitě studovaných oborů se v jazykových kurzech scházejí studenti nejrůznějšího zaměření, což výrazně ztěžuje možnost práce s úzce specializovanými odbornými texty (s výjimkou specializovaných seminářů pro jednotlivé obory – např. němčina pro historiky, latina pro romanisty aj.). Zároveň ne všichni

studenti přicházejí ze střední školy s odpovídající znalostí cizího jazyka, a proto pro ně bývá velmi obtížné dospět za tři semestry výuky (jednou až dvakrát týdně ve skupině 20 studentů) na úroveň B2. Z tohoto důvodu je program přípravných jazykových kurzů ke zkoušce B2 velmi nasycený. Ani v této situaci bychom však my, vyučující, neměli zapomínat, že efektivně komunikovat neznamená jen zvládnout určité lexikální penzum a gramatický aparát konkrétního jazyka, ale že neméně důležité je i seznámení se s danou kulturou a mentalitou, jejími postoji a systémem hodnot, a to vše na základě uvědomění si vlastních kulturních specifik.

2 Rozvoj interkulturní kompetence v jazykové výuce (se zaměřením na ruštinu)

Prostor pro rozvoj interkulturní kompetence v jazykové výuce skýtají především specializované kurzy (v Jazykovém centru nazývané FOJK – Formy odborné jazykové komunikace). Ty primárně neslouží k přípravě na zkoušku, ale naopak dávají studentům možnost se dále rozvíjet ať už na poli akademického a odborného jazyka (specializované semináře pro některé obory, tzv. *soft skills*, nácvik psaní odborných textů/esejí aj.), či v oblasti interkulturní komunikace. Cílem interkulturně zaměřených kurzů je tak zejména rozvoj interkulturní kompetence, a to ve dvou rovinách. Student se seznamuje jednak se samotnými specifiky kultury studovaného jazyka, jednak s jejich konkrétními projevy ve studovaném jazyce, jak v běžné, tak i v akademické komunikaci. Díky mezinárodnímu složení těchto kurzů (kromě českých studentů se jich účastní i studenti různých zahraničních programů) je pohled na kulturu studovaného jazyka doplněn o zkušenosti jiných kultur. Takovéto multikulturní prostředí pak samo vybízí k zamyšlení nad odlišnostmi ve vnímání okolního světa obecně i světa studovaného jazyka konkrétně.

Nejinak je tomu i ve výuce ruštiny, v jejímž rámci je rozvoji interkulturní kompetence věnován kurz FOJK nazvaný *Немного другая Россия (Trochu jiné Rusko)*. Pravidelně se v něm scházejí studenti z různých zemí (Česko, Slovensko, Rusko, Polsko, Německo, Slovinsko, Bulharsko, Belgie, Francie, Velká Británie) se znalostí ruštiny minimálně na úrovni B2. K interakci různých kultur a dialogu mezi nimi tak dochází spontánně (byť na základě předem připravených témat), přičemž zprostředkujícím jazykem, tzv. lingvou frankou, je v tomto případě ruština. Tento jazyk je pro některé zúčastněné jazykem mateřským, pro většinu však jazykem cizím.

Věcné okruhy jsou často voleny s ohledem na potřeby, zaměření a preference účastníků kurzu, nicméně dvě základní témata tvoří kostru semestrálního programu a každý semestr se v obměněné verzi opakují. Je to téma:

1. kulturní a jazykový obraz světa ruštiny v porovnání se světy dalších jazyků.
2. problematika neverbální komunikace a práce s jejími jednotlivými složkami.

2.1 Kulturní a jazykový obraz světa ruštiny

2.1.1 Teoretická a praktická východiska

Každá společnost se dívá na jazyk prizmatem své kultury a do jazykové reflexe promítá své zkušenosti, znalosti, hodnoty. Ter-Minasovová hovoří o *kulturním obrazu světa* (*культурная картина мира*) (Ter-Minasova, 2004, s. 47–54), Maslovová používá termín *konceptuální obraz světa* (*концептуальная картина мира*) (Maslova, 2007, s. 29–30). Pro jazykové ztvárnění tohoto kulturního/konceptuálního obrazu světa se pak, především díky polským lingvistům, vycházejícím z Humboldtova termínu *sprachliches Weltbild*, vžil název *jazykový obraz světa* (*jazykowy obraz swiata*) (Vaňková, 1999, s. 218).

Příkladů, jak odlišně jednotlivé kultury interpretují okolní svět, najdeme mnoho ve všech jazykových rovinách, nejvíce však v rovině lexikální. Stačí se podívat, jak se tentýž objekt/tatáž skutečnost odráží ve dvou různých jazycích. Tak zatímco čeština má jedno slovo pro označení *prstů na rukou a nohou*, angličtina má pro totéž slova tři (*thumbs – palce na rukou, fingers – ostatní prsty na rukou, toes – prsty na nohou*). *Modrá barva* v češtině má v ruštině dva ekvivalenty: *синий цвет (tmavě modrá)* a *голубой цвет (světle modrá)*, což se projevuje i v kolokacích *голубое небо (modrá obloha)*, *синее море (modré moře)*. *Závist* bývá v češtině jen *bledá* a většinou ji používáme v negativním významu. V ruštině jsou naproti tomu *závisti* dvě – *черная a bílá (černá/bílá závist)*. Černá je negativní, bílá pozitivní a používá se ve významu: *závidět v dobrém, přát někomu něco, a zároveň být motivován k témuž výsledku (Поздравляю всех сдавших и получивших права! Bravo! Завидую белой завистью – Gratuluju všem, kteří udělali řidičák! Bravo! Závidím vám – tj. mám radost, ale taky bych ho chtěl/a udělat)*.

Něco, čemu vůbec nerozumíme, česky *španělská vesnice*, je německy *böhmisches Dorf* (tj. *česká vesnice*), v ruštině odkazuje k čínskému písmu – *китайская грамота* (tj. *čínská listina*) a v angličtině k řečtině: *It is all Greek to me*. I bez podrobného etymologického rozboru je jasné, že různé národy do frazeologizmu obdobného významu promítají rozdílné národní zkušenosti a stereotypní vnímání některých stránek života odlišných kultur. A právě stereotypy a předsudky hrají v interkulturní komunikaci výraznou roli, proto je dobré jim věnovat čas i v rámci výuky cizího jazyka.

Národní mentalita se mnohdy odráží i v rovině gramatické a výrazně tak modifikuje celý styl komunikace. Tak např. Rusové, historicky zvyklí na poslušnost a plnění direktivních příkazů, se vyhýbají používání kondicionálu i zdvořilostních otázek s modálním slovesem *mocht* a většinou je nahrazují imperativem: *Передайте соль, пожалуйста! – Můžete/nemohl(a) byste mi podat sůl, prosím?/Could you pass me the salt please? Vykřičník je používán v ruštině daleko častěji než v angličtině či češtině (např. vždy za oslovením v dopise – *Дорогая Таня! Milá Táňo, ...*).*

Samostatnou kapitolou je pak syntax odborných článků, neboť v ruštině je – ještě více než v češtině – kladen důraz na skromnost, pokoru, snahu nevyčnívat nad ostatními. Na rozdíl od anglických odborných textů zde nejsou vítány např. žádné projevy autorského sebevědomí. Patří sem výlučně používání er-formy, autorského plurálu, případně neosobních větných konstrukcí (pasivum, neosobní výrazy typu *понятно, ясно*, tj. *je pochopitelné, jasné/rozumím*), k čemuž v lexikální rovině přistupuje i výraz *ваш покорный/покорнейший слуга* (*váš pokorný služebník*) používaný jako synonymum pro autora.

2.1.2 Aktivity k tématu kulturní a jazykový obraz světa

První hodina kurzu *Немного другая Россия* je věnována tvorbě kulturních obrazů Evropy a Ruska. Studenti mají za úkol napsat pět asociací, které se jim vybaví v souvislosti s pojmy a) *Rusové a Rusko*, b) *Češi a Česko*, c) *další evropské kultury* (se zaměřením na to, odkud pocházejí účastníci kurzu). Své vlastní asociace pak studenti porovnávají s asociacemi kolegů (většinou v páru Čech–cizinec) a v diskuzi se pak pokouší najít shody či odlišnosti, zamyslet se, proč daná kultura vyvolává určité asociace apod. V rámci následné skupinové práce se pak zúčastnění snaží svá srovnání zobecnit, definovat stereotypy ve vnímání různých národů a zamyslet se (ze synchronního i diachronního pohledu) nad důvody vzniku daných stereotypů. Jejich závěry pak porovnáváme s kulturními obrazy Evropy, které vytvořili studenti Moskevské státní univerzity (Ter-Minasova, 2004, s. 49–54), s Cvetkovovými mapami založenými na stereotypch a předsudcích (Cvetkov, 2013) a některými dalšími kulturními/konceptuálními obrazy Evropy/světa ze zdrojů na internetu (Feoktistova, 2014) a (Kopceva, 2012). Výsledky bývají mnohdy překvapivé, což nás motivovalo k online dotazníkovému miniprůzkumu, jehož výstupy byly použity jako podnět k diskuzi v kurzu a je možné se s nimi seznámit v příloze k tomuto článku.

2.2 Neverbální komunikace

Mezilidská komunikace ovšem nefunguje jen na úrovni slov a vět, ale i v rovině neverbální. I v ní se odráží zkušenosti, znalosti, postoje, hodnoty národních kultur. Ačkoliv téma neverbální komunikace přirozeně prostupuje veškerou jazykovou výukou, považujeme ho za natolik důležité, že mu v rámci předmětu *Немного другая Россия* věnujeme zvláštní pozornost.

2.2.1 Způsoby neverbální komunikace

Mezi složky neverbální patří prozodické prostředky (melodie, rytmus, tempo řeči) či tzv. řeč těla (gesta, mimika, dotyky, postoj, pohyby, vzdálenost během komunikace, úprava zevnějšku) (Křivohlavý, 2008, s. 32).

Prozodickým prostředkům je většinou čas věnován ve výuce oborových studentů v rámci hodin fonetiky/fonologie. Ve výuce pro neoborové studenty na tuto složku jazyka nezbývá příliš času, přesto by se na ni nemělo zcela rezignovat. Ruština se intonačně výrazně odlišuje od češtiny. Tradičně se v ruštině vyčleňuje sedm typů intonačních konstrukcí (Bryzgunova, 1977), vyjadřujících různé postoje a emoce, a student by měl alespoň pasivně takto předávané mimojazykové informaci rozumět. Měl by umět rozpoznat, zda se komunikační partner ptá či jen konstatuje, zda je rozčilen, udiven apod. Nácvik v tomto případě může být mimovolní (při poslechu nahrávek, videí) či cílený (nácvik imitací).

Druhou, ještě významněji zastoupenou složkou neverbální komunikace, je řeč těla. Allan Pease (Pease, 2015) ve svých přednáškách uvádí, že při osobním kontaktu 60–80 % komunikace probíhá neverbálně, s využitím řeči těla (*body language*). Hlavní roli zde hrají gesta, nelze však zapomínat ani na další složky (mimika, haptika, kinetika, posturika aj.).

Některá gesta jsou víceméně univerzální a používá je množství kultur (např. smích), jiná jsou shodná pro více kultur (zavrtění hlavou vyjadřuje ve většině jazyků nesusouhlas, v některých však – např. v bulharštině – naopak souhlas), další fungují jen v jednom kulturním společenství (např. gesto vztahující se ke konzumaci alkoholu, používané na území bývalého Sovětského svazu).

Neverbální složka komunikace může konkrétní sdělení doplňovat či modifikovat. Pro úspěšnost komunikace je důležité, aby komunikanti uměli pochopit význam neverbálního projevu, adekvátně na něj reagovat a sami neverbální prvky odpovídajícím způsobem používat.

2.2.2 Práce s neverbální složkou komunikace ve výuce cizího jazyka

Pro seznámení studentů s gesty a mimikou můžeme použít obrázky i praktickou demonstraci. Vhodné jsou například obrázky z publikací popisujících ruská gesta (Grigor'jeva, Grigor'jev, Krejdlin, 2001) či ze zdrojů běžně dostupných na internetu. Neverbální složka je zde rozvíjena spolu se složkou verbální (aby student popisu gesta rozuměl a následně ho uměl sám popsat, musí mít odpovídající slovní zásobu). Metod, jak s materiálem pracovat, je řada. Kromě frontální výuky, sloužící k demonstraci a vysvětlení gest, je možné zařadit i práci ve dvojicích/skupinách s využitím úkolových karet a pantomimy (na kartě je popis/význam gesta, který jeden student předvede, druhý student pak gesto popíše či uhodne jeho význam). Takovým způsobem se dají tvořit i minidialogy (např. seznámení, nabídnutí pohostění, spor aj.).

Obdobně je možné pracovat s ukázkami z filmů (Sosnowski, Tulska-Budziak, 2014, s. 8–15) nebo z politických vystoupení. Krátký úryvek obsahující gesta studenti shlédnou bez zvuku, následně jej sami zkusí ozvučit, poté se podívají na zmíněný

úryvek se zvukem – následovat může diskuze o použitých gestech, dotecích, mi-mice, postojích. V multikulturní skupině je dobré v rámci domácí přípravy zadat studentům zamyšlení nad specifickými národními gesty, s nimiž pak na hodině při probírání daného tématu seznámí své kolegy.

V rámci rozvoje interkulturní kompetence student nejen pozná základní specifika neverbální komunikace, ale rozvíjí i znalosti jazykové. Naučí se např. názvy těla, které se nejčastěji účastní neverbální komunikace, a současně si obohatí slovní zásobu o řadu slovních spojení (*zavrtět/pokývat hlavou, bouchnout pěstí do stolu, mrknout na někoho, dupnout si, poklepat si na čelo* aj.), které jsou verbálním popisem mimiky i gest a lze jimi v textu vyjádřit nejrůznější postoje a emoce.

2.3 Další témata vhodná k rozvoji interkulturní kompetence

Další témata vycházejí z aktivit zmíněných výše a řídí se potřebami, zaměřením či přáními studentů. Cílem je seznámit studenty s odlišnými vzorci chování, jinými zvyky či tradicemi, které je mohou překvapit při komunikaci s Rusy jak v ruském, tak i v domácím/cizím prostředí. Volená témata mohou být definována situačně (komunikační specifika při seznámení, loučení, korespondenci), či prostředím (např. vysokoškolským, pracovním, rodinným).

Závěr

V předloženém příspěvku jsme se snažili ukázat, jak je důležité ve výuce cizích jazyků vyučovat nejen jazyk samotný, ale též věnovat pozornost specifikům kultur studovaných jazyků, jejich tradicím, postojům, hodnotám, projevujícím se v odlišných vzorcích chování. Pokusili jsme se nastínit, jaká témata a aktivity je možné zapojit do výuky tak, aby docházelo nejen k rozvoji jazykových znalostí a řečových dovedností, ale též k rozvoji interkulturní kompetence, bez níž často komunikace v cizím jazyce ztrácí na efektivitě. Uvedli jsme příklady, jak odlišně interpretují různé kultury okolní svět a vytvářejí tak kulturní obraz světa, odrážející se v jazykovém ztvárnění, tedy v jazykovém obrazu světa, a to nejen v rovině lexikální, ale i v rovině gramatické. Popsali jsme, jak lze na základě asociativního experimentu vytvářet vlastní kulturní obrazy světa, vypovídající mnohé o stereotypním vnímání jednotlivých kultur příslušníky jiných kultur, a navrhli, jak získané údaje využít ve výuce a jak je následně rozvinout do dalších témat. V neposlední řadě jsme pak zdůraznili, že důležitým komponentem komunikace je často opomíjená složka neverbální, a pokusili jsme se předložit několik tipů, jak s touto složkou (zejména s jednou z jejích částí – gesty) na hodině pracovat tak, abychom rozvíjeli jak jazykové, tak nejazykové znalosti a dovednosti studentů. Nastínili jsme tak několik možností, jak ve výuce pracovat na rozvoji interkulturní kompetence. Těchto možností je však daleko více. Všechny by měly směřovat k tomu, aby student získal povědomí o odlišném vnímání okolního světa kulturou studovaného

jazyka. Měl by si uvědomit, jak jeho vlastní, národní kultura reflektuje okolní svět a jak stereotypy ovlivňují vnímání cizích kultur a přístup k nim. Předpokladem pro fungování v dnešním multikulturním světě sice je znalost cizích jazyků, ale bez přijetí a pochopení specifik odlišných kultur, bez tolerance a otevřenosti bude docházet nikoliv k jejich dialogu, ale k jejich konfliktu.

Literatura

- BRYZGUNOVA, J. (1977). *Zvuki i intonacija ruskoj reči*. Moskva: Russkij jazyk.
- CVETKOV, J. (2013). *Atlas stereotipov i predrassudkov*. Moskva: Alpina Fiction. ISBN 978-5-91671-268-1.
- FEOKTISTOVA, O. (2014). *Etnopsichologija kak nauka 1* [online]. [cit. 1. 11. 2016]. <http://www.slideshare.net/ssuserc4c7f3/1-36239611>.
- GRIGOR'JEVA, S., GRIGOR'JEV, N., & KREJDLIN, G. (2001). *Slovar' jazyka russkich žestov*. Moskva – Vídeň. ISBN 5-7859-0149-8.
- KOPCEVA, N. (2012). *Deržava, imperija, gosudarstvo nacij, mnogonacional'nyj narod Rossii*. [online]. [cit. 1. 11. 2016]. http://expertclub.info/sites/default/files/usa_map.jpg.
- KŘIVOHLAVÝ, J. (1988). *Jak si navzájem lépe porozumíme*. Praha: Svoboda.
- MASLOVA, V. (2007). *Uvedenie v kognitivnuju lingvistiku*. Moskva: Flinta. ISBN 978-5-89349-748-9.
- PEASE, A. (2015). Jazyk žestov [online]. [cit. 1. 11. 2016]. http://www.youtube.com/watch?v=FFTKPp_zS30.
- PRŮCHA, J. (2010). *Interkulturní komunikace*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3069-1.
- SOSNOWSKI, W., & TULSKA-BUDZIAK, M. (2014). *S Rossieje na „Ty“*. Moskva: Russkij jazyk. Kursy. ISBN 978-5-88337-323-6.
- TER-MINASOVA, S. (2004). *Jazyk i mežkul'turnaja komunikacija*. Moskva: Izdatel'stvo MGU. ISBN 5-211-04869-5.
- VAŇKOVÁ, I. (1999). *Kognitivně-kulturní inspirace z Polska*, 60 (3), 214–224.

Příloha

Dotazníkový průzkum – kulturní a jazykový obraz českého a ruského světa

Průzkum byl prováděn on-line (Google formulář) dotazováním studentů, kteří navštěvovali v akademickém roce 2015/2016 kurzy ruštiny v Jazykovém centru FF UK, nebo se zapsali na zkoušku z ruštiny. Otázky byly v češtině, aby mohli odpovídat i studenti, kteří ještě ruštinu neovládají, a aby je úroveň jejich znalostí neomezovala ve výběru asociací. Pro volbu češtiny byl také důvod technický – řada studentů vyplňovala anketu na mobilním telefonu. Dotazovaní měli uvést věkovou kategorii, rodný jazyk, úroveň znalosti ruštiny a pět asociací, které se jim vybaví v souvislosti se slovy a) *Rusko a Rusové* a b) *Česko a Češi*. Průzkumu se celkem zúčastnilo 85 respondentů, z toho 10 cizinců (3 respondenti uvedli jako rodný jazyk slovenštinu, 3 ruštinu, dva polštinu, jeden francouzštinu a jeden němčinu). 82 % respondentů bylo ve věku do 30 let, 7 % ve věku 30–40 let a 11 % nad 40 let.

Výsledkem daného průzkumu je tak jakýsi kulturní a jazykový obraz českého a ruského světa, na jehož formování se do značné míry podílí stereotypy a předsudky. Odpovědi českých studentů uvádíme v následujících tabulkách.

Nejčastějších 10 asociací na téma Češi a Česko

Tab. 1: Kulturní a jazykový obraz českého světa očima českých studentů ruštiny

Pořadí	Asociace	Počet odpovědí
1.	PIVO	53
2.	PRAHA	41
3.	HOKEJ	14
4.	DOMOV	12
5.	HUMOR; PŘÍRODA; VLTAVA	9
6.	HRADY A ZÁMKY; KNEDLÍKY	8
7.	KUTILOVÉ; LESY	7
8.	NEGATIVISMUS/PŘÍLIŠNÁ KRITICHNOST; ŠVEJK	5
9.	ČEŠTINA; HAVEL; CHATAŘENÍ; KAREL IV.; KRÁDEŽE; MALÁ ZEMĚ; ŠKODA AUTO; ZÁVIST; ZBABĚLOST	4
10.	EVROPA; HOUBAŘENÍ; KNEDLO-VEPŘO-ZELO; MASARYK; MORAVA; NEPŘÍJEMNÝ; RODINA; VLAJKA; VLAST; ZEMAN	3

Nejčastějších 10 asociací na téma Rusové a Rusko

Tab. 2: Kulturní a jazykový obraz ruského světa očima českých studentů ruštiny

Pořadí	Asociace	Počet odpovědí
1.	PUTIN; VODKA	36
2.	MOSKVA	26
3.	ZIMA	21
4.	SIBIŘ	14
5.	VELIKOST/VELKÁ (OBROVSKÁ) ZEMĚ	12
6.	PETROHRAD	9
7.	RUSKÁ LITERATURA; SSSR	7
8.	KREML; PUŠKIN	6
9.	AZBUKA; BORŠČ; MATRJOŠKA; PRAVOSLAVÍ	5
10.	MRAZÍK; RUDÉ NÁMĚSTÍ; RUŠTINA	4

Skupina zahraničních studentů byla relativně malá, a tudíž výpovědní hodnota není vysoká a dá se stěží kvantifikovat. Asociace byly uváděny v češtině, u Slováků ve slovenštině. Česko a Češi se jim asociují s *pi-vem* (7×), *Prahou* (4×), opakovaně ještě zmínili tyto pojmy: *Karel IV.*, *sandály*, *krteček*, *Švejk*, *tučné jídlo*, *automobil Škoda* a *množství psů v Praze*. Dva ze tří Rusů zmínili *klid*, což je častá asociace, kterou ruští studenti uvádějí i v rámci obdobné aktivity v hodině.

U asociací spojených s Ruskem a Rusy odpovídali zahraniční studenti obdobně jako Češi, Rusové pak logicky navíc uváděli *domov*, *rodinu*, *přátele*.

Získané údaje můžeme rozčlenit do následujících tematických skupin, které snáze umožní poznat příčiny daných stereotypů a předsudků.

- **Vlastnosti**

Z uvedených asociací vyplývá, že studenti chápou Čechy jako národ mající smysl pro humor, avšak zároveň příliš, někdy až nespravedlivě kritický a negativistický (*remcalové, věčná nespokojenost, věční stěžovatelé*). A právě zmíněná kritičnost je možná důvodem, proč převážná část dalších uvedených vlastností je negativních. Vedoucí roli zde hrají *závist a zbabělost/ustrašenost*, následuje *malost spolu s „čecháčkovstvím“ a „na vlastním dvorečku“*. Opakovaně se vyskytuje *nepříjemnost, nízké sebevědomí a uzavřenost*. Kladné vlastnosti (kromě *humoru*) se vyskytují ojediněle.

U skupiny Rusko a Rusové nejsou vlastnosti častou asociací. Opakovaně je uvedena jen *arogance a tvrdost*, na druhé straně však i *pohostinnost a srdečnost venkovského obyvatelstva*.

- **Příroda**

Je poměrně častou asociací u skupiny Česko a Češi, kde se často pojí s *malebnou krajinou, lesy, loukami, kopci, horami, rybníky*, ale i *hrady a zámky* a dalšími památkami.

Rusko pak vyvolává asociace spojené se *Sibiří, břízami, tajgou, pláněmi, divočinou*.

- **Politika**

Na české straně 3× jmenovaný *Zeman*, 2× *Babiš*, k tomu *korupce, tunelování, Kocourkov, hloupí politici, politici – loutky*. Zároveň se však projevuje povědomí o zakotvenosti v Evropě a malé rozloze (*Evropa, střed Evropy, prcek ve středu Evropy, malá země*).

Na ruské straně 36× jmenovaný *Putin*, *agresivní politika, porušování lidských práv, nedemokratický režim, „nas mnoho“, despotizmus, propaganda, válka, zbraně, korupce, absurdistán*. Vše je velké (*největší stát, obrovská/velká země*).

- **Historie**

Zde je vidět, jaký vliv může mít na utváření konceptuálního a jazykového obrazu světa aktuální dění, konkrétně rozsáhlé oslavy narození Karla IV. v Česku. Oproti minulému akademickému roku, kdy si v rámci výuky při obdobné asociční aktivitě na Karla IV. nevzpomněl ani jediný student, v tomto semestru byly Karel IV. a doba s ním spjatá zmíněny opakovaně (*Karel IV., Karlštejn, české korunovační klenoty, české království*).

Z ruské historie byl nejčastěji zmiňován *Sovětský svaz* a jeho atributy (*Lenin, komunisté, srp a kladivo*), *dálekopace, 2. světová válka, carské dynastie* a z poslední doby *anexe Krymu*.

- **Kultura**

Je daleko častěji zastoupená v představách o Rusku. Nejvíce literatura (*Puškin, Tolstoj, Dostojevský*) a s ní spojený jazyk (*ruština, azbuka*), ale i *divadlo, balet*, hudba a film (*Mrazík, Máša a medvěd*).

- **Jídlo a pití**

Pivo (53×) zde zdatně konkuruje *vodka* (36×), *knedlíkům* (8×) pak *boršč* (5×).

- **Ostatní**

Kromě uvedených asociací stojí za zmínku ještě akcentace trávení volného času v českém světě: nejčastěji zastoupený sport *hokej* (zmíněn je ještě *fotbal*) je doprovázen *kutilstvím, houbařením, chatařením/chalupařením, zahradničením a chozením do hospod*. Mezi asociacemi se též objevily ty, které souvisí

s aktuální problematikou migrace, strachem z islámu, hojně přiřizovaným některými politiky a médii (*islamofobie, hysterie, hnutí „Islám v Čechách nechceme“*).

Ruský svět je pak kromě vítězné vodky ještě hojně zastoupen stereotypy vztahujícími se k bohatství (*zlaté řetězy, zlato, zlatá mládež*), módě (*Adidas, špičaté boty, podpatky, kožichy*) a *krásným, upraveným ženám/slečnám*. Často se zde objevují asociace, jež jsou dány individuálními zájmy a znalostmi (*gopníci, Romanovci, skupina Leningrad*).

Tento minidotazník si neklade ambice na důkladně sociologicky zpracovaný průzkum a je jen prvním krokem k možnému budoucímu výzkumu, jehož podrobná analýza není předmětem tohoto článku. Na získaných datech však vidíme, jak kolektivní i individuální znalosti a zkušenosti formují stereotypy, na jejichž základě vznikají předsudky, které pak často ovlivňují náš pohled na příslušníky jiných kultur (*arrogantní Rusové „chlatající“ vodku, ruské ženy v kožích na vysokých podpatcích, které nezajímá nic jiného než jejich vzhled*). A ač tyto stereotypy nevznikají bezdůvodně, při komunikaci s příslušníky jiné kultury bychom měli být obezřetní, abychom se jimi nenechali příliš ovlivnit. Nejen jazykové znalosti a dovednosti, ale i míra zkušenosti, pochopení postojů, hodnotového systému cizí kultury, a v neposlední řadě i zbavení se předsudků, jsou předpokladem pro efektivní komunikaci v multikulturním prostředí.

Autorka

Mgr. Ladislava Dolanová, e-mail: ladislava.dolanova@ff.cuni.cz, Jazykové centrum Filozofické fakulty UK, Praha

Autorka vyučuje ruský jazyk v Jazykovém centru FF UK. Těžiště jejího odborného zájmu představuje otázka aktuálních procesů ve vývoji jazyka a problematika interkulturality v kontextu cizojazyčné výuky.

Comics als didaktisches Medium im Fremdsprachenunterricht (mit Fokus auf den Deutschunterricht)

Iveta Macháčková

1 Einführung

Bei dem Wort *Comic* fallen den meisten Rezipienten wohl Donald Duck oder die Superhelden ein. Der vorliegende Artikel zeigt jedoch die Vielfältigkeit dieser Gattung auf und präsentiert den Comic als respektiertes Medium. Schwerpunktmäßig sollen dann das didaktische Potenzial, bzw. das Pro und Contra für die Verwendung von Comics im Fremdsprachenunterricht diskutiert werden.

2 Didaktische Relevanz der Comics

Der Comic kann dank seiner Beliebtheit bei den jungen Lesern als *Motivationsförderung* dienen. Für jene Lernenden, die nicht über ausreichende Fremdsprachenkenntnisse, bzw. begrenzte sprachliche Kompetenzen verfügen, um umfangreichere Texte in Originalfassung zu lesen, bieten sich Comics als Variante an, wie man der Leserschaft die jeweilige Fremdsprache auf eine alternative Weise nahebringen, bzw. das Interesse für die Fremdsprache wecken kann. Denn eines der Kennzeichen dieser künstlerischen Gattung ist die Knappheit der Texte, die den Leser nicht überfordern oder ermüden. In dem Comic verbinden sich selbstverständlich der Text und die Bilder zu einer untrennbaren Einheit. Und damit kommen wir zu dem zweiten, dieses synkritische Medium prägenden Merkmal – die zeichnerische Darstellung des dargebotenen Themas. Eigentlich ist die visuelle Gestaltung beim Comic das erste, was auffällt und wohl primär entscheidet, ob der Leser nach dem Comic-Buch greift oder nicht. Die Bilder machen es dem Leser leichter, den Kontext der Comic-Geschichte aufzufassen und unbekannte Wörter zu erschließen. Das Entziffern des Inhalts erleichtern auch die comicspezifischen Bildelemente, die eigentlich als kultur- und sprachübergreifender Code allgemein verständlich sind (Schweißtropfen für Angst- und Spannungssituationen, im Raum schwebende Ausrufe- und Fragezeichen, Spirale über dem Kopf für Ohnmacht, Verstärkung von Aussagen durch Groß- und Fettdruck, Andeutung der Herkunft der Personen durch verwendete Schrifttypen – z. B. Arabisch, Fluch-Symbole wie Blitz und Donner, bewegungsdarstellende Zeichen *speed lines*)¹. Spezifisch sind dann die Geräusch-(PENG)-wörter (Onomatopöien).

¹ Kagelmann, H. Jürgen (Hrsg.), Comics- Handbuch für Eltern, Lehrer, Erzieher, S. 131. Asgard-Verlag, Bonn 1978.

Es gab und gibt viele Verächter, die die Comics als Schund und anspruchslose Lektüre abtun, deren einziges Ziel es sei, den Leser zu amüsieren. Diese Interpretation ist jedoch bei weitem fehlgeschlagen. Wie bei den sonstigen künstlerischen Gattungen finden sich auch bei den Comics nur mehr oder weniger gelungene Werke². Es gibt viele Comic-Bücher, die ernste Themen aufgreifen und erfolgreich aufarbeiten, und somit der Leserschaft Politik, Geschichte, aktuelle gesellschaftliche Probleme u. a. vermitteln. Nennen wir hier beispielsweise den weltbekannten und hochgeschätzten Comic von Art Spiegelman *Maus*, in dem sich der Autor mit dem Holocaust auseinandersetzt. 1992 wurde Spiegelman für dieses Werk mit dem Pulitzer-Preis ausgezeichnet.

Aus pädagogischer Sicht sollte das Interesse der Studierenden an diesem Genre genutzt werden, um durch dieses Medium das Fremdsprachenvermögen zu stützen und zu verbessern. McLuhan³ bezeichnet die Comics als kaltes Medium, das vom Leser ein hohes Maß an Anstrengung und Beteiligung erfordert, um die Informationen zu vervollständigen. Kann man sich als Lehrer mehr wünschen als interessierte Studenten, die Eigeninitiative ergreifen? Weiter unten werden konkrete Beispiele von Comics genannt und eingehend behandelt, die an der Verteidigungsuniversität Brno als fakultatives Lehrmaterial im Fremdsprachenunterricht Verwendung finden können – und zwar sowohl im Hochschulunterricht (z. B. die Unterrichtsmodule V1 „Fachsprache“ und S1 „Fachbezogene Präsentation“), als auch in den STANAG-Kursen für die professionellen Soldaten.

2.1 Didaktisch-methodische Ansätze

Dass die pädagogische Relevanz der Comics im Unterricht kein neues Thema ist, bezeugt beispielweise das in den 1970er Jahren in der BRD erschienene *Comics-Handbuch für Eltern, Lehrer, Erzieher*⁴. Eine der darin enthaltenen Annotationen der Bibliographien der Sekundärliteratur zu den Comics weist auf folgende pädagogische Aspekte hin: „Was geredet, gedacht und behandelt wird, muß aus dem Mienenspiel der Beteiligten, aus ihren Bewegungen und der Reaktion der Hinzukommenden abgelesen werden. Das schult Beobachtungsgabe, Reaktionsvermögen, Selbstkontrolle, Eigen-Erfahrungen“.⁵ W. Kempkes⁶ erwähnt sog. *educational comics*⁷, die in den USA mit der Absicht entwickelt worden sind, auf unterhaltsa-

² Platthaus, Andreas: Comics und Manga, Goethe-Institut, München 2010.

³ Herbert Marshall McLuhan (1911–1980), ein kanadischer Geisteswissenschaftler, Professor für engl. Literatur, Kommunikationstheoretiker. Sein Werk gilt als Grundstein der Medientheorie.

⁴ Kagelmann, H. Jürgen (Hrsg.): Comics- Handbuch für Eltern, Lehrer, Erzieher. Asgard-Verlag, Bonn 1978.

⁵ Ebd., S. 129.

⁶ Kempkes: 1971, zit. in: ebd., S. 17.

⁷ Das pädagogische Potenzial des Comics bezeugt beispielsweise die 2007 erschienene Graphic Novel „Die Suche“ (Anne-Frank Zentrum, Berlin), die von den Autoren gezielt als pädagogisches Material

me Weise Wissen zu vermitteln. Bereits 1949 hatte in den USA ein Großversuch stattgefunden, bei dem 438 Lehrer diese *educational comics* im Unterricht eingesetzt haben, wobei unter anderem die folgenden Aufgaben gelöst werden sollten:

- a) Identifizierung und Interpretation neuer Wörter.
- b) Schriftliche und mündliche Nacherzählung des Inhalts.
- c) Dialogschreiben für textlose Comics.
- d) Übertragung von Prosatexten in dialogisierte Form.
- e) Mündliche und schriftliche Vervollständigung von abgebrochenen Comic-Geschichten.⁸

Zu diesen Verfahren der Texterschließung, bzw. Bild-Text-Erschließung ist wohl nichts einzuwenden. Sie sind auch im heutigen Unterricht ohne weiteres anwendbar. In jedem modernen Fremdsprachenbuch finden wir bestimmt mehrere Beispiele für die Anwendung der Comic-Prinzipien, bzw. Comic-Texte, die nicht nur zur Aufheiterung der Lernenden, sondern auch als Übungsmaterial dienen. Und jedes Lehrwerk enthält standardweise als Comic gestaltete Arbeitsblätter zur Weiterentwicklung der sprachlichen Fertigkeiten: die Lernenden sollen Bildgeschichten nacherzählen, Dialoge erfinden und somit den Wortschatz sowie Grammatik (Zeitformen, Verbmodi usw.) üben.

2.2 Comics als fakultatives Lehrmaterial für die STANAG-Prüfung

Eines der Ziele des Fremdsprachenunterrichts an der Verteidigungsuniversität Brno ist die Vorbereitung der studierenden, bzw. professionellen Soldaten für die STANAG-Prüfung, wobei zu den zu prüfenden Fertigkeiten *Leseverstehen*, *Sprechen* und *Schreiben* zählen. Im Rahmen dieser Kompetenzen sollen u. a. die Teilfertigkeiten „Beschreiben“, „Erzählen“, „Hypothese äußern“ trainiert werden. In diesem Teil befassen wir uns mit der konkreten Verwendung der Comics als ergänzenden Unterrichtsmaterials beim Üben dieser Kompetenzen.

Im Hinblick auf die Dialogform der Comics bietet sich z. B. das Rollenspiel als geeignete Übung zur Verbesserung der *Sprechkompetenz*. Das Rollenspiel ist dann nicht nur als „bloßes“ Sprechen in Dialogform einsetzbar, sondern es kann auch eine weitere Debatte anstoßen. Der Comic arbeitet häufig mit dem vereinfachten Kontrast das Gute versus das Böse. In der Diskussion lässt sich dann diese Herangehensweise relativieren: Sehen Sie die Helden als Verkörperung des Bösen x des

geschaffen worden ist und sich mit dem Holocaust auseinandersetzt. Die oben erwähnte Idee der sog. *educational comics* wird also weiter entwickelt und den aktuellen Anforderungen im Unterricht angepasst. In: http://www.migration-online.de/data/annefrankzentrum_holocaust_im_comic.pdf (abgerufen am 14. 9. 2016).

⁸ Kempkes: 1971, zit. in: Kagelmann, H. Jürgen (Hrsg.): Comics-Handbuch für Eltern, Lehrer, Erzieher, Band 1, S. 111.

Guten? Ist im Text eine Hintergrundgeschichte nachvollziehbar, die deren Charakter mitprägt. Welche Eigenschaften sind für die Helden kennzeichnend – positiv × negativ? Welche Figur finden Sie sympathisch × nicht sympathisch und warum? Wählen Sie eine Figur aus und beschreiben Sie ihr Äußeres/Eigenschaften. *Schriftliche Fertigkeiten* können außer den oben erwähnten Aufgaben mit Hilfe folgender Zugänge trainiert werden: anhand der im Text enthaltenen Informationen einen Brief, einen Tagesdienstplan, eine Meldung, Tagebucheinträge usw. schreiben. Nicht zu kurz kommt auch die sog. *visuelle (Bildlese-) Kompetenz*⁹. Der Comic bietet sich da als didaktisches Medium, das diese in der heutigen Massenmediengesellschaft praktisch alltäglich gebrauchte und benötigte Kompetenz weiter entwickelt. Mit dem, bzw. an dem Comic kann man lernen, mit der Bilderflut und der visuellen Überforderung umzugehen – ein Bild anzuhalten und seine Bedeutung nachzuvollziehen. Die Bilder können dann „comic übergreifend“ mit persönlichen Erlebnissen, Erfahrungen und dem Wissen der Leser rückgekoppelt werden und Anlass zu einer weit gefassten Diskussion geben.

2.3 Wie man mit einem Comic-Text umgehen kann – Tipps und Tricks für den Unterricht

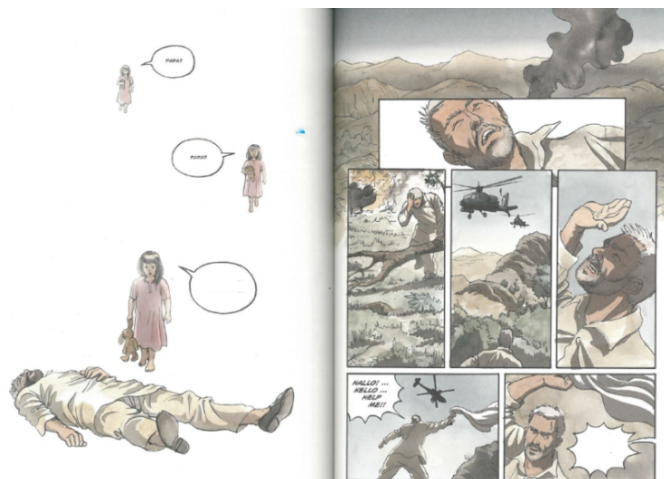


Am Beispiel der Comic-Geschichte *Wave and Smile* von Arne Jysch¹⁰ zeigen wir nun auf, wie kreativ mit einem Comic-Text im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts gearbeitet, bzw. welche Kompetenzen und wie geübt werden können.

⁹ Huber, Hans Dietrich. Visuelle Performativität. (Quellenangabe: Hans Dietrich Huber, Bettina Lockemann, Michael Scheibel: Visuelle Netze. Wissensräume in der Kunst. Ostfildern-Ruit: Hatje Cantz Verlag 2004, S. 31-38). In: <http://www.hgb-leipzig.de/artnine/huber/aufsaeetze/performativitaet.html> (letzte Aktualisierung: 18. 12. 2004, abgerufen am 19. 9. 2016).

¹⁰ Jysch, Arne: *Wave and Smile*, S. 80–81, S. 177, Carlsen Verlag, Hamburg 2012.

Wortschatz: neue Wörter, Fachtermini und Spezialausdrücke suchen und erlernen (Militärtechnik, Funkverkehr, Meldungen; Nationalität der Soldaten und das Land des Einsatzes anhand der Bilder nachvollziehen → Ländernamen und Sprachen lernen/wiederholen; Geländekunde, Eigenschaften). *Fertigkeit Sprechen:* Rollenspiel. *Teilfertigkeit Beschreiben:* Kampfanzug/Natur/Situation/Personen/Militärtechnik beschreiben;



Teilfertigkeit Erzählen: einen Text für die leeren Textblasen erfinden, bzw. den Text in einigen Blasen löschen und eigene Dialoge erfinden, die dargestellte Geschichte nacherzählen; die abgebrochene Geschichte vervollständigen und potentiellendes Ende einfügen. *Fertigkeit Schreiben:* eine Meldung, einen Brief, Tagebucheinträge schreiben; Dialoge in Prosatext übertragen.

Die obigen Proben eignen sich in sprachlicher Hinsicht primär für das Sprachniveau STANAG-SLP 2–3. Ein gewisses Potenzial bieten sie jedoch auch für die Stufe STANAG-SLP 1–2: adäquate Fachbegriffe auswählen (beispielsweise der Begriff „Erkennungsmarke“ → man kann erfragen, welche Informationen die Erkennungsmarke enthält (Name, Vorname, Geburtsdatum, Blutgruppe, Einheit), *Teilfertigkeit Beschreiben* (Personenbeschreibung, Kampfanzug-Beschreibung).

Bei einer sorgfältigen Auswahl unter Berücksichtigung der jeweiligen Sprachkenntnisse der Lernenden, bzw. des erstrebten Sprachniveaus lassen sich immer geeignete und auf die Anforderungen im Unterricht abgestimmte authentische Texte ausfindig machen.

3 Militärische Themen als Comic

Reportage und Biografie, in Textliteratur und Film vertraute Genres der Dokumentation, finden sich auch im Comic.¹¹ Die dokumentarischen Comics verarbeiten historisch zurückliegende sowie hoch aktuelle Geschehnisse und viele setzen sich auch mit der militärischen Thematik auseinander (der zweite Weltkrieg, der Jugoslawienkrieg, der Nato-Einsatz in Afghanistan, Konflikte im Iran, Palästina u. v. a.).¹² Ein Beispiel hierfür stellt die oben erwähnte Graphic Novel von Arne Jysch *Wave and Smile* dar, die den Nato-Einsatz der Bundeswehr in Afghanistan authentisch darstellt. Oder *Kriegszeiten* von David Schraven und Vincent Burmeister – ein Reportage-Comic, der den Untertitel „eine graphische Reportage über Soldaten, Politiker und Opfer in Afghanistan“ trägt und ebenfalls die aktuelle Gegenwart spiegelt.¹³ Als letztes Beispiel sei hier das Werk von dem amerikanischen Comicjournalisten Joe Sacco erwähnt, der als Erfinder der Comic-Reportage und ein hochgeschätzter Meister dieses Genres gilt. Michael Brake schreibt in seiner Rezension über Saccos *Bosnien* – eine Reportage aus dem Bosnienkrieg (deutsch 2010; *Safe Area Goražde* 2000): „So eindringlich und relevant kann Geschichte vermittelt werden – für viele sicherlich ansprechender als die hundertste Guido-Knopp-Dokumentation.“¹⁴

Gerade diese Comics bieten sich als geeignetes fakultatives Lehrmaterial im Fremdsprachenunterricht bei den Studierenden sowie den Lehrgangsteilnehmern in den STANAG-Kursen an. Die dargestellten Themen, bzw. das Milieu des Militärs sind ihnen nicht fremd. Sie reflektierten ihr Wissen und vielleicht sogar ihre eigene Erfahrung.

4 Abschluss

Im dem vorliegenden Beitrag sollte das Pro und Contra der Comics im Fremdsprachenunterricht diskutiert werden. Aus dem Text ergibt sich ein JA für die Verwendung dieses Mediums. Der Comic ist für unsere Zielgruppe ein attraktives synkritisches Medium, das in den letzten Jahren einen erneuten Boom verzeichnet. Auf dem Buchmarkt gibt es ein reiches Angebot an Comictexten, die thematisch auf die Anforderungen im Deutschunterricht an der Verteidigungsuniversität so-

¹¹ Grünewald, Dietrich (Hrsg.): Der dokumentarische Comic – Reportage und Biographie, Ch. A. Bachmann Verlag, Essen 2013.

¹² Nicht wegzudenken von der Geschichte des Comic ist dessen Verwendung in der militärischen Propaganda, wo dieses Genre eine Mittler-Rolle spielte und nach wie vor spielt. Bekannt sind zum Beispiel die amerikanischen Comics im 2. Weltkrieg (*Captain Amerika*). Ein positives Beispiel stellen dann die als Comic gestalteten Flugblätter in dem Jugoslawien-Krieg dar, die die Bewohner vor Minen warnten.

¹³ Schraven, David; Burmeister, Vincent: *Kriegszeiten* – eine graphische Reportage über Soldaten, Politiker und Opfer in Afghanistan, Carlsen Verlag, Hamburg 2012.

¹⁴ In <http://www.zeit.de/kultur/literatur/2010-09/joe-sacco-bosnien> (abgerufen am 15. 9. 2016).

wie in den STANAG-Kursen abgestimmt sind und fakultativ zu den traditionellen Unterrichtsmethoden eingesetzt werden können. Auf eine unterhaltsame Weise werden den Fremdsprachen-Lernern der Wortschatz und die Grammatik beigebracht, bzw. die Fertigkeiten *Sprechen, Schreiben, Lesen* geübt.

Außer dem eindeutig positiven Potenzial dieses Mediums ergeben sich aus dessen Verwendung auch Schwierigkeiten. Wie alle authentischen Texte, mit denen im Fremdsprachenunterricht gearbeitet wird, verbergen auch die Comics die Gefahr einer erschwerten Verständlichkeit (unbekannter Wortschatz und neue/schwierige grammatische Strukturen, Fachbegriffe, Umgangssprache). Andererseits korrespondiert der Einsatz des authentischen Lehrmaterials mit den Anforderungen, bzw. dem Format der STANAG-Prüfung, deren Aufgaben auf authentischen Texten beruhen. Wie bereits oben erwähnt, lassen sich mit gewisser Sorgfalt immer authentische Materialien finden, die dem jeweiligen Sprachniveau der Lernenden entsprechen. Oder man kann eventuell die als zu schwierig erachteten Texte vereinfachen/anpassen (Fremdwörter eliminieren, bzw. durch bekannte Synonymwörter ersetzen, Syntax einfacher gestalten, schwierige grammatische Strukturen vereinfachen). Dem Fremdsprachen-Lerner wird es dann leichter fallen, den Wortschatz und die grammatischen Strukturen zu erfassen und im Zuge dessen den Text besser zu verstehen.

Es gibt auch ein Contra „technischen“ Charakters – die erschwerte Verfügbarkeit der Bücher in deutscher Fassung bei den tschechischen Buchhändlern. Dies ist jedoch in der heutigen online Zeit kein unlösbares Problem.

Abschließend noch ein paar Wörter des Befürworters dieses Mediums Joe Saccos: *„Der Comic ist ein Pop-Medium, nun aber lockt er die Leser in komplexe Themen. Das ist subversiv – und ein wichtiger Grund, warum ich dem Comic treu bleibe.“*¹⁵

Literaturverzeichnis

- BRAKE, M. (2016). *Joe Sacco „Bosnien“: Diese Leute, dieser Scheißkrieg*. Verfügbar ab: <http://www.zeit.de/kultur/literatur/2010-09/joe-sacco-bosnien> [abgerufen am 15. 9. 2016].
- GRÜNEWALD, D. (Hrsg.). (2013). *Der dokumentarische Comic – Reportage und Biographie*. Essen: Ch. A. Bachmann Verlag.
- HUBER, H. D. (2004). *Visuelle Performativität*. (Quellenangabe: Hans Dietrich Huber, Bettina Lockemann, Michael Scheibel: Visuelle Netze. Wissensräume in der Kunst. Ostfildern-Ruit: Hatje Cantz Verlag 2004, S. 31–38). Verfügbar ab: <http://www.hgb-leipzig.de/artnine/huber/aufsaeetze/performativitaet.html> [letzte Aktualisierung: 18. 12. 2004, abgerufen am 19. 9. 2016].
- JYSCH, A. (2012). *Wave and Smile*. Hamburg: Carlsen Verlag.
- KAGELMANN, H. J. (Hrsg.). (1978). *Comics-Handbuch für Eltern, Lehrer, Erzieher*. Bonn: Asgard-Verlag.
- KOŘÍNEK, P., FORET, M., & JAREŠ, M. (2015). V panelech a bublinách. In: *Kapitoly z teorie komiksu*. Praha: Akropolis.

¹⁵ [https://de.wikipedia.org/wiki/Joe_Sacco_\(Comiczehner\)](https://de.wikipedia.org/wiki/Joe_Sacco_(Comiczehner)) (abgerufen am 19. 9. 2016). Quellenangabe: „Ich glaube nicht an die Objektivität“, Neue Zürcher Zeitung, 30. November 2011.

PLATTHAUS, A. (2010). *Comics und Manga*. München: Goethe-Institut.

SCHRAVEN, D., & BURMEISTER, V. (2012). *Kriegszeiten – eine graphische Reportage über Soldaten, Politiker und Opfer in Afghanistan*. Hamburg: Carlsen Verlag.

Autor

Mgr. Iveta Macháčková, e-mail: iveta.machackova@unob.cz, Centrum jazykového vzdělávání Univerzity obrany Kounicova 44, 662 10 Brno

Die Autorin lehrt Deutsch (mit Fokus auf berufsspezifische Sprachförderung) und Tschechisch als Fremdsprache. Ihr Forschungsinteresse liegt in den Bereichen: Comic (*graphik novel*) als didaktisches Medium im Fremdsprachenunterricht und dichtende k.u.k.-Offiziere aus literatursoziologischer Perspektive.

Why do border guards need standardized English?

Iveta Nováková

Abstract: The article outlines the current migration situation in Europe, the appointment of Slovak border guards into newly created special police foreign unit on the basis of the language testing system. Setting up a new immigration police unit for border patrols has been facilitated by demands from Frontex. Within the context of border police officers' (border guards) deployment in Frontex missions, the author briefly introduces English for Specific Purposes. On the basis of international research (Frontex training needs assessment), the author further identifies the language content syllabus for special border guards' training. In general, the article aims to support the fact that border guards in all concerned Member States need to enhance their specific English language knowledge, skills and competences.

Key words: border guard, Frontex, irregular migration, English for Specific Purposes, English languages skills and competences

Introduction

The International Organization for Migration (IOM) reports an estimated 294,450 migrants and refugees have entered Europe by sea in 2016; 3,171 have been dead or missing and thousands of applications for asylum have been lodged in Member States (MS). Although FRAN (Frontex Risk Analysis Network) reports that the number of detections has been falling¹ the world has changed dramatically as we are facing an unprecedented refugee situation with many migrants seeking safety in Europe². Frontex (European Union border agency)³ promotes, coordinates and develops European border management by deploying border guards from MS to so-called migration "hotspots"⁴. An EU border guard has on average just 12 seconds to decide whether the traveller in front of them is legitimate or not, or to assess if their documents are genuine. One of the prerequisites of border guards' deployment at Frontex operations in hotspot areas is the language competence in English. Knowledge of standardized specific vocabulary is key to EU border guards' effective communication when it comes to e.g. risk analysis, border control technology, profiling, border surveillance or document expertise. These are only

¹ After the EU-Turkey statement came into effect and the former Yugoslav Republic of Macedonia applied stricter border policies at its border with Greece.

² Quarterly reports are prepared by the Frontex Risk Analysis Unit to provide a regular overview of irregular migration at the EU's external borders, based on the irregular migration data exchanged among MS border-control authorities.

³ The European Agency for the Management of Operational Cooperation at the External Borders of the Member States of the European Union (Frontex) was established by Council Regulation (EC) 2007/2004.

⁴ A 'hotspot' is an area at the external border that is confronted with disproportionate migratory pressure. The EU provides operational support here to ensure that arriving migrants are registered and to avoid that they move on to other MS in an uncontrolled way.

a few examples of the particular language needs of border guards—their level of English must be sufficiently high to enable them to work with specialized English, which they encounter on a daily basis. This situation places very specific demands on national border authorities as they are responsible for selection and training of national border guards to fit the Frontex profile of a Joint Operation officer. In Slovakia, the selection of border guards to be deployed in Frontex missions falls under the purview of the Bureau of Border and Alien Police of the Presidency of the Police Force and the Academy of the Police Force in Bratislava. As the English language skills of border guards require more than general English language knowledge, it is a challenge for the Academy instructors to identify the most suitable candidates. English for Specific Purposes (ESP), in this case, for the purpose of Schengen border protection, has become a central tutorial issue at the Academy of the Police Force as pressure from migration has mounted. Specialized English language courses are organised more frequently in order to ensure that border guards are well prepared for their mission.

1 Theoretical background

English for specific purposes refers to the teaching and learning of English as a second or foreign language in which the goal of the learners is to use English in a particular domain. ESP is a learner-centered approach and specific learners, their particular linguistic and non-linguistic needs are nucleus of all ESP activities: needs analysis, material development, teaching process, etc. (Dudley-Evans and St. John, 1998, p. 43). ESP courses are designed for the learners who want English for their occupation in a post-academic setting. Graves (2009, p. 12) has identified an ESP learner as “a person who is an expert in his own field and who can perform his various duties adequately in his mother tongue”. According to him, ESP learners are adults who have a strong educational background but have weaknesses in English. Dudley-Evans and St. John (1998, p. 45) have also stated that ESP courses are usually designed for adult learners at the tertiary level or for workplace situations. Although professionals such as auto mechanics, meteorologists, plumbers, doctors or police officers differ, at first sight they share a common feature: specific language needs that the teacher must identify. “They all have to understand specialized vocabulary and documentation, and often use graphical, diagrammatic and number-based information sources.” (Harding, 2007, p. 9). They often have to deal with equipment description or cooperate at work with team members. Harding (2007, p. 8, 9) divides ESP learners into two groups:

1. those who are already working in their specialism or at an advanced stage of their training;
2. those who are rather young, are at their pre-work and possess narrow knowledge of their profession.

The first group of ESP learners has a further aim and in the process of learning they endeavour to achieve something more than simply language knowledge. They concentrate on manual and practical skills. Often, while studying English, they performing their job duties (full-time or part-time), as a result they might be tired and exhausted attending the ESP lesson. The second group of ESP learners is a greater challenge to the teacher – that of developer since they did not develop their interest in the ESP and their specialism. In this group the most important role is played by motivation.

Mentioning the primary function of ESP course, Graves (2009, p. 13) has declared that an ESP course prepares a “good ESP learner” who “is not necessarily the one who comes top in the English class, but rather the one who performs successfully in concurrent and subsequent English-medium subjects”. These subject-oriented needs of the specific learners should be the primary focus of ESP and the requirements imposed by the institutions may not be allowed to take the position of the only deciding factor in the preparation of ESP programs (Robinson, 1980, p. 121). Harding (2007, p. 10, 11) suggests that teacher-developer shall, when developing an ESP course: consider learners’ needs, be interested in learners’ vocation/job, try to understand their area, think about the relation between learners’ needs and the subject, use materials (simulated or real) connected with learners’ topic zone, let learners deal with the material the way they feel it would be most suitable for their work, be aware of the learners’ tiredness and approach to the language, motivate them in variety of ways and fun. Hutchinson-Waters (2008, p. 22) determine the following factors which should be taken into consideration while designing ESP training: What?—language descriptions, How?—learning theories, Who? Why? When?—needs analysis what can be summarized in analysis of nature of particular target and learning situation. These authors emphasise the role of the syllabus in a learner-centred approach. Syllabus development is interpreted as follows: level 1 covers the analysis of target and learning situation which is followed by establishment of general syllabus of topics and tasks and creation of interesting and enjoyable materials; level 2 covers production of detailed language skills and syllabus what at the end leads towards check of language and skills content of materials and making necessary adjustments (Hutchinson-Waters, 2008, p. 93).

Another important aspect which could be mentioned in regards to development process is the issue of motivation. “Motivation is some kind of internal drive which pushes someone to do things in order to achieve something” (Harmer, 2003, p. 51). Dorney (2007, p. 1) points out that “motivation is an abstract, hypothetical concept that we use to explain why people think and behave as they do”. It is also the key to achieving success. When we want to do something there is always a reason that initiates the action. Harmer (2003, p. 276) presents the division of motivation into extrinsic (from outside) and intrinsic (from inside). Intrinsic motivation is characteristic of young learners however, it tends to decrease with the

age (Ur, 2008, p. 276). It comes from inside of the student who likes to learn; gaining knowledge is enjoyable; he wants to feel better himself; moreover, the process of learning seems to be fruitful and worthwhile to him. Extrinsic motivation is influenced by the surroundings and caused by external factors. For instance, it is the desire to communicate with foreigners, to pass a test, get a promotion or financial profit; to fulfil parents' wishes, to impress mates, willingness to survive in foreign country, etc. Harvey (1989, p. 28) commented that internal/external need is a broad motive which makes certain goal attractive and important for the individual, and motivation is the impulse which generates the learning activity. Creating student-friendly material environment is also crucial in arousing motivation. Moreover, the activities and topics should be adjusted to vocation and learners' needs. Dorneyi (2007, p. 63) points out that one of the most demotivating factors for learners is when they have to learn something that they cannot see the point of because it has no seeming relevance whatsoever to their lives. Moreover, students are motivated to learn when they feel that the material is useful and worth to be learned.

2 Impact of irregular migration onto frontex measures – (language challenges for Slovakia)

The aim of this chapter is to

- analyse a current migration situation in Europe from the perspective of Frontex missions,
- explain why and to what extent Frontex missions require the presence of national border guards (guest officers),
- introduce a new border intervention unit in Slovakia,
- analyse the data obtained by international research carried out in all MS in order to identify the language content syllabus for specific language training of those border guards who are to be deployed in Frontex missions,
- emphasise the need for standardized English language knowledge.

2.1 Deployment of Frontex guest officers

According to Fabrice Leggeri, Frontex Executive Director, "Europe is currently facing a migratory pressure that we have never experienced before" (Frontex, 2016, p. 7). The lack of internal borders within the Schengen area has transformed the European Union into a lucrative target for migrants. Global migration cross the EU's external borders is increasing so the delicate task of controlling Europe's borders while maximizing the ease of bona fide travel has never been more challenging. This is where Frontex comes in: effective border control is imperative for the management of migration flows. Frontex promotes, coordinates and develops

European border management in line with the EU Charter of Fundamental Rights, applying the concept of Integrated Border Management. The agency was set up to reinforce and streamline cooperation between national border authorities and in pursuit of this goal, Frontex has several operational areas which are defined in the founding Frontex Regulation and a subsequent amendment. These areas of activity are: Joint Operation, Training, Risk Analysis, Research, Providing a Rapid Response Capability, Assisting Member States in Joint Return Operations, Information Systems and Information Sharing Environment.

In acute crisis situations such as this one, focus of Frontex is set on reactive measures and efforts to solve the exceptional emergency situation. According to the latest data, the migration hotspots have shifted constantly from the Canaries to Italy⁵ and Greece⁶ and experts—national border guards have been deployed there mostly to support a debriefing team of a host member state. As one of the local (Greek) coast guard says, “smugglers are clever and highly organised, forever varying the times and locations of their crossing points, probing coast guard’s weak points, keeping them guessing” (Frontex, 2016, p. 111). Apprehending these people is the coast guard’s highest priority though it is very challenging as the smugglers usually ferry the migrants by speedboat all the way to the European coast, hurriedly disembark them and rush back. Under international maritime law, a convention known as SOLAS (Safety of Life at Sea), all vessels are obliged to take anyone they rescue to a place of safety. The situation for patrolling border guards is worsen in cases when e.g. smugglers launch a rubber dingy, put one of the migrants in charge of the outboard, and point it in the direction of Europe. In these cases, the migrants are often given a knife and instructed to puncture their own boat as soon they know they have been spotted by the coast guard: a way of ensuring that when they are rescued, they are logged as the beneficiaries of a search-and-rescue operation. At the moment all joint rescue operations in hotspot areas are coordinated by Frontex with the participation of 18 EU MS. Frontex guest officers (national border guards) operate in a supporting role mostly as screeners and debriefers, the support relates to document expertise, border checks, border control technology and profiling. Guest officers are members of European Border Guard Teams (EBGT)⁷ which is composed of border guards from the EU MS, experts in different areas of border management including air, land and sea border surveillance, dog handling, identification of false documents and second line activities such as establishing nationalities of irregular migrants

⁵ Lampedusa, Pozzalo, Taranto, Trapani.

⁶ Samos, Lesbos, Chios.

⁷ EBGT is governed by the Regulation (EC) No 863/2007 of the European Parliament and of the Council of 11 July 2007 establishing a mechanism for the creation of Rapid Border Intervention Teams and amending Council Regulation (EC) No 2007/2004 as regards that mechanism and regulating the tasks and powers of guest officers.

detected at the border. According to Article 7 of the Regulation (EC) 863/2007, the deployment of guest officers to provide support for a limited period of time should take place in exceptional and urgent situations. Situations of this kind would arise where a MS was faced with a mass influx of third-country nationals attempting to enter its territory illegally which required an immediate response and where the deployment of a Rapid Border Intervention Team would contribute to providing an effective response. Article 6 defines tasks and responsibilities of the members of the teams. Members of the teams shall have the capacity to perform all tasks and exercise all powers for border checks or border surveillance in accordance with Regulation (EC) No 1051/2013⁸. The details for each deployment is specified in the operational plan of that deployment in accordance with Article 8e of Regulation (EC) No 2007/2004. Member States contribute border guards to this pool based on the specific expert profiles developed by Frontex. Specific English language skills are also identified in the profile.

2.2 Border intervention unit in Slovakia

Frontex demands in solving the issue of growing migration facilitated the setting up a new border intervention unit in Slovakia. The Slovak Government approved the setting up of a 300-strong foreign police unit that will specifically serve to protect the Schengen Area's external borders at its special session held on November 3, 2015. Prime Minister Robert Fico said that "if there's a need to mobilise such a unit abroad, we will be capable of providing 300 border guards and equipment within 24 hours." The operation of the unit is governed by the Regulation of the Ministry of Interior of the Slovak Republic on Foreign Police Unit (no. 40/2016) which came into force on the 14th April 2016. Article 1 states that the unit shall serve the tasks related to the protection of EU member states' borders and the third countries' borders. According to Article 2, a member of the unit shall, besides others, have a good command of the English language—B2 level of Common European Framework of Reference for Languages. Article 4 defines the recruitment conditions—English language examination comes to the front and is performed by the Academy of the Police Force in Bratislava. The Regulation also specifies the content and length of special language training for selected border guards and the details for future deployment based on Frontex requirements, international treaties or demands from other states approved by the Slovak government.

According to data provided by the Bureau of Border and Alien Police of the Presidium of the Police Force of the Slovak Republic (National Frontex Point of Contact—NFPOC), 297 border guards have applied for the position in the foreign unit

⁸ Regulation (EU) No 1051/2013 of the European Parliament and of the Council of 22 October 2013 amending Regulation (EC) No 562/2006 in order to provide for common rules on the temporary reintroduction of border control at internal borders in exceptional circumstances.

in the 2016⁹. Since January 2016 the Bureau of Border and Alien Police in cooperation with the Academy of the Police Force in Bratislava have organised three selection procedures where 248 border guards took part at the English language examination and professional knowledge interview. The results of the English examination for all three selection procedures turned out to be very positive as only 11 border guards failed. The rest, 237 also succeeded in the knowledge interview and became members of the unit. Till today, only 40% of them have passed a special English language course. The situation is very difficult because these border guards have to be urgently deployed upon specific border protection requirements and at the same time they need to pass an English course. To illustrate the current situation—as of 31st August 2016, foreign unit officers have been deployed to the missions in Slovenia, Macedonia, Greece and Italy¹⁰.

Speaking about the English exam, it is made up of four papers developed to test the general and specific English language skills. It consists of two sections: written test and speaking. During the test, border guards are asked to perform tasks that combine more than one skill. The test is further divided into reading, writing and use of English. Reading shows how they can deal confidently with different types of specialized text, such as Integrated border management, Fight against irregular migration, Risk analysis, Travel document analysis, Visa practice, Asylum procedure etc. In writing section the officers create one piece of writing, such as, emails, proposals and reports. The officers test their use of English with different types of exercise that show how well they can control grammar and specialized vocabulary. The speaking test is taken face to face, with one candidate and two examiners (English teacher, border guard expert). This creates a more realistic and reliable measure to check the ability to communicate in border related matters.

2.3 Language training needs assessment

One of the main objectives of this article is to bring in actual research data obtained during the year 2015 in the context of specific language content syllabus which is perceived obligatory for all language courses provided on European level for border guards upon their deployment in Frontex missions.

In the year 2015 Frontex carried out the training needs assessment in EU MS, added by internal assessment workshops with Frontex business units concerned. In order to develop curricula and training of high quality and impact as well as to meet the actual needs of stakeholders, Frontex has identified the necessity to implement a standardized methodology for assessing the operational training needs

⁹ As of 31st August 2016.

¹⁰ Greece (Lesbos): 28 border guards, Frontex Joint Operation Poseidon; Italy (Lampedusa, Pozzallo, Taranto, Trapani): 35 border guards, Frontex Joint Operation Triton; Macedonia: 75 border guards, Joint patrols IPA II; Slovenia: 20 border guards, Joint patrols at external Schengen border.

at Frontex level. The study focuses on a set of general and specific objectives in order to identify training needs of the stakeholders involved (Member States—EBGT pool and non-EU countries). Focus was established to collect information regarding training needs determined in the course of joint operations. The purpose of the questionnaire was to address the national stakeholders in a structured and standardized manner by making use of national training coordinators, a network of MS representatives in training appointed to Frontex. It consisted of a qualitative part in the form of open questions as well as a quantitative part suitable for statistical analysis. The questionnaire was structured into three subject areas: national context of training, educational standards, thematic training support.

English language training was examined in both parts of the questionnaire. The brief results of the study can be summarized as follows: in sections, where MS were asked to indicate their priorities in the field of border guard training, a strong emphasis should be put on training related to 1. risk analysis (95%), 2. document expertise (90%), 3. English language training (90%), 4. border control technology (85%), 5. profiling (80%), 6. laws and policies (75%), 7. search and rescue (70%) and 8. crisis management (60%).

Referring to the type of potential English language training, the train-the-trainers activities, courses, multipliers' workshops and e-learning were considered of highest importance. In terms of the English language training content at national level, all MS underlined the relevance of the Common Core Curriculum—CCC (EU Border Guard Basic Training). According to an updated version, *Chapter 1.8 English language training* states that a border guard shall be able to produce, understand and write work-related phrases and dialogues in English on familiar matters regularly encountered while they are carrying out their daily tasks. Each border shall be aware that English language is important for their daily tasks at the border crossing point or border surveillance on air, land or sea borders. The study results show that the content of the specific English language courses cover the following areas:

- Personal presentation
- Border guard's organization, tasks, competencies and equipment
- Presentation of border guard's work
- Basic border guard's vocabulary, general definitions and specific terms
- Cross-border criminality
- Asylum procedures
- Profiling
- Crisis management
- Apprehending people, taking into custody and returns
- Giving information
- Fundamental rights
- Giving orders in force related situations
- Documentation examination

As defined in CCC, upon the accomplishment of the course, a border guard shall be able to e.g. list entry conditions for third-country nationals based on article 5 of Schengen Borders Code, types of travel documents, types of means of transport typical of the land, air and sea border, different vehicle/vessel parts, types of goods transported in border crossing points, examine travel documents and verify the authenticity of data, obtain information on a passenger's purpose of visit and verify their entry conditions, refuse the entry, issue and hand out standard refusal norms and inform the person about the procedures, describe wanted or missing people as well as stolen or seized objects, carry out checks of means of transport etc.

A border guard is successful if the ratings for the following criteria are met:

- **Pronunciation:** Pronunciation, stress, rhythm, and intonation intelligible to the border guarding community.
- **Structure:** Relevant grammatical structures and sentence patterns must be used creatively and must be well controlled. Errors may occur, particularly in unusual or unexpected circumstances, but rarely interfere with meaning.
- **Vocabulary:** Sufficient vocabulary range and accuracy to communicate effectively on common, concrete, and work-related topics. Successful paraphrasing when lacking vocabulary in unusual or unexpected circumstances.
- **Fluency:** Stretches of language at an appropriate tempo.
- **Comprehension:** Accurate comprehension on common, concrete, and work related-topics. When a border guard is confronted with a linguistic or situational complication or an unexpected turn of events, comprehension may be slower or require clarification strategies.
- **Interactions:** Immediate, appropriate, and informative responses. A border guard deals adequately with apparent misunderstandings by checking, confirming, or clarifying.

Conclusion

All the above listed language skills and abilities form the answer to the question why border guards need standardized English. During their deployment abroad they are required to communicate a set of professional skills and to perform particular job-related functions in the field of border protection. Their English language skills should therefore reflect their native-language knowledge and skills. The extended migratory pressure has established English language proficiency requirements for all border guards operating in European Union Border Guard Teams. These European standards require border guards to be able to communicate proficiently using special border check related terminology. All deployed border guards must be proficient in the English language as a general spoken

medium. Border guards frequently communicate with officers/pilots/navy crews who speak accented English and must rapidly adapt to perceiving and understanding foreign accented utterances. They are supposed to communicate effectively in telephone/radiotelephone and in face-to-face situations communicate with accuracy and clarity, use appropriate communicative strategies to exchange messages, recognize and resolve misunderstandings.

References

- Annex to the Communication from the Commission to the European Parliament, the European Council and the Council managing the refugees crisis: immediate operational, budgetary and legal measures under the European Agenda on Migration.* Citing Net Sources [online]. 2016 [02. 09. 2016] http://ec.europa.eu/dgs/home-affairs/what-we-do/policies/european-agenda-migration/proposal-implementation-package/docs/communication_on_managing_the_refugee_crisis_annex_2_en.pdf
- BINDEROVÁ, M. (2012). *Využitie a príprava učebných materiálov z odborného anglického jazyka.* In *Cudzíe jazyky v Európskej únii III, Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie na Akadémii PZ v Bratislave.* Bratislava (13–14). ISBN 978-80-8054-534-5.
- Centre for marine technology and ocean engineering. Solas—International Convention for the Safety of Life at Sea.* Citing Net Sources [online]. 2016 [05. 09. 2016]. [http://www.mar.ist.utl.pt/mventura/Projecto-Navios-I/IMO-Conventions%20\(copies\)/SOLAS.pdf](http://www.mar.ist.utl.pt/mventura/Projecto-Navios-I/IMO-Conventions%20(copies)/SOLAS.pdf)
- DÖRNEYI, Z. (2007). *Motivational Strategies in the Language Classroom.* 8th ed. ISBN 978-0521793773.
- DUDLEY-EVANS, T. ST J., MAGGIE J. (1998). *Developments in English for Specific Purposes. A Multi-Disciplinary Approach, CUP* 43–45. ISBN 0-521-59675-0.
- FERGUSON, J. (2014). *Twelve seconds to decide.* Frontex, p. 7, 111. ISBN 978-92-9533-92-4.
- Frontex. FRAN Quarterly: Illegal crossings down in the first quarter of 2016.* Citing Net Sources [online]. 2016 [05. 09. 2016]. <http://frontex.europa.eu/news/fran-quarterly-illegal-crossings-down-in-the-first-quarter-of-2016-Cc5040>
- Frontex. Mission and Tasks.* <http://frontex.europa.eu/about-frontex/mission-and-tasks/>
- GRAVES, K. (2009). *Teachers as Course Developers,* OUP, 12–15. ISBN 9780511551178. Citing Net Sources [online]. 2016 [03. 09. 2016] http://www.personal.psu.edu/kej1/APLNG_493/readings/Week_09/Graves_1996_Chpt_2.pdf
- HARDING, K. (2007). *English for Specific Purposes.* OUP, 1st ed., 8–11. ISBN 0194425754.
- HARMER, J. (2003). *The Practice of English Language Teaching.* Longman Pearson Education Limited, 3rd ed. ISBN 9780582403857.
- HARVEY, A. (1989). The role of motivational variables in ESP settings. *ESP in Practice, Peterson, 28.*
- HUTCHINSON, T., & WATERS, A. (2008). *English for Specific Purposes. A learning-centred approach.* CUP, 23rd ed., 22. ISBN 978-0-521-31837-2.
- INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR MIGRATION. (2016). *Migrant Arrivals on Mediterranean reach 294, 450.* Citing Net Sources [online]. [14. 09. 2016]. <http://www.iom.int/news/migrant-arrivals-mediterranean-reach-294450-deaths-sea-3207>
- PAJPACHOVÁ, M., & BARIČIČOVÁ, L. (2015). *Vzdelávanie v policajnej organizácii ako jeden z pilierov jej úspešného fungovania. Policajná teória a prax,* 2(10), 11. ISSN 1335-1370.
- Regulation (EU) No 1168/2011 of the European Parliament and of the Council of 25 October 2011 amending Council Regulation (EC) No 2007/2004 establishing a European Agency for the Management of Operational Cooperation at the External Borders of the Member States of the European Union.*
- Regulation of the Ministry of Interior of the Slovak Republic on Foreign Police Unit (no. 40/2016)*

ROBINSON, P. (1980). *ESP: The current position*. Oxford, Pergamon Press.

UR, P. (2008). *A Course in Language Teaching Practice and theory*. CUP, 16th ed. ISBN 9780521671378.

Author

Mgr. Iveta Nováková, PhD., e-mail: iveta.novakova2@minv.sk, Academy of the Police Force in Bratislava
Autorka pôsobí na Katedre jazykov Akadémie Policajného zboru v Bratislave. Jej vedeckovýskumná činnosť je zameraná na problematiku elektronického vzdelávania a štandardizáciu odborného jazykového vzdelávania príslušníkov Policajného zboru. Je zodpovednou riešiteľkou niekoľkých medzinárodných vedeckých výskumov a participuje na medzinárodných jazykových projektoch pod záštitou agentúry Frontex.

Kreativní lektor znamená kreativní student

Monika Ševečková

Non scholae, sed vitae discimus.

Úvod

Příspěvek se věnuje teoreticko-praktickému nástinu výukových metod, používaných ve výuce ruského jazyka jako cizího na Filozofické fakultě a Ekonomicko-správní fakultě Masarykovy univerzity v Brně (úroveň B1–B2) a reflektujících osobní zkušenost autorky ve výuce ruštiny během posledních pěti let. Akcentovány jsou otázky individuálního a kreativního přístupu ve výuce ve vysokoškolském prostředí, tvořivá invence ze strany lektora i studentů, role rodilých mluvčích na seminářích a možnosti studentských projektů.

1 Metodologie výuky cizího jazyka

Cílem tohoto článku není porovnání různých vědeckých přístupů a pojetí předmětu didaktiky cizích jazyků, ale nahlédnutí na metodiky (alternativní i inovativní), využívané ve výuce ruského jazyka, které korespondují s principy moderní pedagogiky. Důraz je kladen na aktivitu studentů, vyšší kulturu vzdělávání a zavádění výukových metod pro různé situace, které chápeme jako dynamické komponenty ve výukovém systému, v němž plní funkci informační vazby mezi lektorem a studentem (Maňák, Švec, 2003: 13).

1.1 Zpětná vazba od studentů

Na začátku aktuálního semestru je studentům, kteří si vybrali v rámci splnění minimální jazykové kompetence jako cizí jazyk ruštinu, přeložena *vstupní anketa (osobnostní dotazník)*, která si klade za cíl namotivovat studenty a zjistit jejich potřeby (dominantní rysy studentů, oblasti zájmu při studiu cizího jazyka). Aktivity, metody, techniky a postupy, využívané během výuky, jsou zaměřené tak, aby reagovaly na potřeby tzv. komunikativních a nekomunikativních typů studentů v oblasti akcentu obsahu/formy, práce s chybami, sluchových/zrakových vjemů, indukce/dedukce; zde hrají velkou roli asistenti z řad rodilých mluvčích – viz dále 1.2 (srov. Choděra, 2006: 53). Z *výstupní ankety*, prováděné vždy na konci aktuálního semestru, vyplývá velká míra nutnosti korelace výuky a potřeb praxe – využití cizího jazyka jak v budoucím zaměstnání, tak v případě cestování nebo studentských výměnných stáží. Na základě výsledků daných anket jsou průběžně upravovány sylaby stávajících kurzů, případně zaváděny kurzy nové.

1.2 Zvyšování kompetencí v rámci interkulturní komunikace

Dnes tolik akcentované aspekty interkulturní komunikace mají své místo také ve výuce cizích jazyků (srov. Berdičevskij, Golubeva, 2015: 44–51). Jako vysoce funkční se ukazuje zapojení rodilých mluvčích do výuky, kdy předem určený asistent buď vede sám část semináře, nebo, v případě, že na semináři je více rodilých mluvčích, jsou rozděleni do skupin se studenty a hrají roli mentorů. V případě práce ve skupinách s více rodilými mluvčími je tvořivý proces lépe rozfázován (fáze přípravná, latentní, inspirační, ověřovací) a je možné dát více prostoru studentům a respektovat jejich jazykové úrovně (srov. Lokšová, Lokša, 2001: 17).

Během dvousemestrální výuky usilujeme o trénink všech úrovní interkulturní komunikační kompetence, tj. kognitivní/когнитивный уровень (znalosti a kritické přemýšlení o jednotlivých kulturách), afektivní/аффективный уровень (sebereflexe ve formě přijetí norem jiné kultury) a behaviorální/коммуникативно-поведенческий уровень (komunikace v co nejpřirozenějších situacích, úsilí být partnerem v modelových situacích); studenti získávají zkušenosti s jinou kulturou a budují si interkulturní citlivost (Berdičevskij, Golubeva, 2015: 50). Při popisu obrázků nebo komentování videí vyjadřují, co si o daném jevu myslí, co cítí, pracují v týmech (např. metodou „365“ – společné téma, skupiny po 6, každý člen 3 nápady, celkem max. 5 minut, srov. Maňák, Švec, 2003: 164–167).

1.3 Kreativní přístupy

Využívání kreativních přístupů během klasických i aktivizujících výukových metod přináší nejen oživení do jazykové výuky, zvýšení vnitřní motivace studentů a rozvoj jejich osobnosti, ale je i pro samotného lektora během příprav seminářů prevencí před tzv. syndromem vyhoření (srov. Lokšová, Lokša, 2001: 6). Aktivizaci studovaného materiálu zvyšuje práce s obrazovým materiálem, využívání mentálních map i technik tvůrčího psaní. Tyto postupy lze vhodně kombinovat s domácí přípravou i se spontánními zadáními za účelem posilování řečové i komunikativní kompetence (srov. Choděra, 2006: 55). Během výuky ruského jazyka byly vyzkoušeny různé metody tvůrčího vyučování, např. heuristické, didaktické hry, problémové úlohy, dramatizace aj. (srov. Lokšová, Lokša, 2001: 101; Kotrba, Lacina, 2011: 98–115).

1.3.1 Lexikálně-gramatická cvičení

Kreativní přístupy lze výborně využít při cvičeních, jejichž cílem je formování jazykové mentality, tedy pochopení a uchopení jazykového obrazu světa, výuky lingvostylistiky (rituály, zvyky, metafory atd.). Pomocí mentálních map, trénování asociativních cvičení lze identifikovat mentalitu národa a přijímat cizí jazyk jako zrcadlo kultury. Studentům je nabízena diskusní metoda výuky na základě interpretace klíčových slov během řízené diskuse mezi dvěma skupinami, z nichž každá hájí

jiný názor a učí se cestou samostatného objevování (např. stereotypy a klíčová slova spojená s českým prostředím – Jan Hus, stověžatá Praha, lázně atd. a s ruským prostředím – vlast, štědrost, bříza, kaviár aj.). Pokud při takovém cvičení vycházíme z reálné situace (aktuality z kultury, politiky atd.) a studenti vyjadřují své postoje k dané situaci a hledají řešení, potom přináší tato situační výuková metoda zřetelnější propojení výuky s praxí.

Pro rozvíjení lexikálních a gramatických kategorií ve spojení s výukou reálií lze využít slovesa pohybu např. ve frazeologismech (např. идти в гору, высоко нести голову, лезть в душу, выносить сор из избы aj.). Cvičení tohoto typu prohlubují jazykový cit, rozvíjejí schopnost odhadovat význam neznámých slov, kritické myšlení, jazykovou inteligenci a v neposlední řadě interkulturní komunikaci. V případě, že lektor využívá ve výuce slovníky a encyklopedie, mohou taková cvičení představovat dobrou možnost pro trénink práce s danými zdroji za účelem podpory učebních stylů studentů. Ukazuje se, že osvojení dovedností a zprostředkování vědomostí je důležitou funkcí výukových metod (srov. Maňák, Švec, 2003: 24).

Diskutabilní může být využití překladu během výuky cizích jazyků. Zastáváme názor, že je tato technika funkční v těch případech, pokud napomáhá aktivizovat slovní zásobu, protože může přinášet rychlejší výsledky při osvojování cizího jazyka. Pokud budeme nahlížet na tuto otázku jako na možnost překládat napříč jazyky (a kulturami) – nemusí jít tedy vždy o překlad cizojazyčného textu do rodného jazyka – potom se mohou studenti navzájem obohacovat jednak jazykovými znalostmi, jednak zasazovat texty do širšího kontextu skrze reálie a lingvokulturologické pozadí za účelem propojení znalostí jazyka a duchovní i materiální kultury. Pro upevnění studovaného materiálu mnohdy stačí tzv. pracovní překlad názvů textů, titulků v novinách, refrénů písní atd.

1.3.2 Jazyková hra

Využití jazykových her je vhodným prostředkem, jak rozvíjet u studentů tvůrčí myšlení ve všech jeho projevech – smyslovém (hra „*Co oči nevidí*“ – poznávání předmětů se zavázanýma očima), úsudkovém (hra „*Možnosti využití*“ – k čemu zvláštnímu lze použít běžně známý předmět), metaforickým (hra „*Asociace naruby*“ – vymýšlení příběhů se zadanými slovy, které spolu zdánlivě nesouvisejí), intuitivním (hra „*Jak to dopadlo*“ – nové dokončení známého příběhu/pohádky/filmu z pohledu jiné postavy, než která příběh v originálním podání vypráví/ukončuje), konvergentním a divergentním (hra „*Co myslíš?*“ – následná práce s mentální mapou), srov. Lokšová, Lokša, 2001: 22.

1.3.3 Neverbální sdělování

Pro trénink neverbálního sdělování, jehož neznalost způsobuje mnohdy komplikace při komunikaci s cizinci, je vhodné zařadit do výuky názorně-demonstrační

nebo dovednostně-praktické metody (práce s obrázky, instruktáže, napodobování, kreslení atd.). Gesta (typická pro ruské prostředí, odlišná od českého, např. vyjadřování sympatií) lze studovat prostřednictvím ukázek z filmů či videoklipů; pravidla chování na veřejnosti (např. na chodbě před vstupem do restaurace považují Rusové za neslušné si upravovat účes nebo kravatu) pomocí úryvků z kreslených seriálů; frazeologismy (např. vyjadřování nálad – *кивнуть головой, повесить голову*) prostřednictvím zjednodušené divadelní improvizace aj. Tato oblast jazyka, která je na pomezí frazeologie a neverbální sémiotiky, oživuje výuku a přináší studentům tolik akcentovanou potřebu praktičnosti jazykové výuky.

2 Ruština jako cizí jazyk

2.1 Čtení

Zadání čtení je bezesporu jednou z klasických výukových metod, nicméně k němu lze přistupovat novými způsoby. Pokud vycházíme z faktu, že každý student má své potřeby (a návyky) čtení (hlasité, tiché, rychlé, analytické, kurzorické (orientační), studijní, s použitím excerptce atd.), potom je nutné nabídnout takové učební strategie a aktivně je využívat (srov. Maňák, Švec, 2003: 45), které budou rozvíjet znalosti studentů do té míry, že budou schopni v cizím jazyce číst a analyzovat různé typy textů (viz dále 2.3 – Portfoliové hodnocení).

Ve výuce klademe důraz na anotaci (аннотация), tedy stručnou informaci k povaze textu, tematicke a jeho zacílení. Student tak získá rychlý přehled přečtených textů, může mezi nimi hledat souvislosti a míru relevance pro jejich další studium. Jedním z povinných úkolů pro studenty je sesbírat během prvních tří týdnů semestru databázi textů ze svého oboru (na základě osnovy kurzu), v následujících týdnech semestru s vybranými texty na seminářích pracujeme, důraz je kladen na předtextová cvičení i propojení čtení a psaní (např. převedení textu do myšlenkové mapy, přepsání v podobě emailu kamarádovi nebo očima jiné osoby, než která text vypráví).

2.2 Poslech

Trénink jazykové kompetence poslech není mezi studenty příliš oblíbený, a nabízí se proto otázka, proč není ze strany lektorů více zařazován do výuky cizích jazyků s využitím např. tzv. předposlechových cvičení. Na základě výzkumu odborníků nejen z řad pedagogů se jednoznačně ukazuje, že se jedná o jednu z klíčových kompetencí a v dnešní době díky masmédiím (možnost sledování televize on-line, FB, Skype, videokonference aj.) o velice potřebnou jazykovou dovednost. Během poslechových cvičení se potvrzuje, že „způsob kódování informace v době učení rozsáhle působí na její pozdější reprodukci“ (Sternberg, 2002: 238).

Studenti se mnohdy obávají poslechových cvičení z důvodů nezřetelné výslovnosti mluvčího (v případě autentických materiálů není vhodné používat zdroje, pokud má mluvčí logopedickou vadu nebo používá dialekt), rychlého toku řeči (je vhodné pro studijní potřeby poslechy zpomalit) nebo chybějících kontextuálních znalostí (tento příp. nedostatek backgroundu je možné doplnit právě pomocí předposlechových cvičení). Jako funkční se jeví trénink jak krátkodobé, tak dlouhodobé paměti (odkazování na již absolvovaná poslechová cvičení např. v rámci rozcvíček; referování k prožitým situacím, přesun informací do dlouhodobé paměti na základě organizování informací, např. prostřednictvím myšlenkových map), srov. Sternberg, 2002: 208, 238.

Kromě samotných poslechových cvičení doporučujeme trénovat se studenty (např. v rámci tzv. jazykových rozcvíček) fonetická cvičení s důrazem na tu oblast, kde může kvůli chybě ve výslovnosti dojít k záměně, nepochopení atd. až směrem k interferenci (např. бить/быть; с икрой [sykroj]; позор/позор atd.). Během samotných poslechových cvičení posilujeme různé techniky s tím, že se jako vhodná jeví jejich příp. kombinace – polovina studentů pracuje s poslechem technikou „shadowing“ a druhá polovina technikou „psaní poznámek“ a po splnění zadání (např. otevřené otázky, MCQ) dojde k vyhodnocení, která z technik přinesla lepší výsledky a jak lze zvyšovat úspěšnost při poslechových cvičeních.

2.3 Portfoliové hodnocení

V některých kurzech ruského jazyka na MU nejsou studenti testováni prostřednictvím klasických písemných testů, ale na základě tzv. portfoliového hodnocení, tedy skrze dílčí úkoly, které během semestru plní. Zápočet (zkoušku) získávají po sečtení bodového ohodnocení jednotlivých úkolů (min. 75 % z každé hodnocené položky, tj. mluvení 30 %, psaní 25 %, čtení 25 %, poslech 20 %). Do položky mluvení spadají *aktuality* (kontrola na začátku každého semináře) a *prezentace* (ve zkouškovém období), do položky psaní *resumé* (v délce 1 NS) zvoleného textu z oboru studenta (v délce 8–10 NS) a *písemný feedback daného resumé* studentů navzájem. V položce čtení je hodnocena *práce se zadaným textem* (v délce 15 NS), v položce poslech *písemné shrnutí zvolené přednášky* (v délce 5–8 minut). Studenti plní úkoly průběžně, pracují s aktuálními materiály a „živým jazykem“ (ne s didaktizovanými texty).

3 Příklady z praxe

Studentům je na začátku semestru nabídnuta možnost účastnit se (jako skupina, kterou obvykle tvoří 8–15 studentů) studentského projektu („Novinář“, „Sdílení videí“, „Tiskovka“). Zájem studentů se na jednotlivých fakultách liší (ruský jazyk jako cizí je Centrem jazykového vzdělávání nabízen na pěti fakultách MU), nicméně přináší dobré výsledky.

Studenti na projektu průběžně pracují během semestru a výsledek zpravidla prezentují ke konci semestru; během společných prezentací aktivně trénují jak porozumění psanému a mluvenému projevu (*verbal comprehension*), tak slovní pohotovost, spontaneitu (*verbal fluency*) (srov. Sternberg, 2002: 346). Tento typ cvičení zohledňuje styly a strategie učení, reflektuje jednotlivé typy studentů (vizuální, auditivní, kinestetický, srov. Lojová, Vlčková, 2011: 48–55). Aktivní zapojení se do studentských projektů je součástí portfoliového hodnocení, studenti v těchto projektech dosahují co do úspěšnosti procentuálně vysokých výsledků.

3.1 Novinář

Studentský projekt „Novinář“ je určen především pro studenty filologických oborů a studentům Fakulty sociálních studií a si klade za cíl rozvíjet jazykové schopnosti v akademickém prostředí. Studenti mapují diskutovaná témata a události na seminářích ruského jazyka, aktuální politickou situaci v Rusku a České republice, ale i zajímavé momenty na své domovské fakultě a vytvářejí poster obohacený fotografiemi, grafy, mapkami, tzv. bublinami s komentáři k fotografiím atd. Svůj projekt prezentují ke konci semestru, čímž posilují i své prezentační dovednosti.

3.2 Sdílení videí

Díky spolupráci s Jazykovým centrem Univerzity v Helsinkách probíhá studentský projekt „Sdílení a komentování studentských videí“. Studenti mají za úkol ve dvojicích natočit (např. na mobilní telefon) krátké video (5–8 minut) v ruštině, které reflektuje jejich studium, život ve městě, svátky dané země atd., a vložit video na web, kde probíhá následná diskuse a komentáře ze strany studentů, zapojených v tomto projektu (yammer.ru). Kromě debaty nad obsahem videí mohou studenti vkládat k videím i titulky (v ruštině, angličtině), a zvyšovat tak své jazykové i interkulturní dovednosti. Lektor se diskuse účastní jako pozorovatel, cílem není opravovat příp. jazykové chyby, ale povzbudit studenty k rozvoji mezikulturní komunikace. Ukazuje se, že pokud se studenti mohou navzájem obohacovat (navzájem se tímto způsobem učit) vně učeben, přistupují k tomuto úkolu svobodněji, nemají strach z případných chyb a budují kromě jazykových kompetencí také nová přátelství.

3.3 Tisková konference

Studentská tisková konference je projektem, který není vázaný na konkrétní fakultu; jeho cílem je (na základě domácí přípravy) cca hodinová rozprava na předem dohodnutá témata. Jako vzor je studentům nabídnuta ukázka televizní debaty se známou osobností, která reaguje na dotazy moderátora a debatuje o aktuálních a společensky zajímavých tématech. Studenti v rámci domácí přípravy pracují s videem, rozstříhaným na jednotlivé tematické bloky. Na základě témat, studovaných

během semestru, jsou pro potřeby „Tiskovky“ studenti rozděleni na odborníky (např. politika, masmédiá, uprchlíci ekonomické vyhlídky atd.), ostatní jsou v roli novinářů. Ti, kteří budou vystupovat v roli odborníků, si připraví glosář se slovní zásobou ke své odborné oblasti, novináři si připraví pět otázek pro každou oblast diskuse. Studenti-novináři kladou otázky studentům-odborníkům, vše se natáčí na video pro zpětnou vazbu, kterou (v písemné podobě) jednak poskytuje lektor studentům, jednak studenti sobě navzájem. Tzv. *role-playing game* si postupně získává v českém vzdělávacím systému své místo a velmi posiluje autonomii studentů.

Závěr

Kreativní přístupy vyžadují do jisté míry nové pedagogické myšlení a kombinování klasických výukových metod spolu s inovacemi či zavedení metod aktivizujících. Pokud takové výukové metody reagují na potřeby studentů (kteří si postupně vytvářejí pro ně tolik významný vlastní učební styl), bezesporu přinášejí výsledky jak během samotného testování (funkce zprostředkování vědomostí), tak v případě, že se studenti po dokončení studia dál setkávají s cizím jazykem ve svém zaměstnání (aktivizační a komunikační funkce).

Využívání herního prvku během výuky cizích jazyků povzbuzuje přirozenou soutěživost, zájem o nové znalosti, aktivizaci řeči a její spontánnost a udržuje vědomou pozornost studentů během výuky. Správné načasování a používání jazykových, řečových i komunikativních her trénuje a rozšiřuje slovní zásobu, učí diskutovat a hájit svůj názor, rozvíjí osobnost studentů.

Vyučovací styly lektora jakožto soubor výukových metod mohou být relativně stabilní, nicméně se ukazuje, že je vhodné a nutné je zkoumat a měnit. Díky vytváření co nejrealnějších situací během výuky dochází k budování dostatečné (sebe)motivace studentů jak ke studiu cizího jazyka samotného, tak k jeho používání mimo vysokou školu. Pokud jsou studenti ochotni projevit flexibilitu, zvědavost a fantazii, potom se studium cizího jazyka může stát zábavou.

V době moderních technologií, globalizace a sociokulturních změn se jeví poměrně zásadním povzbuzovat ke studiu cizích jazyků, rozvíjet interkulturní komunikaci a poznávat jazykovou mentalitu jiných národů. A právě povzbuzování ke každodennímu používání cizího jazyka a posilování odborného vzdělávání dokazuje, že *se neučíme pro školu, ale pro život.*

Literatura

- BERDIČEVSKIJ, A. L., & GOLUBEVA, A. V. (2015). *Kak napisat' mežkul'turnyj učebnik russkogo jazyka kak inostrannogo*. Sankt-Peterburg: Zlatoust. ISBN 978-5-86547-843-0.
- BUTTNER, A. (2013). *100 aktivit, her a učebních strategií ve výuce cizích jazyků: praktické návody, jak zpříjemnit výuku studentům i sobě*. Brno: Edika. ISBN 978-80-266-0203-3.

- GLEBOVA, N. N., & ORECHOVA, I. A. (2012). *O ruských filmech po-ruski. Posobije po razvitiju reči*. Moskva: Russkij jazyk. Kursy. ISBN 978-5-88337-298-7.
- GRIGORJEVA, S. A., GRIGORJEV, N. V., & KREJDLIN, G. J. (2001). *Slovař jazyka ruských žestov*. Moskva: Jazyki ruskoy kultury. ISBN 5-7859-0149-8.
- DVOŘÁK, L. (1996). *Šutkopis': rusko-česká kniha vtipů*. Praha: Horizont. ISBN 80-7012-087-8.
- EIBENOVÁ, K., VAVŘEČKA, M., & EIBENOVÁ, I. (2013). *Hry ve výuce ruštiny: jazykové hry, hádanky k rozvoji řeči, dramatizace pohádek, tematické slovníčky: A1–B2*. Brno: Edika. ISBN 978-80-266-0365-8.
- FIŠER, Z. (2001). *Tvůrčí psaní: malá učebnice technik tvůrčího psaní*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-99-0.
- FOLPRECHTOVÁ, J., & KŘEČKOVÁ, E. (2006). *Jazykové a komunikativní hry v ruštině: na pokročilém stupni výuky*. Ostrava: Montanex. Učíme se jazyky. ISBN 80-7225-223-2.
- FOLPRECHTOVÁ, J., & VÝCHOPŇOVÁ, J. (2004). *Raduga. 2, Jazykové a komunikativní hry*. Plzeň: Fraus. ISBN 80-7238-378-7.
- CHODĚRA, R. (2006). *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. Praha: Academia. ISBN 80-200-1213-3.
- CHODĚRA, R., & RIES, L. (1999). *Výuka cizích jazyků na prahu nového století*. Ostrava: Ostravská univerzita. ISBN 80-7042-157-6.
- KOTRBA, T., & LACINA, L. (2011). *Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagoga*. Brno: Barrister & Principal. ISBN 978-80-7485-043-1.
- KREJDLIN, G. J. (2002). *Neverbal'naja semiotika. Jazyk tela i jestestvennyj jazyk*. Moskva: Novoje literaturnoje obozrenije. ISBN 5-86793-194-3.
- LOJOVÁ, G., & VLČKOVÁ, K. (2011). *Styly a strategie ve výuce cizích jazyků*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-876-0.
- LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J. (2001). *Teória a prax tvorivého vyučovania*. Košice: ManaCon. ISBN 80-89040-04-7.
- MAŇÁK, J., ŠVEC, V. (2003). *Výukové metody*. Praha: Paido. ISBN 80-7315-039-5.
- MEIER, D. (2000). *The accelerated learning handbook: a creative guide to designing and delivering faster, more effective training programmes*. New York: McGraw-Hill. ISBN 0-07-135547-2.
- Průvodce interkulturní komunikací* (2014). Praha: Dům zahraniční spolupráce.
- RADBIL, T. B. (2010). *Osnovy ižučeniya jazykovogo mentaliteta*. Moskva: Flinta. ISBN 978-5-9765-0700-5.
- SOSNOWSKI, V., & TULSKA-BUDZJAK, M. (2014). *S Rossiej na „ty“!* Moskva: Russkij jazyk. Kursy. ISBN 978-5-88337-323-6.
- STARKO, A. J. (2014). *Creativity in the classroom: schools of curious delight*. New York: Routledge. ISBN 978-0-415-53201-3.
- STERNBERG, R. J. (2002). *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-376-5.

Autorka

Monika Ševečková, e-mail: Monika.Seveckova@econ.muni.cz, Centrum jazykového vzdělávání, Masarykova univerzita, Brno

Autorka vyučuje akademickou a odbornou ruštinu, ve výuce se věnuje tématům materiální a duchovní kultury Slovanů, frazeologie a hovorového jazyka. Zabývá se translatologií, lingvokulturologií, etnolingvistikou, didaktikou, otázkami kreativity a bilingvismu.



ICT ve výuce cizích jazyků

ICT in Foreign Language Teaching

Google Docs in language teaching and learning

Štěpánka Bilová

Abstract: A shared online environment enabling multiple users to edit documents simultaneously, e.g. wikispaces or Google Docs, has become very popular in classes focused on developing writing skills or in any language classroom. This paper provides an overview of literature dealing with the use of Google Docs in teaching and then presents tried and tested Google Docs activities which proved to be effective within university ESP courses not specialized in writing. The examples are taken from the context of legal English; however, they can be easily adapted to other professional, academic or general settings. The activities concern mainly in-class situations and they exploit Google Docs as a tool which facilitates fulfilling learning tasks, rather than employing Google Docs as the main instrument of enhancing the skills.

Key words: Google Docs, English for Specific Purposes (ESP), legal English, language teaching, technology

Introduction

Google Docs (officially Google Documents) belong to the group of free services offered by Google Drive (Google, 2016), or this tool can be looked upon as one of the applications of Google Apps Education Edition which is a suite of communication and collaboration applications designed for schools and universities (Google Apps Education Edition, 2016).

Google Docs is an example of cloud software, a word processing tool, which enables multiple users to run the same document concurrently. There is a number of other similar cloud software, e.g. wikis, iWork, Microsoft Office 365, QUIP, however, the key advantages of Google Docs is its availability for various devices: computers and laptops with all operation systems, iPads, iPhone, Android tablets and phones, being free of charge for all gmail holders and the possibility of simultaneous work for a high number of persons. Google Documents can be private, can be shared either with selected users or with general public, all changes to the document are saved automatically and it is possible to revert back any previous version of the document. Those who have no experience with using this tool can find plenty of online resources, such as articles, ppt presentations or video tutorials. Detailed information on the work with Google Docs, including instructional videos, can be found e.g. at Google (2016).

Google Docs as an example of Web 2.0 tool allow any Internet user to collaborate and share information online, thus moving them from a passive consumer to an active producer (Thomson, 2008). When implemented for teaching purposes, Google Docs can, thus, not only facilitate work, but can offer new and exciting opportunities, e.g. providing immediate feedback, or generating various types of student-created content. We can think of an unlimited number of ob-

jectives which could be achieved by using Google Docs for teaching and learning purposes. Google itself provides tips on using their applications for educational purposes. The presentation of Stiglitz (2016) shows possibilities how to implement Google Docs and other applications “in meaningful ways in your classrooms to increase efficiency, collaboration and engagement” and Google Apps Education Edition (2016) provides a detailed overview of Google Docs features applicable for enhancing writing skills. Literature identifies several areas where this tool proved to be successful, collaborative learning and writing being the most common. Papers on Google Docs can be divided into two kinds: those dealing with research and those giving practical tips for the classroom. This article presents an overview of both types.

After reviewing the literature on the use of Google Docs in education, the paper narrows the focus on English for Specific Purposes (ESP) and presents a series of tried and tested activities with the use of Google Docs. The examples are taken from legal English courses; however, they can inspire any other ESP teacher. The conclusion offers suggestions for instructors who are not familiar with using this technology in their teaching.

1 Literature review

Google Docs have been used in language teaching and learning since its introduction in 2006, however, we can find studies evaluating the effectiveness and/or benefits of implementing this tool in various subjects. Since many results from other areas may bring pedagogical guidelines applicable in language classes, the following literature review is not limited only to language teaching. The review is divided into two parts, the first covers research and the other sharing good practice without carrying out any scientific studies.

1.1 Research

As Yu-Tzu et al. (2015) point out the research regarding the features of Google Drive or Google Docs remains limited. By September 2016 Web of Science recognized 61 papers dealing with the topic of Google Docs in the category Education and Educational Research. Only some of them covered Google Docs as the main subject of research, others employed this tool as a means to achieve results. The overview below shows the variety of research and cites the main results.

1.1.1 Google Docs and collaborative learning

Several authors studied various kinds of impact of Google Docs on collaborative learning by comparing the work of two groups of learners: one group employing Google Docs, the other using either traditional face-to-face setting, or another electronic tool. Liu and Lan (2016) examined motivation, vocabulary gain, and

perceptions of online learning environment in university English classes by adopting sociocultural and cognitive theories. The statistical analysis of the data proved that the collaborating Google Docs group had better vocabulary gain, higher levels of motivational beliefs and self-efficacy and a lower level of test anxiety as well as more positive perception towards web-based learning. Dawson (2015) reported the results from qualitative and quantitative research in a legal translation course bringing evidence that using Google Docs enhanced the students' engagement with the learning material, which led to a deeper level of learning. Ishtaiwa and Aburezeq (2015) investigated the impact of Google Docs on collaboration in a variety of assignments in the Instructional Technology course for pre-service teachers. Their findings revealed that this application promoted student-student and student-instructor interactions and had the power to improve student-content and student-interface interactions. Liu et al. (2015) analyzed the negotiated interaction of university students in English classes when collaborating in Google Docs and the results showed that active collaboration positively affected vocabulary development. Mehlenbacher et al. (2015) were interested in how students enrolled in technical and scientific communication online courses negotiated their collaboration in Google Docs and how they learnt. They found out that students struggled most with adapting their already established collaborative strategies to a new environment, however, the results suggested that effective collaborative experiences, if properly executed, could represent competences which go well beyond their assignments. Chu and Kennedy (2011) compared the use of MediaWiki and Google Docs for knowledge management and collaborative learning in the Information and Management program. The qualitative and quantitative analysis indicated that the majority of participants found both tools effective and easy to use. MediaWiki was found more effective, however, many students highlighted the user-friendly features of Google Docs.

Google Docs have been also employed for collaborative note-taking and concept mapping which can be considered as specific examples of collaborative learning. Orndorff (2015) describes research on student note-taking in social science classes. His project attempted to fight the key shortcomings of individual note-taking by collaborative note-taking using Google Docs and the findings indicated that this type of note-taking had improved student performance, measured by grades and by external student learning outcomes. Yu-Tzu et al. (2015) studied the effectiveness of using Google Docs in collaborative concept mapping in a physics course by comparing it with a paper-and-pencil approach. The results showed that although the use of Google Docs did not significantly affect achievement, it fostered concept representation and enhanced attitude toward the subject.

1.1.2 Google Docs and collaborative writing

The researchers studying outcomes of using Google Docs for collaborative writing analyzed various features of the process or results. Suwantarathip and Wichadee (2014) studied differences in students' writing abilities in the English language classroom. The results showed that the Google Docs group had a better performance than the face-to-face group. Kessler et al. (2012) explored how Google Docs affect the process of writing in the work of highly-proficient non-native English speaking students engaged in a collaborative writing project. The study revealed that students focused more on meaning than on form as they created texts, although grammatical changes made were overall more accurate than inaccurate. Lin and Yang (2013) explored undergraduates' experience with and perceptions of integrating Google Docs and peer e-tutors into an English writing course. This socio-cultural study revealed that most students showed positive attitudes towards using Google Docs in combination with e-tutors and reflected that Google Docs provided them with meaningful peer interactions. Zou et al. (2012) studied the effectiveness of Google Docs in a collaborative writing task for a psychology course. While they report that there was no significant effect of using Google Docs as measured by students' assignment grades, the study showed enriched learning experience for students.

1.1.3 Shortcomings and challenges related to the student use of Google Docs

The research reports that the most common problem concerns technical difficulties: students can struggle with the use of Google Docs or they may not fully understand the features of this tool (Zhou et al., 2012, Orndorff, 2015; Ishtaiwa and Aburezeq, 2015), specifically they report formatting and editing problems (Chu and Kennedy, 2011; Lin and Yang, 2013). Further, Google Docs as an online collaboration tool may be subject to certain negative learning experiences, e.g. students might feel uncomfortable about sharing knowledge, commenting on or changing the work of others (Liu and Ho, 2014; Suwantarathip and Wichadee, 2014). As far as collaboration in Google Docs as such is concerned, researchers argue that it is the lack of social skills that comes into play and prevents successful collaboration (Zhou et al., 2012) and Ishtaiwa and Aburezeq (2015) identified students' lack of teamwork skills and the availability of faster and more accessible communication applications as factors which limit the effective use of Google Docs for collaboration. Nevertheless, the mentioned shortcomings do not represent the general picture, as a whole, the research shows that the majority of students view the collaboration with the use of Google Docs positively.

1.1.4 Google Docs and instructors' perspectives

Many of the above mentioned papers include information concerning the perspectives of instructors teaching in the courses which employed Google Docs. They repeatedly appreciate that Google Docs enable them to monitor student progress closely and to provide feedback instantly (Chu and Kennedy, 2011; Suwantarathip and Wichadee, 2014; Kessler et al., 2012). Teachers also consider Google Docs an effective tool for managing students' collaborative group projects (Chu and Kennedy, 2011), for encouraging flexible pedagogical practices, developing student autonomous language learning abilities and bringing new writing opportunities (Kessler et al., 2012) and for enhancing students' motivation and involvement (Liu and Lan, 2016).

The qualitative study of Cahill (2014) examines solely university professors' perceptions of integrating Google Apps into teaching. The overall results indicate that the professors perceived using Google Apps beneficial; the key advantages of using Google Apps for collaboration covered the number of people being able to work simultaneously, being web-based and meeting virtually without the need to schedule. The main disadvantages concerned the necessity of instructions when accessing tools and the fear of losing information or the system going down.

To summarize the results of research, in spite of several shortcomings Google Docs proved to be a powerful and flexible tool for a (language) classroom and are generally recommended for facilitating collaborative work of students. Some authors (Cahill, 2014; Mehlenbacher et al., 2015) perceive work with Google Docs as a way of preparing students for future careers since both academic and non-academic environments search for candidates with good communication and collaboration skills. It is, however, necessary to emphasize that most students and teachers are not familiar with Google Docs and although it is quite easy to work with this tool, it is recommended to provide careful in-class Google Docs instructions.

1.2 Literature on classroom use and useful online resources

Teachers searching for tips and advice concerning the use of Google Docs in teaching will find the abundance of links on the Internet. This paper will mention several of them by pointing out why they may be worth reading.

1.2.1 Sharing good practice from the classroom

Kongchan (2013) shows how a university language teacher can make use of Google Docs; he describes the methodology used and provides practical suggestions for the work. Hedge (2013) provides clear and to-the-point lists of Google Docs activities and their benefits. Carey (2014) gives an overview of 10 practical

and useful options which help teachers with their work. Thucker (2012) shares practical tips why and how to use Google Docs in combination with a little instructional manual. Applied Educational System Blog (2016) shows benefits of having lesson plans as Google documents and provides several useful links to other resources. Gonzales (2016) describes interesting Google Docs tasks and projects which support student creativity.

1.2.2 Using Google Docs for managing class work

Firth and Mesureur (2010) present a complex use of Google Drive tools in university language courses. Not only do they describe the benefits of Google Docs teaching, they also demonstrate the management of teaching assignments, homework production and submission, self-assessment and peer-assessment and course feedback. Slavkov (2015) presents a sample organization template for a writing course using Google Docs. He provides examples of specific tasks as well as the management of content in Google Docs and lists the advantages of this online environment. Marshall (2016) focuses on supplementary tools that help teachers manage the “multitude of documents” which they create or collect. He recommends two applications: Doctopus, which organizes, manages, and optimizes student projects made in Google Drive, and Autocrat, which provides personalized documents for students.

2 Google Docs and English for Specific Purposes (ESP)

In the following the term ESP will be considered in the meaning of Dudley-Evans and St. John (1998), i.e. encompassing English for Academic Purposes and English for Occupational Purposes. As Google Docs classroom activities are mainly connected to writing, this part of the paper recalls the main differences between ESP and English as a foreign language (EFL) as far as the use of technology and teaching writing are concerned.

2.1 The use of technology in ESP instructions

Dashtestani and Stojkovic (2015), who explored previous research on the topic of technology use in ESP, point out that including technology in ESP instruction may pose more considerable challenges than in EFL instruction because ESP teachers need to take into account both language and content. The use of technology in ESP classes must be therefore preceded by knowing the needs of learners and deciding particular goals to achieve the needs. The technology should be implemented in such a way as to support these aims.

If we search for the use of Google Docs in ESP teaching, we find out that although informal sharing good practice among ESP teachers clearly indicates that Google Docs have become popular in the lessons of many of them, there has been

no research dealing specifically with Google Docs in ESP teaching. Dashtestani and Stojkovic (2015) thoroughly analyzed 55 empirical studies by means of the technology typology of Golonka et al. (2014). Neither the typology, nor the researched studies included implementing Google Docs, however, this tool shares similar features to wikis as both of them are used for collaborative writing. The results showed that the use of wikis in ESP instructions can improve students' academic writing skills as well as support collaborative learning and increase student participation in the classroom. Similar tendencies have been observed in the classroom use of Google Docs, however, there is no empirical evidence to prove such statements.

2.2 ESP and writing

Writing in ESP classes differs from EFL classes in such a way that it is not simple "writing"; ESP teachers must teach particular kinds of writing which are expected in that particular academic or professional contexts (Hyland, 2013). Instructors therefore need to choose tasks according to learners' needs and according to genres which their profession aims at.

New forms of technology may bring variety into teaching writing, yet, they also bring new challenges as instructors need to consider not only the nature of tasks, but also nature technology, e.g. they must ask if the choice of technology reflects the types of writing being used in the class (Bloch, 2013). An illustrative example can be Twitter which encourages short forms of more informal language. If we consider Google Docs, its nature supports collaboration which fits rather well with goals of many academic and professional positions. On the other hand, Google Docs can be employed as a means to support learning in general: instant feedback to writing may provide more scaffolding when learning particular genres, or short writing tasks in Google Docs may enable a quick diagnosis of the student knowledge.

2.3 Tried and tested activities from an ESP classroom

The following examples of tried and tested activities with the use of Google Docs are taken from a regular ESP course, i.e. not specialized in writing, at the Faculty Law, however, it is believed that they may inspire other ESP teachers as well. The examples include neither out-of-class individual writing assignments nor those instances which employ Google Docs for class management in the sense of Firth and Mesureur (2010).

2.3.1 Writing tasks made new

Any in-class writing can be done in Google Docs, the task remains the same and it is the use of technology that makes the difference. It helps the teacher monitor the

work of the whole class, brings variety into the known tasks and students usually find it easier to write on the keyboard than on paper.

The task can involve any field specific genres, in legal English classes e.g. a letter to a client (it may be a follow-up after an interview) or to another party, a memorandum, a case brief. It can be recommended that students write the piece in groups of three. The teacher prepares, in advance, one shared Google document in which each group has their space, e.g. one page for one group with the headings Group 1/2/3/...and the instructions. The teacher shares the link with the class (e.g. via sending an email) and students can start working. The teacher monitors student writing as it appears in the document on his/her laptop/mobile device or the classroom computer and provides various forms of feedback: e.g. immediate or postponed, written (writing comments into Google Docs, colouring problematic parts) or oral (to the group, to the whole class). Google Docs environment can be also successfully used for peer reviewing as students can be easily assigned another groups' writing to give feedback.

Writing is sometimes used as a summarizing activity after previous reading, speaking, or listening tasks. If done in Google Docs, it will help the teacher check student understanding of the concepts. We can describe a situation from legal English: students complete listening tasks with a video related to arresting and appearing in court. The scenes are short but attractive, with an original twist and students are exposed to useful legal English vocabulary and collocations. After finishing the video activities, the teacher summarizes the content in the class to make sure students understood and then groups of three are asked to write a summary into a prepared Google Doc. Students are required to use new vocabulary: Miranda warning, to waive, obstruction of justice, plead not guilty, bail. The teacher monitors the work and can identify problems in language, or understanding, e.g. the difference between "to waive his right" and "to waive reading".

2.3.2 Short writing tasks to introduce a new topic or to revise

The following tasks are very flexible, they can be used e.g. to brainstorm ideas, introduce a new topic, check understanding, reinforce the knowledge, or revise the previous topic.

The examples in this paragraph involve various forms of group work. The first task can be done as a competition: The teacher prepares a Google document with a text with factual/conceptual mistakes for each group to correct them. In the second task, the groups change turns and work on more pieces of writing; it is practical to number the texts, then after 2 minutes of writing, groups move to a text with the subsequent number: The teacher prepares a Google doc with beginnings of several texts concerning a specific topic and groups take turns to continue in what is already written, e.g. the beginnings prepared for legal English "Pat

Smith was charged with murder ...”, “Jane Watson sued her neighbor ...”. Instead of providing the beginning of the text, the teacher can opt for another prompt to start a text, e.g. pictures. The last example can be named as jigsaw writing: The teacher prepares a Google doc with one rubric, table, or chart with missing information to be filled in by all groups; each group is to work on the whole piece or on a different part, e.g. advantages, disadvantages, or features of different forms of business (sole trader, partnership, limited company, unlimited company).

A Google Docs writing activity which greatly profits from the fact that the teacher can promptly react to any difficulties is Dictogloss. This is a type of dictating activity when the dictation is done in a normal speed; students just note down key words and then reconstruct the text in groups. It is regarded as a complex task—learners practice listening, writing and the correct use of vocabulary and grammar. As an introduction to a new topic in legal English, the teacher can dictate a dictionary entry of “family law”. Dictionary definitions usually include long and dense sentences; students therefore appreciate working in groups as well as the teacher’s immediate help.

2.3.3 Vocabulary logs and glossaries

ESP courses involve many technical terms and concepts; the knowledge of specialized vocabulary is important for learners to become fully-fledged members of a particular community (Coxhead, 2013). It may be, thus, useful for students to keep their learning logs or glossaries. Such logs can also become collaborative work of the whole class. The topics are divided into the class—each group or pair is responsible for one area. The log is created as a Google Doc during the course and completed mainly out of the class, the whole class being responsible for the result. It can include vocabulary, explanation of terms, overviews of the topics covered in the course. The material is then available to all students, they can download it and use it in any way they like. Lists of vocabulary and terms can be also uploaded into other interactive applications (e.g. Memrise, Quizlet) to generate more practice for students.

2.3.4 Final thoughts on Google Docs in the classroom

What teachers usually appreciate most about Google Docs in the classroom is the possibility of monitoring students’ writing progress as this provides them with a useful diagnosis of student knowledge as well as problematic areas. Also, the majority of students feel comfortable with using the keyboard and they write longer pieces of text compared to a pen and paper. Although Google Docs are practical and easy to use, teachers should always be aware of the fact that the work with Google documents may be limited with the accessibility and the speed

of the used online technology. If somebody wishes to start with Google Docs for teaching, it is good to take time and not to be discouraged by any difficulties.

Conclusion

The paper presents a summary of findings from the research dealing with Google Docs as well as practical tips for the language classroom. Its main aim is to provide inspiration for those who may not be very familiar with this tool. It is important to stress that like with any technology in teaching, employing Google Docs needs to time evolve in such a way that the teacher feels comfortable using it. Then, if implemented purposefully and based on student needs, technology can facilitate student learning (Marshall, 2016). If a teacher does not have any experience with online technologies and wishes to get started with them, it is advisable to take small steps to explore them and experience their advantages (Thomson, 2008).

Bloch (2013) points out that as far as implementing technology is concerned, ESP teachers need to be flexible in deciding the kinds of tools they would like to use depending on the problem they need to address. Teachers can find a vast amount of information about the use of Google Docs for teaching and learning, nevertheless, it is the individual teacher's role and responsibility to integrate this tool meaningfully into their own lessons.

Our experience as well as the research show that Google Docs can engage students, raise motivation, they may bring variety into known activities and they enable teachers to see student difficulties quite promptly and at the same time to respond readily. Moreover, instructors find out that Google Docs and similar technologies are associated not only with social communication, but also with richer learning experience and opportunities for playfulness (Cheung and Vogel, 2013).

References

- APPLIED EDUCATIONAL SYSTEMS BLOG (2016). *Google Docs Lesson Plans: Missing in Action?* Citing Net Sources [online]. [10. 09. 2016]. <http://blog.aeseducation.com/2015/09/google-docs-lesson-plans/>
- BLOCH, J. (2013). *Technology and ESP*. In PALTRIDGE, B., & STARFIELD, S. (Eds.) *The Handbook of English for Specific Purposes* (385–405) Boston: Wiley-Blackwell. ISBN 978-0-470-65532-0
- CAHILL, J. L. (2014). University Professors' Perceptions About the Impact of Integrating Google Applications on Students' Communication and Collaboration Skills. *Journal of Research Initiatives*, 1(2), 7.
- CAREY, J. (2014). *10 Things Teachers Should Know To Do With Google Docs*. Citing Net Sources [online]. [10. 09. 2016]. <http://www.edudemic.com/10-things-every-teacher-know-google-docs/>
- CHEUNG, R., & CHEUNG, V. D. (2013). Predicting user acceptance of collaborative technologies: An extension of the technology acceptance model for e-learning. *Computers & Education*, 63, 160–175.
- CHU, S. K.-W., CHU, K., & DAVID M. (2011). Using online collaborative tools for groups to co-construct knowledge. *Online Information Review*, 35, 581–597.

- COXHEAD, A. (2013). *Vocabulary and ESP*. In PALTRIDGE, B., & STARFIELD, S. (Eds.) *The Handbook of English for Specific Purposes* (115–132). Boston: Wiley-Blackwell, ISBN 978-0-470-65532-0
- DASHTESTANI, R. N., & DASHTESTANI, S. (2015). The Use of Technology in English for Specific Purposes (ESP) Instruction: A Literature Review. *The Journal for Specific and Academic Purposes*, 3(3), 435–456.
- DAWSON, C. (2015). *Using Google Docs to Enhance the Learning dimension of Summative Assessment*. In *EDULEARN (7th International Conference on Education and New Learning) Proceedings*, (96–101).
- DUDLEY-EVANS, T., DUDLEY-EVANS, ST. J., & DUDLEY-EVANS, M. J. (1998). *Development in ESP: a multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 978-05-2159-675-6.
- FIRTH, M., & FIRTH, M. (2010). Innovative uses for Google Docs in a university language program. *The JALT CALL Journal*, 6(1), 3–16.
- GONZALES, J. (2016). *16 Ideas for Student Projects using Google Docs, Slides, and Forms*. Citing Net Sources [online]. [10. 09. 2016]. <http://www.cultofpedagogy.com/google-student-projects/>
- GOOGLE (2016). *Google Free Tutorials*. Citing Net Sources [online]. [10. 09. 2016]. <http://www.gcflearnfree.org/googledocuments/>
- GOOGLE APPS EDUCATION EDITION (2016). *Improving the writing process with Google Docs*. Citing Net Sources [online]. [10. 09. 2016]. <http://www.amherstschools.org/webpages/rzdrojewski/files/Google%20Apps%20Topic%20Review%20-%20Improving%20the%20writing%20process%20with%20Google%20Docs.pdf>
- GOLONKA, E. M., BOWELS, A. R., FRANK, V. M., RICHARDSON, D. L., & FREYNIK, S. (2014). Technologies for foreign language learning: a review of technology types and their effectiveness. *Computer Assisted Language Learning*, 27(1), 70–105.
- HEDGE, S. (2013). *Teaching with GoogleDocs*. Citing Net Sources [online]. [10. 09. 2016]. <https://www.insidehighered.com/blogs/gradhacker/teaching-google-docs>
- HYLAND, K. (2013). *ESP and Writing*. In PALTRIDGE, B., & STARFIELD, S. (Eds.) *The Handbook of English for Specific Purposes* (95–113). Boston: Wiley-Blackwell, ISBN 978-0-470-65532-0.
- ISHTAIWA, F. F., ISHTAIWA, A., & IBTEHAL M. (2015). The impact of Google Docs on student collaboration: A UAE case study. *Learning, Culture and Social Interaction*, 7, 85–96.
- KESSLER, G., BIKOWSKI, D., & BOGGS, J. (2012). Collaborative Writing among Second Language Learners in Academic Web-based Projects. *Language Learning & Technology*, 16(1), 91–109.
- KONGCHAN, CH. (2013). *How Edmodo and Google Docs Can Change Traditional Classrooms*. The European Conference on Language Learning 2013. Official Conference Proceedings 2013. Citing Net Sources [online]. [10. 09. 2016]. http://iafor.org/archives/offprints/ecll2013-offprints/ECLL2013_0442.pdf
- LIN, W.-CH., LIN, Y., & SHU, CH. (2013). Exploring the roles of Google.doc and peer e-tutor in English writing. *English Teaching: Practice and Critique*, 12 (1), 79–90.
- LIU, S. H.-J., LIU, L., YU-LU (2016). Social Constructivist Approach to Web-Based EFL Learning: Collaboration, Motivation, and Perception on the Use of Google Docs. *Educational Technology & Society*, 19(1), 171–186.
- LIU, S. H.-J., LAN, Y.-L., LAN, H., & CLAUDIA Y.-Y. (2015). Exploring the Relationship between Self-Regulated Vocabulary Learning and Web-Based Collaboration. *Educational Technology & Society*, 17(4), 404 to 419.
- MARSHALL, J. (2016). Quality Teaching: Seven Apps That Will Change the Way You Teach in the English Language Arts Classroom. *Voices from the Middle*, 23(4), 66–73.
- MEHLENBACHER, B., MEHLENBACHER, A., MEHLENBACHER, M. K., MEHLENBACHER, K., MEHLENBACHER, A. R. (2015). *IEEE Transactions on Professional Communication*, 58(4), 396–409.
- ORNDORFF III, H. N. (2015). Collaborative Note-Taking: The Impact of Cloud Computing on Classroom Performance. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 27(3), 340–351.

- YU-TZU, L., CHIA-HU, CH., HUEI-TSE, H. H., & KE-CHOU, W. (2015). *Exploring the effects of employing Google Docs in collaborative concept mapping on achievement, concept representation, and attitudes*. *Interactive Learning Environment*. Citing Net Sources [online]. [10. 09. 2016]. <http://dx.doi.org/10.1080/10494820.2015.1041398>
- SLAVKOV, N. (2015). Sociocultural Theory, the L2 Writing Process, and Google Drive: Strange Bedfellows? *TESL Canada Journal*, 32(2), 80–94.
- STIGLIZ, J. (2016). *Google Apps in Classroom and Schools. 32 Ways to Use Google Apps*. Citing Net Sources [online]. [10. 09. 2016]. https://docs.google.com/presentation/d/1_6fh7wXkugHQbbA2ILrjsFqysvclJCbul2I3Oc912D8/present#slide=id.i0
- SUWANTARATHIP, O. & WICHADDEE, S. (2014). The Effects of Collaborative Writing Activity Using Google Docs on Students' Writing Abilities *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 13(2).
- THOMPSON, J. (2008). *Don't Be Afraid to Explore Web 2.0*. Citing Net Sources [online]. [10. 09. 2016]. <http://web2denmark.pbworks.com/f/don%5Ct+be+afraid+of+web+2.0.pdf>
- THUCKER, C. (2012). *Making the Most of Google Docs: Tips & Lesson Ideas*. Citing Net Sources [online]. [10. 09. 2016]. <http://catlintucker.com/2012/05/making-the-most-of-google-docs-drive/>
- ZHOU, W., ZHOU, S., ZHOU, E., ZHOU, D., & PINETTE, D. (2012). Google Docs in an Out-of-Class Collaborative Writing Activity. *International Journal of Teaching and Learning in Higher education*, 24(3), 359–375.

Author

Mgr. Štěpánka Bilová, Ph.D., e-mail: stepanka.bilova@law.muni.cz Masaryk University Language Centre, Brno

The author is the Head of the Language Centre Department at the Faculty of Law, Masaryk University. She teaches English for legal purposes and is interested in the course and material design; she likes to help students develop critical thinking, creativity and communication skills and enjoys experimenting with new technologies.

Encouraging students' independence and motivation in a virtual classroom

Hana Katrňáková

Abstract: This paper is devoted to the encouragement of students' independence and motivation through interactive tasks, which are used in videoconferencing (VC) environment, the use of information and communication technology (ICT) and social media tools for creating a community of practice communication within which authentic and meaningful tasks and activities in multicultural ESP and EAP classes can be carried out. It focuses primarily on tasks, which work both in an intercultural virtual classroom and a standard, homogeneous class. Samples of end-of-course feedback reflecting students' experience, and their personal and professional feelings of achievement at the end of the course are also included in the text.

Key words: Asynchronous Communication, ESP, EAP, ICT, Motivation, Synchronous Communication, Videoconferencing

Introduction

The language centres at Masaryk University and Aberystwyth University have been using videoconferencing (VC) technology for teaching purposes since research carried out within the Invite project (Hradilová et al., 2011) led to the project team developing a methodology for the effective use of videoconferencing. It also resulted in, a training course being developed, with a number of tasks as well as short guides for students and teachers in English, German, French, Spanish and Czech. All the results, including the methodology handbook, are accessible on the internet at <http://invite.cjv.muni.cz>. The project was successfully completed in 2008, and since then, the team has shared their experience with different forms of running VCs, extending their expertise and the team of teachers they cooperate with and the Language Centre has established further contacts with other Language Centres abroad, e.g. in Finland, Germany and the Netherlands.

VCS allow students to practise and develop a range of skills during synchronous communication, which is understood as communication occurring synchronously in real time in a virtual classroom, where students in different places meet and communicate as if they were in a standard classroom with the help of technology, which transmits picture and sound with a slight delay. Speaking and listening skills and soft skills are thus developed in a multicultural and multi-ethnic environment. As will be illustrated below, throughout the course students improve their soft skills in a foreign language since they practise negotiation, argumentation and prepare mock trials. They also prepare group presentations for which they conduct surveys, develop web pages and improve their teamwork. Since student discussions take place in an international environment in which students use English as a lingua franca, they also more naturally use the language and focus on

exchange of information, opinions and experience. Additionally, they learn about other cultures and discover for themselves the peculiarities of communication with speakers of other languages through English. They quickly grasp the technical skills needed for successful communication in this forum. The synchronous communication is supported by asynchronous communication, which may occur at any time pre- or post-VC; for instance: through closed group discussions on Facebook, students practise their writing skills (both informal when they share opinions and information) and formal (when they provide a summary of their presentations and invite students for their talks).

Creating a relaxed atmosphere and fruitful environment in which student willingness to communicate, co-operate and exchange ideas can be generated and supported is a challenging task for most ESP and EAP teachers in tertiary level courses.

There may be a number of reasons why teachers consider using modern ICT in their classrooms. It may be the fact that students like technology and typically come to classes with their smart phones, tablets and laptops; they make widespread use of it for study and private purposes and are usually familiar with the communication style when using social media tools. It is natural for students nowadays to be on-line 24/7 and to communicate via Facebook and other social medial tools, and therefore less face-to-face. In ESP classes, we try to exploit ICT skills to reach the goals set in courses designed to support the development of all four language skills through meaningful activities that will be interesting for and appealing to students.

1 Background

As a teacher of legal English and a teacher trainer since 1995, I have been observing changes in terms of using technology in the classroom by teachers as well as students, which gradually brought changes into course materials, the types of activities set, structure of lessons and their focus. In the Language Centre Section at the Faculty of Law we have adjusted and modified the whole approach to teaching ESP classes so as to ensure the course uses the best of what technology can reasonably offer and teachers naturally have to stay up-to-date.

I have had the opportunity to run courses with videoconferencing elements and thus have observed communities of practice made up of students at the Faculty of Law, Masaryk University (MU), Aberystwyth University (AU), and the University of Helsinki (UH). Mutual videoconferencing classes were held as part of English for Specific purposes (ESP) and English for academic purposes (EAP) courses at the above-mentioned institutions. There are a large number of differences between their courses. For instance, students in virtual classrooms do not share the course syllabus, the number of contact hours is different, the focus varies, students have

various professional/personal backgrounds and their command of the English language varies. However, I strongly believe that there are many advantages of incorporating VC into existing courses, as we have explored how students gain knowledge and skills in multicultural communication through VC. Students frequently mention and discuss the motivating impact of real-life simulations created in VC classes, how much confidence they have gained and how challenging the course was for them.

An incorporation of VC does not exclusively mean synchronous communication as mentioned above (i.e., communication occurring in real time during a class). There is also strong asynchronous communication support. In reality, it means that students are practising negotiation and argumentation, discussing case studies, preparing and delivering presentations, as well as completing mock trials in their virtual classrooms. All this is supported by reading and writing on different levels of formality and genres via closed Facebook groups and Wiki, respectively. This paper includes only some activities, which are closely linked to using ICT in classes with the VC element. We also use other ICT based activities, e.g. written tasks on which students collaborate on Google Disc but these will not be covered here.

This paper also contains extracts obtained from written feedback of Czech students over a period of three years in two different courses with a VC element. 56 students provided their feedback on the perceived advantages and disadvantages of using VC in classes for their personal growth, language practice and professional development, as well as their comments and suggestions for further adjustments and improvements of the respective courses. I learned much from students' feedback as well as from their reactions during VC classes as my students expressed their emotions clearly and openly during or immediately after VCs. In some instances, they stated their opinions informally on Facebook. Later on, they frequently commented on it in the written feedback, which forms an important part of the course. It has been a valuable resource and inspiration to adjust courses, which were to follow in terms of contents, organisation and insight into students' worries, doubts and personal achievements.

2 Theoretical framework

It is necessary to place the theoretical methodological framework for this paper in the context of existing research into second language acquisition, teacher education, ESP and EAP. One should consider the following key issues: motivation of students; the process of teaching and learning; literacy; and multimodal communication.

There is a wide range of literature on motivating learners and the role of teachers. In fact, motivation is considered to be one of the most important factors for

success in language learning. Gardner and Lambert (1972) explained four kinds of motivation; Integrative motivation, which means that if learners possess it, they want to learn a foreign language in order to integrate with native speakers. They like communicating with other people and explore different cultures. In instrumental motivation, language becomes a tool that enables learners to achieve set goals, e.g. passing an end-of-course examination in legal English. Intrinsic motivation means that learning comes from within learners. Extrinsic motivation can be understood as motivation to learn a foreign language because learners will be rewarded for doing so, e.g. by promotion, pay increase, etc. The research says (ibid) that although motivation is difficult to define, its attributes can be listed, e.g. goal-oriented. Motivation impacts the thought processes, feelings and behaviour of learners and integrative motivation correlates with greater success in language learning. Hedge (2000:22) mentions research carried out with a group of Japanese students who were asked to name four major motivations for learning English. The given list more or less echoes the reasons given by our students in an ESP class at the beginning of their course. It suggests two kinds of motivation for learning English and that is the necessity to use the language as an instrument for achieving other purposes, e.g. doing a job effectively, studying successfully or wishing to integrate into the activities or culture of another group of people. Gardner and Lambert (1972) called these two integrative and instrumental motivation. There was further research done in this field a decade later; Gardner and Smythe (1981) showed in Attitude/Motivation Test Battery (AMTB) four main categories to consider. "The first is motivation, which involves desire to learn a language. The second integrativeness, which involves attitudes towards a target language group and which touches on the affective factor of ethnocentricity. The third involves attitudes towards the language teacher and the course. The fourth concerns the measure of anxiety in classroom situations and in using the language. It is now clear that motivation is a highly complex phenomenon consisting of a number of variables. It is also clear that the high correlations that studies show between motivation and successful learning confirm what is indisputable among teachers: that motivation is of crucial importance in the classroom, whether learners arrive with it or whether they acquire it through classroom experiences" (Hedge 2000:23).

Dudley-Evans and St. John (1998) stress clear advantages in setting up an ESP course where students have specific needs. Strevens (1988) summarises them in four points – focus on the learner's need, there is no waste of time; it is relevant to the learner; it is successful in imparting learning and it is more cost-effective than "General English". Hutchinson and Waters (1987) mention that there can be no simple answers to the question: "What motivates my students?" According to them, it is unfortunate that in the ESP world, a simple answer is expected – with this usually being relevance to target needs. Arguably, there is more to motivation than simple relevance to perceived needs. ESP needs to be intrinsically motivating. Brown (1982) distinguishes between "motivation" and "attitudes" and he identi-

fies three types of motivation: (1) global motivation, which consists of a general orientation to the goal of learning a L2, which correlates to Gardner and Lambert's sense of "motivation"; (2) situational motivation, which varies according to the situation in which learning takes place and it is his new concept; (3) task motivation is the motivation for performing particular learning tasks, which seems to be the same as Gardner NS Lambert's "attitudes". The literature on motivation suggests that there is no general agreement about what precisely 'motivation' or 'attitudes' consist of, nor of the relationship between the two (Ellis 1985:117). However, Johnson (1990:274) mentions in the article on developing teachers' language resources that the interpersonal aspect of classroom discourse is divided into three modes: control, organisation and motivation explaining the role and impact of positive motivation from the teacher. It becomes clear that motivation on both sides, i.e.: that of the teacher as well as learners, is crucial.

When the VC experiment began 14 years ago, inexperienced VC participants tended to be more formal and their language production was too controlled. This was partly due to overexcitement, anxiety and tension caused by new technology, an international environment, and low self-confidence.

Later VC participants started experimenting with various aspects to create purposeful and effective communication. More ease and playfulness in communication was observed during students' experimentation, similar to research in other areas of literary studies (e.g., Coles & Hall, 2001). One can say that playfulness is related to the cultural characteristics of some nationalities, which was repeatedly mentioned in student feedback forms.

For the development of the theoretical methodological framework for videoconferencing, we could learn from the digital rhetorics project (Lankshear, Snyder, & Green, 2000), which created a theoretical approach to literacy and technology to identify three technological dimensions (Snyder, 2003). The operational dimension looks at language and technology. The cultural dimension helps with understanding how language and technology are used to participate in the creation and development of social practices. The critical dimension refers to the need to evaluate available tools (adapted from Snyder, 2003). Snyder described (2003) how the use of new technologies influence, shape, and transform literary practices. A meaningful technological learning environment should reflect an authentic context of situated social practice (Lankshear, Snyder, & Green, 2000).

When the videoconferencing experiment began 14 years ago, inexperienced VC participants tended to be more formal and their language production was too controlled. This was partly due to overexcitement, anxiety, and tension caused by new technology, an international environment, and low self-confidence. The unfamiliarity with the equipment was high and students expected some form of technical training. Therefore, a Quick VC Guide was prepared (see <http://invite.cjv.muni.cz>).

The first parallel was drawn between social formality (Baron, 1998) and the operational dimension (Snyder, 2003).

As noted in Hradilová, Katriňáková, Morgan, and Štěpánek (2011), an observation of interactions in the cultural dimension (i.e., looking at participation in authentic forms of social practice and meaning, Snyder, 2003) showed that VC participants started experimenting with various aspects to create purposeful and effective communication. More ease and playfulness in communication was observed, similar to research in other areas of literary studies (e.g., Coles & Hall, 2001). One can say that playfulness is related to the cultural characteristics of some nationalities, which was repeatedly mentioned in student feedback forms. For example, Czech students realised that the Finns took their time and paused before they answered (prior to a VC, the teacher had explained typical behaviours of Finnish counterparts, such as the Finnish taking pauses between a question and reply). Nevertheless, those students who started in a formal manner often moved toward playfulness and flexibility. As described by Snyder (2003), there is a second parallel between social playfulness and the cultural dimension.

The parallels mentioned above require an analytical framework, which should be viewed as a dynamic cycle. This was first represented through the inclusion of the critical dimension (*ibid*). Critical dimension is related to an evaluation of the uses of technology, language analysis, and characteristics of social communication. Here, the concept of design by Kress and Van Leeuwen (2001) is useful because it sees communicators as architectural designers who decide what aspect of other modes of representation is useful in the creation of a specific aspect of discourse.

3 Methodology

3.1 The Role of Teacher

The role of teacher varies according to the type of syllabus, course and other constraints. Robinson (1991) suggests that the quality of the ESP teacher lies in flexibility. Jarvis (1983) encapsulates the overall abilities needed by an ESP teacher and Kennedy and Bolitho (1984) also made a list of the likely requirements of an ESP teacher. The key to success in letting students work more independently lies in extensive preparation outside class. This collaborative work pays off at a later stage when students control the process and practise skills outside of a traditional classroom.

The differences between groups in a virtual classroom have to be reflected in the amount of work performed outside of the VC setting. Teachers choose the technology and tools to be used for asynchronous communication (i.e. communication within the virtual class outside of their class time). Initially, the teacher plays the role of organiser, supporter, provider of resources and facilitator. However, as the

course progresses, the teacher steps back and lets students play a more active role in running and controlling the course.

3.2 The Role of Students

Waters and Waters (1995) listed self-awareness to be the first ability of a successful student. Students who register for a VC course may have varied expectations. Nevertheless, end-of-course feedback continues to illustrate achievements in both English language improvement and practice of soft skills. Additionally, feedback often reflects personal challenges as mentioned above. Students are briefly introduced to technical skills, such as how to control a VC unit and tools they will use for asynchronous communication. In their VC class, students work through a series of steps (called micro-tasks) in which they build their expertise and skill set. During this practice, they gain self-confidence and their final production is much improved from their initial attempts. Students significantly improve their soft skills, including time management, project work, presentations, discussions, and argumentation. Throughout this process, students are encouraged to be as independent as possible in terms of organization of tasks, preparation for next sessions, suggesting contents of VC classes and the teacher rather plays a role of a facilitator, supporter, observer and consultant.

3.3 Tools for Asynchronous Communication

In order to minimise discrepancies in syllabi, teachers decide beforehand what technology and tools will be used for asynchronous communication. Two types have been tested in our classes at the Faculty of Law: Wiki and closed Facebook groups. Use of a Wiki seems to be more straightforward and simple for the organisation of materials, clear division and display of work, archiving of materials, activities and completed work, as well as for uploading student preparations for mock trials. Czech students, however, do not like using Wiki very much as they experienced difficulties related to registration, access, and its use. Although they are technologically literate, they were unfamiliar with Wiki and required extra support from their teacher.

Teachers generally give freedom to students in terms of organisation of individual sessions, preparation of presentations, and strategies for argumentation in case studies. If necessary, teachers open informal conversations within the closed Facebook group and students continue in its development. When students need additional organisation prior to individual sessions, they can create a closed group within a closed group. In addition, the speaking part of the VC session is enriched by an element of writing. Students write an outline of their presentation to serve as an invitation and formal summary.

3.4 Types of Activities

VC offers unique opportunities to practise naturally occurring language in a multicultural classroom. Besides practising EAP and ESP, students improve a number of soft skills: negotiation, argumentation, group presentations, time management, team management, etc.

Some useful activities can be found below.

3.4.1 Brief Introduction of VC Participants

In groups of two, participants use flip cameras or smartphones to introduce themselves. This is uploaded prior to the first VC session. It makes the first VC more relaxing, with more natural questions. The same activity can be carried out in the standard classroom environment when students are asked to meet someone new, they have not met yet and upon a short interview, they prepare a brief introduction of their peer.

3.4.2 Using photos to encourage ESP terminology use and speaking

Students are asked to take a photo of a situation before they come to class, which is used as a starting point for a description using legal terms.

3.4.3 Preparing to Debate

The aim and structure of the preparatory exercise is explained to students; they then practise how to argue and how to support a teacher-assigned position. By preparing both views (for and against), they could see the problem in a wider context. Rather than being a win-lose exercise, students practise giving one argument at a time, which is often a problem for them. They also learn timing for their argumentation since they have to express themselves in an allocated time; this is often a problem for the less experienced students. Students follow a strict set of guidelines, and allocated times are determined by teachers according to their experience with English. Students use IT to prepare for the task outside class, so they frequently use a discussion forum enabling them to see the views of others in the group. Students are allowed considerable independence in advance. They are provided with examples of useful language and the rest of the preparation is their responsibility. They brainstorm the topics for discussion, agree on them, they make a list of claims and counterclaims, before deciding who defends a particular view, etc. So besides English, they improve their team cooperation and other soft skills. The teacher's role here is to provide general input, facilitate the activity, be the timekeeper and provide feedback afterwards.

3.4.4 Brainstorming Topics for Short Presentations and Follow-Up Discussions

Students in groups are given relatively free choice in shortlisting their presentation topics. Topics with relevance to their compulsory syllabus are always warmly welcome. Then they prepare and present an outline of their presentation during VC and write an invitation to it on a closed Facebook group. After students receive feedback, they divide the work, allocate team roles, discuss the structure of the presentation, prepare audience tasks, determine visuals, etc. Students are also responsible for preparing follow-up discussion, generating questions and writing a formal abstract. Throughout the whole process of preparation, the teacher's role is to stand back and observe, and if necessary, to advise on structuring the presentation, its timing and work division. Sometimes students create a closed Facebook group within a closed Facebook group for their presentation group to discuss various issues and get organized and prepared for their next class. It is a sign of trust for a teacher to be included in this group. Usually, natural team leaders become more visible in work division and organization, other students offer to do the work in which their strong points and likes can be exploited.

3.4.5 Case Studies, Practising Negotiation, and Argumentation

This task uses ready-made cases available in the International Legal English Certificate (ILEC) textbook, see Krois-Lindner & Translegal (2006). Its case studies are concise and suggestions are made regarding roles for negotiation and given tasks. For example, students are asked to identify the legal issues of the case, list the strengths and weaknesses of the other party of the case, and study and decide which relevant legal document(s) to use and prepare for negotiation. The tasks also recommend further skills to develop as the students prepare case studies using legislature and writing tasks relevant to their syllabus (e.g., writing a letter of advice, writing a memo, etc.). Students usually use Google Docs or the MU information system to work on one document as a team.

Students are given absolute freedom as to how much, how well and how in-depth they prepare. The teacher focuses on giving feedback after the task.

3.4.6 Mock Trial

A mock trial is the most complex activity for a VC class used at the Faculty of Law.

Students choose their roles and sign up at Wiki. Teachers make sure that roles are evenly and logically distributed (e.g., if there is a prosecution counsel on one side, the defence counsel should be on the other side of the virtual classroom).

It is necessary to have shared knowledge for this task (e.g., all students should understand the outline of the mock trial). Therefore, a brief bulleted-item sum-

mary is distributed. Students prepare for their roles individually through readings and searching for additional evidence. The role of the teacher is to support the students, help with the organisation of the mock trial, and assist with any technical issues as needed (e.g., presenting evidence by data camera, zooming, etc.). This task creates a language challenge for the students because the mock trial participants are expected to behave and speak with a certain level of formality.

3.4.7 Academic Skills in English in a Non-Homogeneous Class

It is also possible to embark on a fruitful discussion after presentation to students majoring in other fields of study, i.e. non-lawyers from different countries. During preparation of the presentation and any follow up discussion, students practise writing abstracts collectively for their presentations and throughout the whole preparation, they have to bear in mind they are preparing a presentation and discussion for lay people. Although the depth of their presentations cannot be compared with the same task in a homogeneous class, where the level of background knowledge is higher, there are strong arguments for keeping this asymmetrical model. This is supported by the students' end-of-course written feedbacks.

4 Feedback from students

The summary included below is based on in-depth, paper-based feedback running over the period of six terms, in which students were given only questions and were asked to express their opinion and feelings on classes with the VC element, in which more technology than in standard classes was used. They could provide feedback either in their mother tongue or in English, and they could hand in the feedback anonymously if they liked.

4.1 Czech students' feedback summary from VCs focusing on academic English in a non-homogeneous class

- **Strengths:**
 - Natural communication and understanding of different accents
 - Improved English
 - Learning about different cultures
 - Fun and interesting topics
 - Encouraged to communicate
- **Weaknesses:**
 - Time management
 - Limited group cooperation
 - Limited legalese
- **Opportunities:**
 - Practise useful skills for real life

- Naturally occurring communication
- Accents
- **Threats:**
 - Stress that they would not understand different accents
 - Shy about talking
 - Worried about the level of English

4.2 Czech students' feedback summary from VCs focusing on legal English

- **Strengths:**
 - Excitement about natural communication
 - Discussing legal topics
 - Learning soft skills
 - Increased independence
- **Weaknesses:**
 - Lack of experience in law and soft skills (negotiation)
 - Lack of preparation for exam
- **Opportunities:**
 - Mastering new skills and technology for future career
 - Naturally occurring communication
 - Accents
 - Cultural differences
 - Legal English practice
- **Threats:**
 - Lack of time to prepare for an exam

4.3 Language and intercultural issues

As there is time for neither formal input in intercultural aspects of communication nor linguistic issues, students in our course learn by doing. Their awareness is raised by the teacher's feedback, challenging questions, or the teacher's explanations pointing out discrepancies or inappropriate behaviours.

5 Conclusion

Since 2004, student experience with the incorporation of VC and student feedback related to the VC element in their courses proves that technology offers the following benefits: support of student advancement in language development and appropriate language use in authentic international communication; motivation of students to be more involved through meaningful activities; enriched student perceptions of other cultures; and student encouragement to improve soft skills for later employment. The aforementioned were the most frequently mentioned

benefits in students' feedback questionnaires. VC may help future graduates in successfully joining the job market. On the other hand, it should be clearly pointed out that VC is not for everybody. There are students who prefer more traditional ways of studying and thus appreciate the variety offered to them in terms of approaches and methods used in classes. Those students who enjoy exploiting technology for their study and work know that the use of technology can enrich how one studies a foreign language and culture in the 21st century.

References

- BROWN, H. (xxxx) *Affective factors in second language learning*. In J. ALATIS, H. ALTMAN, & P. ALATIS (Eds.). *The Second Language Classroom: Directions for the 1980s*. New York: Oxford University Press. ISBN-0-19-502928-3.
- COLES, M., & HALL, C. (2001). Breaking the line: New literacies, postmodernism and the teaching of printed texts. *Reading*, 35 (5), 111–114.
- DUDLEY-EVANS, T., ST JOHN, & MARY, J. (1998). *Developments in English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 0-521-59675-0.
- ELLIS, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press. ISBN 0-19-437081-x.
- GARDNER, R., & LAMBERT, W. E. (1972) *Attitudes and motivation in Second Language Learning*. Rowney, Mass.: Newbury House. ISBN 9120660901.
- GARDNER, R., & SMYTHE, P. C. (1985) On the development of the Attitude/Motivation Test Battery. *Canadian Modern Language Review*, 37 510–25.
- HEDGE, T. (2000). *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: Oxford Handbook for Language Teachers. ISBN 0-19-442172-4.
- HRADILOVÁ, A., KATRŇÁKOVÁ, H., MORGAN, J., & ŠTĚPÁNEK, L. (2011). Videoconferencing and community of practice interaction. Semantic, pragmatic and intercultural aspects of student's communication in English language classes. *Discourse and Interaction*, 4 (1), 35–49.
- HUTCHINSON, T., & WATERS, A. (1990). *English for specific purposes*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 0-521-31837-8.
- JARVIS, J. (1983) Two core skills for ESP teachers. *The ESP Journal*, 2(1), 45–48.
- JOHNSON, K. (1982). *Communicative Syllabus Design and Methodology*. Oxford: Pergamon. ISBN 0-19-502929-1.
- KENNEDY, CH., BOLITHO, R. (1984). *English for Specific Purposes*. Hemel Hempstead: Phoenix ELT. ISBN 0-33327175-0.
- KRESS, G., & VAN LEEUWEN, T. (2001). *Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication*. London: Arnold. ISBN 978-0-34060877-7.
- KROIS-LINDNER, A. (2006). *Translegal. International legal English*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 978-0-521-27946-8.
- LANSHEAR, C., SNYDER, I. & GREEN, B. (2000). *Teachers and Technoliteracy: Managing literacy, technology and learning in schools*. Oxford: Allen and Unwin. ISBN 1864489464.
- NEWMAN, J. (1975). *Street law: A course in practical law*. District of Columbia: National Street Law Institute. ISBN 100078895197.
- ROBINSON, P. C. (1991). *ESP Today: A Practitioner's Guide*. Hemel Hempstead: Phoenix ELT. ISBN 0-521-55524-8.

- SNYDER, I. (2003). *A new communication order: Researching literacy practices in the network society*. In S. GOFFMAN, T. LILLIS, J. MAYBIN, & N. MERCER (Eds.). *Language, literacy and education: A reader*. Stoke on Trent. Trentham Books/Open University. ISBN 1858562872.
- STREVEVS, P. (1988) *ESP after twenty years: a re-appraisal*. In M. TICKOO (Ed.) *ESP: State of Arts*. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.
- WATERS, M., & WATERS, A. (1992) Study skills and study competence: getting the priorities right. *ELT Journal*, 46(3), 264–273.

Author

PhDr. Hana Katrňáková, MA, Ph.D., e-mail: Hana.Katrnakova@law.muni.cz, Language Centre, Masaryk University, Brno, Czech Republic

The author has been teaching English to lawyers at Masaryk University Language Centre, Brno, Czech Republic since 1996. Her previous experience includes teaching linguistics and methodology to future teachers of English at the English Language Department of the Faculty of Education. She received training in methodology at the University of Lancaster, University of Warwick and in Pilgrims courses. She holds MA in Applied Linguistics from the University of Birmingham (UK) and a PhD in Linguistics from Masaryk University (CZ).

ICT and English teaching

Marioara Pateşan, Alina Balagiu and Dana Zechia

Knowledge is the most democratic source of power. The illiterate of the 21st century will not be those who cannot read and write, but those who cannot learn, unlearn, and relearn.

Alvin Toffler

Abstract: The article aims at highlighting the importance and necessity of adapting teaching and learning to new tools, concepts and methods. As teachers, our role is not only to provide our students with knowledge but also to equip them with techniques to be used throughout their working life. Information and communications technology—or technologies (ICT) comprising computers, digital television, cell phones and other technological tools that are in a state of rapid development, transformation and updating do not have a largely accepted definition as ICT is evolving dramatically and is difficult to keep up with. Nowadays, ICT is a valuable educational asset for both students and teachers. It brings novelty, involvement, interaction and interest into the classroom. If used in an appropriate way, it eases both learning and teaching. We have been talking about knowledge-based organizations for some years now. It is time to adapt the way we teach and learn, due to the extensive use of technology and the rapid changes that are taking place around us, including in the academic field. In this study we wanted to uncover the attitude of both students and teachers towards the use of ICT tools in the teaching-learning process, their awareness regarding the benefits in students' improvement of the linguistic skills as well as revealing the possible causes of non-exposure to information and communications technologies in class.

Key words: ICT, competences, digital data, internet-based exercises, communication technology

Introduction

Nowadays, the teachers' role is more and more that of guiding the students to learn and use the knowledge in appropriate situations. Herbert Gerjuoy, psychologist of the Human Resources Research Organization, got the essence of the learning process:

"The new education must teach the individual how to classify and reclassify information, how to evaluate its veracity, how to change categories when necessary, how to move from the concrete to the abstract and back, how to look at problems from a new direction – how to teach himself. Tomorrow's illiterate will not be the man who can't read; he will be the man who has not learned how to learn." (Gerjuoy, H. in Alvin Toffler, 1970, p. 414)

Many students enter higher education with high confidence in their skills, knowledge, learning styles and expectations as well, which do not always concord with what they actually have to do mainly in their first academic year and thus poor

performance at university can be explained. Students have access to so much on-line information that it can be overwhelming, especially if you do not know how to use it for your benefit. No matter how many hours a teacher spends, particularly during high school, to teach them how to select the most important and necessary information and how to use it accordingly, there still are many students who get lost in many insignificant details or too much irrelevant information whenever they have to fulfill a certain task. That is why we think that it is the teachers' task to adapt to the new realities, to change the way we teach and learn, due to the extensive use of technology and the rapid changes that take place around us, including within the academic field.

The use of ICT in education is a common phenomenon today that ranges from teachers' and students' search for learning materials to using devices in the teaching or evaluation processes.

When it comes to language teaching and learning the role played by ICT is huge. Computer Assisted Language Learning (CALL), as a new method of teaching languages, is widely used, as experts in language learning fully agree that it helps improve the efficiency and effectiveness of learning and thus the quality of understanding and mastery of the language studied is improved. Teachers, as well as educational experts, agree that the computer is a tool that facilitates learning, but the effectiveness and quality of learning depends on the user.

CALL helps interaction and improves communicative competence, provides authentic material to the teacher or student and enhances language learning. Using CALL is a way to motivate language learners to take a dynamic role in their learning instead of acting as passive listeners (Nachova, 2012) Educational technology, instructional technology or modern technology or simply, information and communication technology (ICT) that is not a tool but study and practice, are terms used today to define "the study and ethical practice of facilitating learning and improving performance by creating, using and managing appropriate technological processes and resources." (Januszewski, & Molenda, M., 2008) This is not considered to be simply a definition, as it indicates both the *purpose* of educational technology – *to facilitate learning and improve performance* – and the ways to do it: *by creating, using and managing*.

Teachers select efficient technological processes and resources, assess learners and evaluate the quality of their students' performance.

When we refer to the use of modern technology, such as computers, digital technology, networked digital devices and associated software and courseware with learning scenarios, worksheets and interactive exercises that facilitate learning we speak of e-learning, a term closely related to ICT. The utilization of ICT in education has recently started to be used in language learning. According to Grif-

fiths (2007) students have to spend time studying, learn from teachers, complete assignments, revise regularly, and learn from mistakes.

1 Review of Related Literature

The new generation of students realizes the full educational potential of the new technologies. By forums, blogs, chat, virtual classroom, and online projects they exchange information; by using the World Wide Web, they obtain information. According to Kent (2004) "ICT in education" ... refers to "information and communication technology (ICT) such as computers, communications facilities and features that variously support teaching, learning and a range of activities in education."

The term Information and Communications Technologies includes technologies in which the computer plays a central role, i.e. Computer Assisted Language Learning (CALL), the internet, and variety of generic computer application. (Fitzpatrick & Davies, 2003; Leakey, 2011)

Experts agree that ICT, if used effectively, increases learners' motivation, enhances personal commitment and engagement and improves students independent learning. Dickinson (1980) considers ICT to be most effective when embedded in the curriculum, and integrated into units of work, while Becta (2006) suggests that "English teachers can maximize the impact of ICT in their classrooms by ensuring that they and their students use ICT as an integral part of lessons, present ideas dynamically, and use a range of media. ICT should be integrated in such a way as to require purposeful application and meaningful engagement with the technology."

ICT has an interactive and dynamic nature, providing students with opportunities to direct their learning and to pursue information, or complete tasks, in ways which meet their own interests and needs. It is not only the students who have a major role in the use of modern technology, but also the teachers whose duration of exposure to ICT is crucial in alleviating the skills and anxiety level. As Albion and Ertmer (2002), suggest, stressing the fact that that short term exposure to technology would be inadequate in equipping teachers with the necessary skills and knowledge for confident and masterful use of ICT in the classroom Carmen et al. (2003) believe that integrating ICT tools in teaching can lead to increased students' learning competencies and increased opportunities for communication.

On the other hand, Beauchamp et al. (2010) considers that "while ICTs have offered teachers and their classrooms new pathways towards language learning, they have also given students the liberty to orchestrate resources, thus, move towards autonomy and be able to devise more dialogic and synergistic approaches in the future, transforming their learning whether that is individual or group work." ICT has the potential to change personal and social interaction in the class-

room as well as the role of the teacher, creating new social relations according to Lankshear and Knobel (2006). We should also mention Anderson (2005) who referred to the effective models that have been identified to encourage students to engage with ICTs in the learning process as these provide students with *mindtools* or cognitive tools to give them the ability to solve problems creatively.

2 ICT and language learning

In language learning, ICT has an important role being a bridge between students and teachers that allow direct communication although they are not present in the same room or place at a certain time. Fitzpatrick and Davies (2002) believe that language learning program can be created to enable students to learn the lessons with guidance, instruction, information or further explanation. ICT in language learning used as a reference-book as computer can store unlimited lessons or references, which can be accessed anytime, anywhere and accurately.

As long as they have access to internet, television or telephone they can organize video conferences to communicate. A reciprocal dialogue between members of the class community can be developed and “may be extended to the school community at large through activities such as blogs and wikis” according to Kinzie, (2005). Teachers can use internet as the medium to give lessons, assignments, or other information to their students.

In the language learning ITC can help improve the pronunciation and vocabulary, develop the listening and speaking skills, present information in a variety of forms, search for resources on their own, improve grammar or lexical knowledge at their own pace by using the internet offer. The World Wide Web presents various web pages with the help of HTML and HTTP, with full of links to other documents or information systems. The user can access more information about a particular topic by selecting one of the web links. Web pages include text in addition to multimedia content such as images, video, animation, and sound files. Web indexes and famous search engines such as Google and Yahoo can also help language students to find the needed information. The language learners and teachers can access multiple web sources but they should know that the information found should be verified and not taken for granted. Like any other tool we use during a process, this technology should be controlled by the users and not the other way round. The Internet is a global system of interconnected computer networks that offers a wide range of information about all sorts of topics, which we want to discuss in the classrooms and at the same time a source of professional knowledge for teachers. The Internet is a tool which offers unprecedented possibilities in the field of English Language Teaching. But this information should be checked and used wisely.

3 The Benefits of ICT in general

According to Welker & Berardino (as cited in McCown, 2010), students identified the following advantages

- The ability to control their own learning process
- Learning more about their own self-motivation and self-discipline
- Becoming more organized and self-disciplined
- Through the Internet, having volumes of information and study materials available
- The learning was more action-oriented
- Developing technical skills and sophistication

As for the language learning ICT is found to be advantageous in several ways as technology facilitates exposure to authentic language, provides the access to wider sources of information and varieties of language, gives the opportunity to people to communicate with the world outside, allows a learner-centered approach, develops learner's autonomy as ICT help people in get information and communicate with each other in various ways.

In their book on what skills will be required in the 21st century, Trilling & Fadel (2009) have outlined three dominant groups of skills students will need to enter and be successful in this digital age:

- learning and innovation skills,
- digital literacy skills including information literacy, media literacy, and information and communication technology (ICT) literacy
- career and life skills.

Technology has not only changed the way students learn, it has also changed the way teachers teach. According to Evans (2011) it has transformed education in a manner not seen before as classrooms have become digital environments with interactive whiteboards that replaced blackboards and chalk with students now using laptops, tablet computers or personal computers to complete their assignments as readily as they would a textbook. Access to supplementary audio or video exercises/clips are immediately available. ICT is advantageous in several ways, as it facilitates exposure to authentic language; provides the access to wider sources of information and varieties of language; gives the opportunity to people to communicate with the world outside; allows a learner-centered approach and develops learner's autonomy.

When regularly using ICT, students develop better listening skills due to exposure to authentic audio and video materials, podcasts or pronunciation software.

An improvement of the language—grammar skills, coherence in producing ideas, syntax) as well as specific scientific editing/presentation can be achieved by accessing Internet tests, updated articles, scientific texts and online dictionaries and encyclopedias.

4 Study

In order to find out if the English teachers and their students are fully aware of the opportunities of using ICT tools in the teaching—learning process we decided to study it.

4.1 Participants and instruments

This study was conducted on 54 students enrolled in the undergraduate program and 72 students attending an advanced English intensive course. At the same time we asked 15 teachers teaching intensive English courses and 11 teaching in non intensive English courses to participate in our study. In order to find out the frequency of ICT use by students and teachers we conducted a survey using a questionnaire. This study is based on a questionnaire in order to measure the extend students and teachers use ICT for learning English. For the purpose of the study we selected two main groups of teachers and students teaching and learning in non intensive English courses and those in intensive ones. We have to mention that we noticed some different characteristics of the two groups. The students involved in intensive courses were graduates of university studies, with experience in their field of activity, having about 6 classes of English daily plus 1 to 2 hours of physical training per week. The students attending non intensive English courses are enrolled into undergraduate studies, age between 18 and 20, with only 2 to 3 hours of English per week, and with many other classes to attend per week.

The teachers teaching at intensive courses are between 25 and 37 years old with developed competences in using IT while the average age of teaches at non intensive courses is 51 with low level skills of IT.

Taking into account these differences we wanted to:

- explore the frequency and educational purposes of ICT use among students
- examine students' perceptions and expectations of ICT use in English language learning.
- examine the frequency of ICT use in English language teaching

2. How often do you use ICT in class?
3. How often do you give students assignments using ICT?
4. How comfortable are you in using ICT in the teaching process?

4.3 Results and interpretation of the results

4.3.1 Results

The first group of intensive courses students had the following answers:

- Q1. 14 students – 3 hours; 31 students – 2 hours; 9 students – 1 hour;
- Q2. 23 students – 2 hours; 31 students; 1 hour
- Q3. To a very small extent 11 students; To a very large extent – 36, In between – 7
- Q4. To a very small extent 23 students; To a very large extent – 21, In between – 8
- Q5. To a very small extent 17 students; To a very large extent – 31, In between – 6
- Q6. To a very small extent 6 students; To a very large extent – 41, In between – 7
- Q7. To a very small extent 25 students; To a very large extent – 9, In between – 20
- Q8. To a very small extent 5 students; To a very large extent – 45, In between – 4
- Q9. To a very small extent 7 students; To a very large extent – 4236, In between – 5

The second group of non intensive courses students had the following answers:

- Q1. 11 students – 1 hour;; 61 – less than 1 hour;
- Q2. 27 students – 3 hours;; 17 – 2 hours; 23 1 hour 5 – less than 1 hour;
- Q3 To a very small extent 26 students; To a very large extent – 17, In between – 29
- Q4. To a very small extent 54 students; To a very large extent – 11, In between – 7
- Q5. To a very small extent 61 students; To a very large extent – 6, In between – 5
- Q6. To a very small extent 21 students; To a very large extent – 41, In between – 10
- Q7. To a very small extent 43 students; To a very large extent – 11, In between – 18
- Q8. To a very small extent 12 students; To a very large extent – 49, In between – 11
- Q9. To a very small extent 7 students; To a very large extent – 62, In between – 3

The identification of a possible cause was not relevant as the result was equally distributed to all 3 possible causes.

The results of the of the teachers' answers teaching in intensive courses are as following:

- Q1. To a very large extent: 13; To a very small extent 1; in between 1
- Q2. To a very large extent: 11; To a very small extent 2; in between 2

Q3. To a very large extent: 14; To a very small extent 1; in between 0

Q4. To a very large extent: 13; To a very small extent 1; in between 1

The teachers' answers teaching in non intensive courses are:

Q1. To a very large extent: 5; To a very small extent 6; in between 0

Q2. To a very large extent:2; To a very small extent 7; in between 2

Q3. To a very large extent: 6; To a very small extent 4; in between 1

Q4. To a very large extent: 1; To a very small extent 6; in between 4

4.3.2 Interpretation

- a) Students attending intensive courses spent more time on learning activities while those in the non intensive courses use technology for non-educational purposes being obvious that the majority of the non intensive students do not utilize the ICT tools for the purposes of learning. The use of ICT mainly helped students enrich the English vocabulary and improve the English grammar for the majority of the students in both groups. When it comes to the improvement of the other linguistic skills we can notice that there is dissatisfaction in both groups as well. The higher percentage is seen in the second group especially in improving the speaking and listening skills via ICT tools. The intensive course students are more motivated to learn and the educational use of ICT leads to an increase in the enrichment of the students' skills as they become more confident.
- b) On the other hand, the teachers' results show that the teachers teaching in intensive courses who are more skilled in using technologies use ICT tools more often both in improving their teaching and using it in class. If we corroborate the results of the students and teachers we can notice that the teachers' attitude and skills determine the students use of ICT and the fact that in the case of teachers of over 40 years old adopting a modern way of teaching seems more difficult to achieve as they are reluctant to experiment with new techniques and methods of teaching leads to a non-use of these resources by their students as well. These teachers prefer using ICT tools in preparing and planning teaching resources than effectively using them in class. One explanation for this situation might be the fact that although over the years the ICT infrastructure in the academic environment (computer labs, educational software, internet connections, interactive boards, etc.) has not been substantially developed due to financial restraints and cuts while most teachers have home access to ICT.

The conclusion we reached after interpreting the results is that there is still a resistance both on the part of students and teachers in using ICT in the language

teaching/learning process. We also noticed that if in the case of students the age and experience in their field of activity seem to determine their implication and use of ICT tools; in the case of teachers it was the other way round. We suggest that in such cases the teachers that make use of ICT tools in the teaching process promote it and show the benefits to their colleagues by asking them to participate in some of their classes to see the difference.

We also suggest that at first the teachers that do not use ICT tools in class on a regular basis should start with what they are familiar with, websites that they use to inform themselves by simply making them known to their students explaining them that they are useful to improve their English by enhancing their language skills or grammar or helping them enrich their vocabulary. Some of the websites that can be recommended are: *English Exercises Online* at <http://www.smic.be/smic5022/> with over 100 free exercises that cover vocabulary, grammar and reading comprehension. Interactive lessons can be found at <http://eslgo.com/> or you as a teacher can find resources to conduct a lesson (<http://teacherline.pbs.org/teacherline>).

Conclusions

In this high tech digital era we have no choice but become more tech aware and use technology in our own advantage as we spent more and more time in front of the screens.

As teachers, not only are we responsible to indicate certain valid links but also to help students select those that help them improve their language skills and use them in class as well. At the same time the still reluctant teachers in using these available tools should realize that the use of board and pencil is obsolete and boring to the new generations of students that have been exposed to these tools from an early age. It is not an easy task but we should try to use this new approach in the teaching-learning process. Today's students are highly familiar with the ICT tools, the teachers' task being that of making them use them more in the learning process than in communication or entertainment activities. Teachers should strive to have interactive and participatory students in class being aware of the importance of using innovative ICT tools to grow the value of their teaching and adapt it to the students' needs even if they themselves need to learn how to make use of these tools.

References

- ALBION, P. R., & ERTMER, P. A. (2002). Beyond the foundations: The role of vision and belief in teachers' preparation for integration of technology. *Tech-Trends*, 46(5), 34–38. <http://dx.doi.org/>
- ANDERSON, N. (2005) "Mindstorms" and "Mindtools" Aren't Happening: digital streaming of students via socio-economic disadvantage. *E-Learning Journal*, 2(2), p. 145.

- BEAUCHAMP, G. & KENNEWELL, S. (2010) Interactivity in the classroom and its impact on learning. *Computers & Education*, 54(3), 759–766. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2009.09.033>
- BECTA Review. *Benefits and features of ICT in English. ICT in the Curriculum*. (2006). <http://curriculum.becta.org.uk/docserver.php/?docid=657>
- CARMEN ET AL. (2003). Use of ICTs and the Perception of E-Learning among University Students: A Differential Perspective according to Gender and Degree Year Group in Interactive Educational Multimedia. No 7, 13–28.
- DICKINSON, D. (1986). Cooperation, Collaboration, and a Computer: Integrating a Computer into a First-Second Grade Writing Program. *Research in the Teaching of English*, 20(4), 357–378.
- EVANS, D. (2011). Turning lessons upside down. *The Times Educational Supplement*, October 28, p. 4.
- FITZPATRICK, A. & DAVIES, G. (2003) (Eds.). The impact of ICT on the teaching of foreign languages and on the role of teachers of foreign languages. EC Directorate General of Education and Culture.
- GRIFFITHS, C. (2007) Language Learning Strategies: Students' and Teachers' Perceptions. *ELT Journal* 61(2), 91–99.
- JANUSZEWSKI, & MOLEND, M. (2008) (Eds.). *Educational Technology: A definition with commentary*. New York, Lawrence Erlbaum Associates.
- KENT, N. & FACER, K. (2004). Different worlds. A comparison of young people's home and school ICT use. *Journal of Computer Assisted Learning* 20, 440–455.
- KINZIE, S. (2005). Blogging Clicks with Colleges. *Washington Post*, March 11 2005, pB01.
- LANKSHEAR, C & KNOBEL, M. (2006). New Literacies and the Challenge of Mindsets. Available at: <http://www.geocities.com/newliteracies/Chapter2.pdf>
- LEAKEY, J. (2011). Evaluating Computer Assisted Language Learning: an integrated approach to effectiveness research in CALL. Bern: Peter Lang.
- MCCOWN, L. J. (2010). Blended courses: The best of online and traditional formats. *Clinical Laboratory Science*, 23(4), 205–211.
- NACHOUA, H. (2012) Computer-Assisted Language Learning for Improving Students' Listening Skill. International Conference on Education and Educational Psychology (ICEEPSY 2012), *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 69, 1150–1159.
- TOFFLER, A. (1970) *Future Shock*. Bantam paperback edition.
- TRILLING, B., & FADEL, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Authors

Marioara Pateşan, e-mail: mpatesan@yahoo.com, “Nicolae Bălcescu” Land Forces Academy, Sibiu, Romania

Professor Marioara Patesanis the author of publications, articles and studies on English language, literature and methodology, coordinator or member in different national or international projects, member of scientific committee of International conferences and reviewer of reviews, journals and scientific bulletins.

Alina Balagiu, “Mircea cel Bătrân” Naval Academy, Constanța, Romania

The author has got BA in Philology and PhD in General Linguistics at Al. I. Cuza University, Iasi, Romania. She has been teaching ESP and EAP for about 20 years mainly for Marine engineering but also for law, management and navigation. Research: intercomprehension, CLIL, learning strategies.

Dana Carmen Zechia, “Mircea cel Bătrân” Naval Academy, Constanța, Romania

The author is a native of Romania and has lived in Constanta, Romania since 1976. She has graduated from ‘Al. I. Cuza’ University, Iasi in 1986 and was trained as a teacher of English. Since 1991, she has been teaching English at ‘Mircea cel Batran’ Naval Academy, Constanta as a Lecturer PhD.

E-learning vo vyučovaní cudzích jazykov očami študentov a pedagógov

Jaroslava Štefková

Abstrakt: V súčasnosti je využívanie elektronických materiálov čoraz častejšie práve kvôli tlaku spoločnosti, hoci je potvrdené, že v školských zariadeniach je úloha učiteľa nenahraditeľná. V tomto príspevku sa zaoberáme e-learningom v jeho čiastkovej podobe, je chápaný ako blended learning. Učitelia cudzích jazykov na Technickej univerzite vo Zvolene inovujú vyučovací proces a obohacujú vyučovací proces o elektronické materiály. V článku sa zaoberáme postojom študentov a pedagógov ku elektronickým vyučovacím materiálom. V príspevku uvádzame aj faktory, ktoré spomaľujú implementáciu e-learningu. Príspevok vznikol na základe zistení z projektu KEGA riešeného na našom pracovisku.

Kľúčové slová: blended learning, net generation, pedagóg, multimediálne vyučovacie objekty

Úvod

Definícií e-learningu je niekoľko. Jeho najzaužívanejší výklad je vzdelávanie prostredníctvom alebo s využitím počítača (Švec, 2008, 101). Turek (2010, 411) k menovanej definícii vo svojej práci ešte dopĺňa definície viacerých autorov, ktorí rozširujú pôvodnú definíciu o komunikáciu medzi študentmi a pedagógmi, spätnú väzbu pre študentov, riadenie celého procesu učenia (zadávanie úloh, časový harmonogram práce, zber a vyhodnotenie čiastkových testov, záverečné hodnotenie, atď.). Tieto tvrdenia sú viac menej zhodné vo všetkých opisoch a definíciách e-learningu. (Štefková, Balážová, 2015, s. 106). Tieto tvrdenia sú viac-menej zhodné vo všetkých opisoch a definíciách e-learningu. Keďže na našom pracovisku sa čisto e-learningové kurzy neučia, ale IKT sú používané vo vyučovaní, je potrebné definovať aj **blended learning**, v ktorom sa „miešajú“ prezenčné, tradičné formy a metódy výuky s e-learningom resp. online technológiami, integrácia elektronických zdrojov a nástrojov do výuky a učenia, s cieľom plne využiť potenciál IKT v synergii s osvedčenými metódami a prostriedkami tradičnej výučby. Veselá (2012 s. 12) ako aj ďalší autori (Čepelová, 2011; Heinze, Procter, 2004) potvrdzujú takýto spôsob vyučovania.

Tak ako v histórii vývoj spoločnosti bol spojený s dramatickým rozvojom nejakého odvetvia, dnes by sa dalo povedať, že je veľmi tesne prepojený s informačnými a komunikačnými technológiami. Tento vývojový trend reflektuje aj Kultúrno-edukačná grantová agentúra. Z grantov udelených Technickej univerzite vo Zvolene od roku 2008 sa 16 venovalo e-learningu alebo elektronickému vzdelávaniu, čo predstavuje 30 % a v rámci komisie 2 pre inovatívne postupy vo vzdelávaní je to až 58,8 % presnejšie je 10 projektov z 17 (Portál VŠ).

Digitálne technológie vo vyučovaní existujú už vyše 40 rokov. Skutočný rozvoj zaznamenali technológie až s nástupom internetu. Uvedenie internetu na svetový trh sa datuje do roku 1992, keď sa aj bývalé Československo pripojilo do celosvetovej siete internetu. Vtedy sa internet používal na vedeckú komunikáciu, prevažne počítačových pracovísk. Používanie internetu značne urýchlil vstup komerčných subjektov do tejto sféry a masívne zavedenie internetu do domácností v roku 1999–98. (Homa, 2010). Po tomto období sa vyvíjali aj grafické prvky a komunikačné možnosti internetu od Web 1.0, pre ktorý bolo typické iba statické publikovanie informácií až po Web 2.0 z roku 2004 (Zounek, 2012, s. 59), ktorý rozšíril možnosti o komunitnú tvorbu a zdieľanie zdrojov, sociálne siete a takisto o možnosť, keď sa bežný užívateľ stáva spolutvorcom obsahu, stáva sa bežné, že má možnosť komentovať, označiť pocitmi takmer všetko. Vývoj internetu idem míľovými krokmi vpred a tvrdenie, že jeden rok na internete je ako sedem rokov v normálnom živote sa neustále potvrdzuje. Pokračovaním Web 2.0 je Web 3.0, ktorý bude poskytovať individualizované prostredie, vyhľadávania, aplikácie a jeho druhým menom bude „domov na internete“ (ePodnikanie). Takže dnešné **elektronické nástroje** prinášajú veľa možností **internetových programov a aplikácií**, ktoré študenti aj učitelia využívajú v bežnom živote a niektorí aj pri práci a štúdiu.

V tomto článku sa chceme zaoberať postojom študentov a pedagógov na Technickej univerzite k elektronickému vzdelávaniu a využitiu internetu a UISu vo vyučovací procese. Postoje sme overovali pomocou dotazníkov, ktoré patria ku bežným spôsobom zisťovania informácií a postojov respondentov. Naším cieľom bolo zistiť ako študenti vnímajú multimediálne doplnkové materiály, či im to uľahčuje štúdium, prípadne rozširuje vedomostné obzory. Čo sa týka prieskumu u pedagógov, zaujímalo nás ich celkový postoj k dvom funkcionalitám UISu, konkrétne k testovaniu a k tvorbe elektronických podpôr. Výskum ich postojov bol zameraný skôr na celkové vnímanie týchto funkcionalít a zistenie stavu než na detailné posúdenie preferencií.

Internetové aplikácie a programy

Nástroje internetových programov a aplikácií sú rozdelené do piatich skupín (Zounek, Sudický, 2012, s. 65):

1. Nástroje podporujúce spoluprácu a komunikáciu – *Gmail, Twitter, ICQ, Skype, Ulož.to, Blogger, MediaWiki, Dokumenty Google*
2. Nástroje umožňujúce tvorbu a prezentáciu/publikovanie obsahu – napr. aplikácie *Jing, Picassa, YouTube, SlideShare, Google Web, Blogger, Prezi*
3. Nástroje podporujúce administráciu štúdia – *Google Kalendár, Doodle, Skupiny Google*

4. Nástroje podporujúce personalizované učenie – *Google bookmarks, Delicious, iGoogle, WordPress, Mahara*
5. Nástroje umožňujúce hodnotenie a spätnú väzbu – *Dropbox, iAnkety, Poll Everywhere*

Ďalšou kategóriou, ktorá je zahrnutá v rámci e-learning alebo blended learning, je tvorba **učebných objektov** (Zounek, Sudický, 2012, s. 117), ktorú by sme mohli definovať ako „digitálna alebo nedigitálna entita, ktorá môže byť využitá alebo znovu použitá v procese učenia založenom na digitálnych technológiách.“ Objekty môžu byť použité ako podpora názornosti výkladu, motivačný prvok výučby alebo základný učebný zdroj. Učitelia v rámci spolupráce môžu učebné objekty zdieľať, komentovať, prípadne vytvárať databázu, v rámci pracoviska, niekoľkých inštitúcií aj na medzinárodnej úrovni. Táto možnosť predstavuje veľký potenciál, keďže učebné objekty môžu byť súčasťou multimediálnych vyučovacích materiálov pre kurzy všeobecného cudzieho jazyka ako aj pre predmety odborného cudzieho jazyka.

Ďalšiu kategóriu predstavujú **hry a simulácie**, ktoré sa však využívajú viac na úrovni základnej školy alebo simulácie prostredí a situácií, ktoré sú úzko špecializované a je náročné ich vytvoriť, napr. záchranári, polícia. Na Technickej univerzite hry a simulácie nie sú využívané vo vyučovaní cudzieho jazyka.

Spomínané možnosti on-line alebo off-line elektronických nástrojov sú pedagógom známe viac, či menej. Napriek tomu nie sú vo vyučovaní používané ani často, ani vo veľkom rozsahu. Ich využitie je stále sporadické a nesystémové.

1 Elektronické vzdelávanie na Technickej univerzite vo Zvolene

1.1 Elektronické materiály

Na Technickej univerzite sa je asi najrozšírenejšia tvorba a využitie učebných objektov. Učitelia odborných predmetov využívajú Univerzitný informačný systém na tvorbu elektronických podpôr a ich distribúciu študentom. Ďalší dôležitý prvok vo využití internetu, je fakt, že každá učebňa má dostatočné technické vybavenie a má prístupný internet, ktorý vyučujúcim cudzích jazykov dáva možnosť ho aktívne využiť počas vyučovania na prehrávanie audio alebo video súborov alebo len obrazových súborov umiestnených na internete.

Z týchto dôvodov sme sa rozhodli pripraviť tlačenú učebnicu doplnenú o multimediálny materiál. Vedeli sme, že potrebujeme učebnicu, ktorá by zabezpečovala materiály s trvalým obsahom, ktoré by spĺňali pre učiteľa zdrojový materiál a pre študenta obsahový základ, ku ktorému sa môže kedykoľvek vrátiť. Ďalším, rovnako dôležitým, krokom bolo doplnenie papierových materiálov multimediálnymi aktivitami z viacerých dôvodov. Vizualný materiál nahrádza vecné materiálne po-

môcky. Multimediálne záznamy predstavujú autentický jazyk, čo je pri štúdiu jazyka nesmierne dôležité. Hovorené slovo, či hovoríme o videonahrávkach (hlavne) alebo audio nahrávkach, pochádza z rôznych jazykových proveniencií a študenti môžu sledovať jazykové špecifiká (prízvuk, intonáciu, odborné pomenovania) spojený s daným regiónom a taktiež odlišnú lexiku pre americkú a britskú angličtinu. Videá sú používané ako doplňujúci materiál obsahujúci, buď základnú odbornú lexiku alebo doplňujúcu lexiku, ukážku profesijných postupov, zvyklostí typických pre konkrétne krajiny, alebo slúžia na odľahčenie mentálnej záťaže študentov po dlhšej práci s papierovými materiálmi, prípadne po práci s ťažšími úlohami. Videá taktiež dodávajú materiál s reáliami z autentického prostredia. Spojenie obrazu aj zvuku poskytuje aj z didaktického hľadiska lepší vyučovací materiál, pretože rozvíja jazykové uvedomenie a uľahčuje proces zapamätávania si. Použitie videozáznamov jednoznačne dominuje v porovnaní s audio záznamami. Zhodujeme sa s Deákovou (2015), že čisto audiozáznamy sú na ústupe. Špecifické odborné audio nahrávky sú relatívne nedostupné a pre pedagógov je zložitá ich svojpomocne vyrobiť. Praktické využitie videí má veľa variant, od posluchových úloh, zachytenie odborných výrazov, dopĺňanie rôznych druhov informácií, reprodukciu počutého a tak ďalej. Využitie multimédií vo vyučovacom procese spojené je spojené s novou pedagogickou zručnosťou pre učiteľov cudzích jazykov, kde by do úvahy mali brať do úvahy viaceré faktory (načasovanie videa, dĺžka videa, lexikálna záťaž, možné vyplývajúce vzdelávacie aktivity atď.), o ktorých je pomerne málo literatúry.

V inžinierskom odbore odboru Protipožiarna ochrana boli vytvorené štyri kľúčové elektronické podpory. Počas semestra boli vytvorené 4 elektronické podpory a umiestnené na univerzitnom informačnom systéme. Elektronické opory boli vytvorené v rámci Univerzitného informačného systému a jeho funkcionality E-podpory. Študenti sa k nemu môžu k podpore dostať na základe autorizačného prihlásenia sa do systému a potom cez štyri podpoložky. Všetky štyri podpory obsahovali video záznam s hovoreným textom prelinkovaným z YouTube v rôznom štýle: napr. komentár k práci hasičov s lesnými požiarmi, popis a rozdelenie zložiek horenia a virtuálne predstavenie foriem protipožiarnych izolácií. Každá opora mala uvedenú slovnú zásobu, otázky so správnymi odpoveďami. Opory nevyužívali možnosti informačného systému, ako je vkladanie hypertextov, obrázkov, kvízových otázok, testov, ktoré UIS obsahuje ku tvorbe opory. Celá opora bola vytvorená ako doplnkový materiál, relatívne nenáročný na študijný čas a intenzitu štúdia. Jej otvorenie bolo na báze dobrovoľnosti a záujmu, nebolo podmienené žiadnym hodnotením alebo ocenením od vyučujúceho.

Ďalšia forma využitia počítačovej techniky a individuálnych schopností študentov na TU sú najčastejšie PowerPoint prezentácie v rámci projektového vyučovania, prípadne semestrálnych prác, pričom neoddeliteľnou súčasťou je vyhľadávanie zdrojov na internete a práca so internetovými slovníkmi a prekladačmi. S takouto formou využitia IKT sa študenti stretávajú v každom predmete odborného jazy-

ka, či na bakalárskej alebo inžinierskej úrovni. Súčasťou vyučovacieho procesu je aj tvorivá zložka takých zadaní, kde študenti si autonómne určujú tempo, čas a výsledný dizajn práce. Takýto spôsob práce pôsobí na študentov motivujúco. (Štefková, Balážová, 2015, s. 107)

1.2 Študenti

Na začiatok sa nám núkajú otázky: poznáme svojich študentov; vieme aké sú ich učebné štýly, predchádzajúce skúsenosti s jazykom; poznáme technológie a elektronické nástroje, ktoré majú a používajú; aké internetové hry sa hrajú; ako využívajú zdroje, ktoré na internete sú. Skúsme sa pozrieť, čo o súčasných študentoch „vedia“ výskumníci. Mladá generácia dokáže riešiť niekoľkých úloh naraz, rýchle prechádzať z jedného problému do druhého, preferujú obrazové a zvukové materiály, lebo majú vyvinuté priestorové a vizuálne vnímanie, preferujú činnosti oproti pasívnemu učeniu, rýchle sa orientujú a vyhľadávajú informácie. Vstup informačných technológií do života mladých ľudí prináša aj isté nevýhody: krátkodobé sústredenie, nedostatok reflexie, nekritický prístup ku kvalite zdrojov, neschopnosť zhodnotiť dostupné informácie (Stradiotová, 2013). Pre kvalitné zvládnutie uskutočnenia vyučovacieho procesu je potrebné poznať ľudí, v živote ktorých máme uskutočniť zmenu pomocou vzdelávania v konkrétnom predmete. Pričom vzdelávací proces môže byť obohacujúci pre obe strany a prinášať nové zistenia aj na strane učiteľov.

1.3 Pedagógovia

Zounek, Sudický ((2012, s. 16) sa o účastníkoch vzdelávania zmieňujú s ohľadom na digitálne technológie. Tvrdia, že sa nezmenili len v nepatrných aspektoch, ale jedná sa o zásadnú zmenu. Vidia dve skupiny ľudí – **digitálnych domorodcov** – narodených po 1982, nazývaných aj „net generation“ a **digitálnych imigrantov** narodených pred 1982. Rozdiel medzi nimi je ako rozdiel vo vnímaní kultúry „domorodcami“ a „imigrantami“. Imigranti nikdy nedosiahnu stav ovládania a „pohody“ ako domorodci. Zounek, Sudický (2012, s. 29) považujú za najdôležitejšie faktory v implementácií resp. neimplementácií IKT do vyučovacieho procesu pre pedagógov absenciu študijného predmetu využitia IKT vo vyučovacom procese, prípadne predošlé osobné skúsenosti pedagóga s IKT (hlavne negatívne) a tiež nerovnako rýchly rozvoj počítačovej gramotnosti učiteľa a vývoja technológií. Na úspešné zavedenie e-learningu v akejkoľvek jeho podobe je potrebné mať učiteľov, ktorí používajú technológie v praxi ako rutinnú záležitosť a poznajú ich možnosti ako pedagogického nástroja vo vyučovaní. Absenciu predchádzajúceho špecializovaného vzdelávania je možné nahradiť ďalším vzdelávaním a seba rozvojom. Napriek tomu, že problematika e-learningu je v pedagogickej praxi formálne aj ekonomicky podporovaná už dlhší čas, je až udivujúce, aký je vzdelávací systém

nepružný, pretože využitie IKT vo vyučovacom procese ešte nie je štandardne zahrnuté do budúcej prípravy učiteľov.

2 Dotazníkové výskumy

Od roku 2014 naše pracovisko, teda Ústav cudzích jazykov, rieši projekt KEGA č. 013TU Z-4/2014 – Zavedenie elektronického vzdelávania cudzích jazykov na základe multimediálnych výučbových materiálov na Technickej univerzite vo Zvolene, ktorého ciele boli vytvorenie multimediálnych materiálov, a zavedenie elektronického testovania a vzdelávania do bežnej výučby v rámci skvalitňovania vyučovania pedagogickej práce vôbec. V tomto článku by sme radi prezentovali čiastkové výsledky z dvoch prieskumov, ktoré odrážajú realitu elektronického vzdelávania na TU vo Zvolene.









2.1 Študentský prieskum

Cieľovou skupinou prvého prieskumu boli študenti, ktorí boli vyučovaní s využitím multimediálnych materiálov, a ktorí mali sprístupnené štyri multimediálne podpory ako prví. Na tomto prieskume by sme radi zdôraznili dva aspekty. Prvý aspekt sa týka vyučovacieho procesu, kde sa multimediálne objekty resp. využitie internetu stalo bežnou súčasťou vyučovacieho procesu. Študenti v tejto časti prieskumu boli tvorení z dvoch skupín študentov: obe skupiny sú študentami odboru Protipožiarnej ochrany. Jedna skupina boli študenti bakalárskeho stupňa Odborná komunikácia I v počte 37, ktorú tvorili vo väčšine študenti vo veku 19 a 21 rokov a ktorých jazykové znalosti zo stredných škôl boli v rámci normálnej distribúcie Gaussovej krivky. Druhú skupinu tvorili študenti inžinierskeho stupňa Protipožiarnej ochrany, predmet Odborná komunikácia II v počte 38. Táto skupina bola tvorená študentami viac vyzretými, čo sa týka systému štúdia a bližšie ku reálnej situácii o výbere zamestnania. Čo sa týka jazykového vzdelávania, predmetu Odborná komunikácia II predchádzal predmet Akademická komunikácia v 3 hodinovej dotácii za týždeň. Obe skupiny mali týždennú hodinovú dotáciu na odborný cudzí jazyk 3 vyučovacie hodiny (2 hod 15 min) a rovnakého vyučujúceho, čo znamená, že obom skupinám bol poskytnutý rovnaký štýl vyučovania. Druhý aspekt sa týka využitia UIS na uloženie a tvorbu multimediálnych študijných materiálov, ktorí študenti mohli využiť prvýkrát v rámci ich vysokoškolského štúdia. Tieto výsledky boli spracované len na základe údajov dostupných v UIS na Technickej univerzite vo Zvolene.

Z hľadiska použitia multimediálnych aktivít vo vyučovacom procese môžeme povedať, že rozhodne obohacujú proces výučby a na základe odpovedí študentov v dotazníku. (Tab. 1) Počúvanie a sledovanie videí sa umiestnilo na treťom mieste za prekladmi zo slovenského jazyka do angličtiny a za čítaním, ktoré zostáva dominantnou zručnosťou, čo sa týka osvojovania si odborných jazykových znalostí.












Je potrebné podotknúť, že tabuľka zobrazuje odpovede na základe subjektívnych pocitov študentov a nie objektívnej analýzy jazykových kompetentností.

Tab. 1: Podiely odpovedí na otázku o aktivitách, ktoré boli signifikantné pre osvojenie si jazyka

Ktoré aktivity mali najväčší vplyv na Vaše jazykové osvojovanie. Vyberte 3.		
čítanie anglických textov	 41	27.9%
preklad SJ - AJ	 34	23.1%
počúvanie a sledovanie video záznamov	 23	15.6%
jazykové aktivity v rámci práce s textami	 25	17%
obrazové doplnenie textov	 7	4.8%
domáce úlohy	 3	2%
semestrálna práca	 11	7.5%
Iné	 3	2%

Ďalšia tabuľka uvádza odpovede na otázku o preferenciách študentov, čo sa týka doplnenia cvičení, ktoré by študenti uvítali vo väčšej miere. Tu môžeme vidieť, že študenti stále uprednostňujú komunikáciu, následne prácu s video a audio materiálom a zotrávajú aj na prekladových cvičeniach. Prekvapivo k teoretickým predpokladom, výsledky dotazníku priniesli umiestnenie samostatných prác, ako sú prezentácie, zhrnutia alebo aj vyhľadávania informácií, na konci preferencií, dokonca za jazykovými testami.

Tab. 2: Podiely odpovedí na otázku o doplnkových vyučovacích aktivitách

Áké aktivity by ste doplnili ? Môžete vybrať 5 možností.		
prekladové cvičenia	 26	15%
práca s video a audio materiálom	 27	15.6%
gramatické aktivity	 20	11.6%
testy na slovíčka	 19	11%
testy na znalosti	 13	7.5%
konverzačné cvičenia	 33	19.1%
prípadové štúdie	 8	4.6%
samostatná tvorivá práca napr. prezentácie	 13	7.5%
samostatné spracovanie materiálov napr. zhrnutia	 6	3.5%
samostatné vyhľadávanie informácií	 7	4%
Iné	 1	0.6%

K výsledkom tohto dotazníku by sme ešte pripojili niekoľko citácií od študentov na tému: „Najlepšie na kurze bolo...“. Študenti viac krát uvádzali tvrdenie, že prezentovanie semestrálnych prác, pozeranie a vysvetľovanie si pojmov pomocou videa z internetu, dokonca sa im páčili prekladové cvičenia, niekoľko pochvalných vyjadrení o práci pedagóga. Odkazovanie na prácu pedagóga uvádzame aj z toho

dôvodu, že pre študentov je osobná interakcia medzi nimi a učiteľom stále dôležitá a mnoho krát je to motivačný faktor na učenie sa predmetu. Ďalej uvádzame citácie na otázku „Najviac sa mi na kurze páčilo...“ z výsledkov dotazníku:

- *„Začiatočná konverzácia na začiatku hodiny zameraná na obsah učiva minulej hodiny. Najviac som sa naučil, keď som bol nútený samostatne rozprávať a premýšľať.“*
- *Rozmanitosť vyučovania, nielen práca s textom, ale aj internet a veľa iných.*
- *Keď sme pozerali videa na youtube ohľadom amerických hasičov ich cvičení a tak ďalej, získali sme nové poznatky a rozšírilo nám to vedomosti, lebo nás by to asi ani nenapadlo si niečo také pozrieť.*

Na opačnú otázku „Najviac sa mi na kurze nepáčilo...“ študenti uvádzali opakovane dĺžku 3 vyučovacie hodiny (2hod 15 min), ktorá ovplyvňuje ich sústredenie a spôsobuje únavu. Medzi ďalšími tvrdeniami sa viac krát objavilo tvrdenie, že sledovanie dlhých a málo zrozumiteľných videí je pre nich náročné. Niekoľko hlasov zaznelo aj na tému rôzneho stupňa ovládania angličtiny v jednej skupine, čo sťažuje pokrok a spracovanie témy. Na dokreslenie rozmanitosti uvádzam tieto konkrétne odpovede:

- *„Rôzna úroveň jednotlivcov v jazyku v jednej skupine. Vysvetľovanie základov jazyka menej zdatným zbytočne uberalo čas... Možno by bolo fajn rozdeliť študentov na začiatku na dve skupiny podľa nejakého testu vedomostí, nie podľa zatriedenia do študijných skupín.“*
- *Učíme sa pomerne pokročilé veci a texty, pritom málokto vie tie základné (týkajúce sa angličtiny)*
- *Striktnosť v terminológii*

Na záver tejto sekcie by sme uviedli zistenie z dotazníku o tom, ako študenti vnímajú využitie multimediálnych aktivít a internetu vo vyučovaní v dnešnej technologicky orientovanej dobe, keď študenti sú o krok vpred vo využívaní technológií pre učiteľmi. Študenti vnímajú internet a jeho zdroje ako nevyhnutnú súčasť vyučovacieho procesu (66,7 %) alebo ako doplnkovú formu vyučovania 29,4 % a žiadny ju nevidí ako jediná formu vyučovania. Toto zistenie len potvrdzuje predpoklad, že elektronické zdroje majú a budú mať pevné miesto vo vyučovaní, takisto ako vyučujúci je nevyhnutný z vyučovacieho procesu.

V nasledujúcej sekcii by sme sa chceli venovať analýze používania elektronickej podpory vytvorenej pre študentov inžinierskeho stupňa Protipožiarnej ochrany (38 študentov). Pre túto skupinu študentov boli vytvorené štyri elektronické podpory. Elektronické podpory boli rôzneho charakteru, napríklad: rozhovory s hasičmi lesných požiarov v Amerike (22 min), prednáška o zdrojoch zapálenia (5 min), opis ochranných protipožiarnych náterov ocelových konštrukcií (6 min) a prednáška o hodnotení ochrany v stavebných konštrukciách (10 min). Posledné

dve opory boli súčasťou otázok k ústnej skúške. Počet prístupov počas semestra a skúškového obdobia bol (3-1-0-3) z celkového počtu oprávnených užívateľov 38, čo predstavuje 7,8 %. Vzhľadom na to, že opora vznikla ako prvá opora v študijnom odbore, teda ani študenti ani vyučujúci ešte nemajú reálnu skúsenosť s ich využívaním, odhadujeme, že to by mohli byť dôvody malého záujmu o podporu. Ďalším dôvodom môže byť relatívna komplikovanosť prístupu k opore. Z hľadiska doručenia elektronickej opory by bolo snád' jednoduchšie zaslať študentom link a cvičenia vo forme skupinového mailu, ktorý UIS umožňuje.












2.2 Prieskum v radoch pedagógov

Preskum bol realizovaný formou dotazníku s 10 otázkami, ktoré sa týkali testovania, tvorby elektronických podpôr a celkového využitia UISu v pedagogickej práci a bol poslaný pedagogickým pracovníkom na TU. Na dotazník odpovedalo 50 respondentov, čo je relatívne nízky počet, a preto jeho závery nemôžeme zovšeobecňovať. Napriek tomu nám dávajú predstavu o postojoch pedagógov k využitiu existujúceho elektronického softvéru s možnosťami, ktoré systém má.

Priemerný respondent má 47,4 rokov a je muž. Tento vek jasne naznačuje, že respondenti patria do skupiny takzvaných počítačových imigrantov. Pedagogickí zamestnanci (hoci nemôžeme zovšeobecniť) na Technickej univerzite **využívajú UIS** na administráciu známok na 90,06 %, druhé miesto v poradí dosiahla komunikácia so študentami (3,2 %) a elektronická podpora a testovanie sa umiestnili iba s 2,3 a 1,7 %. Rozdiel je priepastný. Natíska sa nám otázka, na čo má UIS toľko funkcionalít, keď ich využíva extrémne nízke percento možných užívateľov.

Na základe odpovedí na otázky týkajúce sa **testovania** môžeme povedať, že 3 z 10 našich respondentov priemerne využívajú UIS na testovanie v rozsahu 27,71 %. Vzhľadom na nepriaznivý pomer využívania testovacej funkcionality uvádzame ich výhody, tak, ako ich vidia tí, ktorí ich používajú. (Tab. 3) Spomedzi záporných dôvodov vyberáme tie najčastejšie sa opakujúce. Medzi objektívne námietky, ktoré spomínajú fakt, že formát testovania nie je vhodný na testovanie grafických zadaní, alebo zadaní, kde sa hodnotí aj postup, ďalej že príprava testu a elektronických opôr je komplikovaná a zo začiatku časovo náročná, alebo že UIS ma zastaraný formát, vzhľad a ovládacie prostredie. Niekoľko odpovedí vyjadriло absenciu informácii alebo školení. Subjektívne dôvody reprezentujú námietky typu „*nechcem byť otrokom počítača*“, „*výučba má spočívať v priamej interakcii študenta s učiteľom. Inak nás môžu zrušiť a študentov nech učia počítače*“, „*tvorba testu v elektronickej podobe enormne zaťažuje tvorcov dlhou prípravou*“, či „*uprednostňujem skúšanie z očí do očí*.“ Ako prekvapujúci dojem z dotazníku sa javí to, že pedagógovia vidia v počítači konkurenciu a nie výpomoc s rutinnými prácami. Na základe reakcií respondentov, vidíme absenciu osoby, ktorá by bola zodpovedná za riešenie praktických problémov pri používaní UISu a za motiváciu pracovníkov systém začať využívať.

Tab. 3: Podiely odpovedí k otázke o výhodách testovania cez UIS

Vyberte 3 hlavné výhody testovania cez UIS.		
šetrí čas pri opravovaní		24 24.2%
ponúka široké spektrum otázok		6 6.1%
prepojenie s UIS na celkové hodnotenie		4 4%
prepojenie s UIS ohľadne miestností, termínov,		4 4%
šetrí čas pri tvorbe testu		5 5.1%
umožňuje tlač viacerých variant testu		6 6.1%
vytváranie databáz testovacích otázok		13 13.1%
rôzne varianty testu pri testovaní		12 12.1%
možnosť pre študentov písať test z domu		3 3%
možnosť upravovať skóre jednotlivých testov		4 4%
možnosť pripojiť obrazový alebo zvukový záznam		1 1%

K otázkam týkajúcich sa využívania funkcionality **na tvorbu e-podpôr** sa vyjadrili 4 respondenti z 50 (8 %), ktorí ich využívajú. Napriek nízkemu počtu by sme uviedli ich hlavné pripomienky. Ako hlavné ťažkosti respondenti uviedli komplikované zadávanie e-podpory pre študentov, časovo náročná tvorba podpory, čo pravdepodobne súvisí s komplikovaným vkladaním obrázkov a pdf súborov.

Zaujímavý je postoj všetkých respondentov, ktorí sa vyjadrovali k existencii tejto funkcionality. Z nášho pohľadu je pozitívne, že tých, ktorí sa chcú dozvedieť viac, je takmer jedna štvrtina (22,4 %), a že máme aspoň 8,2 % respondentov, ktorí túto možnosť využívajú. Zarážajúce je zistenie, že máme 47 % respondentov, ktorý funkcionality poznajú, ale nevyužívajú.

Na záver by sme radi uviedli odpovede na záverečnú otázku, ktorá mala všeobecný charakter a zisťovala **názory respondentov na e-learning**. V súčasnej technologickej príznačnej dobe, kde spoločnosť podporuje a zdôrazňuje využívanie elektronických médií vo vzdelávaní nás udivila distribúcia názorov na túto otázku. Pre 34,7 % je to zručnosť, ktorú sa musia ešte doučiť, pre 32,7 % je možnosť dať študentom viac, pre 28,6 % je moderný termín, ale prázdny; a nikto (0 %) v tejto zručnosti nevidí výhodu oproti kolegom. Tu je zrejme, že mnoho respondentov vníma e-learning ako politickú záležitosť, ktorá nie je „reálna“ v ich každodennej práci.

Záver

Na základe zistení z dotazníkových prieskumov môžeme konštatovať, že multimedialne technológie majú vo výučbe svoje pevné miesto. Keďže študenti oceňujú a vidia potenciál vo využití multimediálnych objektov, učitelia by sa mali zamerať na rozvíjanie svojich počítačových zručností. Z hľadiska koncepcie študijných ma-

teriálov je potrebné sa zamerať na tradičné jazykové aktivity (čítanie a preklad), ale je potrebné ich doplniť rovnakým množstvom konverzačných aktivít. Študenti majú stále tendenciu opierať sa o papierové študijné materiály a resp. o materiály poskytnuté počas vyučovania. Využitie doplnkových elektronických aktivít je veľmi nízke z rôznych dôvodov, ktoré by bolo potrebné skúmať v budúcnosti podrobnejšie.

V rámci existujúcich softvérov je potrebné venovať energiu vzdelávaniu sa so strany samotných vyučujúcich, aj zo strany organizácií, ktoré by skupine „starších“ (narodených pred 1982) pedagógom pomohli prekonať bariéru vo využívaní elektronických zdrojov vo vyučovacom procese, a tak skvalitniť vzdelávanie, ktoré poskytujú. Stále je veľké percento (cca 30 %) pedagógov, ktorí chcú pracovať na počítačovej kompetentnosti, pričom ich vzdelávanie by malo byť adresné a výsledky merané, čím by sa predišlo formálnym školeniam a formálnym výsledkom transferu počítačovej zručnosti do vyučovacieho procesu. Keďže pedagógovia využívajú elektronické testovanie pomocou UISu vo väčšej miere, je potrebné tejto zručnosti či po metodologickej či technologickej stránke venovať náležitú pozornosť.

Podakovanie

Príspevok vznikol na základe riešenia projektu KEGA č. 013TU Z-4/2014 – Zavedenie elektronického vzdelávania cudzích jazykov na základe multimediálnych výučbových materiálov na Technickej univerzite vo Zvolene.

Literatúra

- CLARK, R. C., & MAYER, R. E. (2011). *e-Learning and the Science of Instruction*. San Francisco: Pfeiffer. ISBN 987-0-470-87430-1.
- ČEPELOVÁ, S., HERETIK, A., & KOŠTÁLOVÁ, L. (2011). *Učiteľ + informačné-komunikačné technológie =?* [Online]. <https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/.../Cepelova.pdf>.
- DEÁKOVÁ, V. (2015). Čím nás média (ne)prekvapia vo vyučovacom proces? In *Aplikované jazyky v univerzitnom kontexte – elektronická podpora vzdelávania*. Vydavateľstvo Technickej univerzity vo Zvolene. ISBN 978-80-228-2797-3.
- EPODNIKANIE (2016). *Web 1.0, Web 2.0, Web 3.0 – Čo To Je a Aký Je Medzi Nimi Rozdiel*. [Online] Websk s.r.o. [Dátum: 11. september 2016.] <http://www.epodnikanie.sk/rozne/web-1-0-web-2-0-web-3-0-co-to-je-a-aky-je-medzi-nimi-rozdiel/>.
- HEINZE, A., & PROCTER, C. (2004). Reflections on blended learning. *Education in a Changing Environment*. [Online]. [Dátum: 9. september 2016.] <http://usir.salford.ac.uk/1658>.
- HOMA, R. (2010). Multimediálny kurz programovanie. *História internetu*. [Online]. [Dátum: 21. jún 2016.] http://www.mkp2010.szm.com/2a_historia.htm.
- KASÁČOVÁ, B. (2006). *Profesný rozvoj učiteľa*. Metodicko-pedagogické centrum v Prešove. [Online]. <http://www.mcpo.sk/downloads/Publikacie/Ostatne/OSRIA200704.pdf>.
- Portál VŠ. [Online] [Dátum: 10. 9. 2016] <https://www.portalvs.sk/sk/>.
- SANDERS, J., & MORRISON, C. (2009). Medical teacher. *What is the Net Generation? The challenge for future medical education*. [Online]. [Dátum: 25. 7. 2016]

https://www.researchgate.net/publication/6137412_Sandars_J_Morrison_C_What_is_the_Net_Generation_The_challenge_for_future_medical_education.

STRADIOTOVÁ, E. (2013). IKT vovzdelávacom prostredí ako spôsob riešenia nízkej výmery hodín cudzieho jazyka a vzťah študentov k IKT. In *Cudzie jazyky v slovenskom vzdelávacom systéme a politika viacjazyčnosti v Európskej únii*. Zvolen: TU vo Zvolene.

ŠTEFKOVÁ, J., & BALÁŽOVÁ, Ž. (2015). E-learning na univerzite – formy praktického použitia. In *Aplikované jazyky v univerzitnom kontexte – elektronická podpora vzdelávania*. ISBN 978-80-228-2797-3.

ŠVEC, A. (2008). *Slovensko-anglický lexikón pedagogiky a andragogiky*. Bratislava: Iris. ISBN 978-80-89256-21-1

TUREK, I. (2010). *Didaktika*. Bratislava: Iura Edtion. ISBN 978-80-8078-322-8.

VESELÁ, K. (2012). *Teaching ESP in New Environments*. Nitra: ASPA. ISBN 978-80-89477-06-7.

ZOUNEK, J., & SUDICKÝ, P. (2012). *E-learning: učení (se) s online technologiemi*. Praha: Wolters Kluwer.

Autorka

Jaroslava Štefková, e-mail: stefkova@tuzvo.sk, Ústav cudzích jazykov, Technická univerzita vo Zvolene, Slovensko

The author teaches technical English courses. She focuses on didactics of foreign language and implementation of electronic media in teaching. She is interested in creation of teaching materials, language testing and innovative methods in teaching.

Interactive technologies in foreign language teaching

Božena Džuganová and Anna Barnau

Abstract: When teaching a foreign language, it is important to engage as many senses as possible. Joining visual perception of medical concepts facilitates faster acquisition of medical terms. Good language skills are the basis for acquiring knowledge in a variety of medical areas students cover while studying at the faculty and later deepen knowledge of in their practice. English language skills may be developed through e-learning programs and Internet language courses, watching short instructive videos and video lectures, simultaneous reading and listening to interesting topics, solving language quizzes and memorizing new vocabulary by means of flash cards etc. In our review paper, we intend to look at typical problems of listening comprehension and suggest some activities to improve listening comprehension and pronunciation using interactive technologies.

Key words: Listening, Internet, Video, Worksheet, Medical English

Introduction

In the 1960s there was a revolution in language teaching. Until then, spoken language was considered to be a poor relative of the written language (Brown, 1991). In the 90s the attention of linguists and teachers began to focus on the spoken form of the language and the communicative approach found its way into foreign language teaching. In Slovakia after the year 1990, the British Council organized specialized language courses for Slovak teachers of English to make them acquainted with new methods of teaching. Since then, attention to language teaching at all types of schools has increased. At all secondary schools, students are obliged to sit for a final school exam in one foreign language. It is expected that students will come to universities with excellent language knowledge and skills and universities will provide only specialized language education.

The key competences in the field of language teaching and learning are: reading and listening comprehension, speaking and writing. Speaking and writing influence the field of active language production – they are productive communication skills. Listening and reading have an impact on the area perception – they are receptive communication skills (Horňáková, 2011). With the advent of communicative language teaching and the focus on proficiency, the learning and teaching of listening started to receive more attention.

In teaching a foreign language, these skills are practised with different emphasis and extent. Most attention is logically devoted to reading comprehension (people mostly read in a foreign language), less to communication and writing and maybe the least to listening comprehension. Here we can state that the effort to teach students to communicate in a foreign language from the first English lesson results in insufficient mastery of English grammar and pronunciation. Therefore,

a phenomenon persists that even good students do not understand a native speaker, and are afraid of speaking with a foreigner and try to avoid such a situation. This is because listening is not yet fully integrated into the curriculum and more attention should be paid to it in language teaching.

Listening plays a vital role in daily life. People listen for different purposes such as entertainment, academic purposes or obtaining necessary information. As for foreign language learning, listening is of paramount importance since it provides the language input (Rost, 1994).

In addition, without listening skills, no communication can be achieved (Cross, 1998). Language learners, especially those who learn English as a foreign language in a non-native setting, may find it difficult to acquire good listening skills. Listening plays an important role in second language instruction for several reasons (Rost, 1994). If students cannot hear well, they find it difficult to communicate or could even fail a listening examination for instance. In fact, students often adopt the wrong approach when listening and this leads to poor results. It should be noted that the learners' perception of their listening problems and strategies can affect their comprehension both positively and negatively (Wenden, 1986). Thus, in order to help students improve their listening skills, it is necessary to find out the listening problems which cause difficulties for them.

1 What is listening comprehension?

Listening comprehension is the ability to listen effectively to spoken discourse in a foreign language, to understand it and gain necessary information from it. The aim of listening comprehension is to understand the main idea or ideas expressed in the spoken language, to capture substantial or detailed information said about a particular topic or situation, estimate the significance of unknown words and grammar structures, understand the attitude, opinion, intention and mood of a speaker and recognize the communicative function of the discourse.

Listening is the ability to identify and understand what others are saying. This involves understanding a speaker's accent or pronunciation, his grammar and his vocabulary, and grasping his meaning. An able listener is capable of doing these four things simultaneously (Yagang, 1993).

The problems of listening comprehension arise from the following four factors: *the message*, *the speaker*, *the listener* and *the physical setting* (Yagang, 1993). If the message is overloaded with unknown vocabulary, arises from a background unfamiliar to the student, is uninteresting and too long, it leads the students disconnected, discouraged and bored by what they are hearing. "In ordinary conversation redundant utterances may take the form of repetitions, false starts, re-phrasings, self-corrections, elaborations, etc. This redundancy is a natural feature of speech

and may be either a help or a hindrance, depending on the student's level of knowledge" (Kozlovská, 2014). The content of such a message is usually not well organized.

The speaking speed of the speaker, his pronunciation, sound connections, intonation and accent contribute substantially to listening problems. On the side of the listener, it is difficulty in concentration and lack of sociocultural, factual, and contextual knowledge of the target language that can present obstacles in listening comprehension. By physical or environmental setting, we understand all the disturbing factors (background tunes, voices and noises) heard during the listening activity, or unclear sounds resulting from poor-quality equipment, which can also interfere with the listener's comprehension.

Listening can be understood in two ways: 1. as passive listening to a speech in a foreign language on television, a lecture at an international congress, a lecture at school abroad etc., in which the listener does not interrupt the monologue or dialogue or has no chance to intervene, and 2. as a component of communication (dialogue) when alternately one person is talking and the other is listening. Most spoken language that we listen to is informal and spontaneous speech that is produced by speakers during a dialogue/interview. Oral presentation is usually divided into shorter sections, in which the speakers take their turns (Ur, 1997).

Every study conducted into language skills acquisition has shown that when we communicate we gain 45% of language competence from listening, 30% from speaking, 15% from reading and 10% from writing. With the highest percentage of involvement in the exchange of information in effective communication, listening has to be considered a language forerunner (Renukadevi, 2014).

Listening is perceived by learners to be much more difficult than the other language skills, as it includes all the interrelated subskills such as receiving, understanding, remembering, evaluating, and responding.

2 Problems with listening comprehension

According to Gillian Brown (1991) insufficient attention is paid to teaching pronunciation at schools, because the teachers themselves do not have sufficient knowledge of foreign language phonetics. Phonetics has ceased to be taught as consistently as it was in the past. Today, there is no such emphasis on teaching of pronunciation, which in turn causes problems with listening. What is not in the student's mother tongue, and what the student does not learn to pronounce correctly from the very beginning, s/he is unable to recognize in the spoken language (Galván, 2010). Or vice versa, in a foreign language there are different phones (sounds) and the student has a problem not only to capture them but also to pronounce them. Therefore, Slovak students have no problem to understand their

classmates speaking English but do if they are with a native Briton or American. Or as Yagang (2014) says, learners tend to be accustomed to their teacher's accent or to the standard variety of British or American English and they find it hard to understand speakers with other accents. This phenomenon is caused by the relatively small experience of our students with different varieties of English, where the largest differences are mainly in pronunciation, rhythm and intonation.

Gillian Brown (1991) sees another problem in the teacher's tendency to pronounce each word of a sentence slowly and distinctly in order to provide students enough time to recognize individual words in the sentence. In real life, native speakers speak much more quickly. If recordings of native speakers are not used in foreign language teaching from the very beginning, then a "degenerate" and slow form of the foreign language is taught. Many recordings are recorded in a slow version, in the tempo we use when we speak with hearing impaired elderly people or with small children.

When listening, we should not try to catch every word. A common mistake is that the student focuses too much on the pronunciation of the words and the content of what is said in the recording escapes him. Our attention fluctuates; we usually perceive less than 100 percent of spoken or heard, the rest we can either deduce on the basis of previous experience, or ignore. During communication, the speaker does not concentrate on the way sentences are formed, but first of all on the content. The listener tries to catch the content of speech instead of individual words. When communicating, the speaker usually says more than necessary for mediation of information. In informal speech, for example, grammar principles are not strictly observed, endings can be skipped, words contracted, sentences unfinished, etc.

Each language has its own characteristic rhythm and one of the most difficult areas in mastering the spoken form of a foreign language is its **rhythm** and **intonation**. When dealing with the phonetic side of the language, it is important to learn to feel the rhythm of the given language. The rhythm of English language is, for example, based on the contrast of stressed and unstressed phonemes. The stressed ones are the carriers of meaning; it is therefore necessary to teach students to focus on them during listening. Unstressed phonemes are mostly auxiliary grammar components, prepositions, articles. Rhythm goes hand in hand with articulation, facial expressions, hand gestures, head nodding, etc.

A huge deficiency in learning foreign languages, and thus in listening comprehension, may partly be due to the fact that Slovak television broadcasts only dubbed films. Students rarely come into contact with foreigners and are dependent on the language mediated through recordings. Students usually devote more time to reading than to listening, and so lack exposure to different kinds of listening materials. Lack of recordings for topics from different areas of medicine has forced

us to search the Internet to find appropriate materials which we can adapt into listening activities. Our students need not only to communicate with English speaking people but they have to be well prepared for listening to whole lectures in a foreign language. Many of our students take part in Erasmus programs and they have to be able to continue in their study abroad.

3 Listening comprehension materials available on-line

3.1 Searching for suitable materials/activities

On the Internet there are a number of e-learning programs, online courses and video lectures. Many renowned educational institutions offer thousands of video lectures by world famous scholars. The length of video lectures varies from several minutes up to several hours. Some lectures are done in a power-point form; others are just pure recordings of a certain lecture and lecturer. We have tried to find a suitable medical English e-learning program that we can use in teaching English or offer as additional material for education of both undergraduate as well as graduate students.

3.2 Results of the Internet surfing

Searching the Internet for suitable materials is a very time-consuming activity. It takes a long time to click and go through the Internet offers provided by various educational institutions and centres in order to find a suitable one. Often among free e-learning programs or online courses, payment of a fee is required. It is assumed that anyone interested in following the mentioned online course knows the English language at a C1-level, i.e. close to that of a native speaker.

We spent several days searching for an appropriate medical English course. The courses which we found did not correspond to our ideas, however. They were appropriate for doctors to improve above all their medical knowledge but were not suitable for first-year students.

Thanks to personal contact, we got chance to test one e-learning medical English course programme for doctors which was made in a similar way as a textbook. Instead of writing answers into a student's book, we could choose correct answers by clicking on an appropriate letter, transferring the right answers into an appropriate field, or typing them. The advantage of such a course was immediate submission of correct answers, evaluation of learner's progress, assessment of minutes/hours spent on individual activities and the fact that no other devices were needed for listening to the recordings etc. The disadvantage was that we could not print any part of the material. It could only be stored in a course file and re-used any time via a login. The course was limited by the number of hours the

learner has to pay for. The programme was made for self-study, not for classroom teaching.

4 Strategies for improvement of listening comprehension

What students do before listening partially has impacts on their comprehension of the listened text. Proper training of listening comprehension has its methodological framework:

Firstly, students have to become familiar with the task or topic during the so-called **warm-up activity**, which is then followed by the first uninterrupted, continuous listening to a recording. Students usually capture 30–60% of the utterance during the first listening and obtain a complete picture of the recorded situation. They fill in the assignment during the second listening. In the case of a more difficult task, the students are only capable of comprehending the entire text during their third listening.

Listening should be followed by other activities related to listening such as checking for understanding in the form of completed tasks, answers, discussion etc. Listening is a time consuming activity and cannot be hurried. None of its parts can be neglected. Otherwise, hostility to listening activities will appear in students.

As already mentioned above, in listening comprehension a good listener will **not listen to all the words of the listening task**. They may skip any part of it and just focus on the information they need for their answer. In contrast to this, students with listening problems admit to listening to texts word by word. Listening word by word or listening for details, as they think, is very important to get the main ideas. Once they try to comprehend every single word, however, there is little chance for them to discover the key words which give them clues to understand the listened text.

Intensifying of listening tasks. We begin to practice listening with simple tasks such as: yes/no questions, filling in information into a worksheet, true/false statements, gap-fill exercises in the listened text, sequencing of time arrangement of the information, sequencing of the content, rearrangement of strips with the listened text into the correct order, multiple-choice exercises, guided note-taking, etc.

To achieve an improvement in listening comprehension requires perhaps more time than reading comprehension practice. It also requires **practicing active listening at home**. Students seem to spend very little time practicing listening at home. Without a lot of practice, students cannot achieve improvement or good results in listening comprehension. Self-study is a very important way to succeed in listening. In order to improve, students can listen to songs, tapes, discs, videos of the Faculty syllabus, news in English, etc. However, much practice would show

no results if the students cannot infer the strategies from each listening task. A good outcome will only appear if students realize and adopt strategies through their practice.

5 Internet helps to improve listening comprehension

Since we use our own textbook, we try to find suitable material for listening and create some listening activities for each unit. Listening is a skill that the students have to acquire gradually. In order not to make students afraid of listening from the beginning of medical English study and to teach correct pronunciation of medical terms, it is important to include **reading while listening** into the teaching/learning process. Joining visual perception of the text with its sonic “picture” facilitates faster acquisition of the topic. On the Internet there are many web pages with medical topics, e.g. www.webmd.com that enable such learning. The domain [webmd.com](http://www.webmd.com) offers popular scientific articles written in an appropriate language for the general public. Although the texts are digitally read, for many students they offer something new and interesting which they like to listen to. The advantage of reading with simultaneous listening is that it's not necessary to look for pronunciation of unknown words and students fix their correct pronunciation from the listening. Another time, the listener can hide the text and it becomes an ordinary listening activity.

We have very good experience with the implementation of short videos into practice of listening comprehension, where three skills are involved in one activity, i.e. **reading, listening** and **video watching**. On YouTube, we have found a short video for every topic of our Medical English textbook. Some videos are designed for teaching and are methodologically well done. The [Tutorvista.com](http://www.tutorvista.com) domain has put several short advertisement videos on the Internet. They offer teaching of medical English under supervision of their tutors. The text of the video can be seen in captures, there is a worksheet, which is filled in during watching and the entire topic is summarized at the end of video.

The *Nucleus Medical Media* and *Medical Education Videos* domains offer a lot of short teaching videos on individual medical topics recorded either in a British or American accent. A disadvantage is that the teacher has to prepare a worksheet or post-listening exercises. Sometimes the transcript of the video can be found on the Internet.

Short **Medical English videos** by Virginia Allum are suitable for practicing doctor-patient communication. Virginia is an expert on medical communication. She made short films and made them available free of charge on YouTube.

The domain *quizlet.com* offers an interesting way of learning new anatomical terms by means of flash cards. Joining acoustic and visual perception of medical terms facilitates faster acquisition of the medical terminology.

Conclusion

In our paper, we have discussed the importance of listening comprehension in the communicative approach to language teaching. We have briefly explained what listening means and what the main problems with listening comprehension are. In order to improve the listening comprehension of our students, we searched the Internet for suitable materials and activities. Further, we have presented strategies for improvement of listening comprehension and ways to implant these strategies into the teaching/learning process. The intention of this paper was to describe our opinion of the importance of listening comprehension, to show our procedure in listening practice and to share some Internet domains suitable for medical English teaching.

To conclude our paper, we may quote the words of Renukadevi (2014) "Listening awakens awareness of the language as it is a receptive skill that first develops in a human being. Learning to listen to the target language improves language ability. The sound, rhythm, intonation, and stress of the language can only be perfectly adapted through listening. To understand the nuances in a particular language, one must be able to listen. As we get to understand spoken language by listening it is easier to improve the other skills and gain confidence. Other than being the primary form of communication, listening helps the language learner to understand the beauty of the language. Especially in terms of communicative language teaching it is said that the basis for communicative competence is listening as it provides the aural input and enables learners to interact in spoken communication and hence language learning largely depends on listening. Thus listening forms the concrete basis for the complete language proficiency".

References

- BROWN, G. (1991). *Listening to Spoken English*. Longman. ISBN 0-582-0529701
- CROOM HELM CROSS, D. (1998). *Teach English*. Oxford University Press. ISBN 978-019-4421713.
- GALVÁN, F. (2010). *Por qué a los españoles se nos da mal el inglés*. [online]. [19. 07. 2010] http://www.elpais.com/articulo/opinion/espanoles/nos/da/mal/ingles/elpepuopi/20100719elpepiopi_11/Tes.
- HORŇÁKOVÁ, A. (2011). *Ako komunikovať v cudzích jazykoch úspešne a efektívne*. Prešovská univerzita. ISBN 978-80-555-0377-6
- KOZLOVSKA, A. (2011). *Listening in the Foreign Language Classroom: Problems and Solutions*. 2014. [online]. <http://www.dspace.uabs.edu.ua/.../Listening>.
- RENUKADEVI, D. (2014). The Role of Listening in Language Acquisition; The Challenges & Strategies in Teaching Listening. In: *International Journal of Education and Information Studies*, 4(1), 59–63. ISSN 2277-3169

- ROST, M. (1990). *Listening in language learning*. London: Longman. ISBN 10: 0582016509
- UR, P. (1997). *A Course in Language Teaching. Practice and theory*. Cambridge University Press. ISBN 0521-44994-4
- WENDEN, A. L. (1986). What do second language learners know about their language learning? A second look at retrospective account. *Applied Linguistics*, 7(2), 186–205.
- YAGANG, F. (1993). Listening: Problems and Solutions. [online]. <http://www.valrc.org/courses/esolbasics/lesson5/docs/Listening.pdf>

Authors

PhDr. Božena Džuganová, PhD., e-mail: dzuganova@jfmed.uniba.sk, Jessenius Faculty of Medicine in Martin, Comenius University in Bratislava, Slovakia

The author is a teacher of English and German for Medical Purposes. Her research work is focused on the field of terminology, history of medical terminology, didactics, and multimedia usage in ESP teaching.

Anna Barnau, e-mail: barnau@jfmed.uniba.sk, Jessenius Faculty of Medicine in Martin, Comenius University in Bratislava, Slovakia

The author is a Faculty member teaching English and German for medical purposes. Her research focuses on communication skills, applied linguistics, didactics, and implementation of audio-visual materials in LSP teaching.



Recenze

Review

Překlad jako kulturní transpozice (s překlady próz Juana Ramóna Jiméneze a Kenjiho Miyazawy)

Ivana Mrozková

Monografie *Překlad jako kulturní transpozice (s překlady próz Juana Ramóna Jiméneze a Kenjiho Miyazawy)* autorů Boženy Bednařkové, Kristiny Dokulilové a Petra Kabelky se věnuje tématu uměleckého překladu, a to jak v rovině praktické, tak částečně i v rovině teoretické. Vychází z předpokladu, že překlad kromě prostého převodu textu z jednoho jazyka do druhého zprostředkovává rovněž pohled na estetiku, historii a celkové reálie jiné kultury a překladatel má různé možnosti, jak tyto prvky, pro pochopení uměleckého díla velmi důležité, převést do „svého“ jazyka. V monografii jsou zmiňovány dva základní postupy, ponechání cizích prvků v textu nebo jejich (částečné) převedení na ekvivalenty z jazyka a kultury cílového jazyka (např. jazyk, kterým se vyjadřují děti, v Jiménezově próze).

Základem monografie je komentovaný překlad prozaických děl dvou autorů ze zeměpisně od sebe poměrně vzdálených oblastí – španělského (andaluského) nositele Nobelovy ceny za literaturu Juana Ramóna Jiméneze a japonského, u nás poměrně málo známého autora Kenjiho Miyazawy; celá monografie pak slouží jako případová studie na téma možnosti kulturní transpozice a je součástí širšího projektu Katedry bohemistiky Filozofické fakulty Univerzity Palackého (hlavní řešitel Vladimír Polách) *Bohemistika dnes: Překračování geografických, jazykových a interpretačních hranic*, mapujícího různé možnosti pohledu na funkci jazyka.

Po úvodní části, která vysvětluje cíle projektu, je v monografii zařazeno představení španělského autora Juana Ramóna Jiméneze a komentovanému překladu jeho andaluské elegie *Stříbrák a já* včetně překladatelské poznámky, další část je pak věnována představení japonského spisovatele Kenjiho Miyazawy, jeho zařazení do kontextu japonské literatury, problematice překladu japonského jazyka do češtiny a v neposlední řadě komentovaným překladům dvou Miyazawových povídek *Noc na galaktické železnici* a *Havranům zaslíbená medvědice*.

Překlad prózy *Stříbrák a já (Platero y yo)* zpracovala Kristina Dokulilová. Jde o velmi erudovaný překlad, který je doplněn rozsáhlým poznámkovým aparátem. Velmi cenné je srovnání s prvním překladem do českého jazyka, který připravil v roce 1946 František Nechvátal a který byl vydán až v roce 1961. Tento překlad byl neúplný, vypuštěny byly kapitoly podle tehdejších názorů ideově nevhodné a kulturně nesrozumitelné; jde tedy o první kompletní verzi této prózy.

Překladatelka rovněž pečlivě zpracovala vysvětlivky a poznámky, které poskytují cenné informace týkající se španělských (andaluských) reálií, samého autora, kontextu jeho života, díla a doby, a také vysvětlení, proč byly použity některé překla-

dové varianty, případně srovnání užitých variant s variantami použitými v prvním překladu do češtiny. Z hlediska komfortu čtenářů jsou v překladu velmi důležité podrobně zpracované intertextové odkazy, které rovněž usnadňují porozumění textu.

Celkově jde o velmi přínosnou publikaci jak po stránce uměleckého překladu, tak i z hlediska lingvistického, kdy jsou do textu zařazeny vysvětlivky a komentáře k jednotlivým překladům, které jsou velmi cenné pro další badatele, ale i pro poučeného čtenáře.

Autorka

PhDr. Ivana Mrozková, Ph.D. e-mail: ivana.mrozkova@unob.cz, pracuje na Oddělení testování a metodiky Centra výuky jazyků Univerzity obrany v Brně. Kromě výuky a testování anglického jazyka se dlouhodobě se zabývá problematikou leadership communication, je spoluautorkou monografie *Introduction to Leadership Communication* (Olomouc, 2014).

CASALC Review, 2017, roč. 7, č. 2

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

Editori čísla:

PhDr. Ivana Čechová, Ph.D. (Univerzita obrany v Brně)

PhDr. Jiří Dvořák, Ph.D. (Univerzita obrany v Brně)

Redakce a redakční rada:

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

PhDr. Marie Hanzlíková (Univerzita Karlova v Praze),

Mgr. Alena Holá (Univerzita Karlova, Lékařská fakulta v Plzni)

Ing. Andrea Koblížková, Ph.D. (Univerzita Pardubice)

Mgr. Ludmila Koláčková, Ph.D. (odpovědná redaktorka, Univerzita obrany v Brně),

PaedDr. Marta Rybičková, Ph.D. (redaktorka, Masarykova univerzita)

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

doc. PhDr. Helena Šajgalíková, Ph.D. (Ekonomická univerzita v Bratislave)

doc. PhDr. Anna Zelenková, Ph.D. (Univerzita Mateja Bela v Banské Bystrici)

Adresa časopisu:

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

e-mail: casalcreview@centrum.cz, webová stránka: casajc.cz → CASALC Review

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

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

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

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

Časopis vychází v tištěné podobě, elektronická verze čísla je uveřejněna na webové stránce časopisu.

CASALC Review (ISSN 1804-9435). Vydává Česká a slovenská asociace jazykových center na vysokých školách – CASAJC. Reg. č. MK ČR E 20207. Vycházejí 3 čísla ročně. Technická redakce: doc. Jiří Rybička. Grafický návrh obálky Ludvík Kuchař. Tisk zajišťuje Papír a tisk, s. r. o., Heršpická 800/6, 639 00 Brno. Časopis je distribuován členům CASAJC.

Číslo vyšlo 20. prosince 2017

