

Milé čtenářky a čtenáři,

jsme rády, že s námi otvíráte nové číslo časopisu CASALC Review. Vzniklo letos na jaře, v době, kdy svět vypadal jinak, než jsme byli zvyklí, tehdy, když si mnozí z nás připadali, jako by se ocitli v Alenčině krajině za zrcadlem. Tehdy se změnil i náš každodenní program, všední dny splývaly se svátky a svátky nebyly jen volnem, abychom splnili své výukové závazky v elektronickém, pro nás mnohdy méně známém světě za zrcadlem. Nyní se čas vrací a my potřebujeme načerpat informace a energii a projít změněným světem tak, jako se nám to již jednou podařilo. Již jednou jsme úspěšně překonali všechny nástrahy a překážky a dokážeme to jistě znovu.

I my, editorky tohoto čísla, procházíme všemi křivolakými uličkami, které spojují naše rodiny, výuku i dění kolem nás a našly jsme i ty, které nás provedly přípravou zajímavých textů pro Vás, čtenáře časopisu CASALC Review. Číslo obsahuje mimo jiné články, které napsali účastníci konference Výuka ekonomického jazyka na vysokých školách, pořádané Centrem jazykového vzdělávání Masarykovy univerzity v Brně v září 2019.

V první části čísla najdete zajímavé a přínosné studie, které se věnují rozmanitým výzkumným problémům z oblasti metodologie, například využití různých autentických materiálů jako jsou on-line texty a podcasty ve výuce; tato rubrika také obsahuje souhrnnou studii zaměřenou na obchodní němčinu, články o využití podcastu Web 2.0 ve výuce a také o zkušenosti s využitím aktivizujících metod.

Další sekce nazvaná E- a m-learning nabídne články zaměřené například na roli elektronického nástroje Quizlet v rozvoji odborné slovní zásoby, na výuku v digitálním prostředí či na využití smartphone k rovnoměrnému rozvoji řečových dovedností.

Třetí sekce obsahuje studie zaměřené na oblast pedagogiky. Najdete v ní také text zaměřený na autonomii a motivaci při učení jazyka, analýzu potřeb účastníků studijních stáží ve Francii, užitečný článek o plagiátorství a studii o kulturní a náboženské diverzitě v podmínkách měnícího se trhu práce.

Mozaiku článků doplňují zprávy zaměřené na zkušenosti z výuky získané v době epidemie koronaviru. V návaznosti na texty z předchozí sekce je číslo uzavřeno recenzí on-line učebnice francouzštiny.

Věříme, že jsme editovaly číslo časopisu, které Vás bude inspirovat a osvěží svými náměty Vaši budoucí výuku. Výuku v době, která brzy, jak, věříme, nechá plynout svět známým způsobem, abychom se už nikdy neocitli v tom neznámém za zrcadlem.

Příjemné čtení přeji

Tatiana Hrivíková a Lenka Fišerová
editorky čísla

Obsah

Metodologie / Methodology _____	4
<i>Lenka Alieva: Aktivizující metody a postupy ve vyučování obchodní ruštiny studentov-nefilologov / Activating methods and procedures in teaching business Russian to non-philologists</i>	5
<i>Jana Kucharová, Ingrid Kunovská: Rozvíjení zručnosti počívania s porozumením vo výučbe odborného nemeckého jazyka pre stredne pokročilých na Ekonomickej univerzite v Bratislave / Development of listening comprehension skills in teaching German for intermediate students at the University of Economics in Bratislava</i>	14
<i>Iveta Rizeková: Implementácia autentického materiálu do výučby odborného cudzieho jazyka / Implementation of authentic material in teaching professional foreign language</i>	27
<i>Eva Stradiotová: Využitie Web 2.0 aplikácie podcast vo výučbe cudzích jazykov / Using Web 2.0 Application Podcast in Foreign Language Teaching</i>	41
<i>Žaneta Pavlíková, Katarína Zamborová: Online authentic texts in business English classes – a practical perspective / Online autentické texty vo vyučovaní obchodnej angličtiny – praktický náhľad</i>	56
E/m-learning _____	68
<i>Ladislav Václavík: The role of Quizlet in learning business vocabulary / Úloha Quizletu ve výuce obchodní slovní zásoby</i>	69
<i>Dana Bednářová: Specifika a perspektivy výuky odborného jazyka v digitální současnosti / The characteristics and the future of teaching foreign language for specific purposes in the digital presence</i>	89
<i>Štěpánka Hronová, Ladislava Knihová: Digital Media in ESP Instruction for Marketing Communication / Digitální média ve výuce angličtiny pro specifické účely zaměřené na marketingovou komunikaci</i>	99
<i>Lenka Kalousková: M-learning ve výuce ekonomického jazyka: Jak využít smartphone k rovnoměrnému rozvoji všech řečových dovedností / M-learning in the process of teaching foreign business language: How to develop all language skills evenly by using smartphone</i>	115

Pedagogika / Pedagogy _____ **124**

Hanne-Lore Bobáková, Krystyna Heinz: Students' Attitudes to Cultural and Religious Diversity and Changing Conditions on Labour Market and in Education System / Postoje studentů ke kulturní a náboženské rozmanitosti a měnícím se podmínkám na trhu práce a ve vzdělávacím systému 125

Hana Delalande: Analýza potřeb studentů odborného francouzského jazyka v přípravě na pracovní stáže ve Francii / Needs analysis of students of French for specific purposes in preparation for work mobility in France 139

Ildikó Némethová: Autonomy and Motivation in Language Learning and Teaching / Autonomie a motivace v jazykové výuce a učení 150

Eva Kaščáková, Henrieta Kožaríková: Eliminácia plagiatstva z projektových prác študentov / Eliminating Plagiarism from Student Project Work 163

Zprávy / Reports _____ **178**

Ivana Mičínová, Simona Pecková: Zkušenosti a náměty z průběhu výuky cizích jazyků na Katedře cizích jazyků Vysoké školy obchodní v Praze, o. p. s. 179

Blanka Blažková, Eva Kahounová: Zkušenosti s elektronickými a on-line výukovými zdroji v době korona krize 2020 na Ústavu jazykové přípravy ZČU v Plzni v oddělení německého jazyka 182

Halka Čapková: Zkušenosti s výukou online v prostředí MS Teams 184

Jiřina Hrbáčková, Eva Lukáčová, Eva Punčochářová: Language testing in the time of the Covid-19 pandemic 2020 186

Petra Jirásková: Výuka v MS Teams na ÚJOP UK 190

Recenze / Book Review _____ **193**

Moderní elektronická učebnice pro zájemce o ekonomickou francouzštinu – cenná pomůcka nejen v době koronavirové (Ivo Petrů) 194



Metodologie

Methodology

Aktivizujúce metódy a postupy vo vyučovaní obchodnej ruštiny študentov-nefilológov

Activating methods and procedures in teaching business Russian to non-philologists

Lenka Alieva

Abstrakt: Príspevok sa venuje problematike metód a postupov vo vyučovaní obchodnej ruštiny, prostredníctvom ktorých sa zvyšuje efektívnosť v ovládaní odbornej slovnice. Aktivizujúce procesy nasmerované na aktívnu prácu študentov na hodinách ruského jazyka vedú k osvojovaniu si slovnice v predmetovej oblasti a štýlu obchodnej komunikácie. V príspevku prezentujeme varianty cvičení, prácu s textom, videocvičenia, audionahrávky, ktoré sú zamerané na osvojovanie správnych slovných spojení, ich používanie vo vetách a touto cestou na vyjadrovanie ucelených myšlienok. Uvedomujeme si pritom, že slovo, slovné spojenie nie je možné osvojiť si plnohodnotne mimo kontextu. Vo vyučovacom procese preto študenti pracujú s konkrétnymi komunikačnými situáciami, hraním rolí v obchodných situáciách. Prostredníctvom výskumu sa usilujeme o zistenie najefektívnejších spôsobov ako vzbudiť záujem študentov o odborný ruský jazyk, udržať ich pozornosť a produktívnu aktivitu počas vyučovacej jednotky a tým dosiahnuť pozitívne výsledky v podobe dobrého ovládania odborného cudzieho jazyka.

Kľúčové slová: aktivizujúce procesy, vyučovanie ruského jazyka ako cudzieho, štýl obchodnej komunikácie, jazykové a predmetové kompetencie, produktívna aktivita

Abstract: This paper deals with the methodological and procedural issue of teaching business Russian aimed at increasing efficiency in acquisition of specific vocabulary. The activating processes are focused on activities of students at the lessons of the Russian language and they lead to the acquisition of both vocabulary in the specified field and the style of business communication. In this paper there are demonstrated different types of exercises, reading comprehension, video tasks, audios aimed at acquisition of appropriate word combinations, their application in sentences and at the end expressing complete ideas. We are aware of the fact that a word or a word combination can't be learned adequately without the context. Therefore during the lessons the students work with particular communication situations, role-playing in actual business case studies. In our research we try to identify the most effective methods how to arouse concern of students for the specific Russian language, moreover sustain their attention and productive activity during the whole teaching process in order to achieve positive results in the form of natural acquisition of a specific foreign language.

Key words: the activating processes, business Russian, the teaching process, business communication, specific vocabulary, productive activity

Úvod

V posledných desaťročiach sa ruský jazyk čoraz častejšie využíva v medzinárodnom obchode. Tento fakt stimuluje študentov ekonomického zamerania počas vysokoškolského štúdia vybrať si popri anglickom a nemeckom jazyku predmet ruský jazyk ako cudzí v ekonomickej oblasti pre jeho praktické využitie ako komunikačného prostriedku v ich ďalšom profesijnom napredovaní. Rozvoj komunikačných schopností u študentov je možný na základe určitého minima gramatických, lexikálnych vedomostí a komunikačných zručností a ich následného správneho používania v praxi. Prístup k vyučovaciemu procesu ako maximálne kooperatívneho tréningu v rámci učebného materiálu sa v súčasnej metodickej praxi javí populárnym trendom. Súvisí to so súčasnými požiadavkami týkajúcimi sa vzdelania a požiadaviek, ktoré sa kladú na ekonomicky vzdelaného absolventa vysokej školy. Ovládanie ruského jazyka v profesijnej oblasti ekonomického profilu zabezpečí študentom pripravenosť na reálne komunikačné situácie. Prvoradou úlohou vo vyučovaní obchodnej ruštiny je preto formovanie odborných a komunikačných kompetencií študentov. Za hlavný cieľ vyučovania považujeme dosiahnutie plynulého ovládania ruského jazyka ako prostriedku obchodnej komunikácie. V súvislosti s definovaním daného pojmu I. A. Sternin, považuje obchodnú komunikáciu za jednu z poddisciplín vednej disciplíny tzv. verbálnej interakcie (речевого воздействия). Podľa autora predmetom verbálnej interakcie je efektívna komunikácia (2015, s. 3). Obchodnú komunikáciu autor definuje ako „vedu o efektívnej komunikácii na dosiahnutie človekom predmetového cieľa v rámci spoločenskej komunikácie“ (2015, s. 4). Ako uvádza O. E. Solňanik, „v súlade s výslednými cieľmi vyučovania sa vyberá jazykový materiál, okruh komunikačných situácií, prevažujúce rečové formy a druhy komunikácie, ku ktorým musí byť študent pripravený pri hodnotení“ (2013, s. 135). Cieľom nášho príspevku je predstaviť na konkrétnych príkladoch aktivizujúcich metód vo vyučovacom procese špecifiká disciplíny ruský jazyk ako cudzí v ekonomickej oblasti a optimálne spôsoby formovania lingvistickej a komunikatívnej kompetencie u študentov danej špecializácie. L. Bagalová vo svojom príspevku o globálnom rozvojom vzdelávaní, ktorého podstatou je spôsob učenia, ktorý dáva veciam zmysel, uvádza podľa J. Čápa a J. Mareša práve *aktívnosť učenia sa* ako jednu zo všeobecne-didaktických požiadaviek na zmysluplné učenie sa (2015, s. 2).

Aktivizujúce metódy a postupy vo vyučovaní obchodnej ruštiny

V rámci vyučovania ruského jazyka ako cudzieho formujeme u študentov lexikálnu a následne sa odvíjajúcu komunikatívnu kompetenciu. Berieme pri tom do úvahy ich ekonomické zameranie. Naším hlavným cieľom pri vyučovaní ruského jazyka je aktivizácia zručností ústnej komunikácie na základe preberaného učiva, aby po niekoľkých semestroch študenti dokázali plynule používať ruský jazyk v praxi. Pri definovaní pojmu aktivizujúca metóda sa opierame o tvrdenie V. V. Mačnevovej,

ktorá za aktivizáciu považuje „neustále prebiehajúci proces podnecovania k aktívnemu, cieľavedomému učeniu, prekonávanie pasívnej a stereotypnej činnosti, pokles v myšlienkovvej činnosti“ (2000, s. 48). Podstatou aktívnych resp. aktivizujúcich vyučovacích metód je rovnocenná účasť vo vyučovacom procese učiteľa a študenta nasmerovaná na dosiahnutie vzdelávacích cieľov. Dominuje v nich aktívnosť študentov pri riešení úloh, v ktorých spolupracujú pri spracovaní praktických zadaní pri osvojovaní si učebného materiálu. Charakteristickou črtou aktívnych vyučovacích metód je myšlienková aktivizácia v priebehu istej časti alebo aj celej vyučovacej jednotky, samostatnosť v rozhodovaní, motivácia, rôznorodosť aktivít. A. Petříková uvádza, že „záujem na hodine vzniká vtedy, ak je študent aktívny, je definovaný problém riešenia, práca je rôznorodá, mení sa rytmus práce a typy cvičení a študent vidí dosahovanie cieľa“ (2013, s. 53). Súhlasíme s tvrdením V. V. Mačnevovej, že jedným z najdôležitejších princípov intenzifikácie vo vyučovacom procese je práve motivácia, ktorú R. S. Nemoj definuje ako „cieľavedomé konanie, organizovanosť a stabilitu celkovej činnosti na dosiahnutie určitého cieľa“ (Mačnevová, 2000, s. 47). Jedným z dôvodov práce na vyučovacej jednotke prostredníctvom aktivizujúcich metód je krátka časová dotácia. G. A. Kitajgorodská podstatu intenzívneho vyučovania cudzieho jazyka vidí v obsahu kurzu, do ktorého patrí „osvojenie si súboru zručností, dostatočných nevyhnutných na efektívne uskutočnenie činnosti v konkrétnej sfére, a taktiež osvojenie si jazykového materiálu, ktorý zabezpečuje formovanie a používanie týchto zručností“ (Mačnevová, 2000, s. 46).

Metódy sú prispôbované tréningu štandardných situácií ústnej obchodnej komunikácie (oficiálne zoznamovanie, predstavovanie firmy, obchodné rokovania, prezentácie v powerpointe), bežnej obchodnej komunikácii (telefonické rozhovory) a obchodnej korešpondencii (reklamný list firmy s návrhom na spoluprácu). T. D. Blum a T. I. Riazanceva hovoria v tejto súvislosti o „jazyku obchodnej komunikácie“ v širšom význame. Vychádzajú z ruských teoretických metodík vyučovania ruského jazyka ako cudzieho A. N. Ščukina a E. G. Azimova. Do oblasti obchodnej komunikácie patria nielen porady, rokovania vo firme alebo obchodná korešpondencia ale aj všetky ostatné situácie, s ktorými sa stretávame v rámci služobných ciest do ruskohovoriacich krajín ako aj pri hostovaní ruskohovoriacich delegácií (2017, s. 146). Kto ovláda príslušnú slovnú zásobu ekonomickej oblasti, dokáže pri riešení úloh zameraných na komunikáciu reagovať na konkrétne situačné kontexty. Opierame sa o tvrdenie L. P. Pavlovej, že „celý proces výučby cudzieho jazyka na odborné ciele musí byť maximálne prispôbovaný reálnej profesionálnej činnosti daného odborníka“ (2013, s. 3). V rámci výučby ruského jazyka v obchodnej sfére vďaka situačno-komunikatívnym rečovým aktivitám si študenti osvojujú gramatické javy vyskytujúce sa v ustálených slovných spojeniach. Vo vyučovacom procese sa sústreďujeme na výber prostriedkov komunikácie, ktoré zodpovedajú cieľu vyučovania a prostrediu, v ktorom komunikačný proces prebieha. Komunikačný proces sa vo vyučovacom procese uskutočňuje prostredníctvom imitatív-

neho modelu, podstatou ktorého je napodobovanie situácií predmetovej oblasti. Aktivizujúca činnosť na hodinách ruského jazyka v obchodnej sfére je najproduktívnejšia za podmienok prelínania učebnej situácie s reálnou komunikáciou, o ktorú sa v našich podmienkach usilujeme prostredníctvom tréningu praktických zručností v cudzom jazyku (náčuv s porozumením, písomný prejav) a formovania komunikačných zručností (verbálna komunikácia). Ako uvádza O. I. Košeleva, „charakteristickými vlastnosťami aktívnych metód učenia sa cudzieho jazyka sú:

1. cieľavedomá aktivizácia myslenia (študent musí byť aktívny nezávisle na jeho prianí);
2. dlhší čas zapojenia študentov do vyučovacieho procesu;
3. samostatné tvorivé spracovanie riešení, zvýšená motivácia a emocionalita študentov;
4. interaktívny charakter, t. z. neustála spolupráca subjektov vyučovacieho procesu“ (2018, s. 111).

V súčasnosti považujeme za aktivizujúce formy vo vyučovaní ruského jazyka v ekonomickej oblasti nasledovné:

- *skupinové vyučovanie,*
- *inscenačné metódy/hranie rolí,*
- *situačné úlohy,*
- *práca s videonahrávkami a mentálnymi mapami,*
- *lexikálne a gramatické hry s jazykom,*
- *prezentovanie,*

vdďaka ktorým sa usilujeme zatraktívniť tento jazyk a zefektívniť osvojovanie si jeho komunikačných úloh v obchodnej sfére tak v ústnej ako aj písomnej forme. Podstatou vymenovaných typov aktivizujúcich metód je hra. Za hru považujeme formu upevňovania a aktivizácie učebného materiálu v príznačných situáciách pre túto oblasť komunikácie. Využívaním rôznorodých modelov praktických cvičení sa usilujeme o čo najautentickejšie priblíženie k reálnym situáciám. Úlohou učiteľa je nachádzať formy práce s jazykom, ktoré vedú študentov k samostatnej a aktívnej činnosti v priebehu vyučovacej hodiny. S jazykovým materiálom predmetovej oblasti pracujeme podľa princípu postupnosti smerom od učenia sa tematickej slovnej zásoby k zložitejšiemu formovaniu monologickej alebo dialogickej reči s využitím už osvojených slovných spojení preberanej témy. Ako uvádza V. A. Falina, „kultúra profesionálnej komunikácie obsahuje: zvládnutie terminológie danej oblasti, schopnosť produkovať prejav na profesionálnu tému, schopnosť organizovať dialogickú reč a viesť ju, schopnosť komunikovať s obchodnými partnermi v odbornej rovine“ (2017, s. 7).

Systém vyučovania odborného ruského jazyka rozdelujeme na dve etapy:

1. osvojovanie novej slovnej zásoby predmetovej oblasti (predkomunikatívne zadania),
2. rozširovanie vedomostí z lexikálnej a komunikatívnej roviny (komunikatívne úlohy).

V prvej fáze osvojovania prípadne upevňovania novej slovnej zásoby predmetovej oblasti sa využívajú na hodinách predkomunikatívne cvičenia: lexikálne, gramatické a mentálne mapy.

- V hre pod názvom „*Obal' ma*“ jeden študent vyslovuje slovo z preberanej témy. Ostatní študenti k nemu priradujú zodpovedajúce podstatné meno, prídavné meno, sloveso. So slovom „*услуга*“ takýmto spôsobom vznikajú slovné spojenia „*предоставлять/предлагать/оказывать услуги, платная услуга, юридические услуги, услуги парикмахера*“ atď. V tejto hre sa študenti usilujú o čo najrýchlejšie vytvorenie slovného spojenia. Tento spôsob práce napomáha rýchlejšiemu osvojeniu si prípadne zautomatizovaniu už osvojenej slovnej zásoby. V niektorých cvičeniach dochádza k prelínaniu lexikálnej a gramatickej hry.
- Ako napríklad v hre „*Druhá polovica*“, kde študenti k slovu priradujú slovo, slovné spojenie správne z lexikálneho aj gramatického hľadiska. Študenti sú rozdelení na dve a viac skupín. V rámci témy povolania súťažia kto k slovu „*менеджер, директор, глава*“ vytvorí viac slovných spojení.
- Hra „*Синонимické ряды*“ sa využíva najčastejšie pri téme firma. V tejto hre na slovo „*фирма*“ študenti nadväzujú ďalšími slovami „*компания, предприятие, концерн, кооперация, завод, общество, объединение, фонд, бюро.*“
- „*Найди недостаток*“ je hra na hľadanie chýb v slovných spojeniach. Pri identifikácii chybného slovného spojenia, nesprávne použitej predložky sa študenti v budúcnosti vyvarujú týchto chýb.
- Dôležitou časťou práce so slovnou zásobou a následným vytváraním logicky ucelených myšlienkových výpovedí sú *mentálne mapy*, ktoré majú široké uplatnenie v rôznych variantoch. Pod pojmom mentálna mapa rozumieme grafické znázornenie slovných asociácií ku konkrétnej téme. Naše skúsenosti a systém práce na hodinách mentálne mapy zaraďujú nielen medzi predkomunikatívne lexikálno-gramatické cvičenia ale aj komunikatívne. Mentálne mapy spracovávajú študenti v skupinách. Pracujú na základe asociácií ku konkrétnym slovám „*заниматься, являться, работать*“, v rámci témy činnosť firmy a gramatického javu konštrukcií s inštrumentálom. Následne si tieto mentálne mapy vymenia v skupinách a pracujú na produkovanie komunikačnej situácie s použitím uvedených slov v mentálnej mape. Buď ide o dialogickú reč alebo monologickú, do ktorej sa zapoja všetci študenti zo skupiny, každý s istou ústnou výpoveďou.

Na konci zadania vzniká ucelený obraz o ich téme. V rámci témy predstavenie firmy si študenti v skupine navrhnu mentálnu mapu na to, aby z nej následne mohli vytvoriť projekt svojej vlastnej firmy od názvu, činnosti až po filiálky, personál a kontaktné údaje. Mentálne mapy vznikajú tematické, sémantické, gramatické. Dominantnou črtou mentálnych máp je ich názornosť.

Vo fáze rozširovania lexikálnej a komunikatívnej roviny jednými z najefektívnejších komunikačných imitatívnych aktivizujúcich metód, ktoré v súčasnosti patria medzi populárne vo vyučovaní cudzích jazykov, sú *inscenačné* metódy, *hranie rolí*, resp. *situáčn*e úlohy. Inscenačné metódy majú svoje opodstatnenie pri témach: *Zoznamovanie*, *Obchodné stretnutia*, *Obchodné rokovania*, *Predstavovanie firmy*, *Pracovný pohovor*, *Telefonovanie* ale aj *Prezentácia firmy*. Podstatou týchto metód je napodobňovanie reálnej komunikácie. „Metóda hrania rolí pozitívne vplyva na formovanie poznávacích záujmov študentov, prispieva k vedomému osvojovaniu si cudzieho jazyka“ (Sbitnev, 2012, s. 132). Považujeme ju za aktivizujúci a motivačný spôsob učenia sa praktickému ovládaniu cudzieho jazyka. Štruktúrne metóda hrania rolí pozostáva z troch častí. Každému študentovi je pridelená konkrétna *rola*, svoj ústny výstup organizujú podľa úloh pridelennej *situácie*, v ktorej budú viesť komunikáciu. Výstupnou časťou tejto metódy je samotný proces hrania rolí v určenej komunikačnej situácii. Všetci zúčastnení sú po celú dobu trvania hranej situácie aktívni, pretože pracujú s maximálnou možnou mierou vedomého osvojovania si cudzieho jazyka. V tomto type zadaní sa práca študentov odvíja od vopred pripravenej štruktúry na nižšom stupni ovládania cudzieho jazyka alebo si študenti podľa témy pripravujú realizáciu situácie sami.

Vychádzajúc z praktických skúseností za tvorivú aktivizujúcu úlohu považujeme dialogickú reč. V prvotných frázach *nedokončeného dialógu* je len predstavená komunikačná situácia, ktorá sa následne bude rozvíjať vďaka tvorivého prístupu študentov. Ide predovšetkým o telefonické rozhovory v rôznych variantoch (nesprávne zvolené číslo, dovolali sme sa priamo pracovníkovi, ktorého potrebujeme, radi by sme sa spojili s pracovníkom, s ktorým riešime spoločný projekt, pozvanie na výstavu/konferenciu, návrh spolupráce atď.) Študenti majú v zadaní konkretizovaný scenár rozhovoru. V tomto type práce s cudzím jazykom dbáme na osvojovanie formálnych ustálených fráz, slovných spojení telefonických rozhovorov.

Pri práci so zodpovedajúcou slovnou zásobou v reálnom kontexte má nezastupiteľné miesto video. *Videá – prezentácie firiem* sú len podkladom pre následnú prípravu študentov na ucelené prezentovanie. Prostredníctvom videí študenti majú tesný kontakt s fonetickou rovinou ruského jazyka a reálnym tempom reči. Dôležitú úlohu zohráva náčuv s porozumením. Študenti pracujú v skupinách, ktoré budú následne spracovávať vypočutú informáciu o firmách v podobe hrania rolí v prezentácií. Každý študent prezentuje istú časť informácií o firme. Informáciu si spracovávajú tak, aby mohli vytvoriť svoju vlastnú ucelenú prezentáciu firmy.

Okrem vypočítaných údajov zaraďujú už do svojich ústnych výpovedí aj prezentačné frázy.

Záver

V našom príspevku sa usilujeme poukázať na opodstatnenosť využívania aktivizujúcich metód na hodinách ruského jazyka pri osvojovaní si celej škály aktívnej lexikálnej, gramatickej a štylistickej roviny príznačnej pre obchodnú ruštinu počas relatívne krátkej časovej dotácie. Naším cieľom v kvantitatívnej analýze vyučovacej hodiny bolo zistiť, či študentom vyhovuje aktívny priebeh hodiny, do ktorého sú zapojení v priebehu celej hodiny alebo istej jej časti. Údaje sme získavali prostredníctvom dotazníka na zistenie miery efektivity v rámci aktivizujúcich metód pri vyučovaní ruského jazyka v ekonomickej oblasti pozostával z ôsmich otázok. Pracovali sme s výskumnou vzorkou 28 študentov. Jednotlivé otázky boli formulované tak, aby na nich študenti odpovedali tvrdením áno/nie, vyjadrili svoj názor a vybrali si z produktívít práce využívaných na hodinách ruského jazyka podľa vlastnej preferencie. Aktívna práca na hodinách vyhovuje 23 študentom (82 %). Piati študenti (5 %) sa prikláňali ku tradičnej forme vyučovania, pod ktorou považujú frontálny spôsobom vyučovania. V otázke, či aktívnou formou práce na hodinách si osvojujú slovnú zásobu, komunikačné modely už počas vyučovacej hodiny, odpovedalo kladne 18 (64 %) študentov, 10 (36 %) študentov sa preberaný lexikálny materiál potrebujú zopakovať doma. Študenti sa v dotazníku vyjadrovali podľa svojej vlastnej produktivity k najefektívnejším formám vyučovania. Case study resp. skupinovú prácu uprednostňuje 15 (53 %), hranie rolí 17 (61 %) študentov, 18 (64 %) študentov situačné úlohy uvádza ako jednu z možností riešenia komunikačných situácií zo svojho odboru a zároveň v cudzom jazyku, práca s videonahrávkami a mentálnymi mapami vyhovuje 21 (75 %) študentov, lexikálne a gramatické hry s jazykom však vyhovuje 13 (46 %) študentom, čo je menšia polovica.

Vyplýva z toho, že študenti majú radšej prácu kolektívnu, do ktorej môžu vkladať svoje poznatky, skúsenosti. Prezentovanie, ktoré je aj hodnotené na konci semestra ako semestrálne zadanie uviedlo 18 (64 %) študentov za efektívnu prácu s jazykom. V súvislosti s prezentovaním a skupinovú prácou pocítilo najviac študentov svoj osobný pokrok v ovládaní ruského jazyka ekonomickeho zamerania, a síce tvorenie vlastných prezentácií a samotné vystupovanie pred publikom. Najväčším prínosom, podľa názoru študentov, je rozvoj samostatného, analytického, tvorivého myslenia v cudzom jazyku. Môžeme tvrdiť, že študenti nie sú ohraničovaní presným scenárom, každá úloha sa na vyučovacej hodine vyvíja. Učiteľ študentom pomáha s váhaním pri výbere správnych lexikálnych jednotiek a gramatických javov. Do obsahu, ktorý tvoria študenti, sa usiluje nezasahovať. Prácu študentov zhodnotí po ich výkone, kde vyzdvihne silné stránky upozorní na slabé stránky. Po každej aktivite dostávajú študenti od učiteľa spätnú väzbu.

Rozvoj komunikatívnych zručností prostredníctvom rôznorodých aktivít v skupinách predovšetkým imitovaním reálnych situácií vyhovuje 82 % študentov prvého ročníka. Takúto formu organizácie vyučovacej hodiny považujú za atraktívnu, efektívnu a modernú. Študenti oceňujú túto formu osvojovania si komunikačných zručností v ruskom jazyku pre prax. Najdôležitejším faktorom rozvoja komunikatívnych zručností je aktívne zapojenie každého študenta do riešenia úloh. K tréningu plynulého ovládania ruského jazyka študentov vedie vonkajšia motivácia zo strany učiteľa, ktorý vďaka aktivizujúcim metódam dokáže udržiavať pozornosť počas celej doby trvania vyučovacej jednotky.

Z nášho výskumu môžete tvrdiť, že podstatnou črtou aktivizujúcich metód vo vyučovaní ruského jazyka v ekonomickej oblasti je podnecovanie študentov k spoločnej resp. kolektívnej práci, vyjadreniu svojho postoja, názoru, rešpektovaniu názoru iných a snahe nájsť jednotné riešenie. Výber aktivizujúcich metód na hodinách ruského jazyka v ekonomickej oblasti sa opiera o požiadavky súčasného vzdelávania pre prax. Za najefektívnejšiu aktivizujúcu metódu môžeme považovať tzv. hru s jazykom v zadaniach vyplývajúcich z ich špecializácie. Osvojovanie slovnej zásoby predmetovej oblasti, gramatických javov ustálených slovných spojení, štýlu obchodných rokování, komunikačných situácií sa najaktívnejšie uskutočňuje kolektívnou formou. U väčšiny študentov sme pozorovali prekonávanie jazykovej bariéry. Atmosféra v týchto skupinách je uvoľnenejšia ako pri frontálnom spôsobe vyučovania. Aktívnosť vyučovacieho procesu hraním rolí, rôznymi úlohami na osvojovanie si príslušnej lexikálnej a gramatickej roviny sa uskutočňuje vďaka učeniu sa v činnosti. Študenti tento typ cvičení na hodinách považujú za maximálne produktívnu prácu vďaka používaniu slovnej zásoby ekonomickej oblasti v rôznych kontextoch. Pri tomto type cvičení je základnou úlohou učiteľa pozorovanie a fixovanie chýb a ich následná analýza s ponukou možností ich riešenia. Tréningové situácie hrané v rolích môžu využívať v reálnych komunikačných situáciách v obchodnej sfére. Po dvoch až štyroch semestroch systematickej prípravy sú študenti schopní samostatne vyprodukovať dialogickú a monologickú reč v situáciách najpríznačnejších pre obchodnú komunikáciu. Upevňovanie už osvojených zručností aktívnou formou je bezprostredné, zrýchľuje a zjednodušuje upevňovanie jazykových javov v pamäti. Ako jeden zo špecifických znakov aktivizujúcich metód 64 % študentov uviedlo moment prekvapenia pri zadávaní úlohy učiteľom, od ktorého sa odvíja spoločná práca v skupine a moment očakávania z výsledku ich zadania. Obidva momenty sa odvíjajú od atmosféry, ktorá sa v úlohe očakáva a zmeny ich identity. Pomocou aktivizujúcich metód, ktoré uvádzame, študenti nadobúdajú zručnosti obchodnej komunikácie s oveľa širšou slovnou zásobou a zložitejším tvorením fráz ústnej komunikácie. Popularita využívania aktivizujúcich metód vyplýva z produktívneho osvojovania nových jazykových a komunikačných modelov vďaka zvyšovaniu motivácie a udržiavaniu pozornosti študentov. Vyučovacie procesy organizované prostredníctvom aktivizujúcich metód vedie k úspešnému budovaniu komunikačnej kompetencie študentov ekonomickeho zamerania.

Literatúra

- BAGALOVÁ, L. (2015). *Aktivizujúce metódy výučby v globálnom rozvojom vzdelávaní*. [online]. Dostupné z: http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/ucebnice-metodiky-publikacie/globalne_vzdelavanie_metody_vystup-phu_20.pdf
- Блюм, Т. Д., Рязанцева, Т. И. (2017). Возможно ли обучение деловому общению с нуля? *Вестник № 31. Современный русский язык: Функционирование и проблемы преподавания*. Budapest 2017. 334 с. [online]. Dostupné z: <http://pbn.nauka.gov.pl>
- Евтушенко, С. Я. (2016). Особенности обучения деловому общению иностранных студентов в аспекте русского языка как иностранного. [online]. Dostupné z: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-obucheniya-delovomu-obscheniyu-inostrannyh-studentov-v-aspekte-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo/viewer>
- КОШЕЛЕВА, О. И. (2018). *Возможности применения активных методов обучения в профессиональных образовательных организациях*. [online]. Dostupné z: <http://elar.urfu.ru/bitstream/10995/59271/1/nop-2-2018-23.pdf>
- МАЧНЕВА, В. В. (2000). *К вопросу об интенсификации обучения иностранному языку в условиях университета*. [online]. Dostupné z: <https://cyberleninka.ru/article/v/k-voprosu-ob-intensifikatsii-obucheniya-inostrannomu-yazyku-v-usloviyah-universiteta>
- ПАВЛОВА, Л. П. (2013). *Формирование лексической компетентности у студентов экономического вуза в процессе профессионального направленного обучения иностранному языку*. [online]. Dostupné z: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-leksicheskoy-kompetentnosti-u-studentov-ekonomicheskogo-vuza-v-protseste-professionalnogo-napravlenno-obucheniya/viewer>
- ПЕТРИКОВА А., КУПРИНА Т., ГАЛЛО, Я. (2013). *Введение в дидактику русского языка и межкультурную коммуникацию*. Прешов: ФФ Прешовского университета.
- СБИТНЕВ, К. В. *Ролевая игра в обучении иностранного языка студентов I-го курса неязыкового вуза*. [online]. Dostupné z: <https://cyberleninka.ru/article/n/rolevaya-igra-v-obuchanii-inostrannomu-yazyku-studentov-i-go-kursa-neyazykovogo-vuza/viewer>
- СОЛЯНИК, О. Е. (2013). *Иностранные бакалавры в Российском Техническом вузе: Проблемы и специфика обучения русскому языку*. [online]. Dostupné z: <https://cyberleninka.ru/article/n/inostrannye-bakalavry-v-rossiyskom-tehnicheskom-vuze-problemy-i-spetsifika-obucheniya-russkomu-yazyku/viewer>
- СТЕРНИН, И. А. (2012). *Основы речевого воздействия/Учебное издание*. Москва-Берлин. Директ-Медиа. [online]. Dostupné z: http://sterninia.ru/files/757/4Izbrannye_nauchnye_publicacii/Rechevoe_vozdejstvie/Osnovi_recevoego_vozdejstviya2013.pdf
- ФАЛИНА, В. А. (2017). *Деловой русский язык в сфере профессиональной коммуникации: Учеб. пособие*. Иваново. ФГБОУ ВО «Ивановский государственный энергетический университет имени В.И. Ленина». [online]. Dostupné z: http://ispu.ru/files/FalinaVA_Delovoy_russkiy_yazyk_Uchebnik.pdf
- ЧЕСНОКОВА, М. П. *Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие*. 2 изд., перераб. М. МАДИ, [online]. Dostupné z: <http://lib.madi.ru/fel/fel1/fel15E327.pdf>

Autorka

Mgr. Lenka Alieva, PhD., Katedra jazykov Technickej univerzity v Košiciach, e-mail: lenka.alieva@tuke.sk
Lenka Alieva pracuje na Katedre jazykov Technickej univerzity v Košiciach ako odborný asistent. Vyučuje ruský jazyk v ekonomickej oblasti a odborný ruský jazyk v cestovnom ruchu. Vo svojej vedeckej a metodologickej práci sa venuje otázkam inovatívnych metód vo vyučovaní ruského jazyka ako cudzieho v neruskom prostredí.

Rozvíjanie zručnosti počúvania s porozumením vo výučbe odborného nemeckého jazyka pre stredne pokročilých na Ekonomickej univerzite v Bratislave

Development of listening comprehension skills in teaching German for intermediate students at the University of Economics in Bratislava

Jana Kucharová, Ingrid Kunovská

Abstrakt: Komunikatívna výučba cudzích jazykov si vyžaduje rozvíjať u učiacich sa všetky jazykové zručnosti a kompetencie s cieľom nadobudnúť čo najvyššiu komunikatívnu kompetenciu v cieľovom jazyku. Platí to i pre výučbu odborného jazyka. Na jednotlivých fakultách Ekonomickej univerzity v Bratislave absolvujú študenti dvoj- až trojsemestrálne kurzy odborného jazyka v dvoch zvolených cudzích jazykoch. Nemecký jazyk je po angličtine druhým najpočetnejšie zastúpeným cudzím jazykom v rámci výučby na našej univerzite. Študenti si nemčinu vyberajú predovšetkým ako druhý cudzí jazyk. Úroveň jeho ovládania je preto nižšia, v rámci týchto kurzov dosahuje maximálne úroveň B1 podľa Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky. O to viac je potrebné ponúknuť študentom možnosť zlepšovať ich komunikačné schopnosti pomocou rôznych metód, foriem i prostriedkov výučby a ukázať im, ako sa jazykovej výučbe môžu venovať aj samostatne, po absolvovaní kurzov odborného nemeckého jazyka v rámci ich vysokoškolského štúdia. Preto sme sa v rámci projektu KEGA (KEGA 005EU-4/2018) rozhodli zaoberať problematikou rozvíjania receptívnej jazykovej zručnosti počúvania s porozumením v rámci výučby odborného nemeckého jazyka pre stredne pokročilých na jednotlivých fakultách Ekonomickej univerzity v Bratislave. Ako prostriedok na rozvíjanie počúvania s porozumením sme si na už existujúcej platforme vytvorili vlastný podcast. Použili sme ho ako médium, prostredníctvom ktorého sme postupne študentom zverejňovali nahrávky s textami na počúvanie s porozumením a rôzne typy úloh k nim. V príspevku prezentujeme čiastkové výsledky našej doterajšej práce a formulujeme východiská pre ďalšie, ešte hlbšie skúmanie zvolenej problematiky.

Kľúčové slová: audionahrávky, autenticnosť, nové médiá, počúvanie s porozumením, podcast, úlohy

Abstract: Communicative foreign language learning requires learners to develop all language skills and competences in order to acquire the highest communicative competence in the target language. This also applies to the teaching of professional language. At the faculties of the University of Economics in Bratislava, students take two- to three-term courses of the professional language in two selected foreign languages. German is the second largest foreign language after English at our university. Students choose German primarily as a second foreign language. The level of proficiency is therefore lower, with a maximum B1 level according to the Common European Framework of Reference for Languages. All the more it is necessary to offer students the opportunity to improve their communication skills by means of various methods, forms and means of teaching and to show them how they can also pursue their own language

teaching after attending German language courses in their higher education. Therefore, within the KEGA project (KEGA 005EU-4/2018) we decided to address the issue of developing receptive language skills of listening comprehension in the framework of teaching German for intermediate students at various faculties of the University of Economics in Bratislava. As a means of developing listening comprehension, we have created our own podcast on an existing platform. We used it as a medium, through which we gradually published the recordings with texts for listening with comprehension and various types of tasks to them. In the paper we present partial results of our work so far and formulate the starting points for further, even deeper examination of the chosen issue.

Key words: audio recordings, authenticity, new media, listening comprehension, podcast, tasks

1 Úvod

Cieľom nášho príspevku je prezentovať doterajšie výsledky riešenia projektu KEGA (KEGA 005EU-4/2018), v rámci ktorého sa na Katedre nemeckého jazyka Fakulty aplikovaných jazykov Ekonomickej univerzity v Bratislave usilujeme napomáhať študentom rozvíjať receptívnu komunikačnú jazykovú zručnosť počúvanie s porozumením pomocou audionahrávok zverejňovaných na podcaste.

V prvej, teoretickej časti nášho príspevku, sa venujeme objasneniu niektorých kľúčových pojmov, ktoré bezprostredne súvisia s problematikou rozvíjania komunikačnej jazykovej zručnosti počúvania s porozumením. Vzhľadom na komplexnosť skúmanej problematiky a rozsah nášho príspevku sa zameriavame len na tri zo spomínaných kľúčových pojmov, ktoré z hľadiska zamerania nášho projektu na Ekonomickej univerzite v Bratislave zohrávajú v kontexte cudzojazyčnej výučby významnú úlohu. V úsilí podčiarknuť dôležitosť rozvíjania počúvania s porozumením s cieľom nadobudnúť komunikatívnu kompetenciu študentov v reálnych komunikačných situáciách, sa v našom príspevku venujeme autentickejši ako jednému z dôležitých atribútov materiálov, v našom prípade textov, používaných v cudzojazyčnej výučbe. Keďže náš projekt realizujeme pomocou podcastu, považujeme tiež za dôležité stručne poukázať na výhody využívania nových médií vo výučbe cudzích jazykov a faktory, ktoré môžu ovplyvňovať integráciu nových médií do výchovno-vzdelávacieho procesu. V závere teoretickej časti našej práce podávame krátku charakteristiku počúvania s porozumením ako komunikačnej jazykovej zručnosti, k rozvíjaniu ktorej sa realizáciou nášho projektu na Ekonomickej univerzite v Bratislave usilujeme prispieť.

Tým plynule prechádzame k druhej, praktickej časti príspevku, v ktorej predstavujeme konkrétne kroky, ktoré sme v rámci riešenia projektu doteraz podnikli. Zameriavame sa predovšetkým na charakteristiku realizácie výskumu na Katedre nemeckého jazyka Fakulty aplikovaných jazykov Ekonomickej univerzity v Brati-

slave a na prezentáciu čiastkových výsledkov, ktoré sme spracovali v priebehu doterajšej etapy výskumného procesu.

1.1 Formulácia problému a jeho teoretický kontext

Počúvanie s porozumením je jednou zo základných zručností ovládania cudzieho jazyka ako prvého aj ako druhého cudzieho jazyka. Jej nedostatočné ovládanie môže byť jednou z hlavných príčin vzniku nedorozumení v rámci konverzácie v cudzom jazyku. Preto sme sa rozhodli venovať jej zvýšenú pozornosť a v rámci výučby nemeckého jazyka ako druhého cudzieho jazyka na fakultách ekonomického zamerania Ekonomickej univerzity v Bratislave sme zatiaľ v období dvoch akademických rokov 2017/2018 a 2018/2019 uskutočnili ako súčasť projektu KEGA výskum zameraný práve na rozvíjanie zručnosti počúvania a následného spracovania počúvaných cudzojazyčných autentických textov.

Integráciu počúvania ako základnej jazykovej zručnosti do bežnej výučby cudzieho jazyka považujeme za veľmi dôležitú súčasť vyučovacieho procesu. Jej nadobudnutie je náročný proces, ktorý si vyžaduje pozornosť ako zo strany vyučujúceho, tak aj zo strany študentov. Patrí k receptívnym komunikačným jazykovým zručnostiam. Jeho základnou funkciou nie je produkcia jazykových obsahov, ale práve ich vnímanie, prijímanie a spracovávanie. Ide o aktívnu činnosť, prácu s cudzojazyčným obsahom, pri ktorej musí byť študent schopný zrealizovať súčasne viacero aktivít. Musí byť schopný identifikovať a rozlišovať znenie počutého textu, rôzne zvuky, jednotlivým zvukovým jednotkám priradiť správny význam a súčasne akceptovať rôzne tempo, rytmus a melódiu reči, ako aj prípadné odchýlky, akcent, či dialekt počutého textu. Počutý obsah textu musí byť dekodovaný, spracovaný a uložený, čo umožňuje správne pochopenie textu a jeho ďalšiu interpretáciu v rámci komunikačného procesu. Počúvanie s porozumením tak predstavuje základňu pre rozvoj ďalších produktívnych zručností, a to rozprávania a písania.

Počúvanie je definované ako multidimenzionálny konštrukt, ktorý pozostáva zo zložitých (a) afektívnych procesov, ako je motivácia k účasti na komunikácii; (b) behaviorálnych procesov, ako napríklad spätná väzba verbálnou a neverbálnou reakciou; (c) kognitívnych procesov, ako napríklad účasť, porozumenie, prijímanie a interpretovanie obsahu a relačných správ (Halone et al., 1998).

Stradiotová et al. (2018, s. 141–156) upriamujú pozornosť na rozlišovanie nasledovných typov počúvania:

1. Rozlišujúce počúvanie – je inštrumentálny typ počúvania, ktorý je primárne fyziologický a vyskytuje sa väčšinou v prijímacej fáze procesu počúvania. V tejto fáze sa zaoberáme počúvaním a sledovaním okolia, aby sme izolovali určité sluchové alebo vizuálne podnety. Napríklad môžeme zamerať naše počúvanie na určitú časť chodníka, dvora, etc., aby sme zistili, či nám nehrozí nebezpečen-

stvo (Hargie, 2011, s. 185). Je to základná forma počúvania, ktorá je základom pre ostatné typy počúvania. Podľa Wolvina a Coakleya (1993, s. 18–19) môže byť tento typ počúvania zdokonalený. Hudobníci využívajú tento typ počúvania pri izolovaní špecifických zvukových stimulov.

2. Informačné počúvanie – cieľom informačného počúvanie je porozumieť a uchovávať informácie. Tento typ počúvania nie je vyhodnocujúci a je bežný v kontexte výučby a učenia. Používame ho napríklad pri počúvaní správ, odkazov v mobilných telefónoch, informatívnych stretnutiach v práci, pri prijímaní pokynov, etc. Vzhľadom na to, že zapamätanie a vybavenie si informácie sú dôležitými súčasťami informačného počúvania, kľúčové pre tento typ počúvania sú schopnosť sústrediť sa a dobré pamäťové zručnosti.
3. Kritické počúvanie – cieľom kritického počúvania je analyzovať alebo vyhodnotiť správu na základe informácií, ktoré sú prezentované ústne a informácií, ktoré možno vyvodit' z kontextu. Kritický poslucháč vyhodnotí správu a prijme ju, odmietne ju alebo sa rozhodne, že informácie, ktoré dostal, nie sú preňho dostačujúce a vyhladá ďalšie informácie. Kritické počúvanie zvyčajne zahŕňa riešenie problémov a rozhodovanie.
4. Empatické počúvanie – tento typ počúvania je najnáročnejšou formou počúvania a stretávame sa s ním, keď sa pokúšame porozumieť tomu, čo si hovoriaci myslí alebo čo cíti. Je to schopnosť vcítiť sa do jeho myslenia a pocitov. Empatické počúvanie je kľúčom k dialógu a pomáha udržiavať medziludské vzťahy. Aby sa dosiahol dialóg, musia ľudia disponovať určitým stupňom otvorenosti a zdvorilosti, ktorá im umožňuje byť empatickými a zároveň veriť a obhajovať svoje vlastné postavenie. Ako príklad môžeme uviesť poradcov, terapeutov, etc., ktorí používajú empatické počúvanie, aby pochopili a nakoniec pomohli svojim klientom. Tento typ počúvania nezahŕňa rozhodovanie ani ponuku poradenstva, ale povzbudenie rečníka, aby vysvetlil a spracoval svoje pocity a emócie. Zručnosti, ako je objasnenie a reflexia, sa často používajú na to, aby sa zabránilo nedorozumeniam.

V kontexte výučby cudzích jazykov sa počúvanie s porozumením chápe ako zručnosť integrujúca komunikačné činnosti a stratégie, ktoré používateľovi cudzieho jazyka umožňujú porozumieť hovorenému jazykovému prejavu. V rámci komunikačných jazykových zručností patrí spolu s čítaním s porozumením k tzv. receptívnym zručnostiam, pretože primárne má charakter prijímania hotového jazykového obsahu a práce s ním. Brinitzerová et al. (2013, s. 24–25) formulujú niekoľko špecifických vlastností počúvania:

- to, čo počujeme, nemôžeme ovplyvniť,
- „prchavosť“, pominuteľnosť počutého,
- bezprostrednosť, priamosť počutého, recepcia je neovládateľný, neriadený proces,

- paralelný priebeh viacerých kognitívnych procesov (dekódovanie, redukcia, ukladanie, predvídanie, tvorenie hypotéz a ich overovanie a verifikácia prípadne modifikácia),
- jazyk je spontánny, závisí od momentálnej situácie hovoriaceho, stavba viet je jednoduchá, počúvanie je sprevádzané zvukmi z prostredia, v ktorom prebieha.

V Spoločnom európskom referenčnom rámci (2006) pre jazyky je počúvanie alebo sluchová recepcia považovaná za súhrnný pojem receptívnych činností a stratégií, pri ktorých používateľ jazyka ako poslucháč prijíma a spracúva hovorený vstup pochádzajúci od jedného alebo viacerých hovoriacich. Autori SERR zaraďujú k činnostiam počúvania:

- počúvanie verejných hlásení (informácie, pokyny, upozornenia, atď.),
- počúvanie médií (rozhlas, televízia, nahrávky, film),
- počúvanie v úlohe člena prítomného publika (divadlo, verejná schôdza, verejná prednáška, zábavné podujatia atď.),
- náhodne vypočuté rozhovory atď.

Formulujú tiež dôvody, ktoré používateľa jazyka vedú k tomu, aby počúval. Ide o tieto dôvody:

- porozumenie jadrú vecí,
- zachytenie špecifických informácií,
- detailné porozumenie všetkému,
- pochopenie naznačených súvislostí atď. (SERR, 2006).

Samozrejme, všetky aspekty počúvania s porozumením je potrebné chápať s prihliadnutím na jazykovú úroveň konkrétnej učebnej skupiny.

Súčasťou výučby cudzích jazykov je i práca s rôznymi typmi materiálov a podkladov s rôznorodým obsahom. Práca s nimi podporuje počas vyučovania, ale aj v rámci samostatného štúdia v domácom prostredí, význam autentickosti, preto je výber vhodných materiálov, textov a iných učebných zdrojov veľmi dôležitý. Cieľom výučby cudzích jazykov by malo byť dosiahnuť prostredníctvom autentických obsahov a nových realite zodpovedajúcich úloh počas vyučovania skutočne autentickosť aj v interakcii a komunikácii, čo môžu veľmi dobre podporiť aj moderné médiá. Autentické texty predstavujú prostriedok osvojenia si cudzieho jazyka, cudzej kultúry. Reprezentujú model kultúry cieľového jazyka. Sú učebným materiálom, ktorý nie je umelo vytvorený pre špecifické metodické účely. Na rozdiel od didaktizovaných textov disponujú vlastnosťou, ktorou je splnenie sociokultúrneho účelu v spoločenstve hovoriacich, z ktorého daný text aj pochádza. Ako uvádza Civegna (2005, s. 168–172), texty pochádzajú z jazykového spoločenstva, v ktorom

je daný jazyk používaný ako materinský jazyk a kompletne odzrkadľujú vzťahy medzi pôvodnými tvorcami textu a ich prostredím.

Existuje niekoľko definícií a charakteristík pre stupeň autenticity cudzojazyčného textu. Niektoré tvrdia, že text možno považovať za autentický alebo autenticky pôsobiaci vtedy, keď nie je napísaný pre vyučovanie, ale pre „skutočný život“, za účelom uskutočnenia reálnej komunikácie.

Výhod začlenenia autentických textov v rôznych formách do výučby cudzích jazykov je niekoľko. V rámci nášho projektu, ktorý realizujeme na fakultách Ekonomickej univerzity v Bratislave, sa venujeme predovšetkým textom v podobe autentických audionahrávok, ktoré sme začlenili do výučby nemeckého jazyka ako druhého cudzieho jazyka. V prvom rade by sme chceli zdôrazniť pozitívny vplyv takýchto textov na motiváciu študentov, ktorí prostredníctvom autentických textov prichádzajú do intenzívnejšieho kontaktu s cudzím jazykom, s jeho špecifikami. Študenti sú tak v priamom kontakte so „skutočným“ jazykom, ktorý nemusí byť vždy očistený od nespisovných výrazov či slangu. Autentické texty sú taktiež zdrojom autentických kultúrnych a krajinovedných informácií o danej cudzojazyčnej oblasti. Vhodným výberom a prácou s autentickými materiálmi v rámci vyučovacieho procesu sa podporuje kreatívny prístup v procese výučby. Pritom je však veľmi dôležité, aby vyučujúci upriamili svoju pozornosť na potreby skupiny a jednotlivcov. Ich potreby a úroveň ovládania cudzieho jazyka musia byť v tomto procese akceptované a zohľadňované. V inom prípade hrozí, že stanovené ciele sa vo vzdelávacom procese nedosiahnu.

V tejto súvislosti by sme ešte chceli poukázať na význam autenticity vo výučbe cudzích jazykov pri nadobúdaní a ďalšom rozvoji pragmatickej kompetencie, pod ktorou rozumieme schopnosť jednotlivca vytvoriť v rámci komunikácie vzťahy, súvislosti medzi jazykovými formami, kontextom, situáciou, ako aj medzi osobami, ktoré sa komunikácie zúčastňujú.

Zaradenie nových médií do vyučovania cudzích jazykov si vyžaduje premyslenie pôvodnej formy vyučovania a učenia sa a uvedenie si toho, akú pridanú hodnotu takáto forma výučby proti tradičnej predstavuje a aká sa zo strany vyučujúcich aj študentov očakáva. Integráciou textov, videí, animácií aj audiotextov v cudzom jazyku sa stáva vyučovací proces zaujímavejším, motivujúcejším. Ich obsahy sú prezentované názornejšie ako v tradičných médiách. Ďalšou z výhod práce s novými médiami v rámci výučby je objektívnosť. Spočíva v tom, že všetci študenti majú rovnaké podmienky pre ich aktivity, pre vypracovávanie zadaných úloh, rušivé momenty a efekty sympatií a antipatií medzi študentom a vyučujúcim sú prakticky nemožné. Svoje špecifiká má aj kombinovaná forma výučby, ktorá pozostáva z tradičnej formy vyučovacej hodiny, ktorá je doplnená modernými médiami. Vtedy je možné zmysluplne realizovať kooperatívnu výučbu s individuálnym štúdiom v prostredí školy alebo doma.

Efektívne zaradenie nových metód a médií do výučby cudzieho jazyka je vždy závislé od viacerých faktorov. Sú nimi študijná skupina, úroveň ovládania daného cudzieho jazyka v danej skupine, školská a vyučovacia situácia, stanovenie cieľa, ktorý má byť dosiahnutý, učebné obsahy, ako aj učebné predpoklady a potreby študentov. Len samotné zaradenie nových médií do výučby však nie je zárukou dosiahnutia očakávaného efektu. Ich didaktická pridaná hodnota sa dá dosiahnuť len ich dobre premyslenou integráciou v realizovanom didaktickom koncepte výučby.

2 Metodológia výskumu na Ekonomickej univerzite v Bratislave

Rozvíjaniu receptívnej komunikačnej jazykovej zručnosti počúvanie s porozumením venujeme na Ekonomickej univerzite osobitnú pozornosť predovšetkým v rámci projektu KEGA (KEGA 005EU-4/2018), ktorý riešime v období kalendárnych rokov 2018 až 2020. Hlavným cieľom projektu je skúmanie vplyvu používania webovej aplikácie audioblog na rozvoj jazykových zručností počúvania s porozumením, hovorenia a na motiváciu študentov študovať cudzí jazyk vo zvýšenej miere a používať audioblog pri ich štúdiu. Cieľom projektu je aj komparácia tradičnej formy výučby cudzích jazykov s výučbou podporovanou modernými technológiami, v tomto prípade s výučbou, v ktorej by sa využívala okrem tradičnej výučby v triede aj výučba podporovaná webovou aplikáciou audioblog. Výstupom projektu bude vyhodnotenie dát výskumu a vytvorenie metodickéj príručky (manuálu), ktorá by v budúcnosti slúžila učiteľom ako metodický návod na používanie audioblogu vo výučbe cudzích jazykov. Projekt realizujeme v rámci výučby anglického a nemeckého jazyka ako cudzieho jazyka. Motiváciou pre zapojenie sa do vyššie uvedeného projektu je aj naše úsilie využiť veľký záujem mladej generácie o nové médiá, predovšetkým internet, na to, aby sa zlepšili v ich cudzojazyčných zručnostiach, v našom prípade v počúvaní s porozumením. Predpokladáme, že ich neobmedzený prístup k internetu u nich podporí aj ich záujem k využívaniu tohto média v rámci osvojovania si nemeckého jazyka.

Keďže nemecký jazyk si, vzhľadom na doteraz povinnú výučbu angličtiny od základnej školy, študenti vyberajú predovšetkým ako druhý cudzí jazyk, rozhodli sme sa náš výskum realizovať v rámci učebných skupín Odborného nemeckého jazyka pre stredne pokročilých. Ide o trojsemestrálny kurz nemeckého jazyka ako druhého cudzieho jazyka, ktorý na Katedre nemeckého jazyka Fakulty aplikovaných jazykov Ekonomickej univerzity v Bratislave absolvujú študenti Obchodnej a Národohospodárskej fakulty. Spomínaný kurz je nastavený tak, že študenti by mali začínať na jazykovej úrovni A2 podľa Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky a po troch semestroch by mali dosiahnuť úroveň B1+. Samotný výskum a prácu na rozvíjaní počúvania s porozumením realizujeme v druhom semestri tohto kurzu, teda v rámci predmetu Odborný nemecký jazyk pre stredne pokročilých 2. Cieľovou skupinou sú študenti druhého ročníka bakalárskeho

stupňa vyššie spomínaných fakúlt Ekonomickej univerzity v Bratislave. V súlade s cieľom riešeného projektu KEGA prebieha náš výskum v dvoch paralelných skupinách, z ktorých jedna je experimentálna a druhá kontrolná. Na vytváranie učebných skupín nemáme stanovené kritériá. Jednotlivé skupiny, ktoré sú pomerne heterogénne, tvoria študenti zapísaní na daný predmet. Heterogénnosť skupín je zapríčinená tým, že študenti na začiatku kurzu Odborného nemeckého jazyka pre stredne pokročilých neabsolvujú vstupné testy a počas troch semestrov kurzu nepracujú v pôvodných skupinách.

V rámci obidvoch výskumných skupín (experimentálnej aj kontrolnej) sa v druhom týždni semestra píše so študentami vstupný test zameraný na počúvanie s porozumením. Test pozostáva z ôsmich krátkych (pribl. minútových) nahrávok. Ku každej z nich musia študenti vyriešiť dve úlohy s výberom odpovede – výber z 2 alebo z 3 možností, pričom vždy je správna iba jedna ponúkaná možnosť. K voľbe uvedeného typu úloh nás viedla práve spomínaná heterogénnosť učebných skupín a aktuálna skutočnosť, že úroveň ovládania nemeckého jazyka ako druhého cudzieho jazyka má v ostatnom období klesajúcu tendenciu. Úlohy vo vstupnom teste sú tematicky orientované predovšetkým na všeobecný jazyk (každodenné komunikačné témy) s postupným prechodom aj k odbornejším témam (pracovné prostredie, dohodnutie termínu).

Študenti experimentálnej skupiny následne od 2. do 11. týždňa semestra dostávajú týždenne jednu nahrávku s úlohami na podcast, ktorý sme si vytvorili na už existujúcej platforme <https://hoerverstehen.podbean.com>. Nahrávky ku všetkým zadávaným úlohám používame z verejne dostupných internetových zdrojov (predovšetkým z <https://www.audio-lingua.eu/>). Náročnosť zadávaných úloh sa postupne zvyšuje. Mení sa ich tematické zameranie aj typ. Kým vo vstupnom teste sme uprednostnili výlučne úlohy s výberom odpovede (zatvorené otázky), v rámci počúvaní počas jednotlivých týždňov semestra sú študenti konfrontovaní jednak s úlohami s výberom odpovede, jednak s úlohami na doplnenie odpovede (otvorené otázky). Z úloh s výberom odpovede využívame dichotomickú úlohu (richtig/falsch). Vzhľadom na to, že pravdepodobnosť správnej odpovede pri tomto type úlohy je pomerne vysoká, využívame ju predovšetkým v rámci prvej polovice zadávaných úloh. Z úloh na doplnenie správnej odpovede využívame doplnenie slov, odpovede na otázky celou vetou a doplnenie chýbajúcich slov do krátkeho zhrnutia vypočutého textu. V úlohách, v ktorých mali študenti formulovať celé vety – odpovede na otázky celou vetou – sme pri hodnotení zohľadňovali obsahovú aj jazykovú stránku (hodnotili sme aj gramatické chyby).

Z vyššie spomenutých typov úloh, ktoré používame v rámci nášho výskumu, je zrejmé, že niektoré úlohy sú zamerané na globálne porozumenie textu (predovšetkým dichotomická úloha a úloha na dopĺňanie slov do zhrnutia vypočutého textu),

niektoré zasa na porozumenie niektorých špecifických informácií (selektívne počúvanie) alebo na porozumenie detailným informáciám (detailné počúvanie).

Témy jednotlivých textov sú, v súlade so sylabami daného kurzu a autentickým nemeckým učebným materiálom používaným v rámci jeho výučby, ktorého cieľom je pripraviť študentov na ich uplatnenie sa na pracovnom trhu v nemecky hovoriacom jazykovom prostredí, zamerané na pracovné prostredie, organizáciu pracovného dňa, pracovnej cesty, telefonické rozhovory v práci atď. Súčasťou týchto textov zámernie nie je výlučne ekonomická terminológia, pretože cieľom projektu, v rámci ktorého výskum realizujeme, je úsilie využitie jeho výstupov nielen na Ekonomickej univerzite v Bratislave, ale aj na iných univerzitách alebo odborných vysokých školách, ktorých absolventi sa po skončení štúdia chcú úspešne uplatniť na pracovnom trhu v nemeckom jazykovom prostredí.

Na obrázku č. 1 možno vidieť ukážku vyššie spomínanej platformy, ktorá nám slúžila na zverejňovanie jednotlivých nahrávok a k nim prislúchajúcich úloh pre študentov.



Obr. 1: Podcast slúžiaci na výskum rozvíjania počúvania s porozumením vo výučbe nemeckého jazyka ako druhého cudzieho jazyka

Pre výber tejto platformy sme sa rozhodli na základe dohody s kolegami realizujúcimi projekt v rámci výučby anglického jazyka. Platforma je verejne dostupná a rozsahovo dostačujúca pre naše potreby. Pri úlohách teda musíme dodržiavať pomerne obmedzený rozsah, ktorý nám platforma ponúka, musia byť formulované čo najstručnejšie, čo však v rámci nami preferovaných jazykových úrovní

v žiadnom prípade nepovažujeme za nevýhodu. V rámci semestra teda študenti dostávajú postupne 10 nahrávok, ktoré z týždňa na týždeň musia vypracované priniesť na seminár alebo zaslať elektronicky vyučujúcemu, ktorý následne vypracované úlohy zhodnotí a v rámci vyučovacích hodín študentov priebežne informuje o výsledkoch a upozorňuje ich na chyby, ktorých sa pri vypracovávaní jednotlivých úloh dopúšťajú. Tým získavajú študenti spätnú väzbu s cieľom vyhnúť sa daným chybám pri riešení ďalších úloh. Komunikácia medzi študentmi a vyučujúcimi teda neprebíha výlučne online, má kombinovanú formu, čím cieľene podporujeme interakciu medzi vyučujúcimi a študentmi, nakoľko zastávame názor, že zaradenie akýchkoľvek, aj nových a moderných médií do vyučovacieho procesu nenahradí prítomnosť vyučujúceho, a to zvlášť, ak ide o výučbu cudzích jazykov vo forme seminára. V 12. týždni semestra píšú študenti experimentálnej a kontrolnej skupiny opäť test, tentokrát výstupný, ktorý nám slúži na overenie ich pokroku v počúvaní s porozumením. Výstupný test je obdobný vstupnému testu, obsahuje rovnaké typy úloh, s tým rozdielom, že ich náročnosť je vyššia. Študenti experimentálnej skupiny okrem toho vypĺňajú dotazník, ktorým sa usilujeme zistiť aj splnenie ďalších čiastkových cieľov projektu – napríklad komparácie motivácie študentov k štúdiu nemeckého jazyka či vplyvu používania webovej aplikácie na zverejňovanie nahrávok s úlohami atď. Dotazník obsahuje 10 otázok zameraných na zistenie spätnej väzby od študentov v súvislosti s ich motiváciou k štúdiu jazyka, so spôsobom práce s platformou, s časom stráveným pri riešení úloh, s prístupom k internetu. Zaujímá nás aj názor študentov na vhodnosť výberu jednotlivých nahrávok.

3 Doterajšie výsledky výskumu a diskusia

Keďže náš výskum je stále v procese a nie je ukončený, prezentujeme v našom príspevku jeho doterajšie výsledky so zameraním na niektoré aspekty skúmanej problematiky. V tabuľke č. 1 stručne uvádzame základné charakteristiky experimentálnej a kontrolnej skupiny v rámci doteraz vyhodnotenej etapy výskumu.

Tab. 1: Základné charakteristiky experimentálnej a kontrolnej skupiny

Charakteristika	Experimentálna skupina	Kontrolná skupina
Počet študentov:	56	60
Muži:	23	21
Ženy:	33	39
Ročník štúdia:	druhý	druhý
Stupeň štúdia:	prvý	prvý
Fakulta EU v Bratislave:	OF, NHF	OF, NHF

Odchýlka v počte študentov v experimentálnej a kontrolnej skupine je daná rozdielnym počtom študentov v jednotlivých učebných skupinách v rámci predmetného kurzu.

V tabuľkách 2 a 3 sú zhrnuté doterajšie, teda len čiastkové výsledky vstupného a výstupného testu v rámci experimentálnej a kontrolnej skupiny.

Tab. 2: *Výsledky vstupného testu v rámci experimentálnej a kontrolnej skupiny*

Vstupný test (maximálny možný počet bodov 32)	Experimentálna skupina	Kontrolná skupina
Dosiahnuté maximum v bodoch	30	28
Dosiahnuté maximum v percentách	94	88
Dosiahnuté minimum v bodoch	12	8
Dosiahnuté minimum v percentách	38	25
Priemer v bodoch	20,07	20,07
Priemer v percentách	62,88	62,88

Je pozoruhodné, že experimentálna aj kontrolná skupina dosiahli vo vstupnom teste rovnaký priemerný počet bodov. Túto situáciu si vysvetľujeme práve spomínanou heterogénnosťou skupín. Na základe tohto výsledku sa domnievame, že vstupné vedomosti študentov v oboch skupinách boli na približne rovnakej úrovni. Opätovne však zdôrazňujeme, že tento poznatok nie je konečný a predpokladáme, s pribúdajúcim počtom študentov v experimentálnej i kontrolnej skupine sa postupne bude meniť.

Tab. 3: *Výsledky výstupného testu v rámci experimentálnej a kontrolnej skupiny*

Vstupný test (maximálny možný počet bodov 32)	Experimentálna skupina	Kontrolná skupina
Dosiahnuté maximum v bodoch	32	30
Dosiahnuté maximum v percentách	100	94
Dosiahnuté minimum v bodoch	12	0
Dosiahnuté minimum v percentách	38	0
Priemer v bodoch	22,5	21,97
Priemer v percentách	70,46	68,78

Ak si porovnáme obidve tabuľky s výsledkami vstupných a výstupných testov experimentálnej a kontrolnej skupiny, vidíme, že, hoci nie markantne, ale predsa, výsledky v experimentálnej skupine naznačujú, že tréning počúvania s porozumením pomocou nahrávok zverejňovaných študentom na podcaste určite prispieva k postupnému rozvíjaniu tejto receptívnej komunikačnej jazykovej zručnosti. Treba povedať, že zatiaľ ide o čiastkové výsledky výskumu, pretože jeho realizácia bude pokračovať aj v nastávajúcom akademickom roku. Znamená to, že sa značne zvýši výskumná vzorka v oboch skupinách. Do akej miery ďalšie etapy výskumu ovplyvnia jeho doterajšie výsledky, budeme prezentovať v našich ďalších prácach a príspevkoch.

Na mieru rozvíjania komunikačnej jazykovej zručnosti počúvania s porozumením v experimentálnej skupine našej výskumnej vzorky majú určite vplyv aj samotné

nahrávky a typy úloh, ktoré k nim študenti majú vypracovať. Veľkou výhodou zverejnenia nahrávok a úloh na podcaste je, že sú stále dostupné a študenti sa k nim môžu kedykoľvek vrátiť. Nahrávku si môžu vypočuť neobmedzene veľakrát, rovnako úlohy môžu v priebehu daného týždňa riešiť opakovane, kedykoľvek a kdekoľvek, kde majú prístup k internetu. Keďže podcast poskytuje aj prehľady jeho navštevovanosti, môžeme konštatovať, že študenti tieto neobmedzené možnosti pomerne málo využívajú. Práve v tejto súvislosti považujeme za dôležitý aj čiastkový cieľ projektu zameraný práve na motiváciu študentov k učeniu sa cudzích jazykov. Dotazníky, ktoré študenti v experimentálnych skupinách v tejto súvislosti vyplňali, sú v súčasnosti v štádiu vyhodnocovania a budú spracované po ukončení realizácie výskumu. Z priebežnej analýzy dotazníkov sa nám však potvrdzuje, že hoci študenti považujú nahrávky a úlohy za vhodnú a zaujímavú doplnkovú formu výučby, venujú im len veľmi málo času (niekoľko minút týždenne). V tejto súvislosti by bolo podľa nás určite vhodné zaoberať sa aj touto skutočnosťou a jej príčinami.

4 Závery a podnety na ďalší výskum

Cieľom nášho príspevku bolo predstaviť jednu z možností rozvíjania receptívnej komunikačnej jazykovej zručnosti počúvania s porozumením v rámci výučby nemeckého jazyka ako druhého cudzieho jazyka na fakultách Ekonomickej univerzity v Bratislave. V rámci projektu KEGA (KEGA 005EU-4/2018) s podčiarknutím autenticity a dôležitosti využívania nových médií vo výučbe cudzích jazykov ponúkame študentom možnosť zlepšovať svoju schopnosť počúvať a spracovávať počutý jazykový obsah pomocou nahrávok a úloh zverejňovaných na podcaste. Výsledky doterajšieho výskumu naznačujú, že aj táto forma môže byť efektívnym doplnkom výučby cudzích jazykov na vysokej škole. Vyžaduje si však ešte komplexnejšie skúmanie, precíznejšie rozpracovanie a hlbšiu analýzu ďalších faktorov ovplyvňujúcich dosiahnuté výsledky študentov vo vstupných a výstupných testoch, ale aj v jednotlivých čiastkových úlohách. Ako vhodné podnety na hlbší výskum vnímame analýzu typov jednotlivých úloh vo vzťahu k riešeniam študentov (ktoré typy im robili najväčšie problémy a prečo), analýzu typov úloh vzhľadom na typ počúvania (či študentom robili viac problémy úlohy zamerané na globálne porozumenie textu alebo úlohy zamerané na porozumenie konkrétnych informácií). Rovnako, ako sme už uviedli vyššie, je potrebné analyzovať spätnú väzbu od študentov (dotazníky) a kvalitatívne posúdiť ich odpovede týkajúce sa otázok vplyvu tohto spôsobu výučby na ich motiváciu k štúdiu cudzieho jazyka. Práve tieto aspekty zvolenej problematiky plánujeme rozpracovať v druhej polovici riešenia projektu, t. j. v akademickom roku 2019/2020 a 2020/2021.

Literatúra

- BRINITZER, M. ET AL. (2013). *DaF unterrichten. Basiswissen Didaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH.
- CIVEGNA, K. (2005). Authentische Texte. In Krechel, H.-L. (2005). *Mehrsprachiger Fachunterricht in Ländern Europas*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- HARGIE, O. (2011). *Skilled Interpersonal Interaction: Research, Theory, and Practice*. London: Routledge.
- Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky. Učenie sa, vyučovanie, hodnotenie*. (2017). Bratislava: Štátny pedagogický ústav. Dostupné z https://www.statpedu.sk/files/sk/publikacna-cinnost/publikacie/serr_tlac-indd.pdf
- STRADIOTOVÁ E. (2019). *Rozvoj jazykových zručností prostredníctvom moderných technológií*. In ŠTEFANČÍK, R. (2019). *Aktuálne pohľady na výskum cudzích jazykov a interkultúrnej komunikácie*. Zborník vedeckých prác. Trnava: Slovenská spoločnosť pre regionálnu politiku pri SAV.
- STRADIOTOVÁ, E. ET AL. (2018). Počúvanie s porozumením s podporou technológií. In KUNOVSKÁ, I. (2018). *Moderné trendy vo výučbe cudzích jazykov*. Brno: Tribun EU.
- WOLVIN, A. D., COAKLEY, C. G. (1993). A Listening Taxonomy. In WOLVIN, A. D., COAKLEY, C. G. (1993). *Perspectives on Listening*. Norwood, N. J.: Ablex Publishing Corporation.

Tento príspevok je čiastkovým výstupom riešenia grantového projektu KEGA č. 005EU-4/2018 Vplyv webovej aplikácie audioblog na rozvoj jazykových zručností počúvanie s porozumením a rozprávanie vo výučbe cudzích jazykov.

Autorky

Mgr. Jana Kucharová, PhD., Katedra nemeckého jazyka, Fakulta aplikovaných jazykov, Ekonomická univerzita v Bratislave, e-mail: jana.kucharova@euba.sk

Autorka pôsobí od roku 2014 ako odborná asistentka na Katedre nemeckého jazyka Fakulty aplikovaných jazykov Ekonomickej univerzity v Bratislave. Vyučuje Odborný nemecký jazyk pre stredne pokročilých, Odborný nemecký jazyk pre pokročilých a odborné predmety v nemeckom jazyku ako Reálie nemecky hovoriacich krajín a Slovenska, Kultúra a komunikácia a Rokovania v nemeckom jazyku. Vo svojej publikačnej a vedeckej činnosti sa zaoberá didaktikou a metodikou nemeckého jazyka ako cudzieho jazyka, učebnými stratégiami, vyučovacími metódami a tvorbou testov. Nadobudnuté vedomosti a skúsenosti z tejto oblasti uplatňuje aj v rámci projektovej činnosti a prezentuje ich na konferenciách a vo svojich publikačných výstupoch doma i v zahraničí.

Mgr. Ingrid Kunovská, PhD., Katedra nemeckého jazyka, Fakulta aplikovaných jazykov, Ekonomická univerzita v Bratislave, e-mail: ingrid.kunovska@euba.sk

Autorka pôsobí ako odborná asistentka na Katedre nemeckého jazyka Fakulty aplikovaných jazykov Ekonomickej univerzity v Bratislave od roku 2001. Na všetkých odborných fakultách univerzity vyučuje Odborný nemecký jazyk pre stredne pokročilých, Odborný nemecký jazyk pre pokročilých a Reálie nemecky hovoriacich krajín a Slovenska. Svoju publikačnú a vedeckú činnosť zameriava na didaktiku a metodiku nemeckého jazyka ako cudzieho jazyka, ako aj na učebné stratégie a vyučovacie metódy v rámci výučby cudzích jazykov. Získané vedomosti a skúsenosti z uvedených oblastí uplatňuje aj v rámci projektovej činnosti a prezentuje ich na konferenciách a vo svojich domácich aj zahraničných publikačných výstupoch.

Implementácia autentického materiálu do výučby odborného cudzieho jazyka

Implementation of authentic material in teaching professional foreign language

Iveta Rizeková

Abstrakt: Príspevok sa zaoberá problematikou didaktického využitia autentického materiálu vo výučbe cudzieho jazyka v kontexte aplikovanej lingvistiky. Autorka príspevku vychádza z presvedčenia, že autenticita má v cudzojazyčnej výučbe dôležité miesto, pretože prejavy a dokumenty určené rodeným hovoriacim v danej krajine sprostredkujú kontakt so situáciami z reálneho života aj so živým jazykom. Článok prináša možnosti využitia jednotlivých typov autentických dokumentov na hodinách odborného cudzieho jazyka a prezentuje výsledky dotazníkového prieskumu uskutočneného v radoch študentov aplikovaných jazykov. Cieľom prieskumu bolo zistiť, aké je zastúpenie jednotlivých typov autentického materiálu a ako efektívne sa využíva na hodinách odborného francúzskeho jazyka, ako aj to, aký je postoj študentov k otázke implementácie autentických materiálov do jazykovej výučby. Autorka v závere konštatuje, že autentické zdroje významne prispievajú k rozvoju komunikačných zručností a vnímaniu interkultúrnych rozdielov a pozitívne vplývajú na motiváciu študentov. Hodiny jazyka sa vďaka nim stávajú dynamickými, interaktívnymi a viac orientovanými na potreby učiacich sa.

Kľúčové slová: aplikovaná lingvistika, autentický materiál, implementácia, odborná francúzština, vyučovacie metódy

Abstract: The paper deals with the utilisation of authentic material in teaching professional foreign language within the context of applied linguistics. The author states her persuasion that authenticity has an important place in foreign language teaching as the speeches and documents meant for native speakers of the given country mediate a contact to real-life situations and real language. The article presents various possibilities on how to use different authentic documents in the lessons of professional foreign language and presents the results of a questionnaire survey carried out among the students of applied languages. The research aimed to find out the representation of different types of authentic material and how effective is their use in the lessons of the professional French language, in addition to the attitude of students towards the implementation of authentic materials in language classes. In the conclusion, the author claims that authentic sources contribute significantly to the development of communicative skills and perception of intercultural differences and positively influence the students' motivation. The language classes become due to authenticity more dynamic, interactive and more learner-oriented.

Key words: applied linguistics, authentic material, implementation, professional French, teaching methods

1 Úvod

V oblasti cudzojazyčného vzdelávania sa v posledných desaťročiach preferuje komunikatívny prístup, ktorý je podporovaný myšlienkou humanizácie vyučovania a rozvíjania komunikatívnych kompetencií využiteľných v praxi. Komunikatívny prístup chápe jazyk ako celok, uprednostňuje učenie ústneho a písomného prejavu v spojitosti, dôraz kladie na autentické úlohy, porovnateľné s reálnym životom. Patrí k nim napríklad prijímanie alebo odovzdávanie informácií, vyjadrenie vlastného názoru na danú problematiku, kritické posudzovanie, formulovanie a riešenie problémov atď. S takýmito typmi úloh sa môžu študenti stretnúť v bežnom živote i v profesionálnej komunikácii.

V príspevku sa venujeme problematike implementácie autentických materiálov do výučby odborného cudzieho jazyka. Opierame sa pritom o vlastné pedagogické skúsenosti získané na Fakulte aplikovaných jazykov Ekonomickej univerzity v Bratislave, ktorá má za cieľ prehĺbovať komunikatívne kompetencie študentov v dvoch cudzích jazykoch a poskytovať vedomosti a zručnosti vo sfére odbornej a interkultúrnej komunikácie. Jazyková výučba je aplikovaná na oblasť ekonomických vied a vybraných spoločenskovedných disciplín, ktoré umožňujú absolventom fakulty uplatniť sa v štátnom, verejnom či súkromnom sektore, vo firmách a inštitúciách s medzinárodnou pôsobnosťou. Prax nás neustále presvedča, že na takto postavené ciele výučby aplikovaných jazykov nestačí používať iba učebnicový materiál, ktorý každým rokom zastaráva a len v obmedzenej miere spĺňa kritérium autenticity a spätosti s reálnym životom. Moderné vyučovacie prístupy si vyžadujú pravidelné začleňovanie takých aktivít, ktoré vychádzajú z autentických prameňov a stimulujú autentické verbálne či neverbálne reakcie. Ďalším zdrojom nášho poznania boli názory študentov aplikovanej lingvistiky. Metódou dotazníkového prieskumu sme zisťovali, aké miesto zaujíma autentický materiál a ako efektívne je využívaný na hodinách odborného francúzskeho jazyka.

1.1 Autentický materiál a jeho zdroje

Do škôl vstúpili autentické dokumenty v 70. rokoch minulého storočia a do jazykového vzdelávania sa dostali prostredníctvom nového komunikačného prístupu, v ktorom sa stali kľúčovým pojmom (Cuq, 2003, s. 29). Móda autentického materiálu sa rozvinula v didaktike jazykov v podstate ako reakcia na relatívnu „umelosť“ dialógov v audio-orálnych a audio-vizuálnych učebniciach. Študenti sa prostredníctvom nich dostávali do styku iba so zjednodušeným jazykom, ktorý bol upravený a ochudobnený o sociálno-kultúrny rozmer, teda s jazykom dosť odlišným od toho, aký používajú rodení hovoriaci. Z toho vyplynula didaktická úvaha, že ak budú učiari sa v triede od začiatku konfrontovaní s ukázkami autentického jazyka, budú ľahšie zvládať komunikačné praktiky mimo triedy a navyše budú viac motivovaní (Cortes, 1987, s. 184–185).

Princíp autenticity zdôrazňuje maximálne priblíženie sa reálnej komunikácii, čiže komunikácii, ktorá je imanentná reálnemu životu (Repka, 1997, s. 66–67). Podľa Homolovej má autentický materiál mnohoraké podoby a formy a bol vytvorený v danej krajine pre jej obyvateľov, teda rodených hovoriacich, a určený pre ich každodenné potreby (Homolová, 2003, s. 7). Analogicky sa v definícii Jeana-Pierra Cuqa pod autentickým materiálom (vo francúzskom kontexte je zaužívané označenie „document authentique¹“) rozumie každý odkaz, ktorý vytvorili po francúzsky hovoriaci za účelom reálnej komunikácie s po francúzsky hovoriacimi (CUQ, 2003, s. 29). Stretávame sa aj s rozlišovaním „autentického“ dokumentu, čiže dokumentu bez akejkoľvek úpravy, „polo-autentického“ dokumentu, čiastočne modifikovaného, a „vytvoreného“ dokumentu (Couto Silva, 2015, s. 109).

Niektorí teoretici zastávajú názor, že autentický dokument vytrhnutý z kontextu a následne použitý v inom kontexte už stráca pravú autenticitu. Iní sú presvedčení, že každý autentický materiál použitý v triede musí byť nevyhnutne adaptovaný na konkrétne podmienky výučby.

Zdrojom autentického materiálu môžu byť noviny, časopisy, knihy, zborníky, slovníky, obrázky, korešpondencia, webové stránky, blogy, filmy a pod. Dnes sú už dostupné nielen v printovej, ale aj v elektronickej forme a prenosné na CD, DVD, USB nosičoch, prostredníctvom internetu, mailovej komunikácie, sociálnych sietí atď. Aj pri cudzojazyčnom vzdelávaní sa dá čerpať z bohatého inventára typov autentických dokumentov. Napríklad:

- a) zvukový materiál: rozhlasové vysielenie, správy, nahraný monológ a dialóg, telefonický rozhovor, interview, prednáška, reklama, pieseň;
- b) vizuálny materiál:
 - obrazový: fotografia, kresba, ikona, graf;
 - textový: kniha, brožúra, list, e-mail, formulár, databáza;
 - kombinovaný – graf s popisom, reklamný plagát, mapa;
- c) audiovizuálny materiál: film, videoklip, videonahrávka prednáška alebo diskusia, televízny prenos správ a i.

Jednotlivé typy dokumentov sa dajú kombinovať v závislosti od toho, v ktorej fáze vyučovania sú použité a s akým konkrétnym zámerom a komunikačným cieľom sú spojené.

¹ Preklad „autentický dokument“.

1.2 Pozitíva a úskalia výučby s autentickým materiálom

Je nepopierateľné, že autentický materiál obohacuje čitateľa, poslucháča alebo diváka, pretože mu prináša nové aktuálne poznatky z rôznych oblastí spoločensko-ekonomického a kultúrneho života obyvateľov danej krajiny.

Kľúčovým cieľom modernej jazykovej výučby je formovať a rozvíjať komunikačnú jazykovú kompetenciu, ktorú treba chápať ako systém jazykových, sociolinguálnych a pragmatických zložiek (SERR, 2017, s. 17). A v čase globalizácie je dôležitosť systematického spájania jazykového rozmeru s kultúrnym a interkulturným kontextom na školách nepopierateľná. Rôzne druhy autentických prejavov vždy odrážajú určité kultúrno-spoločenské pozadie danej society a daného regiónu, a preto sú ideálnym zdrojom pre nadobudnutie komplexného poznania. Autentický materiál je zaujímavý a lákavý aj pre učiacich sa cudzí jazyk, pretože s prirodzenou túžbou po poznaní a vrodenu zvedavosťou získať nové poznatky v odbore sa podľa nás rodí aj túžba ovládať nástroj, ktorý takéto nové poznanie umožní sprostredkovať, čiže jazyk.

Okrem získania nových informácií si človek osvojuje aj nové pojmy, výrazy (vrátane odborných), jazykové spojenia, štylistické konštrukcie a v závislosti od typu zdroja aj pravopis či výslovnosť. Toto obohacovanie sa môže diať podvedome, ale aj pomocou vedomého usmerňovaného vnímania, a to najmä vtedy, keď je človek v roli učiaceho sa. Vedomú percepciu autentického prejavu, jeho obsahu a formy, ovplyvňuje učiteľ, jednak výberom materiálu, jednak prípravou úloh a aktivít, ktoré autentický materiál didakticky sprevádzajú a dopĺňajú. Selekcia autentických dokumentov a tvorba sprievodných zadaní je náročná práca, ktorá si od pedagóga vyžaduje veľa času, predstavivosti a kreativity, ale aj dobré orientovanie sa v metódach vyučovania s autentickým materiálom. Základným predpokladom dosiahnutia želaných výsledkov v takto nasmerovanej výučbe je adekvátne spojenie autentického materiálu s aktivitami smerujúcimi k dosiahnutiu stanovených vyučovacích cieľov.

Učiteľ vyberá autentický materiál a konkretizuje čiastkové ciele cudzojazyčnej výučby so zreteľom na vek a záujmy, jazykovú úroveň a jazykové potreby učiacej sa skupiny. Netreba zabúdať ani na skutočnosť, že proces odkrývania niečoho nového, alebo spokojnosť z naplnenia potreby či vyriešenia problému stimuluje okrem myslenia aj pocityvú stránku výučby, čím podporuje radosť z poznávania a prispieva k dobrej nálae.

Okrem vyššie uvedených pozitív vyplývajúcich z úspešnej implementácie autentického materiálu do výchovno-vzdelávacieho procesu je nutné uviesť, že sprievodným javom hľadania riešení problémovo postavených úloh je uplatnenie vyšších myšlienkových procesov učiacich sa, akými sú napríklad analyzovanie a syntetizovanie faktov, javov, myšlienok, dedukcia, vytváranie hypotéz, argumentácia, na-

vrhovanie postupnosti krokov či metód, formulovanie záverov a pod. Študentom sa môžu spočiatku javiť takéto činnosti ako značne náročné, dokonca nezvládnuteľné, najmä v rámci písomného prejavu. Ich pozitívom však je to, že každý jednotlivec má pri nich možnosť preukázať svoje individuálne schopnosti a kreativitu, čo vedie k jeho autonómii, k posilneniu sebavedomia a motivácie ďalej sa vzdelávať a napredovať (aj v jazyku).

Ďalším pozitívom autentických dokumentov v jazykovej výučbe je fakt, že hlbšie a komplexnejšie rozvíjajú poznanie danej problematiky, ktorá je sprostredkovaná prirodzeným jazykom zodpovedajúcim konkrétnej komunikačnej situácii. To všetko pripravuje učiaceho sa na plnenie úloh v spoločenskom a profesionálnom živote.

Priznávame, že pri procese implementácie do výučby treba niekedy autentický charakter dokumentov čiastočne modifikovať. Keď sa stávajú predmetom jazykového a kultúrneho poznávania, sú vyťahnuté z pôvodného kontextu a zasadené do iného času a priestoru, menia svojho adresáta aj funkciu. „Kontext je významným faktorom, ktorého chápanie alebo ignorovanie môže podporiť alebo naopak prekaziť úspech komunikácie“ (Hrivíková, 2012, s. 73). Podľa Cortesa autentický dokument naráža v didaktike na dva druhy ťažkostí: prvé majú kultúrnu alebo komunikačnú povahu, druhé skôr jazykovú a gramatickú. V prvom prípade autentický dokument spája nevyhnutne dve alebo viaceré kultúry, na jednej strane tú, z ktorej vzišiel a na druhej strane, kultúrnu a jazykovú skúsenosť vlastnú učiacim sa, respektíve predstavu, ktorú si o kultúre a jazyku autentického dokumentu vytvorili. Na to, aby mohol takýto dokument plniť svoju didaktickú funkciu, musí byť vyňatý z pôvodných komunikačných podmienok (pre ktoré vznikol) a začlenený do pedagogických komunikačných podmienok, pre ktoré nebol predurčený, ani jazykovo, ani kultúrne, ani pragmaticky. To, čo sa v triede odovzdáva, nie je autenticita dokumentu (podmienky, ktoré pôvodne garantovali komunikáciu), ale jeho integrita. Ide tu o tzv. interpretačný posun, ktorý následne vyvoláva nepochopenie, niekedy dokonca nesprávne chápanie (Cortes, 1987, s. 186). V školskom prostredí sa teda neprihliada iba na autenticitu, pretože sa musia sledovať ciele výučby smerujúce k získaniu poznatkov, zručností a kompetencií.

Jazyková a štylistická pestrosť autentických dokumentov môže byť výhodou, ale rovnako môže spôsobovať i ťažkosti. Obohatením sú všetky zdroje, ktoré sprostredkujú dôveryhodnú komunikáciu v cieľovom jazyku a bližšie oboznamujú s cieľovou kultúrou. Autentické zdroje nabádajú vyučujúceho varírovať didaktický materiál tak, aby motivoval a prekvapoval učiacich sa a zároveň ich kontaktoval s rečou vo všetkých jej formách a prejavoch (Defays, 2003, s. 263). Študenti však môžu mať určité problémy s porozumením (najmä pri nižšom stupni jazykovej kompetencie), v dôsledku čoho často strácajú motiváciu k učeniu. Z uvedených

dôvodov tu dôležitú úlohu zohráva učiteľ, ktorý by mal dokázať toto špecifikum autenticity vo výučbe metodicky využiť.

Pracovníčka z francúzskeho Centra výskumu jazykovej diverzity frankofónie odporúča učiteľom jazyka, aby sa vopred dôkladne oboznámili s autentickým dokumentom, ktorý na hodine použijú, posúdili relevantnosť jeho témy pre daný kurz, adekvátnosť jazykovej stránky vo vzťahu k svojmu publiku, ale tiež spoľahlivosť informácie sprostredkovanej dokumentom. Autorka pripúšťa možnosť modifikácie dokumentu v prípade potreby: napríklad pri textovom zdroji vynechanie zložitých pasáží, nahradenie problematických výrazov jednoduchšími alebo uvedenie vysvetlenia menej zrozumiteľných štruktúr (Lemeunier-Quéré, 2006).

Obsahová a jazyková relevantnosť sú teda rozhodujúcimi prvkami pri plánovaní aktivít pre konkrétnu vyučovaciu jednotku. Je dôležité, aby učiteľ dokázal vhodne spojiť vybraný materiál s učebnými aktivitami rešpektujúcimi didaktické princípy práce s autentickým textom, obrazovým a/alebo zvukovým materiálom. V dlhšom horizonte si môže vyučujúci z osvedčených dokumentov vytvoriť databázu, ktorú môže využiť na hodinách opakovane, poprípade spracovať a vytlačiť ako učebnú pomôcku aj pre ďalšie ročníky študentov.

1.3 Autentický materiál vo výučbe odborného cudzieho jazyka

Je zřejmé, že odborný prejav sa vyznačuje odborným obsahom, ktorý je jazykovo realizovaný odbornou terminológiou. Termíny sú jednoznačné, presné a definovateľné výrazy, pre ktoré je charakteristická objektívnosť a štylistická bezpríznakovosť. Autentický odborný prejav obsahujúci množstvo odborných výrazov neraz komplikuje študentom porozumenie. Jeho náročnosť sa môže zvyšovať úmerne s jeho dĺžkou. Na druhej strane určitou výhodou takéhoto materiálu je jeho tematická spojitosť so zameraním a odborom štúdia, ktoré si študent dobrovoľne vybral (a predpokladá sa, že aj so záujmom), ktorá mu pomáha ľahšie dekodovať odborný obsah a navyše podnecuje jeho záujem.

Niektorí autori odmietajú začleňovanie autentických dokumentov do výučby v skupinách s nižšou jazykovou úrovňou pre zložitosť jazyka, výskyt menej používaných slov a náročných myšlienkových operácií, ktorým učiaci sa nerozumejú, ale najmä pre ich nedostatočnú slovnú zásobu. Ako konštatuje Čuriová, mnohé ťažkosti v receptívnom aj produktívnom používaní jazyka sú výsledkom nedostatočnej a neprimeranej slovnej zásoby študentov. Študenti často komunikujú pomocou obmedzenej lexiky, jednoduchých slov a pomenovaní, ktoré majú hlboko zakorenené. Do istej miery dokážu komunikovať aj s chudobnou slovnou zásobou, a preto nepocitujú potrebu ďalej ju rozvíjať (Čuriová, 2017, s. 14–15). Sme presvedčení, že materiál čerpaný z autentických zdrojov má potenciál rozširovať aj všeobecnú a odbornú lexikálnu zásobu študentov, ktorá je nevyhnutná pre adekvátne a pres-

né pomenovanie faktov, javov, súvislostí. Je dôležité, aby práca s autentickým dokumentom bola spojená s adekvátnymi receptívnymi a produktívnymi činnosťami.

Ak chápeme autenticitu v širšom zmysle, čiže máme na mysli nielen úplne autentické, ale i modifikované prejavy, potom jej prítomnosť na hodinách pokladáme za nevyhnutnosť. Pri zohľadnení faktora jazykovej úrovne prijímateľa napríklad pri počúvaní s porozumením, pokladáme za vhodnejšie použiť úplne autentické zvukové dokumenty pre úroveň C1 a C2, modifikované pre úroveň B1a B2 a vytvorené dokumenty pre úroveň A1 a A2. Pri výbere materiálu treba pamätať na jasnosť zvukového úryvku, obsahovú celistvosť aj logickú ukončenosť (Kvapil, 2015, s. 44).

Pokým vo vyučovaní všeobecného jazyka stále prebiehajú diskusie o využívaní adaptovaných a autentických textov, pri odbornom cudzom jazyku sa autori vzáčne zhodujú na potrebe využívať autentický materiál tak, aby daný text predstavoval pre učiaceho sa model, ktorý sa snaží imitovať (Gajdáčková Veselá, 2017, s. 12)

Vychádzajúc z vlastnej pedagogickej praxe môžeme konštatovať, že autentický materiál sa dá účinne implementovať aj do výučby na mierne pokročilej, dokonca i začiatočnickej úrovni. Dôležité je vedieť odhadnúť správny rozsah a funkciu, akú bude takýto prvok na hodine plniť. Môže to byť napríklad počúvanie krátko prejavu s cieľom zachytiť kľúčové slová, identifikovať tému, prostredie, osoby, produkty a pod. Sme presvedčení, že aj porozumenie jednoduchého autentického prehovoru či textu môže byť pre učiaceho sa silným motivujúcim prvkom.

1.4 Druhy aktivít v jednotlivých fázach vyučovacieho procesu

Autentický dokument môže byť implementovaný do akejkoľvek fázy vyučovacieho procesu odborného cudzieho jazyka, vždy však s ohľadom na konkrétny vyučovací cieľ.

V počiatočnej, tzv. zahrievacej alebo motivačnej, fáze hodiny sú osvedčené také úlohy, ktoré vzbudia záujem, navodia priaznivú atmosféru na hodine a zároveň pripravujú na prácu s cudzojazyčným textom. Autentický dokument tu býva použitý ako stimulačný prvok pri opakovaní už známeho učiva alebo pri otvorení novej témy. Často ide o časovo menej náročné aktivity, ktoré však už od začiatku podnecujú študentovu kreativitu a aktivitu. K takým činnostiam patrí napríklad:

- práca s obrázkom, fotografiou, plagátom, ktorej cieľom je pomenovať a opísať osoby, veci, činnosti, situácie v rámci opakovania lexiky;
- uvedenie obrazového/zvukového/video dokumentu s cieľom identifikovať novú tému a naštartovať brainstorming na danú tému;
- práca s paratextom (nadpisom, podnadpisom, mottom) s cieľom určiť zdroj, kontext, problematiku, modifikovať znenie;

- práca s údajmi (tabuľkami, grafmi) s cieľom zopakovať lexikálne či gramatické javy, porovnať a analyzovať kvantitatívne a kvalitatívne ukazovatele.

V nasledujúcej fáze hodiny sú autentické materiály hojne využívané na rozvíjanie odbornej slovnej zásoby, osvojovanie si termínov, vysvetľovanie a definovanie nových pojmov. Existuje veľa spôsobov práce a hier s kľúčovými slovami, termínmi, idiomatickými výrazmi, ako napríklad:

- hľadanie významu slov a definície vo výkladovom, synonymickom, frazeologickom, slangovom slovníku;
- priradovanie definícií k termínom, príp. vytváranie vlastných definícií;
- priradovanie prívlastkov k substantívam a vytváranie terminologických pomenovaní;
- práca s lexikálnymi poľami a kolokáciami atď.

V ďalšej fáze, teda v hlavnej časti vyučovacej jednotky, býva autentický dokument použitý spravidla na sprístupnenie nových poznatkov o danej problematike. Úlohy sú tak komplexnejšie a ich plnenie si vyžaduje dlhší čas. Môže ísť o aktivity, ktoré študenti vykonávajú súbežne so sledovaním dokumentu alebo po jeho ukončení.

Počas počúvania alebo sledovania autentického dokumentu je možné oddeliť obraz od zvuku, avšak vždy zmysluplne a s ohľadom na konkrétne zadanie. Náročnejší obsah a dlhší jazykový prejav sa zvykne sledovať opakovane, najprv v celku a následne po segmentoch. K najčastejším aktivitám v rámci prvého oboznamovania sa s dokumentom patria:

- zachytávanie počutých/videných slov, vecí, osôb;
- zachytenie a zápis kľúčových slov, myšlienok;
- zachytenie a zápis postupnosti, bodov osnovy, štruktúry dokumentu.

K úlohám zameraným na porozumenie dokumentu až po jeho sledovaní/prečítaní /vypočutí môžeme zaradiť nasledovné:

- odpovedanie na otázky (zatvorené, otvorené, typu pravdivé – nepravdivé);
- vyhľadávanie jazykových prostriedkov a ich explikácia;
- definovanie pojmov;
- modifikovanie textu (práca so synonymami, antonymami);
- dopĺňanie vynechaných výrazov v texte;
- zaznamenanie štruktúry textu pomocou schém, grafov, tabuliek;
- robenie poznámok;
- hľadanie a analyzovanie detailov, podobností a rozdielov;

- zachytenie a reprodukovanie myšlienok, postojov a názorov a pod.

Čítanie s porozumením je primárnou zručnosťou pri práci s odborným textom. S materiálom textového charakteru sa dá pracovať už počas jeho prvého čítania alebo po prečítaní. Učiteľ môže textový zdroj sprístupňovať po segmentoch a prispôbiť tak jeho porozumenie jazykovej úrovni študentov alebo konkrétnym časovým podmienkam. Dlhšie texty informatívneho charakteru sú vhodné na skupinovú prácu, ktorá môže spočívať v:

- identifikovaní obsahových segmentov v texte (bez odsekov);
- dopĺňaní údajov do textu;
- zoradovaní poprehadzovaných segmentov textu do chronologickej alebo logickej postupnosti;
- kategorizácii slov, viet, informácií (na základe obsahového, gramatického hľadiska)
- vyhľadávaní informácií v texte a pod.

Je zrejmé, že v rámci všetkých úloh dochádza k rozvíjaniu lexikálnej zásoby a k rozširovaniu a zdokonaľovaniu jazykových a komunikačných prostriedkov. Napríklad vo francúzštine sa do porovnávania situácie a javov z chronologického hľadiska (kedysi a dnes) dá vhodne zakomponovať učivo o gramatických časoch (prézent a minulé časy), pri formulovaní predpokladov budúceho vývoja (budúce časy), pri vyjadrovaní želaní a preferencií (konjunktív), pri stanovovaní podmienok a hypotéz (podmieňovací spôsob a podmienkové vety) atď.

Okrem aktivít smerujúcich k porozumeniu počutého, čítaného či videného dokumentu sa všetky druhy autentického materiálu dajú použiť aj ako východisko pre aktivity produktívne, písomné či ústne, individuálne i skupinové, pripravované v školskom alebo domácom prostredí. K najfrekvencovanejším činnostiam zameraným na ústny prejav, ktoré nasledujú po percepcii autentického dokumentu patria:

- zhrnutie obsahu textu/prehovoru;
- vytvorenie úvodu alebo záveru k textu/prehovoru;
- simulácia rozhovoru/interview na základe textu;
- hľadanie spôsobov riešenia nastoleného problému;
- vyjadrenie vlastného názoru, postoja, skúsenosti;
- diskusia na danú odbornú tému v skupinách;
- preklad a tlmočenie myšlienok v texte/prejave;
- príprava, realizácia, prezentácia a evaluácia projektovej úlohy.

Z úloh rozvíjajúcich písomný prejav môžeme spomenúť:

- napísanie listu na základe textu, mailu;
- napísanie zhrnutia, správy, resumé, abstraktu;
- preklad textu z a do materinského jazyka;
- napísanie odborného článku;
- zostavenie a napísanie záverečnej práce.

S rozvojom moderných technológií sa výrazne zmenila aj štruktúra vyučovacích hodín cudzieho jazyka. V univerzitnom štúdiu sú ich dôležitou súčasťou, tak zo strany učiteľa, ako aj študenta, prezentácie, ktoré sú vytvorené na základe autentických zdrojov, keďže ich témy sú prevzaté z reálneho prostredia a sprostredkujú odborné vedomosti. Prezentácie podporujú diskusie o odborných témach, stimulujú interaktívnu konverzáciu s učiteľom aj spolužiakmi a následne rozvíjajú aj písomný prejav.

2 Metodológia: Autentický materiál na hodinách odborných predmetov vo francúzskom jazyku

Na zistenie, do akej miery a s akou účinnosťou sa implementuje autentický materiál do procesu výučby aplikovaných jazykov, sme realizovali dobrovoľný dotazníkový prieskum na Fakulte aplikovaných jazykov Ekonomickej univerzity v Bratislave. Za cieľovú skupinu sme vybrali študentov jazykovej kombinácie angličtina-francúzština v študijnom programe „Cudzie jazyky a interkultúrna komunikácia“. Otázky sa týkali konkrétne výučby odborného francúzskeho jazyka, ktorá zahŕňa povinné a povinne výberové predmety: ekonomická a podniková francúzština, francúzština v akademickom prostredí, obchodné rokovania, prekladový seminár, oblastné a interkultúrne štúdiá, praktická štylistika. Účastníci prieskumu odpovedali na 20 otázok: 19 zatvorených, vždy s výberom jednej z troch možností, a jednu otvorenú. Celkovo prišlo 28 odpovedí, čo predstavuje 72% účasť z počtu študentov danej kombinácie. Z toho 75 % študentov bolo z bakalárskeho a 25 % z magisterského stupňa štúdia. Keďže sme nezaznamenali výraznejšie rozdiely medzi odpoveďami týchto dvoch skupín respondentov, výsledky dotazníkového prieskumu sme vyhodnotili ako celok.

3 Výsledky a diskusia

Prvá séria otázok mala za cieľ zistiť, akej povahy bol autentický materiál a ako často bol využívaný na hodinách odborného francúzskeho jazyka. Na otázku, aký zdroj bol vo výučbe najviac zastúpený, 43 %² opýtaných uviedlo autentické dokumenty a 25 % opýtaných uviedlo autentické dokumenty aj učebnicu v rovnakej miere. 32 % respondentov uviedlo, že pracuje na hodinách iba s učebnicou.

² Výsledné hodnoty v percentách sú zaokrúhlené na celé čísla.

Najčastejšie používané sú materiály textové (75 %), potom obrazové (15 %) a napokon audiovizuálne (10 %), zvukové dokumenty študenti neuviedli vôbec. Na otázku, či súvisel autentický materiál s praxou, až 90 % uviedlo značnú (50 %) alebo čiastočnú (40 %) súvislosť, iba 10 % odpovedajúcich nevidelo v tom žiadnu súvislosť.

Druhú skupinu tvorili otázky týkajúce sa didaktického využitia, čiže metód a spôsobov práce s autentickým materiálom na hodinách. Medzi odpoveďami na otázku, či boli autentické dokumenty na hodine sprevádzané nejakými aktivitami, úlohami, cvičeniami, až 82 % študentov označilo odpoveď „pravidelne“ a 18 % možnosť „niekedy“. Možnosť „nikdy“ nevybral žiaden respondent. Išlo v prevažnej miere o skupinové aktivity (50 %), príp. kombináciu skupinových a individuálnych úloh v rovnakej miere (40 %), najmenej študentov uviedlo, že išlo iba o individuálne úlohy (8 %). Z odpovedí vyplynulo, že zadania úloh viedli najčastejšie k tvorivosti (61 %), príp. ako-kedy (36 %) a najmenej k pasivite (8 %). Na otázku, či vyvolal autentický dokument na hodine debatu, vyjadrenie postoja alebo argumentáciu, vybralo odpoveď „pravidelne“ 25 %, „niekedy“ 68 % a „nikdy“ 7 % študentov.

Tretia skupina otázok mala poukázať na stupeň efektívnosti práce s autentickými dokumentmi na hodine, ako aj na ich vplyv na rozvoj komunikačnej a interkultúrnej kompetencie. K otázke porozumenia autentického dokumentu sa vyjadrili študenti nasledovne: pre 75 % z nich to bolo bezproblémové, pre 25 % náročné. Nikto neuviedol, že by to bolo veľmi ťažké. Za najnáročnejšie považujú porozumenie zvukového dokumentu (až 82 %)³ a takmer rovnakú mieru obťažnosti pripisujú písomnému a audiovizuálnemu dokumentu (9 %). Čo sa týka oblasti jazykových kompetencií, až 90 % študentov si vďaka autentickému materiálu rozšírilo odbornú lexikálnu zásobu (z toho 40 % značne a 50 % čiastočne), gramatiku si zlepšilo 75 % (z toho „značne“ 11 %, „čiastočne“ 61 % a 28 % uvádza možnosť „vôbec nie“). Najväčší prínos (až 100 %) vidia respondenti v obohatení poznatkov z daného odboru (50 % značne, 50 % čiastočne). Postoj k otázke získania nového interkultúrneho poznania pomocou autentického materiálu bol rovnako pozitívny: 42 % uvádza jeho značný vplyv, 50 % čiastočný. Na otázku, či autentické dokumenty ovplyvnili nejakým spôsobom zmenu postoja, názoru, predsudku, až 60 % respondentov nevedelo odpovedať, 25 % odpovedí bolo pozitívnych a 15 % negatívnych. Odpovede na otázku, či autentický materiál pomohol študentom pri príprave projektu, prezentácie alebo úlohy, sa percentuálne zhodovali pri všetkých troch možnostiach: „značne“ (34 %), „čiastočne“ (33 %) alebo „vôbec nie“ (33 %).

Napokon štvrtou oblasťou prieskumu názorov bol celkový postoj študentov k autentickým dokumentom používaným na hodinách, vrátane ich vplyvu na motiváciu k štúdiu jazyka. Väčšina študentov považuje implementovanie autentického

³ Túto odpoveď musíme brať s určitou rezervou, vzhľadom na to, že v predchádzajúcej otázke, aké dokumenty využívajú na hodinách, žiaden respondent neuviedol možnosť „zvukové“.

materiálu do výučby za dôležité: možnosť „nevyhnutné“ uviedlo 43 % opýtaných a možnosť „užitočné“ až 57 %. Nik z odpovedajúcich to nepovažuje za „stratu času“. Rovnako žiaden respondent neuviedol, že mu vyhovuje iba práca s učebnicou, naopak, 35 % preferuje učenie iba pomocou autentických dokumentov a až 65 % pokladá za najlepšie striedavé používanie učebnice a autentických materiálov. Naopak, iba malé percento opýtaných (15 %) priznáva záujem opakovane sa vracat' k autentickým dokumentom. Pri tejto otázke vybralo odpoveď „niekedy“ 50 % a „málokedy“ až 35 % študentov.

Posledná 20. otázka, s otvorenou možnosťou odpovede, mala za cieľ monitorovať, čo považujú študenti za najdôležitejšie pri používaní autentických dokumentov vo výučbe (francúzskoho) jazyka. Respondenti sa vyjadrovali k vlastnostiam takýchto dokumentov, ich náročnosti, s ktorou súvisí ich porozumenie, ale taktiež k ich didaktickej aplikácii. Ako hlavné atribúty takýchto dokumentov uvádzajú zaujímavosť, zrozumiteľnosť, pestrosť, aktuálnosť, ale aj príbuznosť so študovaným odborom. Po obsahovej stránke by podľa nich mali autentické materiály prinášať nové poznatky. Z hľadiska pedagogického využitia študenti požadujú, aby boli dokumenty zrozumiteľné aj pre nižšiu jazykovú úroveň a aby sa nová slovná zásoba, ktorú prinášajú, pre lepšie zapamätanie opakovala viackrát. Okrem toho preferujú skupinovú komunikáciu a nadväzujúce aktivity, ktoré ich nútia rozmýšľať a viac zapájať ich individuálne schopnosti. Za veľmi dôležitý pokladajú aj výber vhodných tém s adekvátnou lexikálnou zásobou.

4 Záver

V príspevku sme hľadali odpovede na otázku, aké miesto má v súčasnom jazykovom vzdelávaní autentický materiál a aké sú možnosti jeho implementovania do výučby odborného jazyka. Pomocou dotazníka sme chceli zistiť, či je autentický materiál dostatočne efektívne využívaný vo výučbe odbornej francúzštiny a či motivuje študentov k štúdiu jazyka. Napriek určitým problémom, s ktorými sa študent alebo učiteľ môže pri práci s autentickým materiálom stretnúť, konštatujeme, že prevažujú jeho pozitívne stránky.

Na základe výskumu i vlastných pedagogických skúseností dochádzame k záveru, že implementácia autentického materiálu do procesu osvojovania si odborného cudzieho jazyka musí byť primeraná, t. j. musí zohľadňovať vek a osobnostné predpoklady a preferencie členov učiacej sa skupiny, ako aj ich jazykovú úroveň a komunikačné ciele výučby. Aplikovanie autentických dokumentov vo výučbe nie je jednoduchou záležitosťou, pretože si vyžaduje dôkladnú prípravu a dobrú organizáciu vyučovania a najmä systematickosť. Autentický dokument nemá byť iba ojedinelým doplnkom či vyplnením časového priestoru na hodine, ale má sa stať integrálnou súčasťou celého výučbového procesu. Jeho začlenenie do danej fázy

vyučovacej jednotky musí byť v súlade so stanovenými cieľmi a sprievodnými aktivitami.

Hoci sa na našom dotazníkovom prieskume nezúčastnili všetci študenti patriaci do cieľovej skupiny, aj takmer trojštvrťinová vzorka nám priniesla dôležitú informáciu o tom, že sa na hodinách francúzskeho jazyka pracuje s autentickými zdrojmi pravidelne. Až dve tretiny francúzštinárov majú dobré skúsenosti s autentickými dokumentmi na hodinách odborného jazyka, prácu s nimi vítajú a ich porozumenie im nespôsobuje veľké ťažkosti. Potešujúce je aj zistenie, že autentické dokumenty neboli nikdy na hodinách samoučelné, pretože boli väčšinou spájané so zadaniami a činnosťami, ktoré podporili aktivitu a tvorivosť učiacich sa. Okrem nových poznatkov v danom odbore priniesli študentom významné rozšírenie odbornej slovnej zásoby a čiastočne i gramatiky. Až 90 percent opýtaných konštatovalo súvislosť dokumentov s praxou. Viac ako dvom tretinám opýtaných pomohol autentický materiál pri príprave projektov a prezentácií, ktoré sú dnes neoddeliteľnou súčasťou hodín odborného jazyka. Toto sú podľa nás dôvody, pre ktoré všetci študenti pokladajú začleňovanie autentického materiálu do výučby odborného jazyka za nevyhnutné alebo užitočné. V očiach študentov aplikovaných jazykov je autentický materiál vo výučbe nevyhnutný, a to tak pre rozvoj komunikačných kompetencií, ako aj pre prehlbovanie kultúrnej a interkultúrnej kompetencie. Určité rezervy vidia študenti v uplatňovaní aktivít smerujúcich k diskusii, k vyjadrovaniu kritického postoja a k logickej argumentácii, keďže iba štvrtina z nich uviedla, že sa s nimi stretávala na hodinách pravidelne.

Na záver konštatujeme, že sa potvrdilo, že na vysokoškolskom stupni vzdelávania sú autentické zdroje a materiály neodmysliteľnou súčasťou výučby odborného cudzieho jazyka, pretože pomáhajú pripravovať absolventov pre prax. Sprostredkujú nové poznatky v odbore, ale aj o rôznych aspektoch života obyvateľov krajiny cieľového jazyka. Sú zaujímavé, pestré a späté s aktuálnou realitou, čo tiež prispieva k pozitívnej motivácii učiacich sa. Vďaka nim si študenti osvojujú cieľový jazyk a rozvíjajú svoju jazykovú a interkultúrnu kompetenciu v konkrétnych komunikačných situáciách. Prieskum študentských názorov nám poskytol tiež niekoľko zaujímavých postrehov a námetov, ktoré budú inšpiráciou pre našu ďalšiu pedagogickú činnosť.

Literatúra

- CORTES, J. (1987). *Une Introduction à la Recherche Scientifique en Didactique des langues*. Paris: Crédif.
- COUTO SILVA KENNIA, K. (2015). *Le document authentique, un outil médiateur des interactions en classe de FLE*. Revista Letras Raras, 4 [1]. [online]. Dostupné z: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/download/397/300>
- CUQ, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: Clé International.

- ČURIOVÁ, H. (2017). Cudzojazyčné čítanie a slovná zásoba. Reading in foreign languages and vocabulary. *Kľúčové kompetencie pre celoživotné vzdelávanie VI*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. Dostupné z: <https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Gogova2/subor/Curiova.pdf>
- DEFAYS, J.-M., & DELTOUR, S. (2003). *Le français langue étrangère et seconde. Enseignement et apprentissage*. Sprimont: Editions Mardaga.
- GAJDÁČOVÁ VESELÁ, K. (2017). Text vo vyučovaní odborného anglického jazyka. *Aplikované jazyky v univerzitnom kontexte*. Zvolen: Technická univerzita vo Zvolene, 7–15.
- HOMOLOVÁ, E. (2003). *Autentický materiál ako prostriedok rozvoja jazykových a komunikatívnych kompetencií žiakov*. Banská Bystrica: UMB.
- HRIVÍKOVÁ, T. (2012) Interkultúrna komunikácia z hľadiska kontextu – alternatívny prístup ku štúdiu interkultúrnej komunikácie. *Lingua et vita*. I (1), 73–80.
- KVAPIL, R. (2015). Kulturéma v kontexte podporného dokumentu. In *Nové výzvy pre vzdelávanie v oblasti odborného jazyka a interkultúrnej komunikácie*. Zborník vedeckých prác. Trnava: Slovenská spoločnosť pre regionálnu politiku pri SAV, 40–55.
- LEMEUNIER-QUÉRÉ, M. (2006). *Créer du matériel didactique: un enjeu et un contrat*. Dostupné z: http://www.franparler-oif.org/images/stories/dossiers/lemeunier_quere2006.htm
- РЕРКА, R. (1997). *Od funkcií jazyka ku komunikatívnejmu vyučovaniu*. Bratislava: SAP.
- Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky*. (2017). Bratislava: ŠPÚ.

Autorka

PhDr. Iveta Rizeková, PhD., Fakulta aplikovaných jazykov, Ekonomická univerzita v Bratislave, e-mail: iveta.rizekova@euba.sk

Iveta Rizeková pôsobí ako odborná asistentka francúzskeho jazyka na Fakulte aplikovaných jazykov Ekonomickej univerzity v Bratislave, kde aktuálne vyučuje odborný (ekonomický) a akademický jazyk. Na fakulte medzinárodných vzťahov vedie kurz všeobecnej francúzštiny. Od roku 2005 je kontaktnou osobou s Obchodnou a priemyselnou komorou v Paríži pri organizovaní skúšok na získanie medzinárodného diplomu z odbornej francúzštiny. Jej publikačná činnosť predstavuje vyše 60 príspevkov v odborných a vedeckých časopisoch a zborníkoch. Je autorkou a spoluautorkou viacerých vysokoškolských skrípt a učebníc vo francúzskom jazyku. Venuje sa oblasti všeobecnej a aplikovanej lingvistiky a francúzštine pre univerzitné ciele. Zaujíma sa o francúzske a slovenské reálie, ale aj o moderné pedagogické prístupy, ktoré prispievajú ku kvalifikácii jazykovej komunikácie. Bola riešiteľkou dvoch vedecko-pedagogických projektov KEGA a školiteľkou viacerých záverečných bakalárskych a diplomových prác a ŠVOČ vo francúzskom jazyku.

Využitie Web 2.0 aplikácie podcast vo výučbe cudzích jazykov

Using Web 2.0 Application Podcast in Foreign Language Teaching

Eva Stradiotová

Abstrakt: V príspevku sme sa zamerali na sprostredkovanie výsledkov výskum podcastov a ich vplyvu na rozvoj jazykovej zručnosti počúvanie s porozumením. Cieľom výskumu bolo dokázať, že podcast má vplyv na zlepšenie jazykovej zručnosti počúvanie s porozumením a na motiváciu študentov venovať sa vo zvýšenej miere počúvaniu nahrávok v cudzom jazyku. Vo výskume sme použili metódy kvantitatívneho výskumu, ako sú experiment, vstupný test, výstupný test a dotazníkovú metódu. Výskum prebiehal na Ekonomickej univerzite v Bratislave a experimentu sa zúčastnilo 60 respondentov. Prostredníctvom vstupného a výstupného testu sme zistili do akej miery bola jazyková zručnosť počúvanie s porozumením ovplyvnená u respondentov experimentálnej skupiny. Na analýzu získaných dát sme použili štatistický program SPSS. Výsledky potvrdili, že používanie podcastu vo výučbe cudzieho jazyka má vplyv na rozvoj jazykovej zručnosti počúvanie s porozumením. Dotazníkovou metódou sme zistovali do akej miery malo používanie podcastu vplyv na motiváciu respondentov počúvať vo zvýšenej miere nahrávky v cudzom jazyku. Analýza odpovedí potvrdila, že respondenti vnímali podcast ako novú, netradičnú formu doplnku tradičnej výučby, ktorá mala vplyv na ich motiváciu venovať sa vo zvýšenej miere počúvaniu cudzieho jazyka. Výskum potvrdil, že podcast, ako jeden z nástrojov Web 2.0, má pozitívny vplyv na rozvoj jazykovej zručnosti počúvanie s porozumením.

Kľúčové slová: aplikácie, jazyková zručnosť, informačne a komunikačné technológie, počúvanie, podcast, Web 2.0

Abstract: In this paper, we focused on communicating the results of the research on the podcasts and their impact on the development of listening comprehension language skills. The aim of the research was to prove that the podcast has an effect on the development of listening comprehension skills and on motivating students to devote themselves more to listening to recordings in a foreign language. In the research, we used quantitative research methods such as experiment, pre-test, post-test, and questionnaire method. The research took place at the University of Economics in Bratislava, and 60 respondents took part in the experiment. Through the pre-test and post-test, we found out to what extent were the respondents' listening comprehension skills influenced. We used the statistical program SPSS to analyze the obtained data. The results confirmed that the use of podcasts in foreign language teaching has an impact on the development of listening comprehension language skills. Using the questionnaire method, we investigated the extent to which the use of the podcast affected the motivation of respondents to listen to recordings in a foreign language to an increased extent. The analysis of the responses confirmed that the respondents perceived the podcast as a new, non-traditional form of complement to traditional teaching, which had an impact on their motivation to listen more to the recordings in a foreign language. Research has confirmed

that podcasting, as one of the tools of Web 2.0, has a positive impact on the development of listening comprehension language skills.

Key words: applications, information and communication technologies, language skill listening, podcast, Web 2.0

Úvod

Ešte pred nedávnom sa výučba a učenie stotožňovali s tradičným prístupom, ktorý sa hlásil k pedagogickým praktikám zameraným na učiteľov, ktorých práca je ovplyvňovaná učebným plánom, ktorý stanovuje konkrétne ciele (Smith, 2000, citované podľa Lyncha 2011, s. 7). Pri tomto prístupe nebol veľký priestor na inovácie a takýto stav v období vedecko-technickej revolúcie nie je akceptovateľný, lebo samotní študenti, ktorí používajú informačné a komunikačné technológie (IKT) od detstva, očakávajú, že sa budú využívať aj vo vzdelávacom procese. Pričom by nemalo ísť o náhodné využívanie IKT, ale o ich pravidelné používanie so zameraním na skvalitnenie vyučovacieho procesu. Jedným z dôvodov zavádzania IKT do výučby je, že tradičný prístup k výučbe a učeniu neposkytuje efektívne riešenia na zlepšenie výsledkov vzdelávania študentov.

Táto skutočnosť ovplyvňuje výrazne aj prístup učiteľov k modernizácii výučby prostredníctvom zavádzania IKT do výučby s cieľom zvýšiť nielen kvalitu výučby, ale hlavne zabezpečiť zvýšenú zaangažovanosť študentov do vzdelávacieho procesu prostredníctvom IKT (Taylor, J. L., Blevins, M., 2019, Kochová, H. et al., 2011). Integrácia technologických zariadení do vzdelávacieho procesu prináša mobilitu a možnosť využívať IKT v čase a priestore, ktoré vyhovujú študentom aj učiteľom. V takomto vzdelávacom prostredí môže byť podcast použitý ako didaktický nástroj, ktorý pomáha študentom rozvíjať zručnosť počúvania v triede a aj mimo nej (Barrera, I. O., 2019) vzhľadom na jeho zvyšujúcu sa popularitu.

Výučba jazyka s podcastom, ktorý by dopĺňal tradičnú výučbu v triede, môže byť zábavnejšia pre študentov a môže ich motivovať, aby sa hlbšie zaoberali nastolenou problematikou (König, L., 2020). V príspevku sa zameriame na výskum Web 2.0 nástroja podcast a jeho vplyv na jazykovú zručnosť počúvanie s porozumením. Jazyková zručnosť počúvanie s porozumením v cudzom jazyku býva často v tradičnej výučbe zanedbávaná, pričom práve táto jazyková zručnosť je v praxi pre úspešnú komunikáciu veľmi významná. Pre študentov je veľmi dôležité, aby si čo najviac precvičovali počúvanie autentických nahrávok v cudzom jazyku. A práve tu vidíme priestor pre uplatnenie podcastov, na ktorých by boli nahrať autentické texty a úlohy. V príspevku prezentujeme výsledky výskumu, ktorý sa uskutočňuje v rámci projektu KEGA.

Podcast nástroj Web 2.0

Na začiatku 21. storočia sa do popredia dostal Web 2.0. Je to v podstate vylepšený existujúci internet (Web 1.0). Web 1.0 je sieť, ktorá je zameraná hlavne na čítanie a Web 2.0 je sieť, ktorá na rozdiel od Web 1.0, je zameraná nielen na čítanie, ale aj na písanie, t. j. obsah na Web 1.0 je statický, ale obsah na Web 2.0 je dynamický, je vytváraný užívateľmi, ktorí si môžu stránky navrhnúť, upravovať, riadiť. Na rozdiel od statických stránok predchádzajúcich systémov, Web 2.0 funguje ako platforma na zdieľanie a vytváranie sietí interaktívneho a užívateľom generovaného obsahu (O'Reilly, 2006a). Anderson (2007) potvrdzuje, že Web 2.0 je viac spoločensky prepojená sieť, kde si každý môže pridať a upraviť informačný priestor. Web 2.0 umožňuje online používateľom stáť sa účastníkmi, a nie iba divákmi. Ponúka nový, sociálnejší a pútavejší prístup, ktorý je založený na spolupráci. Medzi ďalšie vylepšené funkcie Web 2.0 patrí otvorená komunikácia s dôrazom na webové komunity používateľov a otvorenejšie zdieľanie informácií.

Web 2.0 v sebe zahŕňa množstvo užitočných nástrojov ako sú napr.: FeedReader, RSS Reader, Facebook, Twitter, LinkedIn, Edmodo etc., ktoré môžu byť použité vo vzdelávacom procese. Ako zdôrazňujú pracovníci OEDb Staff Writers (2003), online nástroje a zdroje výrazne uľahčujú proces výučby, pretože umožňujú interakciu a spoluprácu medzi žiakmi, obsahom a učiteľom. Dôležitým faktom je, že tieto nástroje zaberajú veľmi málo miesta v počítači, pretože niektoré z týchto aplikácií sú založené na internete, čo je výhodné pre učiteľov, študentov a ostatných užívateľov internetu, a zároveň im umožňujú získať prístup k danej aplikácii z ľubovoľného počítača kedykoľvek a kdekoľvek. Ďalšou ich výhodou je, že šetria čas.

P. Anderson (2007, s. 3) považuje za aplikácie Web 2.0: (1) blogy, (2) Wikis, (3) sociálne záložky, (4) zdieľanie multimédií, (5) audio blogovanie a podcasting, (6) RSS a syndikácia, (7) novšie služby a aplikácie Web 2.0, ktoré zahŕňajú sociálne siete, agregáčné služby, hybridné stránky zobrazujúce informácie z rôznych zdrojov, sledovanie a filtrovanie obsahu, spoluprácu, replikáciu softvéru v štýle Office v prehliadači a nápady na zdroje alebo prácu z davu.

Slovo „podcast“ je kombináciou slov „iPod“ (značka rady prenosných prehrávačov médií od spoločnosti Apple) a „broadcast“ (vysielanie). Podcasty sú epizodické digitálne zvukové súbory sprístupnené na internete na stiahnutie do počítača alebo mobilného zariadenia (Winn, R., 2018, Tal, Samuel-Azran et al., 2019, Faramarzi, S., Bagheri, A., 2015, Valová, L., Jančar, L., 2011). Lonn, S., Teasley, S. D. (2009) definuje podcasting vo vzdelávacom procese ako použitie súboru alebo série súborov hocijakého digitálneho média, ktoré sú distribuované cez internet s cieľom doručenia obsahu.

Podľa Whitnera (2019) bolo na začiatku roka 2019 viac než 700,000 aktívnych podcastov, na ktorých bolo publikovaných viac ako 29 miliónov epizód. Na začiat-

ku roka 2020 je aktívnych vyše 900,000 podcastov a publikovaných bolo viac ako 30 miliónov epizód (Winn, R., 2020). Z uvedených údajov vyplýva, že popularita podcastov rýchlo rastie a stávajú sa kultúrnym fenoménom (Sullivan, 2019) obzvlášť v západných krajinách.

Platformy, kde si môžeme podcasty vytvoriť môžu byť zadarmo, ale môžu byť aj platené. To isté platí aj pre poslucháčov, t. j. pri niektorých podcastoch, pokiaľ ich chcú počúvať, si musia zaplatiť predplatné. Návštevník/predplatiťel môže počúvať epizódy online alebo si ich môže stiahnuť a počúvať ich off-line. Keďže k podcastom je zvyčajne možné získať prístup kedykoľvek prostredníctvom sťahovania, dá sa opísať táto forma počúvania ako rádio na požiadanie (Berry, 2006). Aby sa maximalizovalo ich šírenie, podcasty sú zvyčajne prístupné z celého radu zariadení ako sú tablety, smartphony, iPody, etc., čo ďalej umožňuje ich prístupnosť (Cordeiro, 2012). Spomínali sme, že prístup na podcast môže byť spoplatnený, ale zvyčajne je bezplatný, pretože operátori podcastov sa spoliehajú skôr na reklamu a sponzorstvo než na poplatky za predplatné. To všetko zdôrazňuje dostupnosť a ľahkosť počúvania podcastov pre všetkých s prístupom k webovému pripojeniu (Tal, Samuel-Azran et al., 2019). Podcasty, poskytujú jedinečnú vlastnosť výberu obsahu a prístup k úložisku orálnych online materiálov v reálnom čase, ktoré umožňujú študentom študovať v čase a tempe, ktoré im vyhovuje (Kavaliauskienė, 2008). Integrácia podcastov do výučby EFL navyše pomáha študentom nielen osvojiť si cudzí jazyk, ale aj zvyšovať ich motiváciu a dôveru (Abdulrahman, 2016).

Na základe analýzy literatúry vidíme, že výskum podcastov vo vzdelávacom procese prebieha, ale nie je dostatočný obzvlášť pri výskume vplyvu podcastu na zlepšenie porozumenia počutého odborného textu v anglickom jazyku.

Metodológia výskumu

Respondenti:

Experimentu sa zúčastnilo 60 respondentov. Výber respondentov bol zámerný. Ide o vzorku študentov 1. ročníka bakalárskeho štúdia na Ekonomickej univerzity v Bratislave, ktorí majú ako prvý cudzí jazyk anglický. Experimentálna skupina respondentov okrem tradičného vzdelávacieho procesu v jazykovej triede pracovala počas semestra s podcastom. Kontrolná skupina respondentov absolvovala len výučbu v jazykovej triede. Počet respondentov je nižší vzhľadom na náročnosť výskumu.

Respondenti experimentálnej skupiny boli oboznámení s experimentom pred jeho začiatkom. Ich účasť na experimente bola dobrovoľná a mohli z experimentu kedykoľvek odstúpiť bez akýchkoľvek konsekvencií.

Metódy výskumu:

V projekte sme použili kvantitatívny výskum. Tento typ výskumu sme považovali za najrelevantnejší pre projekt, ktorého ciele sú: (1) analýza podcastov a ich vplyv na rozvoj jazykovej zručnosti počúvanie s porozumením a (2) skúmanie efektívnosti využívania podcastov vo vzdelávacom procese na zvýšenie motivácie. Stanovili sme nulovú a alternatívnu hypotézu.

H (0): Počúvanie nahrávok na podcaste nemá vplyv na zlepšenie jazykovej zručnosti počúvanie s porozumením

H (1): Počúvanie nahrávok na podcaste má vplyv na zlepšenie jazykovej zručnosti počúvanie s porozumením

Hypotézy sú v súlade s cieľmi výskumu. Na splnenie cieľov bol použitý kvantitatívny prístup vo forme prirodzeného experimentu, ktorý prebiehal v reálnom vzdelávacom prostredí a dotazníková metóda. Predmetom experimentálneho overovania je dokázať, či má podcast vplyv na zlepšenie jazykovej zručnosti počúvanie s porozumením.

Výskum bol rozdelený do 4 etáp:

- Prípravná etapa – štúdium literatúry a odborných zdrojov pre zorientovanie sa v problematike používania podcastov vo vzdelávacom procese, formulovanie cieľov a hypotéz, výber metód výskumu, príprava testov a dotazníka.
- Etapa zbierania údajov – v tejto časti výskumu sme použili výskumnú metódu experiment a dotazník. Cieľom bolo získať čo najobjektívnejšie informácie o zručnosti počúvanie s porozumením.
- Etapa spracovania údajov – v tejto etape sme získané údaje štatisticky vyhodnotili s cieľom potvrdiť alebo vyvrátiť stanovené hypotézy.
- Etapa vyhodnotenia projektu.

Materiál:

Pred samotným experimentom boli v prípravnej etape pripravené vstupné a výstupné výkonnostné testy, ktoré boli zamerané na hodnotenie vstupnej a výstupnej znalosti počúvať s porozumením u respondentov experimentálnej a kontrolnej skupiny. Vzhľadom na to, že sme chceli dosiahnuť čo najvyššiu úroveň spoľahlivosti získaných dát, sme sa rozhodli použiť ako vstupné a výstupné výkonnostné testy Oxford Placement tests 1 a 2. Test č. 1 sme použili ako vstupný test a test č. 2 sme použili ako výstupný test. Celkový počet bodov, ktorý mohli respondenti dosiahnuť bol 100 b.

V prípravnej fáze sme vypracovali dotazník, ktorý pozostával z 10 otázok. 9 otázok bolo zatvorených. Na meranie kvalitatívnych znakov sme použili nominálnu stupnicu. Posledná otázka bola otvorená a respondenti sa mali vyjadriť, čo sa im na podcaste páčilo/nepáčilo. Pri tvorbe dotazníka sme vychádzali z odbornej literatúry, skúseností a z podobných empirických výskumov. Dotazník bol pilotne vyskúšaný a následne upravený. Otázky, ktoré boli nesprávne formulované, sme opravili. Dotazník bol anonymný.

V tejto fáze sme tiež pripravovali podcasty, materiály a úlohy na počúvanie. Zameranie posluchov bolo na odborný anglický jazyk. Podcasty boli vytvorené na stránke www.podbean.com, kde je základný podcast zadarmo.

Postup:

V našom výskume sme sa zamerali na využívanie podcastov vo vzdelávacom procese v rámci projektu č. 005EU-4/2018. Ide o aplikovaný výskum, ktorého cieľom je komparácia tradičnej výučby jazykov v jazykovej triede s podporou Web 2.0 aplikácie podcast a jej vplyv na rozvoj jazykovej zručnosti počúvanie, ktorá je pre aktívne aplikovanie jazykových vedomostí v praxi veľmi dôležitá. Experiment sa uskutočnil v zimnom semestri v akademickom roku 2019/2020 a prebiehal počas 13 týždňov semestra. V prvom týždni semestra, pred samotným experimentálnym pôsobením respondenti experimentálnej a kontrolnej skupiny absolvovali výkonnostný vstupný test. Vyhodnotením získaných dát sme zistili počiatočnú úroveň jazykovej zručnosti počúvanie s porozumením v experimentálnej a kontrolnej skupine.

Počet respondentov bol 60 (30 respondentov z experimentálnej skupiny a 30 respondentov z kontrolnej skupiny). Maximálny počet bodov, ktorý mohli dosiahnuť bol 100 b. Nahrávku počuli len jedenkrát. Výsledky testov boli následne vyhodnotené. Počas zvyšných 11 týždňov semestra respondenti vypracovávali úlohy, ktoré boli každý týždeň nahraté spolu s epizódou na podcast. Dĺžka nahrávok bola minimálne 5 minút. Şenda, Gedik & Toker (2018) odporúčajú dĺžku nahrávok od 5–15 minút, aby sa zachovala spoľahlivosť výskumu.

Na vypracovanie úlohy mali respondenti 5 dní, t. j. mohli sa sami rozhodnúť kedy a kde si vypočujú nahrávky a vypracujú zadania súvisiace s nahrávkami. Vypracované úlohy poslali vyučujúcemu, ktorý ich skontroloval a poslal respondentovi prostredníctvom elektronickej pošty spätnú väzbu. Na záver experimentu respondenti experimentálnej a kontrolnej skupiny absolvovali výstupný výkonnostný test, ktorý bol štruktúrou a počtom bodov identický so vstupným testom aby sa zabezpečila validita. Počet respondentov, ktorí sa zúčastnili výstupného testu bol 60 (30 respondentov z experimentálnej skupiny a 30 respondentov z kontrolnej skupiny). Respondenti počuli nahrávku jedenkrát. Respondenti experimentálnej

skupiny boli na záver experimentu požiadaní o vyplnenie dotazníka. Dotazník, ako sme už spomínali, pozostával z 10 otázok: 1. Uvedte pohlavie, 2. Máte doma internet?, 3. Myslíte si, že podcast môže pomôcť študentom zlepšiť jazykovú zručnosť počúvanie s porozumením?, 4. Bolo počúvanie epizód na podcaste motivujúce?, 5. Koľko času v priemere vám zabralo počúvanie jednej epizódy a vypracovanie odpovedí na dané otázky?, 6. Počúvali ste epizódy online alebo ste si ich stiahli?, 7. Koľkokrát ste si vypočuli každú epizódu (uvedte priemer)?, 8. Považovali ste výber publikovaných epizód za vhodný?, 9. Boli pre Vás publikované epizódy zaujímavé?, 10. Čo sa Vám na podcaste páčilo/nepáčilo.

Výsledky a analýza dát

Na analýzu kvantitatívnych dát sme použili štatistický program SPSS. Vstupného výkonnostného testu sa zúčastnilo 60 študentov, 30 respondentov experimentálnej skupiny (ES) a 30 respondentov kontrolnej skupiny (KS). Maximálny počet bodov, ktorý mohli respondenti dosiahnuť bol 100 b. V experimentálnej skupine bol najvyšší dosiahnutý výsledok 89b a najnižší dosiahnutý výsledok bol 60 b. Bodové rozpätie bolo 29 b. Súčet dosiahnutých bodov bol 2260 b.

Výstupného výkonnostného testu sa zúčastnilo 30 respondentov experimentálnej skupiny. Najvyšší dosiahnutý výsledok v počte bodov bol 90b a najnižší bol 67 b. Bodové rozpätie sa znížilo o 6 b. Súčet dosiahnutých bodov bol 2394 b. Rozdiel v súčtoch vstupného a výstupného testu je 134 b.

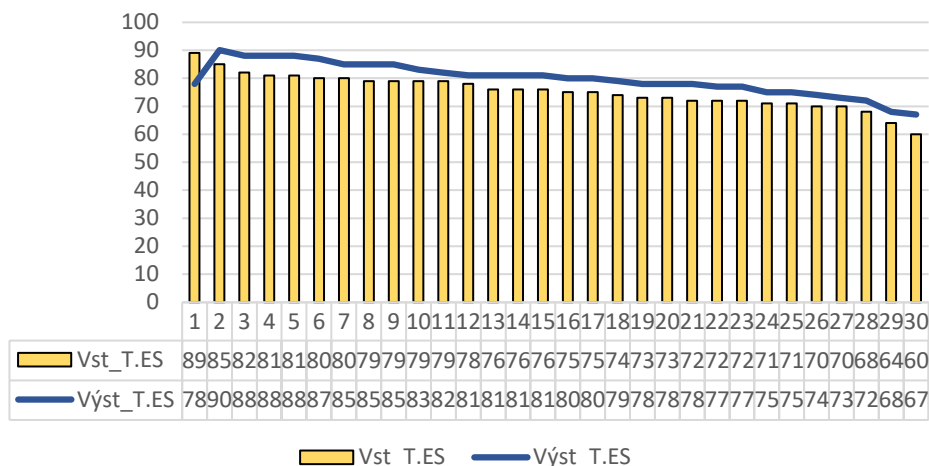
Tieto výsledky dokazujú, že u respondentov experimentálnej skupiny sa jazyková zručnosť počúvanie s porozumením zlepšila o 5,6 %.

Tab. 1: Opisná štatistika vstupných a výstupných testov ES

	experimentálna skupina vstupný test	experimentálna skupina výstupný test
počet:	30	30
mean (μ):	75.3	79.8
medián:	75.5	80
modus:	79	78,81
smerodajná odchýlka (σ):	6.02	5.7
súčet bodov:	2260 b	2394 b
rozpätie:	29	23
minimum:	60	67
maximum:	89	90

Na grafe č. 1 názorne vidíme dosiahnuté bodové výsledky jednotlivých respondentov vo vstupnom a výstupnom teste a zlepšenie, ktoré respondenti dosiahli vo výstupnom teste v porovnaní so vstupným testom.

Vstupný a výstupný test experimentálnej skupiny



Graf 1: Bodové výsledky ES

V kontrolnej skupine vo vstupnom teste bol najvyšší dosiahnutý výsledok 87b a najnižší dosiahnutý výsledok bol 57 b. Bodové rozpätie bolo 30 b. Súčet dosiahnutých bodov bol 2231 b.

Výstupného výkonnostného testu sa zúčastnilo 30 respondentov kontrolnej skupiny. Najvyšší dosiahnutý výsledok v počte bodov bol 88b a najnižší bol 63 b. Bodové rozpätie sa znížilo o 5 b. Súčet dosiahnutých bodov bol 2239 b. Rozdiel v súčtoch vstupného a výstupného testu je 8 b.

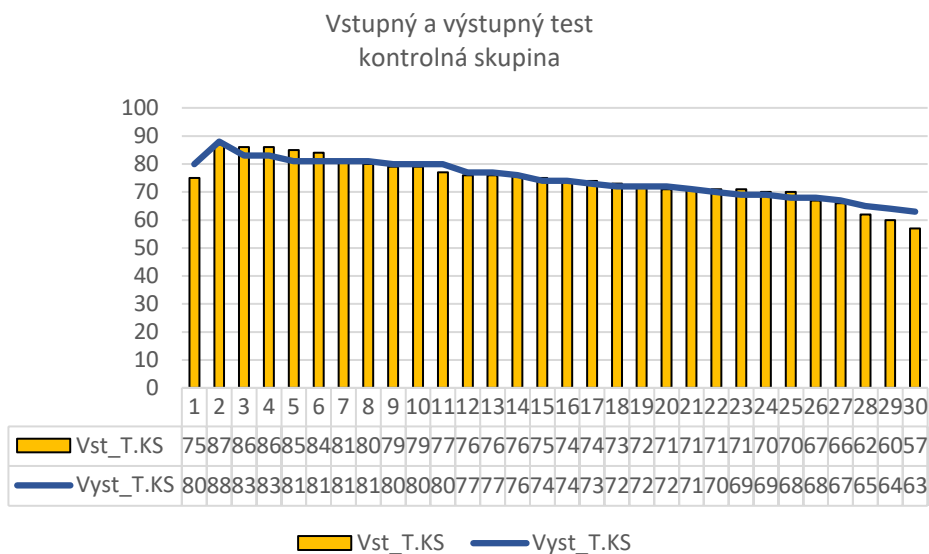
Tieto výsledky dokazujú, že u respondentov kontrolnej skupiny, ktorá absolvovala výučbu anglického jazyka tradičným spôsobom v jazykovej triede ostala jazyková zručnosť počúvanie s porozumením prakticky na rovnakej úrovni.

Počty bodov, ktoré respondenti dosiahli v jednotlivých testoch sú uvedené v grafe č. 2. Na grafe vidíme, že výsledky experimentálnej a kontrolnej skupiny sú skoro identické.

V tabuľke č. 3 porovnávame dosiahnuté výsledky experimentálnej a kontrolnej skupiny vo vstupnom výkonnostnom teste. Na základe analýzy získaných údajov zo vstupných testov môžeme skonštatovať, že rozdiely medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou sú minimálne a nie sú štatisticky významné.

Tab. 2: Opisná štatistika vstupných a výstupných testov KS

	kontrolná skupina vstupný test	kontrolná skupina výstupný test
počet:	30	30
mean (μ):	74.4	74.6
medián:	74.5	74
modus:	71	80, 81
smerodajná odchýlka (σ):	7.4	6.4
súčet bodov:	2231b	2239b
rozpätie:	30	25
minimum:	57	63
maximum:	87	88



Graf 2: Bodové výsledky KS

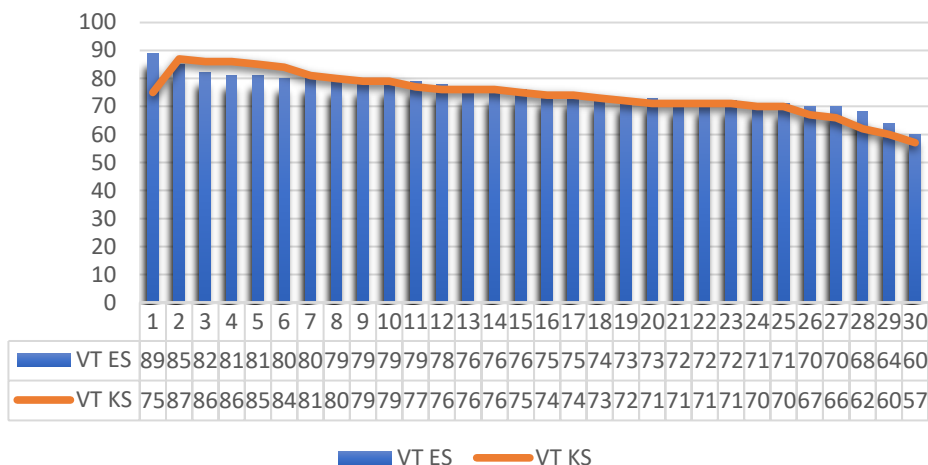
Graf č. 3 potvrdzuje fakt, že rozdiely medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou sú minimálne rozdiely. V grafe uvádzame počty bodov, ktoré v teste respondenti dosiahli.

Výsledky dosiahnuté experimentálnou a kontrolnou skupinou vo výstupnom výkonnostnom teste porovnávame v tabuľke č. 4. Na základe analýzy získaných údajov z výstupných testov môžeme skonštatovať, že rozdiely medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou sú štatisticky významné.

Tab. 3: Opisná štatistika vstupných testov ES a KS

	experimentálna skupina vstupný test	kontrolná skupina vstupný test
počet:	30	30
mean (>):	75.3	74.4
medián:	75.5	74.5
modus:	79	71
smerodajná odchýlka (>):	6.02	7.4
súčet bodov:	2260b	2231b
rozpätie:	29	30
minimum:	60	57
maximum:	89	87

Experimentálna a kontrolná skupina
vstupný test



Graf 3: Bodové výsledky ES a KS vo vstupnom teste

Graf č. 4 potvrdzuje fakt, že rozdiely medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou sú rozdiely sú štatisticky významné.

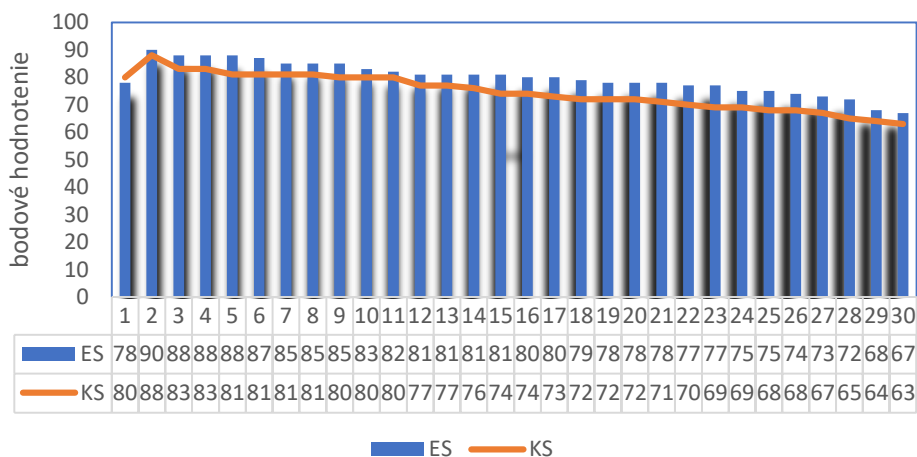
Diskusia

Pri výskume podcastu sme sa rozhodli pre kvantitatívne výskumné metódy a ako prieskumnú metódu sme zvolili dotazník. Dosiagnuté výsledky experimentálnej skupiny potvrdili alternatívnu hypotézu, počúvanie nahrávok na podcaste má vplyv na zlepšenie jazykovej zručnosti počúvanie s porozumením.

Tab. 4: Opisná štatistika výstupných testov ES a KS

	experimentálna skupina výstupný test	kontrolná skupina výstupný test
počet:	30	30
mean ():	79.8	74.6
medián:	80	74
modus:	78, 81	80, 81
smerodajná odchýlka ():	5.7	6.3
súčet bodov:	2394b	2239b
rozpätie:	23	25
minimum:	67	63
maximum:	90	88

Experimentálna a kontrolná skupina
výstupný test



Graf 4: Bodové výsledky ES a KS vo výstupnom teste

Na potvrdenie alebo vyvrátenie hypotéz sme použili Studentov t -test. V tabuľkách 1–4 uvádzame štatistické údaje. Počet respondentov experimentálnej skupiny bol 30 a počet respondentov kontrolnej skupiny bol tiež 30. Rozdiel v súčte získaných bodov vo vstupnom výkonnostnom teste bol 29 b. Bodový priemer experimentálnej skupiny bol 75.3 a kontrolnej skupiny 74.4 a smerodajná odchýlka je pre experimentálnu skupinu 6.02 a pre kontrolnú skupinu je 7.4. t -hodnota je 0.54876 a p -hodnota je 0.585275. To znamená, že rozdiel medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou pri vstupnom teste nebol štatisticky významný a jazyková zruč-

nosť počúvanie s porozumením bola v oboch skupinách prakticky na rovnakej úrovni.

Výstupného výkonnostného testu sa zúčastnilo 30 respondentov experimentálnej skupiny a 30 respondentov kontrolnej skupiny. Rozdiel v súčte získaných bodov vo výstupnom výkonnostnom teste bol 155 b. Bodový priemer experimentálnej skupiny bol 79.8 a kontrolnej skupiny 74.6. Smerodajná odchýlka je pre experimentálnu skupinu 5.7 a pre kontrolnú skupinu je 6.3. *t*-hodnota je 3.25072 a *p*-hodnota je 0.001919, Štatistickou analýzou pomocou Studentovho *t*-testu sme zistili existenciu štatisticky významného rozdielu ($T=3.25072$; $p=0.001919$) v miere jazykovej zručnosti vo výstupnom teste medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou.

Na základe štatistickej analýzy sme zamietli $H(0)$: Počúvanie nahrávok na podcaste nemá vplyv na zlepšenie jazykovej zručnosti počúvanie s porozumením a prijali sme alternatívnu hypotézu $H(1)$: Počúvanie nahrávok na podcaste má vplyv na zlepšenie jazykovej zručnosti počúvanie s porozumením.

Okrem analýzy dosiahnutých výsledkov sme chceli dotazníkovou metódou zistiť, do akej miery boli študenti motivovaní venovať sa vo svojom voľnom čase počúvaniu podcastov, na ktorých boli nahrávky odborného jazyka. Počúvanie nahrávok na podcaste má vplyv na zlepšenie jazykovej zručnosti počúvanie s porozumením. Vypĺňanie dotazníka bolo na dobrovoľnom základe, t. j. nie všetci respondenti dotazník vyplnili. Dotazník vyplnilo 24 respondentov experimentálnej skupiny, t. j. 80 % respondentov. Dotazník pozostával z 10 otázok. Vyplňovania dotazníka sa zúčastnilo 14 žien a 10 mužov. Všetci respondenti mali prístup k internetu. 23 respondentov si myslí, že podcast môže študentom pomôcť zlepšiť jazykovú zručnosť počúvanie s porozumením. 1 respondent s týmto názorom nesúhlasí. Prekvapujúce bolo, že len pre 7 respondentov bolo počúvanie epizód a vypracovávanie úloh motivujúce. Myslíme si, že tento fakt je zapríčinený časovou náročnosťou posluchov a následného vypracovávania úloh, čo dokazuje aj čas, ktorý respondenti strávili pri počúvaní. V priemere strávili minimálne 30 minút pri počúvaní epizód.

Respondenti počúvali epizódy online. Len jeden respondent počúval aj online a aj si epizódy sťahoval. Respondenti si vypočuli v priemere 3,5× každú epizódu. Pre všetkých respondentov bol výber epizód vhodný a pre 16 respondentov boli publikované epizódy zaujímavé. Posledná otázka bola otvorená a respondenti sa mali vyjadriť, čo sa im na podcaste páčilo a čo sa im nepáčilo. Ako pozitíva respondenti uviedli: zaujímavá možnosť, ako si zlepšiť jazykové zručnosti; spestrenie domácich úloh; nový spôsob zadávania domácich úloh; boli sme nútení počúvať; možnosť prehrávať epizódy v mobile; rozšírenie slovnej zásoby; niektoré epizódy mohli byť dlhšie. Ako negatívum vnímali pri niektorých epizódach nižšiu kvalitu nahrávky, čo malo za následok, že nerozumeli, čo sa v epizóde hovorí; veľa nových slov; otázky mohli byť zaujímavejšie. Z týchto odpovedí je zrejmé, že respondenti

vnímali prácu na podcaste skôr pozitívne, ako negatívne a to aj napriek tomu, že v 4. otázke väčšina respondentov sa vyjadrila, že ich počúvanie epizód na podcaste nemotivovalo.

Získané výsledky majú vzhľadom na nižšiu vzorku respondentov informatívny charakter a nie je možné ich zovšeobecniť. Vo výskume podcastov stále pokračujeme s cieľom získať väčšiu vzorku respondentov.

Záver

Na záver chceme zdôrazniť, že zavádzanie moderných technológií, ako sú napr. podcasty, do vzdelávacieho procesu je predpokladom nielen pre skvalitnenie výučby, ale aj pre lepšiu pripravenosť študentov do praxe. Očakávali by sme, že využívanie aplikácií Web 2.0 bude bežnou súčasťou vzdelávacieho procesu, avšak realita je iná. Môžeme skonštatovať, že napriek tomu, že v 21. storočí pokračuje vývoj informačných a komunikačných technológií, ktoré sa stávajú dostupné širokým masám, v školách prebieha vyučovací proces hlavne klasickým spôsobom, t. j. bez používania IKT. Príčinu vidíme v nedostatočnom výskume, ktorý by bol cielene zameraný na využívanie IKT a Web 2.0 aplikácií vo vzdelávacom procese. Výsledkom je, že vo vyučovacom procese sa využívajú hlavne tradičné spôsoby výučby.

Je potrebné si uvedomiť, že kvalitu vyučovacieho procesu ovplyvňuje nielen kvalita učiteľov, ich ochota pracovať s IKT, ale aj kvalita vybavenia školy informačnými technológiami, resp. ich využívanie vo vzdelávacom procese, ktoré môže zefektívniť a oživiť výučbu humanitných predmetov, rozvíjať kreativitu študentov a ich samostatné, logické uvažovanie a bezproblémové vyjadrovanie sa v procese komunikácie. Tu vidíme priestor pre uplatnenie nástrojov Web 2.0, ako sú podcast, blogy, facebook, etc.

Na rozvíjanie zručnosti počúvanie s porozumením, ako sme v našom výskume zistili, je podcast ideálnym nástrojom a doplnkom tradičnej výučby v triede. V našom výskume sme zistili, že podcast má potenciál pomôcť študentom zlepšiť ich jazykovú zručnosť počúvanie s porozumením a zefektívniť proces výučby. Dôležitým faktorom je, že táto netradičná forma výučby je vnímaná študentmi pozitívne. Na základe nášho výskumu odporúčame využívanie podcastov ako doplnku tradičného vzdelávacieho procesu v triede.

Literatúra

- ABDULRAHMAN, T. (2016). Edmodo as a Supplementary Tool in EFL Classroom: Perception and Reality. *Proceeding of International Conference on Language and Education: Information and Communication Technology in Language Studies*, 39–50.
- ANDERSON, P. (2007). What is Web 2.0? Ideas, technologies and implications for education. *JISC Technical Report*.

- BARRERA, I. O. (2019). Use of the podcast as a teaching resource to improve listening comprehension of English as a second language (L2). *LFE-Revista de Lenguas para Fines Específicos*, 25 (2), 9–25.
- BERRY, R. (2006). Will the iPod kill the radio star? Profiling podcasting as radio. *The International Journal of Research into New Media Technologies*, 12 (2), 143–162.
- CORDEIRO, P. (2012). From radio to r@dio: broadcasting in the 21st century in radio evolution. *Radio Evolution Conference Proceedings*, Braga: University of Minho, 155–166.
- FARAMARZI, S., & BAGHERI, A. (2015). Podcasting: past issues and future directions in instructional technology and language learning. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 2 (4), 207–221
- KAVALIAUSKIENE, G. (2008). Podcasting: A tool for improving listening skills. *The Journal of Teaching English with Technology (TEWT)*, 8(4). Dostupné z <http://www.tewtjournal.org/VOL%5Cn8/ISSUE%5Cn4/A%5CnWORD%5CnFROM%5CnA%5CnTECHIE.pdf>
- KOCHOVÁ, H., BERNÁTOVÁ, R., & PALKOVÁ, V. (2011) Aplikácia informačno-komunikačných technológií do edukačného procesu prírodovedy na 1. stupni základnej školy. *Nové technologie ve vzdělávání: vzdělávací software ainteraktivní tabule*. Olomouc, Univerzita Palackého v Olomouci, 15–19
- KÖNIG, L. (2020). Podcasts in higher education: teacher enthusiasm increases students' excitement, interest, enjoyment, and learning motivation. *Educational Studies*. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1706040>
- LONN, S., & TEASLEY, S. D. (2009). Podcasting in higher education: What are the implications for teaching and learning? *Internet and Higher Education*, 12, 88–92.
- OEDB STAFF WRITERS. (2003). *101 Web 2.0 teaching tools*. Dostupné z: <http://oedb.org/library/features/101-web-20-teaching-tools/>.
- O'REILLY, T. (2006a). *People Inside & Web 2.0: An interview with Tim O'Reilly*. Open Business website, April 25th 2006. Dostupné z: <http://www.openbusiness.cc/category/partners-feature/>
- SMITH, M. K. (2000). *Curriculum Theory and Practice. The Encyclopedia of Informal Education*. Dostupné z: www.infed/biblio/b-curr.htm.
- ŠENDA, S., GEDIK, N., & TOKER, S. (2018). Impact of repetitive listening, listening-aid and podcast length on EFL podcast listening. *Computers & Education*, 125, 273–283.
- SULLIVAN, J. L. (2019). The Platforms of Podcasting: Past and Present. *Platformization of Cultural Production, Social Media + Society*. Dostupné z: <https://doi.org/10.1177/2056305119880002>
- VALOVÁ, L., & JANČAR, L. (2011). Podcast a jeho možnosti využít ve výuce (Podcast and its possibilities of use in education). *Metodologické otázky výskumu v didaktike chémie*. Trnava: Trnavská univerzita, 26–29.
- TAL, S. A., TAL, L., & TAL, D. (2019). Who listens to podcasts, and why?: the Israeli case. In *Information Review*. Dostupné z: <https://doi.org/10.1108/OIR-04-2017-0119>
- TAYLOR, J. L., & BLEVINS, M. (2019). Producing podcasts for communication theory. *Communication Teacher*, Routledge. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/17404622.2019.1706756>
- WHITNER, G. (2019). The meteoric rise of podcasting: Insights about the most compelling audio format. *Music MPH*. Dostupné z: <https://musicomph.com/podcast-statistics/>
- WINN, R. (2018). *What is a podcast and how do they work*. Podcast Insights. Dostupné z: <https://www.podcastinsights.com/what-is-a-podcast/>
- WINN, R. (2020). *2020 Podcast Stats & Facts (New Research From Jan 2020)*. Podcast Insights. Dostupné z: <https://www.podcastinsights.com/podcast-statistics/>

Autorka

PaedDr. Eva Stradiotová, PhD., Katedra anglického jazyka, Fakulta aplikovaných jazykov, Ekonomická univerzita v Bratislave, e-mail: eva.stradiotová@euba.sk

Eva Stradiotová je odbornou asistentkou na Fakulte aplikovaných jazykov Ekonomickej univerzity v Bratislave. V súčasnosti prednáša obchodnú angličtinu. Medzi jej výskumné záujmy patrí využívanie technológií vo výučbe cudzích jazykov. Zameriava sa hlavne na využívanie webových aplikácií Weblog /Audioblog ako podpory tradičnej výučby a na výskum ich vplyvu na jazykové zručnosti. Je hlavnou koordinátorkou dvoch projektov podporovaných Vedeckou grantovou agentúrou Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR, zameraných na využitie informačných technológií vo vzdelávaní. Je členkou vedeckej rady Fakulty aplikovaných jazykov a redakčnej rady časopisu Fórum cudzích jazykov, politológie a medzinárodných vzťahov.

Online authentic texts in business English classes – a practical perspective

Online autentické texty vo vyučovaní obchodnej angličtiny – praktický náhľad

Žaneta Pavlíková, Katarína Zamborová

Abstract: Foreign language teaching is common practice in all types of schools in today's globalized world to prepare students for active use of language in professional practice.

Using information communication technologies (ICT) to teach a foreign language in the tertiary level, can greatly contribute to students' better preparedness for the labor market, whether at home or abroad. The use of these technologies also contributes to reaching high effectiveness in the learning process, increases students' motivation to learn the language, leads to logical thinking and increases students' ability to express themselves in communication.

In this paper the authors focus on the practical use of authentic online texts for teaching English as a foreign language mainly at the tertiary level of education. The main purpose is to discuss the issue of authenticity in EFL classrooms and give a practical picture of the possibilities offered by the wide range of authentic online texts.

Key words: authentic texts, internet, communicative tasks, online texts

Abstrakt: Výučba cudzích jazykov je v dnešnom globalizovanom svete samozrejmosťou na všetkých typoch škôl. Vyučovanie cudzích jazykov na terciárnej úrovni by malo pripraviť študentov na aktívne používanie jazyka v odbornej praxi.

Používanie informačných komunikačných technológií (IKT) pri výučbe cudzieho jazyka v terciárnom sektore môže výrazne prispieť k lepšej pripravenosti študentov na trhu práce, či už doma alebo v zahraničí. Využívanie týchto technológií tiež prispieva k dosiahnutiu vysokej efektívnosti v procese učenia, zvyšuje motiváciu študentov učiť sa jazyk ako taký, vedie k logickému mysleniu a zvyšuje schopnosť vyjadrovať sa v komunikácii.

V príspevku sa autorky zameriavajú na praktické využitie autentických textov online vo výučbe angličtiny na konkrétne účely najmä v terciárnom sektore vzdelávania. Hlavným cieľom autoriek je prediskutovať otázku authenticity na hodinách anglického jazyka a poskytnúť praktický obraz o možnostiach, ktoré ponúka široká škála autentických textov online. Hlavným cieľom autoriek je dokázať, že použitím autentických on-line textov je možné dosiahnuť komunikačnú situáciu vo výučbe cudzieho jazyka, ktorú je možné transformovať na autentickú komunikačnú situáciu pod vedením učiteľa.

Kľúčové slová: autentické texty, internet, komunikačné úlohy, online texty

Introduction

Since learning a foreign language is an inseparable part of students' everyday life whether they realize it or not, teachers should use authentic materials based on the interests of the students. In this way, students have a chance to become familiar with authentic language situations in their field of study and be prepared for active use of the language in professional practice. By using ICT in a class, students are better prepared for the foreign or domestic labor market. It also increases students' motivation to work on the language independently, ability to think logically, and their ability to express themselves in communication more clearly. Moreover, ICT brings an infinite number of authentic updated articles on given topics. Using ICT is common in Western countries; however, Slovakia is behind in this realm. However, almost every student possesses a smartphone, tablet or a laptop with an internet connection and is tech-savvy, which brings new possibilities about how to integrate technology into the classroom and how to work with authentic online reading materials.

Authentic materials

Traditionally, authentic materials have been defined, as those which have been produced for purposes other than to teach language. Lee (1995, in Tatsuki, 2006) conjectures that, "a text is usually regarded as textually authentic if it is not written for teaching purposes, but for a real-life communicative purpose ..." However, Chavez (1998, in Tatsuki, 2006) claims that these definitions are too broad and perhaps even immaterial to language teaching. In the case of texts designed for proficient speakers of the language, Widdowson (1978) refers to them as possessing "genuineness" – a characteristic of the text or the material itself – and he claims that this is distinct from "authenticity" which refers to the uses to which texts are put. So, the claim here is that texts themselves can actually be intrinsically "genuine" but that authenticity itself is a social construct. In other words, authenticity is created through the interaction of users, situations and the texts. However, Taylor (in Tatsuki 2006) goes on to remark that the general confusion about authenticity and genuineness is compounded by the idea of naturalness. He suggests that this is a hopeless debate and that we should concentrate on the use and interpretation of texts, which alone can make them "authentic". He states that we should:

... acknowledge that there is no such thing as an abstract quality "authenticity" which can be defined once and for all. Instead we should acknowledge that authenticity is a function not only of the language but also of the participants, the use to which language is put, the setting, the nature of the interaction, and the interpretation the participants bring to both the setting and the activity. (1994, p. 4).

Wallace (1992, in Berardo, 2006) defines authentic texts as "...real-life texts, not written for pedagogic purposes". They are written for native speakers and contain "real" language.

The problem arises when a teacher or material writer has to match what is happening in the classroom and what is happening in the real life. Task-based courses are the answer for that as "the more authentically the classroom mirrors the real world, the more real the rehearsal will be and the better the learning and transfer will be" (Arnold, 1991, p. 237).

Reasons for using authentic materials

There are certain reasons that underline the use of authentic materials in teaching a foreign language:

- learning is enhanced by the use of texts based on students' interests
- in classes that use authentic material, diversity and spontaneity are increased
- students encounter diverse vocabulary and different structures
- students can later benefit from their previous cultural and schematic knowledge compared to target situations and genres with their own culture
- application of acquired knowledge into the practice – real life and supporting students' positive approach to learning (Leskovjanská, 2015)
- it has an impact on psychological factors of learning a language, such as attitudes (Bacon, Finnemann, 1990) and aspects of motivation (Peacock, 1997)

Sources

A rapidly growing amount of literature explores ways of intercorporating authentic materials into the classroom instructions (Devitt, 1997; Repka, 1997; Guariento & Morley, 2001; Mishan, 2005; Gilmore, 2007; Berešová, 2015). The sources of authentic materials that can be used in the classroom are infinite, but newspapers, magazines, TV programs, movies, songs and literature are considered the most common ones. The Internet is taken as the most useful source. While newspapers and any other printed material date very quickly, the Internet is continuously updated, more visually stimulating and interactive, therefore it promotes a more active approach to reading rather than a passive one and provides easy access to endless amounts of different types of material. From an even more practical/economical point of view, trying to obtain authentic materials from abroad can be very expensive, an English paper/magazine can cost up to three to four times the price. Often by having unlimited access in the workplace, looking for materials costs nothing, only time. Authentic materials should be the kind of material that students will need and want to be able to read when travelling, studying abroad,

or using the language in other contexts outside the classroom. Authentic materials enable learners to interact with the real language and content rather than the form. Learners feel they are learning a target language as it is used outside the classroom.

Criteria for choosing the authentic materials

When choosing materials from the various sources, it is therefore worth taking into consideration that the aim should be to understand meaning and not form, especially when using literary texts with emphasis on what is being said and not necessarily on the literary form or stylistics. Nuttall (in Berardo, 2006) gives three main criteria when choosing texts to be used in the classroom suitability of content, exploitability and readability. Suitability of content can be considered to be the most important of the three, in that the reading material should interest the students as well as be relevant to their needs. The texts should motivate the students as well as. Exploitability refers to how the text can be used to develop the students' competence as readers. A text that cannot be exploited for teaching purposes has no use in the classroom. Just because it is in English does not mean that it can be useful. Readability is used to describe the combination of structural and lexical difficulty of a text, as well as referring to the amount of new vocabulary and any new grammatical forms. It is important to assess the right level for each student.

Criteria for choosing the authentic materials follow:

Suitability of Content	Does the text interest the student? Is it relevant to the student's needs? Does it represent the type of material the student will use outside of the classroom?
Exploitability	Can the text be exploited for teaching purposes? For what purpose should the text be exploited? What skills/strategies can be developed by exploiting the text?
Readability	Is the text too easy/difficult for the student? Is it structurally too demanding/complex? How much new vocabulary does it contain? Is it relevant?

Presentation	Does it “look” authentic? Is it “attractive”? Does it grab the student’s attention? Does it make him want to read more?
--------------	--

Internet in the teaching process

The Internet has tremendous potential as a tool for teaching EFL. Sayers (1993) mentioned that network-based technology can contribute significantly to:

- **Experiential Learning.** The World Wide Web makes it possible for students to tackle a huge amount of human experience. In such a way, they can learn by doing things themselves. They become the creators not just the receivers of knowledge. Information is presented in a non-linear way and users develop more flexible thinking skills and choose what to explore.
- **Motivation.** Computers are most popular among students as they are often associated with fun and games. Student motivation is increased, especially whenever a variety of activities are offered. This in turn makes students feel more independent.
- **Enhanced student achievement.** Network-based instruction can help pupils strengthen their linguistic skills by positively affecting their attitude towards learning and by helping them build self-instruction strategies and promote their self-confidence.
- **Authentic materials for study.** All students can use various resources of authentic reading materials either at school or from their home. Those materials can be accessed 24 hours a day at a relatively low cost.
- **Greater Interaction.** Random access to Web pages breaks the linear flow of instruction. By sending e-mail and joining newsgroups, EFL students can communicate with people they have never met. They can also interact with their own classmates. Furthermore, some Internet activities give students positive and negative feedback by automatically correcting their on-line exercises.
- **Individualization.** Shy or inhibited students can be greatly benefited by individualized, student-centered collaborative learning. Highfliers can also realize their full potential without preventing their peers from working at their own pace.
- **Independence from a single source of information.** Although students can still use their books, they are presented with opportunities to escape from canned knowledge and discover thousands of information sources. As a result, their education fulfils the need for interdisciplinary learning in a multicultural world.

- **Global Understanding.** A foreign language is studied in a cultural context. In a world where the use of the Internet becomes more and more widespread, an English language teacher's duty is to facilitate students' access to the web and make them feel like citizens of a global classroom by practicing communication on a global level.

Working with on-line texts

With the increasing technical progress, online text is becoming increasingly popular with both students and teachers. As Kunovská (2017, cited by Pavlíková, 2019) points out, the didacticization of online text takes place depending on the level of the foreign language, the type of subject taught, and the conditions for acquiring the language. The advantage of such online texts is that they are available anytime and anywhere. When using these online texts, the following types of approach can be adopted:

Pre-prepared online materials – online texts are easy to download, save, modify and print. This, however, is quite time consuming from the point of view of the teacher

Online materials in the classroom – these are those situations when the exact translation of the text is not so important. Strategies like skimming and scanning are used.

Online materials for homework – students use the internet as a tool for finding certain information connected to a certain topic.

Also, Zamborova (2020) adds that it is important to expose students to various online reading texts. As an example, new technologies and mobile reading apps might be a great part of it as they enhance language acquisition through involving students with authentic materials.

Typology of tasks used with online texts

The tasks we can use to work with texts and online texts can be divided into three groups. These tasks are the so-called pre-reading tasks, while-reading tasks and post-reading tasks. However, as Homolová (2003) states, this distinguishing is only formal, because some of the post-reading tasks require the student's work even during reading and cannot be accomplished without focusing on all phases of the work. Pre-reading tasks are important in preparing students for working with a foreign language, releasing tension, motivating students and creating a favorable atmosphere in the language classroom. The aim of these tasks is to attract the students' interest.

While-reading tasks must be predetermined. Depending on the objective of the lesson, the teacher sets the reason for reading in the form of a task. Tasks can be simpler or more complex, requiring a more comprehensible understanding of the text.

According to Homolová (2003), the post-reading tasks may be considered as a “springboard” for developing different language skills. By expressing opinions, students are given the opportunity to process the topic text.

Pre-Reading Activities

The purpose of pre-reading activities is to

- a) Introduce the topic and stimulate the students’ interest in it
- b) Give them the reason for reading the text, which may be based on application to real life
- c) Provide language preparation and support so they can understand the important points
- d) Help them become aware of what type of text they are going to read and give them strategies for understanding it
- e) Help them use their previous knowledge to make predictions about the text

To choose the most appropriate reading activities for working with an authentic online text, a teacher should ask a wide range of questions about both the text and the students:

1. *What do they already know about the topic?*
Its aim is to catch students’ attention regarding the topic and see their background knowledge
2. *How can I build on this knowledge and use it?*
Its aim is to include students’ personal knowledge or opinions that may color their reading.
3. *Why should they want to read this text?*
Its aim is to assess the potential relationship between the text and the students and to consider techniques to make them more interested in the reading if it is not naturally appealing.
4. *What lexical items are essential for understanding this text?*
Its aim is to make students feel confident about key vocabulary before they start reading, and increase their vocabulary.

(Holden, Nobre, 2018, pp. 45–46)

Examples of pre-reading activities:

1. Headings
 - A. Predictions – Based on the title, students can predict what the text is going to be about
Examples:
 - According to the title, what is the article going to be about?
 - What do you think an XYZ abbreviation stands for in the title of an article?
 - B. Definitions of the words: Students are asked to define a word in the article in their own words;
 - C. Creating new headings – after reading the article, students are asked to come up with some variations of the headings. They should defend their reasoning with help from the text.
2. Questions before reading – before the reading itself, specific questions are presented from students to look for in the text

KQED (2020)

While-Reading Activities

While the students have already focused on the topic and identified potential language problems, they may work with the text *during* reading. The teacher can encourage them to see the purpose of reading to

- Understand the writer's aim
- Understand the language
- Clarify the content and ideas
- Analyze the text based on its type, purpose, and the social context in which it was written

To choose the most appropriate during-reading activities for working with an authentic online text, a teacher should ask a wide range of questions about both the text and the student:

1. *What is the purpose of this text? Why did the author write it like this?*
Its aim is to focus on the writer's purpose and remind students that it is a written communication between the reader and the writer, so it is important for them to understand the text organization and structure.
2. *How is the text organized? What style does the writer use?*
Its aim is to encourage students to look for the language clues.
Examples in reading for gist:

Where would you find this text? Do you think the writer is a man or a woman?
Does the text convey a positive or negative message?

Examples in reading for detail:

Write a subtitle for each paragraph.

Are the following statements true or false?

3. *What reading skills can we practice with this text?*

Its aim is to distinguish between detailed reading, reading for the gist, or intensive and extensive reading. (Holden, Nobre, 2018, p. 47–48)

Examples of while-reading activities:

1. Highlighting – old method but still efficient – students highlight the unknown words; the next stage will be to highlight the verbs in blue or nouns in green. KQED (2020).
2. Working with key words – based on the students' choice of key words, they are asked to create sentences using them or to write a short report
3. Summarize – students are asked to summarize the text in one or two sentences either after each paragraph or the whole text.

Post-reading activities

The purpose of the post-reading activities is the following:

- discuss both the content and form of the text
- synthesize what they have read
- relate the content to the students' own ideas and experiences
- stimulate further activities

To choose the most appropriate post-reading activities for working with an authentic online text, a teacher should ask a wide range of questions, about both the text and the students:

1. *Can the students suggest 'what happened next?'*

Its aim is to give students opportunities to respond imaginatively to the text.

2. *Do they know of similar situations or events? Can they suggest where to find out more about this topic?*

Its aim is to link the text to the students' own lives.

3. *How does the text make the students feel? Do they agree with what they have read? Do they think the information is real?*

Its aim is to raise awareness of the importance of critical thinking when reading.

(Holden & Nobre, 2018, p. 49)

Examples of post-reading activities:

1. Foreword – students create a new beginning for the article, they put extra ideas what happened before the main text itself.
2. Thought bubble – students get extra worksheets with a bubble of dialogue and they need to write what specific people think about the dialogue
3. Fly on the wall – have students comment on how they feel/think about the text from a fly's perspective. They take a very close look at the ideas and word choice.

Further examples for working with authentic reading materials:

Street signs

Working with authentic material in authentic situations may happen when students encounter new surroundings in a foreign country where English is an official language, e.g. they can happen to be in a language course or on a trip in an unknown city where they have to read everything closely – every sign, every street name. In this case, ***the reading activity is intensive*** as students have to really go deep in the information and pay a very close attention.

Timetables

Students are asked to work with certain webpages for timetables of buses, trains and planes. They look for specific information based on their requirement. They have to look for special signs concerning transportation operating on the work-days/weekends or when taking extra luggage for example. ***This activity is an example of detailed reading*** as students look for specific details provided on the specific information.

(Adapted from Holden & Nobre, 2018)

Conclusion

In the last few decades, the internet has influenced all our lives. Children are becoming more and more skilled in using modern technologies. Because of this technological progress we are facing higher expectations in all parts of our everyday life. At the same time, the development of information and communication technologies places new demands on educational systems, but also offers a wide range of its application. Implementing the World Wide Web in teaching foreign

languages enables the teacher to bring the real world into the classroom. The internet and various applications offer an immense amount of up-to-date authentic material that can be interesting and motivating for students as it depicts real stories, real people, and current events in the world. By using appropriate texts and tasks we can increase students' interest in learning a foreign language and develop their language skills.

Literature

- ARNOLD, E. (1991). Authenticity revisited: How real is real? *English for Specific Purposes*, 10, 237–244.
- BACON, S., & FINNEMANN, M. (1990). A study of the attitudes, motives, and strategies of university foreign language students and their disposition to authentic oral and written input. *The Modern Language Journal* 74 (4), 459–473.
- BERARDO, A. S. (2006). The Use of Authentic Materials in the Teaching of Reading. *The Reading Matrix*. Vol. 6, no. 2, 60–69.
- BEREŠOVÁ, J. (2015). Authentic Materials – Enhancing Language Acquisition and Cultural Awareness. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 192, 195–204.
- DEVITT, S. (1997). Interacting with authentic texts: Multilayered processes. *The Modern Language Journal* 81 (4), 457–469.
- HOLDEN, S., & NOBRE, V. (2018). *Teaching English Today. Contexts and Objectives*. Mexico: Editorial DELTI, S. A. de C. V.
- GILMORE, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*, 40 (2), 97–118.
- GUARIENTO, W., & MORLEY, J. (2001). Text and task authenticity in the EFL classroom. *ELT Journal* 55 (4), 347–353.
- HOMOLOVÁ, E. (2003). Autentický materiál ako prostriedok rozvoja jazykových a komunikatívnych kompetencií žiakov. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela
- KUNOVSKÁ, I. (2017). Text – základ výučby cudzích jazykov. In STRADIOTOVÁ, E. A KOL. *Didaktické stratégie pri výučbe cudzích jazykov*. Brno: Tribun EU, 9–23.
- KQED. (2019). Strategies to Help Students 'Go Deep' When Reading Digitally. available at: <https://www.kqed.org/mindshift/46426/strategies-to-help-students-go-deep-when-reading-digitally>
- LESKOVJANSKÁ, L. (2015). *Aspekt autentickosti vo vyučovaní anglického jazyka. Osvedčená pedagogická skúsenosť edukačnej praxe*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.
- MISHAN, F. (2005). *Designing authenticity into language learning materials*. Bristol: Intellect.
- PAVLÍKOVÁ, Ž. (2019). Možnosti využitia on-line autentických textov na rozvíjanie čítania s porozumením, ako kľúčovej komunikatívnej kompetencie. *Aplikované jazyky v univerzitnom kontexte*, Zvolen: Technická univerzita
- PEACOCK, M. (1997). The effect of authentic materials on the motivation of EFL learners. *ELT Journal* 51(2), 144–156.
- РЕРКА, R. (1997). *Od funkcií jazyka ku komunikatívnej vyučovaniu*. Bratislava: SAP
- TATSUKI, D. (2006). What is Authenticity? In *Authentic Communication: Proceedings of the 5th Annual JALT Pan-SIG Conference*, May 13–14, 2006. Shizuoka Japan: Tokai University College of Marine Science, s. 1–15, available at: <http://hosted.jalt.org/pansig/2006/HTML/Tatsuki.htm>
- WIDDOWSON, H. G. (1978). *Teaching Language as Communication*. OUP. Oxford.

ZAMBOROVÁ, K. (2020). Enhancing English Language Skills. Using an App for Reading and Listening. *Cudzie jazyky v premenách času*. Bratislava: EKONÓM, 509–516.

Authors

PaedDr. Žaneta Pavlíková, PhD.

She studied at the Comenius University in Bratislava, Department of English Language and Literature. She defended her dissertation at the University of Trnava and the topic of her work was the development of communicative competence by using authentic materials in teaching English at primary school.

As for pedagogical practice, she taught at different types of schools. She currently works as an assistant professor at the Faculty of Applied Languages of the University of Economics in Bratislava, and deals in more detail with communication as well as with the possibilities of using authentic materials in teaching English.

Mgr. Katarína Zamborová, PhD.

Dr. Katarina Zamborova is an English teacher and scholar at the Faculty of Applied languages of the University of Economics in Bratislava, Slovakia. Her degree is in Teaching English and Slovak and her PhD. is in Teaching Foreign Languages. She has 10 plus years of experience of teaching at international schools, high schools and universities. Her field of interest is student-centered teaching, self-directed learning, ESL, English for Specific Purposes and innovative methods of teaching foreign languages.



E/m-learning

The role of Quizlet in learning business vocabulary

Úloha Quizletu ve výuce obchodní slovní zásoby

Ladislav Václavík

Abstract: In these revolutionary times of technological progress, the use of ICT has become widespread. It is used in all areas of language learning and influences both the learning and the teaching process. Quizlet is an online flashcard programme which offers learners opportunities to enhance their vocabulary. The following article describes an experiment conducted in three ESP classes of Business English at the Faculty of Business and Administration of Masaryk University, Czech Republic. In two of the classes, the use of Quizlet was promoted both in class and out of class throughout the term. The learners in the remaining class, the control group, did not use Quizlet. The experiment took place during one of the seminars. Learners in different groups were asked to study carefully chosen sets of twenty English-Czech word pairs, using either Quizlet or classic, paper-based lists. In one of the Quizlet sets, the meaning of the words was illustrated using context clues. A series of two translation tests then gauged the students' active and passive knowledge of the word meanings. As a follow-up, the results of the translation part of the final credit test were compared. Also, a questionnaire was distributed, mapping learners' study habits as well as their attitude to Quizlet. The experiment was designed to determine if, and to what degree, Quizlet helps learners acquire vocabulary more efficiently, and to help us investigate the role of context in learning vocabulary. The present article describes and discusses the results of the experiment, which illuminate how students perceive Quizlet in terms of effectiveness and user-friendliness.

Key words: context, flashcards, ICT, translation, vocabulary acquisition

Vocabulary acquisition

General remarks

The effectiveness and efficiency of learning L2 vocabulary have drawn the attention of teachers and researchers for decades. Recent studies admit that the best means of achieving good vocabulary learning is still unclear (de Groot 2006, in Schmitt 2008), as a wide variety of factors enter into the procedure. In general, vocabulary learning programmes need to include both an explicit, intentional learning component and a component based around maximising exposure and incidental learning (Schmitt 2008).

Both these general strategies are widely used in courses of Business English at the Faculty of Economics and Administration at Masaryk University, Brno. Learners usually face activities fostering meaning-focused input and output (see Nation 2013; e.g. reading articles in the *Economist* and other sources or the textbook), as well as form-focused exercises (e.g. matching, multiple-choice, fill-in exercises,

and definition games). Both areas of vocabulary acquisition activities take place either in or out of class. Across the 23 groups (taught by eight teachers), learners are motivated to use various vocabulary learning strategies and tools available to them. The tools comprise, for example, a glossary of technical terms available as a downloadable booklet in PDF format, drill exercises accessible at the Information System of Masaryk University, or Quizlet, which is promoted mainly in some classes. At the end of the term, there is a credit test which contains, among others, a vocabulary part consisting of two translation tasks: one task tests productive knowledge and the other focuses on receptive knowledge of business English terminology. Thus, learners are supposed primarily to master the form and meaning aspect of knowing L2 words.

The knowledge of the form and meaning of a word, however, does not ensure that learners know the word in its entirety. Researchers agree that knowing a word involves much more than simply knowledge of meaning and form (Aitchison, 1994; Laufer, 1997; McCarthy, 1990; Miller, 1999; Nation 2013; Schmitt 1994; 1998; 2000). Nation (2013), for example, identifies nine different types of vocabulary knowledge that are a part of knowing a word.

Researchers pointed out that there are two broader aspects of knowing a word: scope and depth. As for the scope, students at the Faculty of Business and Administration need to master some 6,000 words during the first two years of their studies. Pronunciation, word category, associations, collocations, or the position of a word in a sentence constitute the depth axis of word knowledge. Even though learners are led to consider all these aspects of word knowledge, the final credit test focuses on mastering the form and meaning of technical terminology. This fact played a major role in designing the current study.

Importance of context

Given the complexity of knowing a word correctly, a question imposes itself concerning the effectiveness of vocabulary acquisition. Is it more effective for students to learn vocabulary separately or in context? Generally, cognitive psychologists and language acquisition scholars have claimed that retention of information depends on how this information is processed (Mondria 2003). There has been vast research trying to find out whether it is more effective to learn words isolated or in context (Mondria 1991, Laufer and Shmueli 1997, de Groot 2006, Sagarra and Alba 2006, Webb 2007, 2008, 2009, Papathanasiou 2009, Hummel 2010).

Many vocabulary researchers have supported strongly learning in context (Crow 1986; Krashen 1989; Oxford and Crookall 1990). Context can provide more information about the word than a simple translation or synonym, providing detail on its use and meanings. Students can learn different semantic relationships

and associations, grammatical functions and places where it usually appears in a sentence, or syntagmatic associations and collocations (Webb 2007). Indeed, decontextualised learning does not seem the best way to acquire full syntactic and grammatical knowledge. As a consequence, learners lack familiarity with the usage of target vocabulary (Oxford and Crookall 1990, in Webb 2007).

On the other hand, evidence exists to the contrary of the claims mentioned above. It has been shown that decontextualised vocabulary learning tasks (e.g. learning word pairs) can contribute to large gains in knowledge of meaning and form (Thorndike, 1908; Webb, 1962). Learning vocabulary incidentally, i.e. through reading, has been found to contribute to relatively small gains in knowledge of meaning and form (Day et al., 1991; Dupuy and Krashen, 1993; Hulstijn, 1992; Pitts et al., 1989). Indeed, when learning words through reading was compared to learning vocabulary through word lists, learners seem to have benefited more from decontextualised tasks (Laufer and Shmueli, 1997; Prince, 1996; Seibert, 1930).

In these studies, contextualised tasks usually mean learning new words by reading texts. For this study, we define context as a sentence in which the target word appears. The strategy does not involve guessing, i.e. learners are provided with a gloss of the target word (in the first language).

Four studies have examined explicit learning from context and explicit learning of word pairs (Dempster, 1987; Laufer and Shmueli, 1997; Seibert, 1930). The results of those studies showed that both tasks might be effective methods of learning vocabulary. Learners from both conditions produced large gains in knowledge of meaning and form in a relatively short time. For example, Laufer and Shmueli (1997) studied vocabulary learning in different conditions, distinguishing between focus and context-oriented methods. Focus-oriented methods comprised isolated words and words in sentences; context-oriented methods concerned texts and elaborated texts. The main finding is that learning words isolated or in sentence contexts is more effective than learning them in (elaborated) texts. Sagarra and Alba have found that learning techniques requiring deeper processing through form and meaning associations (i.e. the keyword method) yield the best retention (Sagarra and Alba 2006). Importantly, they found that rote memorisation is more effective than creating multiple-meaning associations (i.e. semantic mapping) (Sagarra and Alba 2006). Webb (2007) devised ten different tests for each word in order to compare the effectiveness in the learning of decontextualised word-pairs (word plus L1 translation) with the same word pairs plus a sentence context. No significant difference was found between the decontextualised and sentence context treatments (Nation 2013, p. 461). In sum, the studies do not show one task to be superior, nor do they demonstrate that context has any effect

on vocabulary learning. Indeed, no striking superiority of sentence context over isolated word was found.

Would there be any difference if learners could use online tools to study vocabulary, instead of paper-based word lists? Indeed, does the use of Quizlet to study vocabulary have an impact on the effectivity of vocabulary retention? Quizlet enables learners to use various study modes, which include Flashcards. These can be designed so that they present isolated one-to-one L1-L2 word pairs. Alternately, the translations can comprise short sentences clarifying the meaning of the words.

Word cards

There has been substantial literature probing the effectiveness of learning vocabulary from word cards (see Nation 2013: 438). Some criticism was raised as to the decontextualised techniques implied in learning words from cards, with critics dismissing cards as a learning activity (Oxford and Crookall 1990). It was claimed that learning from word cards does not boost remembering nor does it help with the use of the word. Moreover, word cards only provide explicit knowledge inapt for fluent use, and they only allow to study a restricted number of words needed to be learned.

However, using word cards does not exclude the possibility of putting a sample sentence or collocations on the card. This, nevertheless, could still be considered as decontextualised learning by some researchers (e.g. Oxford and Crookall 1990) given the fact that the word does not appear in a 'communicative' context.

The effectiveness of using word cards (without context) has been corroborated by research literature. There is evidence showing that 'even without a sentence context large numbers of words can be learned in a short time and can be retained for a very long time' (Nation 2013, p. 439) The evidence is provided by numerous studies (Thorndike 1908; Anderson and Jordan 1928; Webb 1962; Lado et al. 1967; De Groot 2006).

To summarise, research has shown that word cards are indeed good for remembering. At the same time, however, it has been proved that word cards are not ideal for learning how to use words in other contexts. Thus, it seems obvious that learning through word cards (language-focused activities) and learning through context (meaning-focused input, meaning-focused output and fluency development) should be considered as complementary activities (Nation 2013).

Quizlet and vocabulary learning

Research shows that the use of technology to study vocabulary is an effective approach for foreign language students (Altiner, 2011; Azabhaftari and Mozaheb, 2012; McLean, Hogg, and Rush, 2013).

In the age of massive and dynamic ICT development, there are several online tools designed to enhance the efficacy of vocabulary learning. Among these, Quizlet enjoys not only the attention of learners but also that of researchers. Surely, the motivational value of using technology in class cannot be understated. This has been corroborated by studies proving that technology can play an important role in motivating digital natives (Chien 2013). Furthermore, studies show that learners prefer Quizlet (over paper flashcards or vocabulary logs) because it is easier to use, more accessible and more user-friendly (Tran 2010). Participants in other studies based on using Quizlet had positive attitudes towards using it (Chien 2015). Perceived ease of use, together with perceived usefulness, is one of the major criteria in learners' choice of technology (Davis 1989). Technologies such as Quizlet provide affordances such as 'immediacy in receiving the learning content, flexibility and portability of learning in time and space and very low cost' (Song, 2008 in Chien 2013).

Apart from motivation and affordances, Quizlet seems to prove beneficial in vocabulary learning if it includes different word knowledge (Chien 2015). According to Wright (2016), allowing students to interact with target vocabulary in various ways – including Quizlet or other ICT tools – results in learners experiencing several aspects of knowing a word as defined by Nation (2013), namely its productive and receptive knowledge. Indeed, online word exercises should focus on developing learners' receptive and productive skills of word knowledge (Chien 2015). Other studies show improvement in learners' vocabulary knowledge as a result of using Quizlet (Dizon 2016) or mobile phones more generally (Başolu and Akdemir, 2010; Azabhaftari and Mozaheb 2012; Lu 2008).

Still, there seem to be some downsides – for example, Wright (2016) has shown that students had a problem with accuracy when creating their vocabulary sets in Quizlet. Bilová (2018) points out difficulties that students had in constructing sample sentences. Despite its shortcomings, Quizlet has the potential to be a powerful vocabulary-learning tool if used properly (Wright 2016).

Students of Business English at the Faculty of Administration and Economics use Quizlet in two ways. Firstly, they are encouraged to use Quizlet to study vocabulary out of class. Accessible through personal computers or smartphones, Quizlet seems ideal for students to use at any time throughout the day. The tool provides learners with different learning modules (Flashcards, Learn, Write, Spell, Test), thus providing variety and choice. Secondly, Quizlet is used in class both for indi-

vidualised and group activities. Students can learn vocabulary in short, 10-minute intervals at the beginning of each class. Alternately, they engage in Quizlet Live activity which is based on regular reading sessions of the Economists.

Quizlet Live game is played based on word lists created beforehand by the teacher. Quizlet Live is a group activity where students are divided into new, randomly created groups. In these groups, using their smartphones, students are to complete a word into a given sentence, each member of the group seeing a different list of options on her/his display. Here is an example:

The government should _____ Mr Quarles as chairman of the Financial Stability Board, an international body created at the height of the financial crisis to advise the G20. (appoint)

As a result, this multiple-choice reading activity is enhanced by the communication aspect where students need to negotiate – preferably in L2 – possible options for each sentence, as only one of them has got the correct word in their list. As a rule, there are twelve sentences to complete, the first group to complete all sentences in a row without making a mistake winning the contest. Importantly, research provides empirical evidence (Tran 2010) that Quizlet provides more collaboration and competition, and that learners are well aware of this.

At the end of the business news activity, students are provided with feedback. They are shown the sentences where they made mistakes, other options are discussed and correct answers back-elicited. This activity should demonstrate the contextual aspect of vocabulary learning to the learners. Again, this activity has got its counterpart in the final credit test, which contains a gap-fill task. In this task, students have to complete five sentences with verbs (in their base form) that they have to select from a list.

The present study, based partly on Webb (2007) and Dizon (2016), tried to gauge the importance of sentence context in learning English vocabulary in Business English classes at the Faculty of Economics and Administration of Masaryk University, Brno. Also, the article focuses on the role of Quizlet in L2 vocabulary acquisition both in short-term and long-term retention. The study contrasts traditional, paper-based studying from word lists with the use of Quizlet, where vocabulary can be studied using word cards (with both isolated word pairs and words accompanied by sentence context). It also reports learners' reactions to Quizlet in terms of perceived usefulness and ease of use (Davis 1989; Dizon 2016). These two variables are further compared with the frequency of use and means of accessing Quizlet. Eventually, final credit test results are compared (translation and gap-fill tasks) to show whether there was any substantial difference in vocabulary scores which could be attributed to using Quizlet at home (translation tasks) or in class (fill-in task).

Methodology

Research questions

The following study tried to answer three research questions:

1. Does using Quizlet and context-embedded wordlists have significant short-term/long-term impact on learning L2 vocabulary compared to traditional paper-based word lists?
2. What is students' attitude towards using Quizlet for L2 vocabulary acquisition in terms of perceived usefulness and ease of use? Does their attitude correlate with the frequency of use and mode of access?
3. Does using Quizlet outside the classroom have a positive impact on the results of the vocabulary part of the final credit test?

Participants

The population sample consisted of 44 first-year students of the Faculty of Economics and Administration of Masaryk University, Brno, Czech Republic. There were two experimental groups ($N_1 = 15$, $N_2 = 13$) and one control group ($N_3 = 16$). The experimental groups were taught by me, and the control group was taught by a fellow teacher. The reason for this was that only in my groups do learners use Quizlet both in and out of class. The students participating in the study were in the second term of their studies, which means that all of them had to pass the credit test at the end of the first term. This test ensures, at least partially, homogeneity of the groups in terms of L2 proficiency. The limitations concerning sampling are discussed later.

Design and target words

Before the experiment itself, a pre-test consisting of L2-L1 translation was distributed in the groups in order to find out whether students were familiar with words destined for the main part of the project. The words had been chosen according to Nation's low-frequency word sets (Nation 2013, p. 28) to ensure that students will be unfamiliar with them. There were 20 words altogether (seven nouns, seven verbs and six adjectives¹), completely unrelated to business English terminology of the classes. All words that had been correctly translated by students were eliminated and replaced to minimise the probability of learners' encountering a word that they already know. The choice of low-frequency words

¹ The word category distribution pattern (nouns, verbs, adjectives) was modelled on Webb (2007) and Kucera and Francis (1967).

could be another limitation of this study, as learners might not be properly motivated to study and retain the words in memory.

The experiment took place at the beginning of one of the seminars, in the second half of the spring term 2019. In the experimental groups, students were asked to study lists of English vocabulary made accessible on Quizlet by the teacher shortly before the seminar. Group 1 was given a Quizlet set of L2–L1 equivalents words without context. Similarly, Group 2 was given the same Quizlet set of L2–L1, but the L1 translation was complemented with an example sentence:

sundry – (rozličný) There were a watch, a diary and sundry other items on her table.

Finally, the control group – Group 3 – studied the same word set via traditional paper-based L2–L1 wordlists without context. All study sets were eliminated immediately after the study sessions so that students could not access the words again.

Based on previous similar research (Webb 2007, 2008, 2009), learners in all three groups were given 8 minutes to study the vocabulary. Two immediate tests followed, gauging students' productive (L1–L2 translation) and receptive (L2–L1 translation) knowledge of form and meaning associations. Learners gained one point for each word translated correctly. Minor spelling mistakes having no impact on the meaning were tolerated (as recommended by Schmitt 2008). The same tests were distributed four weeks later, without learners having an opportunity to study the words in the meantime. Students had no prior knowledge that they will be tested, neither immediately nor with delay. Despite covering only partially the complex concept of word knowledge, this form of testing vocabulary knowledge (i.e. productive and receptive translation focusing on form and meaning associations) was chosen because the same translation tasks are included in the credit tests, whose results were also compared in the framework of the present study.

The second part of the study concerned the usefulness and the ease of use perceived by learners who used Quizlet to study business vocabulary during the term. The terminology is based on the technology acceptance model (TAM), a research framework by Davis (1989), which aims at measuring a user's behavioural intention (BI) to use a given technology according to two primary factors: perceived usefulness (PU) and perceived ease of use (PEOU). According to Davis (1989), PU is "the degree to which a person believes that using a particular system would enhance his or her job performance", while PEOU is defined as "the degree to which a person believes that using a particular system would be free of effort" (p. 320) (Dizon 2016).

The questionnaire (based on Dizon 2016) was distributed at the end of the term. It consists of 12 questions which gauged the average time spent on Quizlet; learn-

ers' preferred means of accessing Quizlet, either via computers or smartphones; the perceived usefulness; and the ease of use. The first two questions concerned the mode of accessing Quizlet (PC or smartphone) and the frequency of use per week. Questions 3–6 and 7–10 operationalised the perceived usefulness and the ease of use, respectively. The last two questions tried to find out learners' future intent to use Quizlet to study L2 vocabulary.

Results

Vocabulary tests

Using descriptive statistics (calculation of mean scores), the first part of the study tried to gauge the short-term, and long-term retention of vocabulary learned via three different input methods. The results of the immediate post-test were as follows:

Tab. 1: *Productive and receptive immediate post-test results*

Group	Cz-En translation M_{immP}	Retention rate	En-Cz translation M_{immR}	Retention rate
Group 1 (Q+con*)	14.71*	73.6%	15.93*	79.7%
Group 2 (Q, nc**)	12.42	62.1%	13.08	65.4%
Group 3 (C***)	13.87	69.4%	14.13	70.7%

Note: Maximum score = 20 points. M_{immP} : mean score, immediate productive post-test, M_{immR} : mean score, immediate receptive post-test. *Quizlet flashcards with context sentences; **Quizlet flashcards with isolated word pairs, no context sentences; ***Control group, paper-based word lists of isolated word pairs.

In general, the results roughly correspond to findings in vocabulary acquisition literature (Lado et al. 1967; Laufer and Shmueli 1997; Webb 2007). As can be observed, Group 1 shows best results (compared both to Group 2 and Group 3), which might hint at a role of context in learning vocabulary (Schmitt and Laufer 1997). Given the scope of the study, however, this result can hardly be generalised. Interestingly, when we compare Groups 2 and 3, we can see that the traditional word lists were more efficient than the Quizlet variety of Flashcards. This might hint at greater effectiveness of word lists over word cards (cf. Nation 2013: 438). Finally, productive tests in all three groups show poorer results than the receptive ones, both in the respective groups and in general. This, however, is not surprising as the trend has been described in L2 vocabulary acquisition literature (e.g. Nation 2013).

The results of the delayed post-tests are shown in Table 2:

Tab. 2: *Productive and receptive delayed post-test results*

Group	Cz-En translation M_{delP}	Retention rate	En-Cz translation M_{delR}	Retention rate
Group 1 (Q+con*)	3.18	15.9%	6.56	32.8 %
Group 2 (Q, nc**)	2.55	12.75%	7.09	35.45%
Group 3 (C***)	2.42	12.1%	9.41	47.05%

Note: Maximum score = 20 points. M_{delP} : mean score, delayed productive post-test; M_{delR} : mean score, delayed receptive post-test. *Quizlet flashcards with context sentences; **Quizlet flashcards with isolated word pairs, no context sentences; ***Control group, paper-based word lists of isolated word pairs.

These results are not so clear-cut as in the previous test. Group 1 (words studied in context through Quizlet) achieved the best score in delayed productive post-test, but the worst in the receptive task. Group 3 (paper-based vocabulary learning from word lists) yielded the best score in receptive knowledge of vocabulary, but the worst (even if marginally) in the productive test. When we compare Group 1 and Group 2 (the only variable being the sentence context), we can see that the results copy the same tendency. These results would point at the effectiveness of both word list rote learning and simple flashcards for the easier, receptive part of vocabulary knowledge. When the cognitive effort is more difficult, context might be more effective (Group 1 achieved the best score in the productive task). However, the results cannot refute previous findings which showed a minimal effect of context on vocabulary learning (Webb 2007). As in the immediate post-tests, the receptive mean scores are better than the productive scores, in all three groups.

From the tables above, we find that there is a significant difference between short-term and long-term memory tests. This, however, represents the natural memory fading phenomenon of the human mind. To investigate the memory fading further, we can put both tables together and observe the rate of long-term retention (or memory fading tendency) across all three groups. By subtracting the mean scores in all categories ($M_{immediate} - M_{delayed}$), we arrive at the following numbers (the smaller the number, the better the retention rate):

Tab. 3: *Long-term retention rate*

Group	Difference Cz-En (productive)	Difference En-Cz (receptive)
Group 1 (Q+con)	11.53	4.66
Group 2 (Q, nc)	9.87*	5.99*
Group 3 (Control)	11.45	4.72

As the results show, Group 1 and Group 3 came with similar, almost identical, figures. This could mean that context played very little difference in terms of long-term effects on retention, when compared to the traditional, paper-based

wordlists, which yielded almost identical outcomes. This would corroborate some research findings (Webb 2007), contradicting others (Laufer and Schmitt 1997).

The role of context in the two Quizlet groups seems more ambivalent. On the one hand, context might help learners gain receptive knowledge (Group 1 did better than Group 2) in the long term. On the other hand, Group 2 did better in the productive, more difficult, part of the test. This could mean that context has a negative effect on the productive knowledge of vocabulary, maybe due to heightened cognitive load, which might have placed more time pressure on learners (all learners had the same amount of time to study the words across the groups). However, this result seems to be in contradiction with research which has found that effective elaboration and deepened information processing (i.e. more cognitive effort) help memorisation (Baicheng 2009). Other types of test (e.g. associations, collocations) might have yielded a different picture.

Questionnaire

Besides using Quizlet in class, students in Group1 and Group2 were encouraged to study business English vocabulary at home. The following part outlines their responses to the questionnaire (reproduced from Dizon 2016).

The questionnaire showed that the majority of learners used computers to access Quizlet.

Number of learners	PC	Smartphone
21	13	8

This finding is quite interesting, as the research in the field shows opposite preferences. The result does not copy the general tendency to move from PCs to smartphones expressed by Walters (2012, in Dizon 2016). Nor does ubiquity (Lu 2008) seem to have played a role in persuading learners to use mobile devices instead of computers. Further research could elucidate this finding, trying to establish any general trend or tendency.

The questionnaire also tried to find out whether those learners who used computers differed from smartphone users in how much time they spent learning vocabulary. The following charts show that the frequency distribution copies similar patterns for both groups.

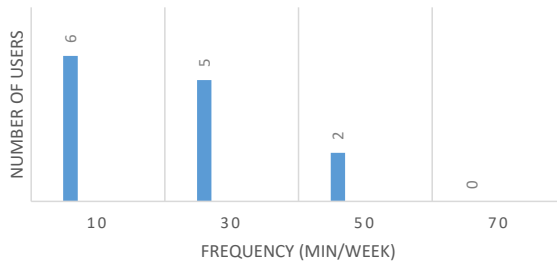


Fig. 1: Use of PC – time-frequency (minutes per week)

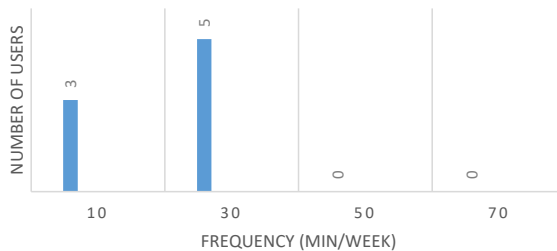


Fig. 2: Use of smartphones – time-frequency (minutes per week)

Maybe somewhat surprisingly, the majority of computer users ($n = 6$) accessed Quizlet for short periods. The smartphone was mostly used for 30-minutes study sessions per week. It would be highly speculative, however, to try to explain the nature of the difference in use here. It might be possible that mobile technology, because of its ubiquity and flexibility, can be accessed at different places, thus adding up to the total number of minutes. Additional interviews could elucidate this finding further. On the other hand, only computer users, unlike their smartphone counterparts, were able to extend their study periods beyond the 30-minute timespan. On the whole, despite being encouraged to use Quizlet as much as possible, learners showed only limited enthusiasm for the tool. Again, personal interviews with them could throw some light on this matter.

Usefulness

The mean score for the usefulness variable is 16.62 (max = 20, i.e. four questions per 5 points max.), showing positive feedback. The following table plots the perceived usefulness against the frequency of use.

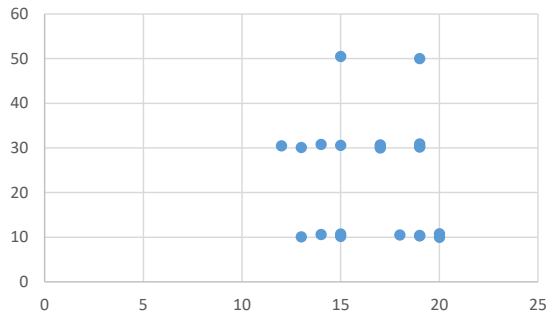


Fig. 3: Time-frequency (0-60min/week) of usefulness (min 4 - max 20 pts)

The results do not show any substantial differences among learners. Both hard learners (50min per week) and weak learners (10min per week) find Quizlet both extremely and quite useful. At the same time, the lowest usefulness score correlates with a lower frequency of use. Average users (30min per week) tend to find Quizlet less useful (mean score is 16) than sporadic and hard learners (10min per week and 50min per week, both groups have a mean score equal to 17).

Ease of use

The mean score for this variable is 16.76 (max = 20 points; i.e. four questions per 5 points max.), which is almost identical to the usefulness mean score (= 16.62). If plotted against the frequency of use (minutes per week), we get the following chart.

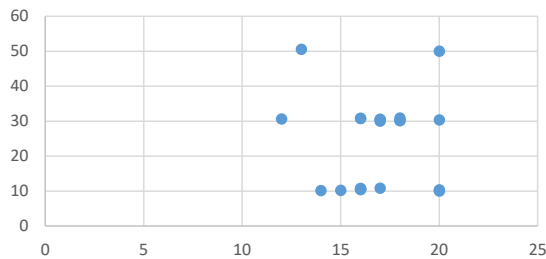


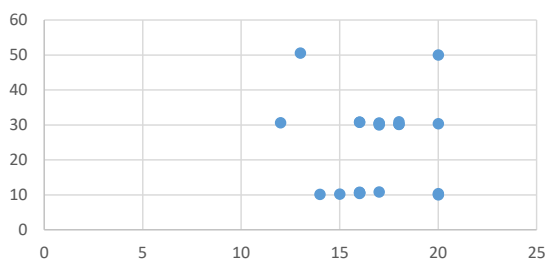
Fig. 4: Time-frequency (0-60min) and ease of use (min 4 - max 20 pts)

On the whole, the perceived ease of use had no impact on the frequency of use. The biggest span in the ease of use can be observed in average users. The majority of the least frequent users found Quizlet more difficult to operate than the other users, which might suggest a causal link between the two factors. On the other hand, the two least content users come from the groups showing more frequent

use of Quizlet. This, in itself, might point to personal commitment and industriousness on the part of these two learners who persisted in spending more time on Quizlet despite having trouble using it. Interestingly, the mean score for ease of use in all three categories differs only marginally ($M_{10\text{min}} = 16.7$, $M_{30\text{min}} = 16.9$, $M_{50\text{min}} = 16.5$), which shows that learners, on average, find the tool easy to use irrespective of the time spent on it.

Usefulness, ease of use and behavioural intention

Finally, we plotted the perceived usefulness and the ease of use to find out whether there is any significant pattern. The graph below shows a cluster centred in the top-right quarter, which suggests that Quizlet was perceived both as useful and easy to use by the learners. Moreover, when asked whether they would use Quizlet to study L2 vocabulary in the future, learners' mean score for behavioural intent was 4.14 (max = 5). This score suggests a quite strong intention to reuse Quizlet for education purposes and copies previous results (Dizon 2016).



Dizon (2016) presents the following results:

Construct	Mean	SD
Perceived usefulness	4.5	0.7
Perceived ease of use	4.4	0.8
Intention	4.4	0.6

Our study provided similar scores:

Construct	Mean	SD
Perceived usefulness	4.2	0.6
Perceived ease of use	4.2	0.6
Intention	4.1	0.9

The groups under examination scored marginally less in all the three constructs. Nevertheless, the difference is negligible and, on the whole, the mean scores still

reflect a positive attitude to Quizlet as a tool suitable for learning vocabulary. Thus, we can conclude in similar terms, namely that 'the learners in the study viewed the program as a useful and easy to use method for studying vocabulary and indicated that they would like to continue using it in the future' (Dizon 2016: 52). However, our students – in contrast to Dizon's sample – did not show any preference for the use of smartphones, contradicting the proclaimed 'shift towards mobile technology' (Dizon 2016: 52).

Final credit test scores

The final credit test comprises three major sections: listening, grammar and vocabulary. The vocabulary part consists of four subtasks, two of which are based on translation. Learners can achieve a maximum of 10 points for L1–L2 (productive) translation of business English terms, and 5 points for L2–L1 (receptive) translation. The maximum score of the whole translation section of the test is then 15. Comparing the results in all three groups, we get the following scores:

Tab. 4: Credit test results

Groups	Cz-En translation	Percentage	En-Cz translation	Percentage
Quizlet groups	7	70%	3.4	68%
Control group	6.64	66.4%	3.5	70%

The results are almost identical, showing that groups which used Quizlet to study business English vocabulary for test purposes scored slightly better – in the productive task (i.e. Czech-English translation) – than the group which used other tools. However, the results are opposite for the receptive task (i.e. English-Czech translation). As a result, no significant impact of the use of Quizlet can be pointed out. Nevertheless, different design, which would track individual students' time spent on Quizlet and their final score, might bring in clearer data.

As for the fill-in tasks, the results were as follows:

Tab. 5: Verb fill-in task results

Groups	Verb fill-in mean score (max. 5)	SD
Quizlet groups	3.91	1.03
Control group	3.83	1.21

The results do not show any significant difference between the groups.

Discussion and limitations

The study in question does not pretend to draw any general conclusions. It tried to map the effect of various learning methods on specific groups in specific cir-

cumstances. Thus, given the small numbers and the design of the study, no statistically relevant figures were neither sought for nor found.

There are several limitations to the study. The distribution of the population into samples seems the most difficult issue, as it was practically impossible to gather randomised samples. Despite the credit test which the learners had to sit at the end of the first term, their proficiency level differed: some students were highly proficient (C1), others weaker (B2).

There were three convenience samples, determined by the distribution of students into study groups. Thus, the process of distribution could not be fully controlled, as the decision which group to join had been made by learners themselves, based on learners' preferences in terms of schedule (morning, afternoon groups), teachers' reputation (as a part of student narrative). The personality of the teacher might also have influenced the gender distribution in the groups (predominantly male students in my groups). Given these and other facts, group homogeneity could not be assured. Another limitation concerns the role of teachers, as two different individuals taught the three groups. Factors such as the teacher's attitude towards learners, his or her methods and teaching style, or agreeableness, could have played an important role in motivating students. As my colleague, who taught in Group3, reported to me, her students found little value in the delayed post-test, which could have distorted the results.

The process of word selection could have taken consideration into the fact that some low-frequency words can have high-frequency synonyms, which would depreciate the role of context in vocabulary acquisition (Webb 2007). At the same time, the learners at the B2 level are not beginners, and only beginners do not know synonyms for most of the words that they learn.

Also, this study did not use the results of classroom observations, learners' learning records, and interview to identify the features of the effective designs of flash-card website on language learners' acquisition of word knowledge. This mixed-method approach could have yielded richer data and thus clarify some issues that arose from the test results and questionnaire answers.

Finally, the two experimental groups were taught by me. Ideally, I should have taught one experimental and one control group, leaving the other experimental group to my colleague. The final design, however, was opted for because my colleague does not use Quizlet in her classes, and it would be time-demanding and hard logistically to reorient her learners to use Quizlet at such short notice.

Conclusion

The study in question tried to answer three research questions. The first question – concerning the impact of context or Quizlet on vocabulary retention – did not yield any statistically significant results. On the other hand, it corroborated previous findings which claim that the role of context in vocabulary acquisition is not clear-cut (Nation 2013: 438). Also, it showed that in certain circumstances, the context seems helpful. In immediate post-tests, Group 1 shows best results, which might hint at a role of context in learning vocabulary. Given the design of the study, however, this result can hardly be generalised. Also, productive tests show poorer results than the receptive ones. In delayed tests, Group 1 (words studied in context) achieved the best score in productive post-test; in contrast, Group 3 (words studied in one-to-one word lists) scored significantly better in the receptive post-test which might corroborate the minimal effect of context on vocabulary learning discovered in previous literature (Webb 2007). When we compare the differences in mean scores in both immediate and delayed post-tests, we get the average rate of retention in all three groups. Group 1 and Group 3 achieved similar figures, which could mean that context played very little difference in terms of long-term effects on retention when compared to the traditional, paper-based wordlists, which yielded almost identical outcomes. The role of context in the two Quizlet groups seems more ambivalent. On the one hand, context might have helped learners foster receptive knowledge (Group 1 did better than Group 2) in the long term. On the other hand, Group 2 did better in the productive, more difficult, part of the test. This could mean that context has a negative effect on the productive knowledge of vocabulary, maybe due to heightened cognitive load.

The second research question concerned learners' perceived usefulness and ease of use when studying vocabulary with Quizlet. Here, the results corroborated previous research in full (e.g. Dizon 2016). On average, students find Quizlet both useful and easy to use. However, these two variables do not correlate in any way with other factors, such as means of accessing Quizlet (computer or smartphone), or frequency of use (minutes per week).

Finally, the credit test results showed no differences between the groups that used Quizlet to study business English terminology and the group which used other tools (PDF glossary).

In the future, the role of Quizlet Live on learning vocabulary could be investigated further. Also, the use of Quizlet outside class might be studied in more depth, given the fact that students of the Faculty of Economics and Administration spend most time studying vocabulary at home/on their own. The impact of long-term use of Quizlet on the credit test results might also have significant educational value.

References

- AITCHISON, J. (1994). *Words in the mind*. Oxford: Blackwell.
- ALTINER, C. (2011). *Integrating a Computer-Based Flashcard Program into Academic Vocabulary Learning*. Unpublished doctoral dissertation. Iowa State University. <http://lib.dr.iastate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1122&context=etd>
- ANDERSON, J. P., & JORDAN, A. M. (1928). Learning and retention of Latin words and phrases. *Journal of Educational Psychology* 19, 485-496.
- AZABDAFTARI, B., & MOZAHEB, A. M. (2012). Comparing vocabulary learning of EFL learning by using two different strategies: mobile learning vs flashcards. *EUROCALL Review*, 20(2), 48-59.
- BAŞOLU E. B., & AKDEMİR, Ö. (2010). A comparison of undergraduates students' English vocabulary learning: using mobile phones and flashcards. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology* 9(3), 1-7.
- BILOVÁ, Š. (2018). Collaborative and individual vocabulary building using ICT. *Studies in logic, grammar and rhetoric*, 53 (66), 31-48.
- CHIEN, C.-W. (2013). Perception and practice of Taiwanese EFL learners' making vocabulary flashcards on Quizlet. *IADIS International Conference e-Learning*, 459-462.
- CHIEN, C.-W. (2015). Analysis the Effectiveness of Three Online Vocabulary Flashcard Websites on L2 Learners' Level of Lexical Knowledge. *English Language Teaching*, Vol. 8, No. 5, 111-121.
- CROW, J. T. (1986). Receptive vocabulary acquisition for reading comprehension. *Modern Language Journal* 70, 242-50.
- DAVIS, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, 13(3), 319-340.
- DAY, R. R., OMURA, C., & HIRAMATSU, M. (1991). Incidental EFL vocabulary learning and reading. *Reading in a Foreign Language* 7, 541-551.
- DE GROOT, A. M. B. (2006). Effects of stimulus characteristics and background music on foreign language vocabulary learning and forgetting. *Language Learning*, 56(3), 463-506.
- DEMPSTER, F. N. (1987). Effects of variable encoding and spaced presentation on vocabulary learning. *Journal of Educational Psychology* 79, 162-70.
- DIZON, G. (2016). Quizlet in the EFL classroom: enhancing academic vocabulary acquisition of Japanese university students. *Teaching English with Technology*, 16(2), 40-56.
- DUPUY, B., & KRASHEN, S. D. (1993). Incidental vocabulary acquisition in French as a foreign language. *Applied Language Learning* 4, 55-63.
- HULSTIJN, J. H. (1992). Retention of inferred and given word meanings: experiments in incidental vocabulary learning. In ARNAUD, P., & BEJOINT, H. (eds.) *Vocabulary and applied linguistics*, London: Macmillan, 113-125.
- HUMMEL, K. M. (2010). Translation and short-term L2 vocabulary retention: Hindrance or help? *Language Teaching Research* 14(1), 61-74.
- KRASHEN, S. D. (1989). We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the input hypothesis. *Modern Language Journal* 73, 440-62.
- LADO, R., BALDWIN, B., & LOBO, F. (1967). *Massive Vocabulary Expansion in a Foreign Language Beyond the Basic Course: The Effects of Stimuli, Timing and Order of Presentation*. Washington, DC: US Department of Health, Education, and Welfare.

- LAUFER, B. (1997). What is in a word that makes it hard or easy? Intralexical factors affecting the difficulty of vocabulary acquisition. In SCHMITT, N., & MCCARTHY, M. (eds.) *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy*, Cambridge: Cambridge University Press, 140–55.
- LAUFER, B., & SHMUELI, K. (1997). Memorising new words: does teaching have anything to do with it? *RELC Journal* 28: 89–108.
- LU, M. (2008). Effectiveness of vocabulary learning via mobile phone. *Journal of Computer Assisted Language Learning*, 24, 515–525.
- MCCARTHY, M. (1990). *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.
- MCLEAN, S. HOGG, N., & RUSH, T. W. (2013). Vocabulary learning through an online computerised flashcard site. *The JALT CALL Journal*, 9(1), 79–98.
- MILLER, G. A. (1999). *On knowing a word*. Annual Review of Psychology 50: 1–19.
- MODRIA, J. A., & WIT-DE BOER, M. (1991). The Effects of Contextual Richness on the Guessability and the Retention of Words in a Foreign Language. *Applied Linguistics*, Vol. 1ú, No. 3.
- MONDRIA, J. A. (2003). The effects of inferring, verifying, and memorising on the retention of L2 word meanings. *SSLA*, 25, 473–499.
- NATION, I. S. P. (2013). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge Applied Linguistics.
- OXFORD, R., & CROOKALL, D. (1990). Vocabulary learning: a critical analysis of techniques. *TESL Canada Journal* 7, 9–30.
- PAPATHANASIOU, E. (2009). An investigation of two ways of presenting vocabulary. *ELT Journal Volume* 63(4), 313–322.
- PITTS, M., WHITE, H., & KRASHEN, S. (1989). Acquiring second language vocabulary through reading: a replication of the Clockwork Orange study using second language acquirers. *Reading in a Foreign Language* 5, 271–75.
- PRINCE, P. (1996). Second language vocabulary learning: the role of context versus translations as a function of proficiency. *Modern Language Journal* 80, 478–493.
- SAGARRA, N., & ALBA, M. (2006). The key is in the keyword: L2 vocabulary learning methods with beginning learners of Spanish. *The Modern Language Journal*, 90, ii, 228–243.
- SCHMITT, N. (1994). Vocabulary testing: questions for test development with six examples of tests of vocabulary size and depth. *Thai TESOL Bulletin* 6, 9–16.
- SCHMITT, N. (1998). Tracking the incidental acquisition of second language vocabulary: A longitudinal study. *Language Learning* 48, 281–317.
- SCHMITT, N. (2000). *Vocabulary in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SCHMITT, N. (2008). Instructed second language vocabulary learning. *Language Teaching Research* 12(3), 329–363.
- SEIBERT, L. C. (1930). An experiment on the relative efficiency of studying French vocabulary in associated pairs versus studying French vocabulary in context. *Journal of Educational Psychology* 21, 297–314.
- SONG, Y. (2008). SMS enhanced vocabulary learning for mobile audiences. *International Journal of Mobile Learning and Organisation* 2(1), 81–98.
- THORNDIKE, E. (1908). Memory for paired associates. *Psychological Review* 15, 122–38.
- TRAN, T. P. ET AL. (2010). Application of Quizlet.com to teaching and learning business English vocabulary at the University of Economics Ho Chi Minh City. (not mentioned), 230–238.

- WALTERS, T. (2012). Understanding the “mobile shift”: Obsession with the mobile channel obscures the shift to ubiquitous computing. Digital Clarity Group. <http://digitalclaritygroup.com/wordpress/wpcontent/uploads/2012/12/DCG-Insight-Understanding-the-Mobile-Shift-Nov-2012.pdf>
- WEBB, S. (2007). Learning word pairs and glossed sentences: the effects of a single context on vocabulary knowledge. *Language Teaching Research* 11(1), 63–81.
- WEBB, S. (2008). The effects of context on incidental vocabulary learning. *Reading in a Foreign Language* 20(2), 232–245.
- WEBB, S. (2009). The effects of receptive and productive learning of word pairs on vocabulary knowledge. *RELC* 40(3), 360–376.
- WEBB, W. B. (1962). The effects of prolonged learning on learning. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 1, 173–182.
- WRIGHT, B. A. (2016). Transforming Vocabulary Learning With Quizlet. In P. CLEMENTS, A. KRAUSE, & H. BROWN (Eds.) *Transformation in language education*. Tokyo: JALT. 436–440.

Author

Mgr. Ladislav Václavík, Ph.D., Masaryk University Language Centre, Faculty of Economics and Administration unit, e-mail: 20439@mail.muni.cz

He has been teaching at the Masaryk University Language Centre since 2014, he specialises in business English and French for Specific Purposes (academic, medical). As a researcher, he focuses on course design, ICT and blended-learning areas, vocabulary acquisition and, last but not least, he takes an interest in issues related to creativity and motivation.

Specifika a perspektivy výuky odborného jazyka v digitální současnosti

The characteristics and the future of teaching foreign language for specific purposes in the digital presence

Dana Bednářová

Abstrakt: Příspěvek se zabývá specifiky výuky cizích jazyků v terciární sféře a přibližuje změny a posuny, k nimž dochází v souvislosti s implementací digitálních technologií, které vnášejí zcela nové dimenze do výuky odborného ekonomického jazyka. Změny se týkají nejen obsahu a forem výuky, ale i role vyučujícího a postavení nové generace posluchačů, tvorby výukových materiálů, způsobů hodnocení dosažené cizojazyčné kompetence a dalších aspektů výuky cizích jazyků.

Autorka představuje tzv. hybridní koncept výuky odborného cizího jazyka, který umožňuje skloubit tradičnější formy výuky s využitím komponent e-learningu a m-learningu jak při prezenční výuce, tak i při řízeném samostudiu. Na příkladu odborné němčiny pro obor cestovní ruch popisuje možné využití digitálních médií a technologií ve vztahu k autentičnosti a interaktivnosti výuky, možnostem její vnitřní diferenciaci a mnoha dalším aspektům osvojování odborného jazyka.

Klíčová slova: digitální technologie, ekonomie, odborný cizí jazyk, terciární vzdělávání

Abstract: This article focuses on the characteristics of teaching foreign languages in tertiary education and describes the changes and shifts that take place in connection with the implementation of digital technologies. They bring new perspectives into teaching a language for specific purposes in business and economics. Besides the content and methods of education, these changes affect the teacher's role and the position of the new generation of students, the production of teaching materials, the ways of evaluating the acquired level of foreign language skills and other aspects of teaching foreign languages. The author proposes the so-called hybrid-learning concept of teaching foreign languages, which enables combining traditional teaching methods with the elements of e-learning and m-learning, and which can be used in both full-time study and guided self-study. The author uses German for Tourism Industry as a case study to demonstrate the potentials of using digital technologies to reach greater authenticity and interactivity of the learning process, as well as better opportunities for its internal differentiation and further aspects of the acquisition of language for specific purposes.

Key words: digital technology, economics, foreign language for specific purposes, tertiary education

Úvod

Dynamický rozvoj informačních a komunikačních technologií významně ovlivňuje nejen kurikulární obsahy vzdělávání, nýbrž má dalekosáhlé důsledky pro volbu

a uplatnění nových forem výuky v souladu s požadavky digitální současnosti. Platí to v plné míře i pro výuku odborného cizího jazyka, která má reflektovat nové podmínky a potřeby odborné cizojazyčné komunikace ve stále více se digitalizující sféře ekonomiky. Mění se zásadně a razantně způsoby a formy komunikace obecně, zejména u dnešní mladé generace. Učitelé cizích jazyků se tedy setkávají s novými lingvodidaktickými postupy, které prostřednictvím implementace digitálních technologií vnášejí do výuky jiné dimenze.

Výuka odborného cizího jazyka vykazuje v terciární sféře některá specifika ve srovnání s jinými typy a stupni vzdělávacích zařízení. Tato specifika se týkají technických podmínek výuky v univerzitním prostředí, organizace a forem výuky, tvorby výukových materiálů a studijních podkladů. V souvislosti s digitalizací je nutno zmínit zvláštnosti aktérů cizojazyčné výuky, tj. nové generace vysokoškolských posluchačů. Náročné změny se týkají i vyučujících a jejich měnící se role při osvojování cizích jazyků.

V rámci tzv. hybridního modelu výuky ekonomického jazyka lze kombinovat a vzájemně provázat tradičnější formy výuky s využitím digitálních forem e-learningu a m-learningu. Na konkrétním příkladu odborné němčiny pro obor cestovní ruch v tomto příspěvku lze demonstrovat možné zakomponování digitálních médií a technologií jak do přímé kooperativní výuky, tak i do individualizovaného řízeného samostudia.

1 Organizace výuky

V praxi probíhá výuka odborného ekonomického jazyka ve skupinách přibližně 10 až 20 posluchačů, které však zpravidla nemívají fixní složení, protože si studenti volí z nabídky jazykových kurzů a sestavují si rozvrh sami. Složení skupin se tedy mění každý semestr, studenti se navzájem neznají a tato okolnost ovlivňuje kooperativní výukové aktivity, nikoli vždy ve prospěch efektivní cizojazyčné komunikace. Skupiny jsou jen omezeně jazykově homogenní, ačkoli se při sestavování nabídky kurzů běžně používají rozřazovací testy. Zpravidla se v jedné výukové skupině setkávají posluchači, kteří studují více či méně příbuzné obory (např. národohospodářství společně se studenty oboru finance a účetnictví nebo podniková ekonomika), posluchači pocházejí z různých ročníků, z různých studijních programů. V posledních letech silně vzrůstá i počet cizinců z různých zemí a kultur, s různou znalostí češtiny, svou roli hrají interlingvální odlišnosti při osvojování konkrétního jazyka. Všechny zmíněné faktory zapříčiňují poměrně velkou heterogenitu studijních skupin, která je příznačná právě pro vysokoškolské prostředí.

Didakticky zdařilé a vhodné využívání digitálních technologií však může učinit jazykovou výuku flexibilnější a výrazně přispět k vnitřní diferenciaci v rámci jinak poměrně nesourodé skupiny. Personalizace forem se projevuje jak v přímé koo-

perativní výuce, tak při individuálním řízeném samostudiu, což jsou dvě základní formy studia v univerzitním prostředí.

S využitím digitálních technologií lze lépe reagovat na individuální či skupinové potřeby posluchačů. Tak může být například organizována výuka jazyka v menších podskupinách či párech, které řeší specificky strukturované úlohy a zadání za pomoci svých smartphonů a tabletů (např. s využitím sluchátek lze realizovat i poslech audio a videonahrávek z různých podcastů), zatímco s ostatními posluchači pracuje vyučující frontálně. Jednotlivé skupinky či tandemy posléze prezentují výsledky své práce, srovnávají a diskutují je v širším plénu – ať už za moderace vyučujícího nebo bez. Obdobně lze diferencovat zadání i při řízeném samostudiu. Je však nutné podotknout, že podobně náročné výukové scénáře vyžadují důkladnou přípravu z obou stran, a rovněž metodickou zkušenost a obratnost vyučujícího.

2 Tvorba výukových materiálů

V terciární sféře je kladen silný akcent na osvojování odborného jazyka, mnohdy velmi úzce zaměřeného na určitý obor, např. zahraniční obchod, cestovní ruch, podnikovou ekonomiku, diplomacii apod. Z tohoto důvodu jsou jen zřídka k dispozici vhodné učebnice, volně dostupné na trhu. A tak jsou vyučující odborného ekonomického jazyka postaveni před náročný úkol zpracovat příslušné výukové materiály sami a vlastními silami. Podobné zadání vyžaduje samozřejmě věcně a jazykově odborné znalosti i metodické schopnosti.

Pro tvorbu studijních materiálů jsou v posledních letech stále potřebnější solidní technické znalosti a mediální kompetence, neboť vytvořená skripta a výukové materiály mívají nyní podobu elektronických opor a studijních podkladů. Ty jsou v digitalizované formě sdíleny na různých platformách jako je *Moodle*, *OneDrive*, případně zprostředkovány na interních fakultních dokumentových serverech či různých univerzitních platformách pro elektronické publikování a sdílení.

Pouhé zdigitalizování tradičních materiálů pro výuku ekonomického jazyka již nepostačuje, elektronické opory mají spíše podobu hypertextů či multimediálních materiálů, které obsahují interaktivní prvky, hyperlinky odkazující na související textové dokumenty, grafické materiály, audio a videonahrávky na webu i v podcastech, online databáze všeho druhu a další elektronické zdroje. Za využití mobilních zařízení lze přímo v prezenční výuce organizovat rychlé internetové rešerše, využívat elektronických slovníků a korpusů se všemi nabízenými funkcionalitami. Rozmanitým způsobem je možné začlenit do výuky interaktivní cvičení vlastní provenience, vytvořené za pomoci různých aplikací a nástrojů.

Jako ilustrativní příklad lze zmínit webovou aplikaci *LearningApps*¹, která představuje uživatelsky velmi jednoduchý autorský nástroj, pomocí něhož může vyučující sestavit vlastní interaktivní cvičení a multimediální moduly s bezprostřední zpětnou vazbou, vhodné jak pro prezenční fázi, tak zejména pro řízené samostudium. Autorka tohoto příspěvku sestavuje interaktivní cvičení na osvojování odborné terminologie z oboru cestovní ruch, kterou lze pomocí autorských nástrojů prezentovat vizuálně a bezpřekladově, více situativně a kontextově zakotvenou, s využitím rozmanitých formátů, od přiřazovacích zadání po komplexnější poslechové aktivity. Interaktivní cvičení jsou vhodná především pro řízené samostudium a jeho různé fáze – přípravné, nácvikové, opakovací a autokorekční. Cvičení jsou dostupná přímo na webu nebo je lze načíst pomocí QR kódu, takže jejich použití není vázáno na místo ani čas, což je současnými studenty považováno za důležité.

3 Současná generace vysokoškolských posluchačů

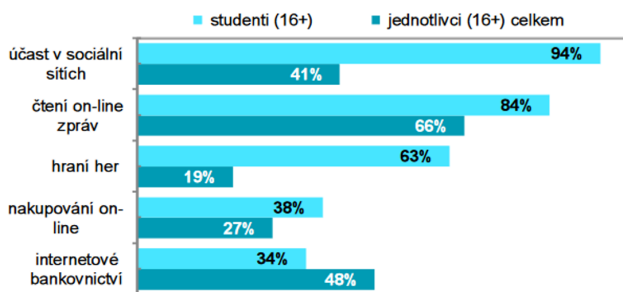
V nejednom ohledu představují posluchači vysokých škol a univerzit velmi specifickou cílovou skupinu rovněž v oblasti výuky cizích jazyků. Jde o mladé dospělé (obvykle ve věku 18–28 let), kteří mají čerstvé, poměrně bohaté a dosti různorodé zkušenosti s výukou jazyků. Studované jazyky ovládají na určité úrovni podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky a mají stále velký psycholingvistický potenciál pro další zdokonalování své jazykové kompetence. Obvykle nejsou úplnými začátečníky na rozdíl od frekventantů jazykových škol, firemních kurzů či kurzů na univerzitách třetího věku, které rovněž patří do terciární sféry v rámci celoživotního vzdělávání.

Současní vysokoškolští posluchači, tzv. mileniálové bývají označováni jako „digital natives“ (digitální domorodci), tedy generace, která vyrostla v prostředí moderních informačních a komunikačních technologií, a jež se staly integrální součástí jejich života – na rozdíl od starších generací (digitálních imigrantů), ke kterým patří jejich rodiče, prarodiče, a často také jejich učitelé jazyků.

Používání digitálních technologií, nyní zejména mobilních zařízení, slouží k nejrůznějším účelům. Opakované výběrové šetření o využívání informačních a komunikačních technologií realizuje Český statistický úřad, v jehož rámci je podle zvolené metodiky² dlouhodobě zkoumán vzorek českých studentů. Názorná statistika z r. 2017, porovnávající studenty s běžnou populací, uvádí přehledně rozdíly v nejčastějších digitálních aktivitách studentů při porovnání s běžnou populací (viz obr. 1).

¹ <https://learningapps.org/>

² https://www.czso.cz/csu/vyuzivani_informacnich_tehnologii_studenty



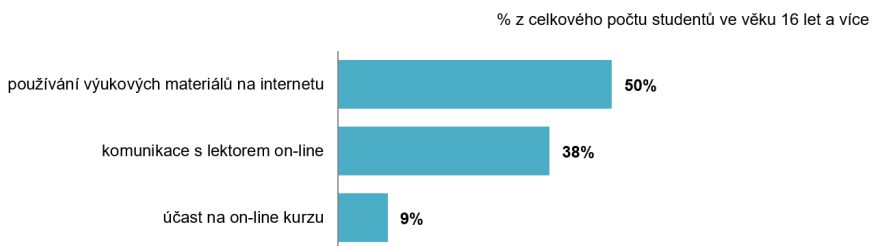
podíl z celkového počtu studentů resp. jednotlivců ve věku 16 a více let

Obr. 1: Používání internetu studenty a jednotlivci celkem; průměry za roky 2015–2017

Zdroj: *Vzdělávání a digitální dovednosti*. Dostupné z:

https://www.czso.cz/documents/10180/61601892/061004-18_F.pdf/a1742846-4457-4b41-8a65-b75bf8ca4dc5?version=1.0

Z infografiky je patrné, že téměř všichni studenti jsou aktivní na sociálních sítích, které jim slouží jako základní zdroj informací. Na internetu se chtějí především bavit a komunikovat, technologie jim slouží k vyřizování každodenních záležitostí. Mezi pěticí nejobvyklejších aktivit ale nenalezneme záměrné a cílené vzdělávací aktivity. Samozřejmě, že informační a komunikační technologie slouží i ke vzdělávání, ale stále ještě spíše neformálnímu. Následující graf (viz obr. 2) z průzkumu Českého statistického úřadu³ ukazuje, že nejčastější formální řízenou vzdělávací aktivitou je využívání výukových materiálů sdílených vyučujícími, individuální samostudium s lektorem či za pomoci online výukových aplikací, např. speciálních aplikací pro výuku cizích jazyků typu *DuoLingo* a jiných.



Obr. 2: Studenti využívající internet k vybraným vzdělávacím aktivitám; 2017

Mileniálové si svůj život a studium již neumějí představit bez digitálních technologií, které je z tohoto důvodu nezbytné systematicky zakomponovat do osvojo-

³ Využívání informačních a komunikačních technologií v domácnostech a mezi jednotlivci 2017. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/vyuzivani-informacnich-a-komunikacnich-technologii-v-domacnostech-a-mezi-jednotlivci-2017>

vání odborného ekonomického jazyka nejen ve smyslu logistickémči technickém (tj. jak nasdílet studijní materiály, administrovat jazykové testy nebo zkontrolovat písemný projev studentů), nýbrž je třeba věnovat pozornost lingvodidaktickým aspektům digitálních technologií a jejich potenciálu pro formální jazykovou výuku. Mohou efektivně napomoci osvojování jazykových prostředků (odborného lexikonu, gramatiky, ale i ortografických a ortoepických prostředků) a rovněž při rozvíjení profesně orientovaných řečových dovedností a kompetencí – receptivních i produktivních.

O využívání digitálních technologií, zejména dotykových mobilních telefonů, se v široké i učitelské veřejnosti vede řada diskusí s kontroverzními stanovisky. V tomto kontextu lze zmínit i u nás dobře známého německého psychiatra Manfreda Spitzera, autora pojmu digitální demence, který již dlouhá léta poukazuje na psychologická a psychiatrická nebezpečí intenzivního užívání počítačů a v poslední době na ještě závažnější důsledky nadměrného užívání mobilních zařízení. Spitzer poukazuje na poruchy kognitivních funkcí, které lze pozorovat ve vysokoškolské výuce: roztržštěná pozornost, poruchy vnímání, soustředění a paměti, multitasking, nutková potřeba kontrolovat mobil a reagovat na podněty z něj (Spitzer, 2015, s. 61–71). Na rizika závislosti upozorňují i neurologové, u nás např. Martin Jan Stránský (Stránský, 2014), který dává do souvislosti rozmach sociálních sítí s omezenou schopností komunikace. Lidé dnes např. tvoří více kratších vět, obsahy se více vyjadřují vizuálními symboly, zkratkami apod.). Zmiňuje rovněž negativní změny v emoční oblasti, hlavně v oblasti prožívání, kdy u závislých narůstá ztráta kontaktu s realitou, úzkost, deprese apod.

Uvedené jevy se promítají i do výuky cizích jazyků, která je velmi orientovaná na bezprostřední ústní komunikaci. Otázkou tedy zůstává, do jaké míry a jakou formou by měly být reflektovány změněné formy komunikace v současném digitálním světě. V této souvislosti jsou zajímavé názory adiktologů, řešících závislost na internetu pomocí psychoterapie, v jejímž rámci jsou podnikány kroky k postupné kompenzaci digitální závislosti různými offline aktivitami, případně virtuálními aktivitami užitečnějšími než je hraní her nebo bezúčelná komunikace na sítích. Poutavé a motivující rozvíjení cizojazyčné kompetence pomocí digitálních médií by se mohlo stát podobnou aktivitou, která behaviorální technologickou závislost nasměruje žádoucím směrem. Eliminovat moderní technologie ve výuce cizích jazyků a naordinovat totální digitální detox nelze, lze je však využít k dobrému účelu – výuce cizích jazyků jako užitečné kompenzační aktivity. V jazykových kurzech na univerzitách třetího věku se podobné otázky neřeší a výuka je koncipována tradičněji.

4 Vyučující cizích jazyků a změna jejich role

Využití digitálních technologií ve výuce ekonomického jazyka samozřejmě zásadním způsobem ovlivňuje i druhý aktér výuky – vyučující v terciární sféře, který je v této souvislosti konfrontován s velkými lingvodidaktickými a metodickými výzvami. Je třeba poznamenat, že se učitelé a jejich pojetí výuky obecně mění mnohem pomaleji než překotně se vyvíjející technologie. Vznikají rovněž disproporce mezi kurikulárními požadavky výuky odborného jazyka a očekáváním dnešních posluchačů, někdy až nereálnými představami ve vztahu k potenciálu těchto technologií.

Mění se i postavení a role učitelů, stávají se více moderátory, průvodci, tutori či kouči, kteří realizují prezenční kooperativní výuku a řídí i individuální samostudium. A jeho podíl je v terciární sféře velký a významný, jak o tom svědčí akreditované parametry jazykových kurzů. Na Vysoké škole ekonomické Praha je vzájemný poměr prezenční výuky a samostudia akreditován v poměru 1:2, to znamená, že v týdenní dotaci je 90minutová přímá kooperativní výuka doplněna 180 minutami individuálního samostudia, řízeného učitelem. Zakomponování digitálních technologií je nezbytné, protože pokračující personalizace vysokoškolské výuky přenáší více odpovědnosti na samotné posluchače jako subjekt vzdělávání, kteří se aktivně podílejí na rozvíjení své cizojazyčné kompetence a osvojují si přitom formy vlastní sebeevaluace.

Vysokoškolští učitelé cizích jazyků mají oproti svým kolegům z nižších stupňů škol nevýhodu, že se jim nedostává systematictější metodické podpory, takže jsou často odkázáni na vlastní iniciativu jak při technickém zvládnutí moderních technologií, tak i při hledání způsobů jejich začlenění do výuky cizích jazyků. Budiž zdůrazněno, že technické zvládnutí digitálních technologií ještě zdaleka neznamená je umět efektivně využívat z hlediska lingvodidaktického. Pokud vyučující používá mobil jen pro osobní potřebu k telefonování a posílání selfies z dovolené, těžko lze očekávat, že bude používat online nástroje ve výuce a vytvářet multimediální formáty pro interaktivní nácvik odborné terminologie. Ústředním problémem je tedy úroveň mediální kompetence a digitálních dovedností učitelů cizích jazyků.

Průzkumy mezi učiteli humanitních oborů jako komunikativněji zaměřených disciplín svědčí o spíše zdrženlivém postoji k digitálním technologiím a nedoceňování jejich potenciálu (Zounek et al., 2016, s. 241–244). Na druhé straně existují vyučující s až nekritickým obdivem ke všemu digitálnímu, u nichž pak forma převládá nad obsahem výuky, což představuje opačný extrém a vzbuzuje nerealistická očekávání. A tak je třeba hledat ve výuce cizích jazyků jako obvykle zlatou střední cestu mezi dvěma extrémy – mezi až téměř fobickým odmítáním digitálních technologií na straně jedné a euforickým očekáváním na straně druhé (Mitschian, 2010, s. 132). Technické digitální dovednosti našich posluchačů jsou

lepší než jejich učitelů. Lingvodidaktický efekt digitálních technologií dokáže však posoudit a využít jen motivovaný a kvalifikovaný učitel, který osvojování jazyka řídí. V tomto smyslu je stále ústřední figurou, technologie ho nenahradí. Mění se však jeho postavení a role, kterou v personalizované výuce zaujímá (Pfeil, 2015, s. 5).

5 Hybridní model výuky cizích jazyků

Signifikantním specifikem vysokoškolské výuky odborného cizího jazyka je velký podíl řízeného samostudia. Stále více personalizovaná jazyková výuka tedy zahrnuje širokou škálu různorodých aktivit s učitelem i bez jeho účasti, s digitálními technologiemi i bez jejich využití. Vznikají tak rozmanité výukové scénáře, zahrnující mix různých učebních aktivit – od tradičních forem prezenční výuky (frontální, skupinové i párové), s větší či menší oporou na digitální média až po zcela individualizované formy řízeného samostudia.

V této souvislosti je zmiňován tzv. hybridní model cizojazyčné výuky, v jehož rámci se vyvažuje vzájemný poměr čtyř komponent:

- kooperativní prezenční výuka s učitelem
- individuální učitelem řízené samostudium
- tradiční formy tzv. analogové výuky
- digitální učební aktivity s využitím prvků e-learningu a m-learningu.

Zkombinovat a skloubit tyto učební aktivity a vytvořit tak ucelený koncept výuky odborného ekonomického jazyka představuje inspirativní výzvu pro vyučující. Velkou pozornost si zaslouží digitální technologie, protože usnadňují přístup k relevantním odborným zdrojům a zvyšují autentičnost komunikativních situací v míře dříve nikdy nedosažitelné. Navíc poskytují četné příležitosti pro uplatnění individualizovaných, vnitřně diferencovaných a cíleně personalizovaných výukových forem a metod v souladu s potřebami adresátů.

Aby se zapojení digitálních technologií nestalo efektním samoučelem, musí vyučující prakticky vyzkoušet a zhodnotit jejich lingvodidaktický potenciál ve vztahu ke stanoveným jazykovým i mimojazykovým cílům, k možnostem posluchačů, podmínkám výuky a v neposlední řadě i úrovni své vlastní mediální kompetence. Kupříkladu využívání smartphonů k systematické práci s rozsáhlejšími odbornými texty není účelné, malé displeje a nutnost neustále scrollovat nejsou výhodné, podobně psaní na klávesnicích telefonů se hodí pouze pro pořizování krátkých poznámek. Smartphony však lze využít pro malé rychlé rešerše v elektronických slovnících či jiných virtuálních zdrojích, pro vnitřně diferencovaný poslech ve skupinách, pro nácvik odborné terminologie na herní platformě *Kahoot!*, pro stimulaci konverzačních a řady jiných aktivit. Hybridní koncept je variabilní, umožňuje

vyučujícímu zakomponovat digitální technologie způsobem, který respektuje jeho vlastní mediální kompetenci. Jistěže nemůžeme očekávat, že bude každý schopen využívat sofistikovaných autorských nástrojů pro tvorbu vlastních multimediálních modulů, ale např. zařadit do výuky audiovizuální materiály z kanálů *YouTube* není technicky náročné.

Na jednoduchém příkladu možných digitálních výukových aktivit v tématickém celku *Pauschalreise als touristisches Produkt* lze demonstrovat potenciál moderních technologií, pokud jsou efektivně integrovány do celkového konceptu personalizovaného vysokoškolského vzdělávání, aniž by byly kladeny přemrštěné nároky na mediální kompetence vyučujícího i posluchačů.

Tab. 1: *Pauschalreise als touristisches Produkt*

Forma výuky	Digitální výukové aktivity	Jazyková kompetence
Samostudium přípravné	<ul style="list-style-type: none"> Práce s hypertextem (<i>hyperlinky na terminologické hesláře</i>) interaktivní prvotní procvičení terminologie (<i>LearningApps</i>) 	Čtení s porozuměním Odborná terminologie
Prezenční fáze úvodní	<ul style="list-style-type: none"> Práce s odborným (hyper)textem (<i>frontálně či skupinově</i>) Partnerspiel (<i>s využitím osobní fotogalerie ve smartphonech</i>) Sestavení MindMape „Pauschalreise“ (<i>za pomoci webové aplikace</i>) 	Čtení s porozuměním Ústní projev Odborná terminologie
Samostudium průběžné	<ul style="list-style-type: none"> rešerše a analýza virtuálních cestovních katalogů, vlastní výběr zájezdu podle zadání (<i>uložení v mobilním zařízení</i>) práce s kanálem „<i>Sonnenklar</i> na <i>YouTube</i> (<i>výběr videospotu o konkrétní destinaci</i>) 	Čtení Poslech
Prezenční fáze závěrečná	<ul style="list-style-type: none"> Rollenspiel – „<i>Wohin in Urlaub?</i>“ (<i>prezentace rešerše a diskuse v podskupinách či tandemu</i>) tématizovaný audioposlech z podcastu DW (<i>vnitřní diferenciacie – skupina s vizuální oporou na transkript</i>) opakování + přezkoušení odborných jazykových znalostí (<i>kvízový formát na platformě Kahoot!</i>) 	Ústní projev Poslech Odborná terminologie

Závěr

V terciární sféře je nezbytné stále komplexnější začleňování digitálních technologií do výuky odborného ekonomického jazyka, neboť vysokoškolské studium kromě kooperativní přímé výuky předpokládá i velký podíl řízeného samostudia a směřuje k využívání digitálních studijních opor a materiálů. Takovým způsobem je možné učinit z posluchačů motivovanější subjekt cizojazyčné výuky, který se aktivně spolupodílí na procesu vlastního vzdělávání tím, že si osvojuje personalizované formy a způsoby rozvíjení cizojazyčné kompetence i vlastní sebeevaluace.

Literatura

MITTSCHIAN, H. (2010). *Mobiles Lernen für Deutsch als Fremdsprache. M-Learning – die neue Welle?* Kassel: Kassel University Press.

- PFEIL, A. (2015). Digitale und analoge Lernwelten im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht. *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts.* (53), 3–7.
- SPITZER, M. (2015). *Cyberkrank! Wie das digitalisierte Leben unsere Gesundheit ruiniert.* München: Droemer Verlag.
- STRÁNSKÝ, M. J. (2014). *Číst z papíru je lepší než z obrazovky.* Dostupné z: <https://narodni.cz/publikovane-texty/o-mozku/cist-z-papiru-je-lepsi-nez-z-obrazovky/>
- STRÁNSKÝ, M. J. (2014). *Vliv technologií a sociálních sítí negativně ovlivňuje mozek.* Dostupné z: <https://narodni.cz/publikovane-texty/o-mozku/vliv-technologiei-a-socialnich-siti-negativne-ovlivnuje-mozek/>
- ZOUNEK, J., JUHAŇÁK, L., STAUDKOVÁ, H., & POLÁČEK, J. (2016). *E-learning. Učení (se) s digitálními technologiemi.* Praha: Wolters Kluwer ČR.

Autorka

PaedDr. Dana Bednářová, Katedra německého jazyka, Vysoké školy ekonomické v Praze, e-mail: bednar@vse.cz

Absolventka Pedagogické fakulty University Karlovy. Obor germanistika, rusistika, pedagogika. Vyučuje německý jazyk pro profesní potřeby v oblasti hospodářství a rovněž v kurzech němčiny pro obor cestovní ruch. Ve své publikační a výzkumné činnosti se věnuje lexikálním a lingvodidaktickým aspektům odborného jazyka pro cestovní ruch, v poslední době rovněž využití digitálních technologií ve výuce cizích jazyků.

Digital Media in ESP Instruction for Marketing Communication

Digitální média ve výuce angličtiny pro specifické účely zaměřené na marketingovou komunikaci

Štěpánka Hronová, Ladislava Knihová

Abstract: Digital media have profoundly changed our lifestyles especially in ways we communicate and consume information while video-on-demand and other video formats are taking the lead. As a result, also students' preferences related to the content and formats of study materials are changing in a dramatic way. Almost every day, not only foreign language teachers can observe how incredibly quickly technologies used in instruction are changing and their own teaching materials are becoming obsolete after significantly shorter time periods compared to the situation several years ago. The aim of this paper is to examine and critically evaluate the existing opportunities for English teachers to incorporate video formats into their portfolio of teaching methods as well as use them effectively in the process of updating their own teaching materials. Due to the fact that creative ideas for methodological application of video formats are fully transferable into almost any kind of study programmes, the paper is complemented by a lesson plan based on the Bring your own device (BYOD) approach and the use of the mobile app iMovie. Further, within the frame of microlearning, the article presents a way of using off-the-shelf videos with technical content as part of interactive presentations prepared and presented by students in ESP classes and also in other specialized subjects. Selected results of the empirical research into the managerial attitudes towards incorporating video formats into corporate training enhance the importance of acquiring innovative skills in the context of foreign language learning already during university studies.

Key words: English for specific purposes, off-the-shelf video, digital media, creative use of video, mobile apps, video format, video-on-demand.

Abstrakt: Digitální média zásadně změnila náš životní styl, zejména pak způsob, jakým komunikujeme a konzumujeme informace, přičemž video na vyžádání a další video formáty hrají velmi důležitou roli. V důsledku toho se dramaticky mění i preference studentů týkající se obsahu a formátu studijních materiálů. Téměř každý den mohou nejen učitelé cizích jazyků pozorovat, jak se neuvěřitelně rychle mění technologie používané ve výuce a jak jejich vlastní studijní materiály zastarávají, a to výrazně rychleji ve srovnání se situací před několika lety. Cílem tohoto příspěvku je prozkoumat a kriticky zhodnotit existující možnosti pro učitele angličtiny, jak začlenit video formáty do svého portfolia výukových metod a jak je efektivně využít v procesu aktualizace vlastních výukových materiálů. Jelikož jsou kreativní nápady pro metodickou aplikaci video formátů plně přenositelné do téměř jakéhokoliv studijního programu, je příspěvek doplněn plánem hodiny založeným na využití vlastního zařízení studenta (BYOD – Bring Your Own Device) a mobilní aplikace iMovie. V rámci tzv. mikroučení (microlearning) článek dále představuje způsob využití existujících videí s odborným obsahem jako součásti interaktivních prezentací připravených a prezentovaných studenty, a to jak v hodinách anglického odborného jazyka, tak i v dalších odborných předmětech. Vybrané výsledky empirického

výzkumu manažerských postojů k začlenění video formátů do firemního vzdělávání zvyšují důležitost získání inovativních dovedností v kontextu výuky cizího jazyka již během univerzitního studia.

Klíčová slova: angličtina pro specifické účely, běžně dostupné video, digitální media, kreativní využití videa, mobilní aplikace, video formát, video na vyžádání.

Introduction

Technological advancement and digital media have significantly changed people's lifestyles and the ways they communicate and consume information. Video-on-demand and other video formats are definitely taking the lead. As a result, students' preferences related to the content and formats of study materials are changing in a dramatic way, too. Almost every day the ESP teachers can observe how incredibly quickly technologies used in foreign language instruction as well as learning materials are becoming obsolete after significantly shorter time periods compared to the situation several years ago. Therefore, a high level of technological expertise and creativity is needed for instant modification and updating of materials used in English for specific purposes teaching. The study programme of marketing communications is a clear evidence of these trends.

The aim of this paper is to examine and critically evaluate the opportunities for ESP teachers to incorporate video formats into the portfolio of their teaching methods as well as use them as a state-of-the-art tool in the inevitable process of updating the study materials for their students. Being an important part of Business and Management study programmes, English language instruction for Marketing Communication students serves as a perfect example of a typical tertiary ESP teaching environment. In addition, creative ideas for methodological application of video are fully transferable into almost any kind of study programmes. Thus, the paper is complemented by examples of good practice in incorporating open-access videos and by a lesson plan with the Bring your own device (BYOD) approach where students themselves become marketing message creators with the use of the mobile app iMovie after having studied several learning nuggets of marketing communication theory.

1 Theoretical Background and Literature Review

In this paper, the authors are mainly concerned with video learning as a powerful instructional tool generally and video and other digital media in ESP instruction for Marketing Communication specifically.

In view of the new strategy of the Czech government, adopted in 2019 under the title of *Innovation Strategy of the Czech Republic 2019–2030: The Country for the Future* (RVVI, 2019) and due to significant governmental support for innova-

tive industries, the growing emphasis on English for specific purposes represents a new challenge for tertiary education. High expectations are also on the side of corporations, businesses and entrepreneurs. In this context, video learning with authentic English language represents an instructional tool of utmost importance.

A recent research (TrainingZone, 2019) carried out by TrainingZone, a key UK specialist providing guidance, opinions and up-to-date information on Learning & Development (L&D) and trends that make a real difference to the modern workplace, has brought some insight into current training practice of 316 organizations. In this global survey carried out among learning and development professionals across EMEA, North America and Asia-Pacific, the TrainingZone's L&D tech barometer explored the different ways in which organisations view the role of new L&D technologies and the pace in which new tools are currently being implemented into their training. As for the structure of respondents, organisations of all sizes, from small businesses of 10–49 employees (26%) up to large-scale enterprises (21%), were represented. Among the research questions dealing with what technologies are trending in 2019, interesting facts were published on video learning in organizations – see Fig. 1.

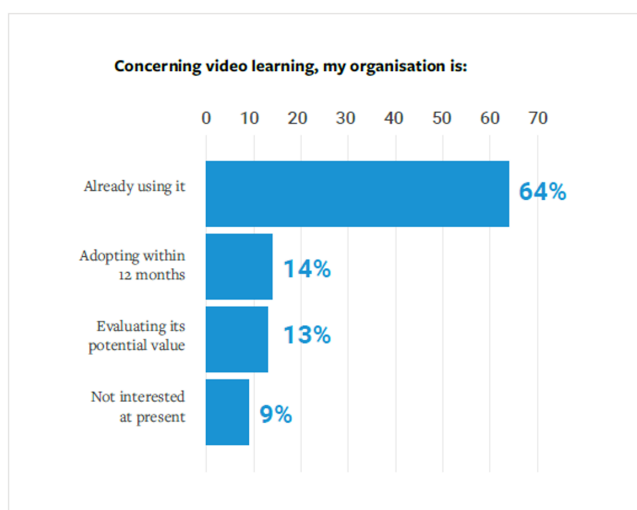


Fig. 1: What technologies are trending in 2019 / video learning?
Source: TrainingZone 2019

In their interpretation, the authors of the research offer the below quoted explanation and comments. These global findings can be compared to the situation in the corporate training in the Czech Republic (see Chapter 4).

Given that on YouTube over a billion learning-related videos are viewed every day, and that Ted Talks surpassed their one billionth view back in 2012, it's perhaps not surprising that out of the 10 learning technologies we questioned participants on, video comes out on top, being used by the highest number of respondents (64%) as a learning tool for employees. Even among slow adopters, 44% are already using video learning. Another indicator that video is the most popular learning tool among L&D practitioners currently is that there are only a small number (9%) who are not interested in video right now. (TrainingZone, 2019, p. 8)

Video and multimedia teaching and learning have been in the focus of attention of many educators. However, not just technology but namely teacher preparation is one of key issues in this debate. In his recent work *Multimedia Learning Theory*, Patrick Jenlink focused on opportunities that multimedia offers in creating vibrant learning environments.

Changing the focus of teaching and learning to a multimedia-based, learner-centered approach will require that universities change teacher preparation programs and instructional practices to integrate multimedia and digital technologies and multimedia learning theory into the epistemological and pedagogical architecture of educator preparation. Multimedia learning brings to the foreground an integrated, interactive, multisensory approach to preparation and practice that more clearly aligns with the new millennium generation of student entering the school and university classroom. (Jenlink, 2019, p. 5)

In their work *A Brief History of the Future of Education* Ian Jukes and Ryan L. Schaaf predicted that "learning will be focused on processing multimedia information". (Jukes & Schaaf 2019, p. 96). The authors believe that both learners and teachers alike need to understand modern information-communication skills, including fundamentals of video production. (Jukes & Schaaf 2019, p. 96) At the same time, they highlighted the prediction that "learning will be collaborative" and they are sure that "the need for collaboration skills has increased considerably in the hyperconnected modern world" and they explain that 21st century workers will have to master a wide range of new technical skills to be able to operate effectively in virtual teams. (Jukes & Schaaf 2019, pp. 98–99) Video and multimedia are an important part of these skills.

There is a great number of topics related to the use of video in teaching and video learning, including mobile video learning which is becoming more and more popular. Dealing with all of them is definitely beyond the scope of this paper, however, in connection with video as a tool of learning and source of educational content, at least the following new trends are worth mentioning: (1) video and storytelling, (2) explainer videos, (3) video as an infographic tool, (4) interactive videos and (5) video as a social learning tool. It is highly recommended to follow these new trends with the objective to give our learners an opportunity to experience high-quality video-based learning which is visually striking, engaging and memorable.

Last but not least, it is important to consider the use of multimedia in formal learning as a vital skill for future employability of our graduates. If they master

the necessary digital skills already during their studies, they will be more competent to perform the tasks they will be assigned in their jobs. Paul Matthews, quoting *The World Economic Forum's Global Competitiveness Report*, highlights: "Skills have a vital role to play to enhance business success. The benefits associated with a higher skilled workforce include improved productivity, better returns, increased employee satisfaction and lower rates of absence and staff turnover". (Matthews 2014, p. 12)

To put it in a wider context, the authors of this treatise are fully convinced about the irreplaceable role of university educators in the preparation of highly skilled future workforce. Since companies and organizations are on their journey towards 'becoming digital', it is the role of educators to provide guidance for today's learners and tomorrow's employees as "a company's short- and long-term survival depends upon the capability of employees – on their existing knowledge, skills and performance and, more importantly, on their ability to keep learning and thus keep expanding their capability to cope with change". (Matthews 2013, p. 20) Teaching English for specific purposes with the use of multimedia is in the core of future success of companies and organizations as well as their employees.

2 ESP Instruction for Marketing Communication

Educators are fully aware that they teach students who prefer different learning styles, and they know that a balanced mix of various learning activities is a way to help students learn better. However, at the same time, transforming the learning environment and enriching it with a variety of new learning methods, which are made possible by technological advances, entails a number of pitfalls. By way of illustration, it is advisable to mention at least one example that deals with the issue of including multimedia (multimedia presentations, audio, video, etc.) into the portfolio of teaching methods. This research was devoted to a more thorough understanding of the multimedia function in the learning environment. (SEG Research, 2008) There are selected findings from this research related to our analysis. In the section *Brain Processing and Multimedia Learning*, the authors ask the following question:

"So, what do we know about brain processing that is relevant to multimedia learning? We know that:

- Effective multimedia recognizes that working memory has a limited capacity to process information.
- Effective multimedia presentations take advantage of both the auditory and visual channels in working memory to deliver content. Using multiple channels increases the overall amount of information the brain can process.
- Effective multimedia understands that text may be particularly challenging to process, with involvement from both the visual and auditory channels required.
- Effective multimedia presentations recognize that long-term memory organizes information into meaningful chunks called schema. Presenting information in a way that makes use of existing organiz-

ing structures (schema) or that helps students organize the information can greatly assist the learner in incorporating information into Long Term memory.' (SEG research 2008, p. 4)

The above-mentioned facts and other useful information from this research can help educators to incorporate multimedia content into their own teaching. Really well-prepared multimedia teaching is based on understanding how the human brain works, and educators can turn this knowledge into a great advantage. (Knihová & Hronová, 2015)

The ESP instruction for students of Marketing Communications has been in the focus of attention of the Language Department at The University of Finance and Administration for almost a decade. English language classes are evenly spread over six semesters of the bachelor's study programme and four semesters of the master's study programme. Each semester, in addition to other business topics and grammar structures, students study four topics related to marketing communication while their sequence corresponds to other marketing subjects they study in Czech in the particular term. Thus, better comprehension of technical terms and marketing concepts is guaranteed. However, there are challenges we have to deal with due to the fact that marketing is an extremely dynamic discipline. On the top of that, it has become rather technological (readers might be familiar with terms like Facebook Business Manager, Google Analytics, Google Ads, Google Ad Grants, and Instagram Stories etc.). All these new platforms and concepts used in marketing require incorporation and proper understanding of new professional vocabulary and at least rudimentary orientation in the functioning of these platforms and opportunities they offer.

In view of these developments, ESP teachers are partly becoming subject matter experts as well. They have to follow new trends in marketing and modify the learning materials for students continuously.

One of the methodological approaches incorporated into the study programme is 'microlearning in the form of interactive presentations' prepared and presented by students in ESP classes with the frequent use of video (educational video, video animations, how-to videos, video with motion graphs) – see Chapter 5. Topics related to marketing communication involve marketing mix, market environment analyses, marketing strategies, marketing planning, legal aspects of marketing, branding, marketing research, pricing strategies, sales promotion, blogging, etc. On the course of the last two academic years, we have been working with the mobile app iMovie within the Bring your own device (BYOD) approach. This mobile app for *video editing* is free and students have it mostly pre-installed on their smartphones, or they can easily download it from Apple Store or Google Play. Students usually work on a marketing-related task in small groups and they prepare e.g. a short video promotion focused on product promotion or brand building. They

should demonstrate not only their knowledge of marketing concepts but they have to acquire/demonstrate the ability to work with visuals, video editing features, inserting the right type of fonts for the marketing message or selecting appropriate background music. Peer-to-peer evaluation of the students' videos is a part of this scenario. A sample lesson plan complements this paper – see Chapter 5.

Incorporation of video formats both into students' PowerPoint presentations and the hands-on experience in creating their own promotional marketing videos are important tools in ESP instruction. They help to create more immersive learning environment and even less tech-savvy students have the opportunity to learn new digital skills from their peers in a group work which is undoubtedly less stressful for them. Ian Jukes and Ryan L. Schaaf believe that

Learners today are vastly different from previous generations [...] Digital learners prefer processing pictures, sounds, color, and video before they process text. [...] Digital learners prefer learning that is simultaneously relevant, active, instantly useful, and fun. (Jukes & Schaaf, 2019, p. 63)

Before we start implementing video into ESP instruction, it is advisable to take into account contingent barriers. Based on their research, Cédric Sarré et al. commented on the biggest obstacles as follows:

The biggest obstacles for implementing of audio-visual resources (AVR) seemed to be the shortage of time to use video material, the inadequacy of the equipment used, or insufficient computer literacy of teachers who needed to cope with technical problems that occurred in class. (Sarre, 2017, p. 18)

The authors of this paper believe that the above-mentioned barriers can be removed by higher investment into technology (e.g. high-speed Internet) and teacher training. Other barriers, e.g. financial and social barriers, to incorporating video into ESP instruction, are low and there is no reason to leave these beneficial learning opportunities unused and neglect opportunities for their implementation.

3 Methodology

In harmony with the research objectives, mixed methods research design has been opted for. It included the following research methods: descriptive analysis, exploratory analysis, online survey, empirical observation, data interpretation and statistical analysis of selected data.

The paper presents two major sets of data based on the empirical research; first of qualitative and second of quantitative character which are described later in this treatise.

The authors are fully convinced that a well-structured combination of qualitative and quantitative analyses can guarantee a more comprehensive approach with the aim to answer research questions in a more complex way.

3.1 Empirical research description

In harmony with the research objectives, mixed methods research design has been opted for. The qualitative research is based on the descriptive analysis. It brings the results of good practice identified and verified by the authors in their tertiary ESP classes as innovative yet quite approachable methods used in foreign language instruction. The paper aims to share good practice of video integration into an ESP classroom. In particular, it shows (a) how existing videos with corresponding educational content can be utilized as a part of interactive PowerPoint presentations in peer-to-peer environment as microlearning units during an ESP class and (b) how students with the help of their own devices (BYOD method) access the mobile app iMovie and create valuable professional video content after having studied a corresponding part of marketing communication theory (Chapter 5).

In harmony with the tertiary educational institution objectives to prepare their graduates in the best possible way for the challenges of practice, the quantitative research introduces a set of research findings on the topic of the open-source videos use in corporate education. When processing the quantitative data, the authors worked with the program for statistical data analysis IBM SPSS version 19. Remote access to the program was enabled by the IT staff at the VSFS where the authors work as Assistant Professors. The following functions have been used: frequency analysis, binomial test, chi-square test for independence of nominal variables. An online survey was conducted among 100 Czech companies in May and June 2019; the online questionnaire consisted of substantial multiple-choice questions (3 or 4 options each).

3.2 Quantitative research results and interpretation

As there is a strong need for interconnectedness between tertiary education and business practice, the authors strived to examine the practical aspects of training methods with a focus on open source video formats in Czech companies. Three research questions were formulated and the results and their interpretation are presented below.

Research question 1 (RQ1)

The authors first examined whether companies take into account variety of instructional methods in corporate education as it is fairly common in university

practice. The research question 1 (RQ1) was as follows: *When designing corporate training, a mix of various educational methods and materials is used.* The collected data processed by IBM SPSS can be seen in Chart 1 below.

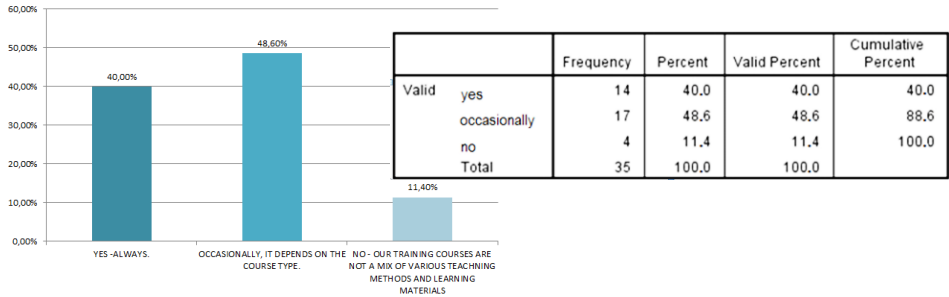


Fig. 2: Results for RQ1 in IBM SPSS

RQ1 interpretation: The research discovered that about half of the companies (48.6%) occasionally takes into account various educational activities and methods when designing a corporate course. About 11% never considers this factor while compiling and designing a course, yet 40% always puts emphasis on a variety of study materials and methods of instruction.

Research question 2 (RQ2)

Further, the authors were interested in the utilization of freely accessible video formats with valuable and high-quality content and their use among instructional design methods of corporate education. Thus, research question 2 (RQ2) was formulated as follows: *In our corporate training, we use high quality open access educational videos.* Results are presented in Chart 2 and the interpretation can be seen below.

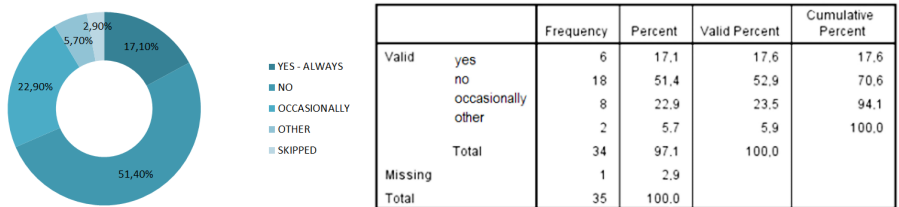


Fig. 3: Results for RQ2 in IBM SPSS

RQ2 interpretation: The research revealed that only 17% of companies utilize high quality content videos from open sources. Over half of them (51.4%) never

include this option into their in-house training while slightly over a fifth of them occasionally decide to incorporate open source high quality content multimedia into their corporate education. About 8.5% altogether either did not respond to this question or opted for the “other”.

Research question 3 (RQ3) – Chi-square test

In order to further investigate the relationship between RQ1 and RQ2, the authors formulated research question 3 (RQ3): *Is there a link between companies’ readiness to use a mix of different educational methods and materials (based on RQ1) and the use of educational videos with quality content from freely available sources (based on RQ2)?*

A zero hypothesis (the tested hypothesis) H0 was formulated as follows: The variables Q1 and Q2 _IND* are independent. An alternative hypothesis H1 was defined as follows: The variables Q1 and Q2 _IND* are dependent. *The variables in Q2 work with categories other than “YES” (e.g. “OCCASIONALLY”) merged into “NO”. The chi-square test was then run for the detected data. The results can be seen in Chart 3.

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,729 ^a	2	,256
Likelihood Ratio	2,956	2	,228
Linear-by-Linear Association	,677	1	,411
N of Valid Cases	34		

a. 4 cells (66.7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .71.

Fig. 4: Results for RQ3 in IBM SPSS

RQ3 interpretation: At the 5% level of significance we cannot reject the null hypothesis (significance is 0.256) which means there has been no link proven between readiness of companies to use a mix of different educational methods and materials and the use of freely accessible educational videos with high quality content.

Pedagogical implications

The research unveiled that only 40% of corporate training designers take into account the importance of a rich portfolio of study materials and methods of instruction while designing their courses. It indirectly implies that much more at-

tention should be given to the popularization of modern teaching methods among the segment of Chief Learning Officers who might not have come across them in their own studies. The same applies to the incorporation of high-quality content videos from open sources as 51.4% never include this option into their in-house training.

It is clear that ESP teachers in tertiary education exploit a wide portfolio of teaching methods and various multimedia and other technologies; however, the “know-how” mostly stays within universities. Therefore, the active use of multimedia in tertiary instruction and especially in tertiary learning is of utmost importance for knowledge transfer into practice as it has the potential to positively influence the level of informal learning in general, and corporate courses specifically.

Managerial implications

As for the infrequent use of high-quality content videos from open sources, it is important to consider the cost of corporate courses’ design and development which is usually very high. Sometimes, financial intensity is one of the main reasons why only a limited number of educational courses and learning opportunities are offered to employees. It is important to have in mind that training and development costs should be rather seen as investments of an organization for the future as it undoubtedly affects the innovative performance of employees.

The authors of this article are fully convinced that closer collaboration between university experts and corporations should be established without delay. It should be intensively promoted, financially supported and appreciated by all those concerned with future education of the next generations.

4 Video in tertiary ESP practice

The following sub-chapters offer practical information on the implementation of multimedia presentation and video into tertiary ESP practice, namely for the study programme of Marketing Communications.

4.1 Peer-to-peer multimedia presentations

Applying the multimedia principles, especially the use of words and graphics rather than words alone, lies in the core of effective multimedia ESP instruction. Recently, it has been in the focus of many research projects. Clark and Mayer in their research write about connections between words and graphics as follows:

According to cognitive theory, generative learning – that is, deeper learning aimed at meaning making – occurs when learners mentally construct connections between words and graphics. This goal is more likely to be achieved with multimedia lessons containing both words and corresponding pictures that

work together to explain the same to-be-learned content. Adding relevant graphic to words can be a powerful way to help learners engage in active learning. (Clark & Mayer 2016, p. 76)

Today, apart from static visuals, we can use dynamic graphics, such as motion graphs, animations, or different video formats.

In a classroom setting, within the frame of microlearning, students of ESP classes prepare multimedia presentations while enhancing their knowledge and digital skills. The use of PPTs can foster learning while collaborative learning is required for group presentations, which prepares ground for future workflow learning. Students have to identify, process, and curate appropriate content. Then, they have to select the most valuable information and design their presentations accordingly. Very often, the topics elaborated by students follow the latest trends and complement textbooks used in a course. If teachers help students with rudimentary principles of presentation skills (e. g. signposting language, dealing with question, presenting graphs, etc.), students can master the skills of public speaking step by step. Last but not least, they master digital skills from editing texts and visuals to shooting video clips. In the creative process of incorporating multimedia section into their presentation, they have to master advanced digital skills which will be highly valued by their future employers. Peer-to-peer evaluation, or, perhaps awards for the best presentations, can engage students more and make multimedia learning more memorable and fun.

As for the latest developments of the PowerPoint software itself, Microsoft has implanted virtual reality elements into the latest version of this programme. It is available in Office 365. A new level of automatization and customization was added and these features make it very easy to identify relevant content on the web and create more engaging PPT presentations. Teachers using PPT presentation in their teaching should get familiar with these new functions of PowerPoint so that they can modify their instructions accordingly, making them more specific so that students have to rely more on their own creative competences than the “automatic creativity” offered by the software.

4.2 A lesson plan with the use of iMovie mobile app

Shelf-edge Video Strips are emerging in many supermarkets. They represent a new challenge for marketing managers: there is a need to create 4.3” LCD video promotion.

Objective: Let’s enhance customer experience directly at the point of sale.

How to start?

1. students will work in small teams
2. each team will have at least one tech-savvy student
3. final video projects will be evaluated by peers in a contest for the best project (anonymous voting) which can serve as a motivational factor and enhance students' creativity and engagement
4. students cannot cast their votes for their own project
5. all students will speak English during the whole creative session using the correct terms and phrases

Basic recommendations for a video project

1. Think of the purpose of your shelf-edge video strip: is it sales promotion, branding or CRM?
2. Chose a product, brand, or company.
3. Write a scenario for your video project.
4. Prepare a storyboard for your project.
5. Create the sense of urgency.
6. Use emotions.
7. Select compelling visuals.
8. Think of interesting and suitable fonts for your marketing message.
9. Combine colours wisely.
10. Create the atmosphere of mutual collaboration.

Task 1 – A video strip

Equipment needed: phone camera and mobile photo editing applications. Use minimum three photographs in a creative way to highlight: a) product information appeal; b) product benefits; c) emotional appeal; d) buying motives.

If appropriate, use a logo and a claim.

Shoot a **15-second video**

- a) of your product (e.g. a model dressed in a T-shirt/shirt);
- b) of a celebrity representing your brand;
- c) on values associated with your brand;
- d) of a seasonal offer;
- e) of a new product launch;
- f) on additional services related to a product (augmented product);
- f) on other relevant topics suitable for a shelf-edge video strip.

Task 2 – A text strip

Many mobile apps (e.g. Instagram, iMovie) allow people to add captions to their visuals. If you are not happy with the basic choice and you want to add texts with specific font, size, style, colours and effect, you need some professional tools to help you. These are usually paid apps. Use the in-built features for adding caption in iMovie or other video-editing software. Use your own photographs and the technique of **storytelling**. Focus on: telling a story, funny dialogues, humorous plots why to buy/not to buy a particular product. Use speech bubbles.

Task 3 – A masque visuals’ strip

Applications needed: Snapchat (or similar)

Use your own photographs and filters in a creative way to highlight buying motives.

Task 4 – A Music strip

Applications needed: GarageBand, Dictaphone.

You need some incidental music. You can create your own using different options of the Garage-Band app, or alternatively check *Top 10 Strip Songs of ALL Time!* on YouTube and record a part of it using your smartphone (use the Dictaphone app) or use your own tunes/songs. Mind the copyright! Add music to your video strip. You can also buy some reasonably priced ringtones or melodies.

Final remarks

You can upload your video project to a special folder in Dropbox (or any other cloud solution). Give time to other students to watch the video projects of your colleagues. Invite them to express their opinions and evaluate other video projects.

Organize the contest. Give prizes to the winners!

Inform about the best teams and their video project in the school magazine.

Enjoy your creative session with iMovie!

5 Discussions and proposals for further research

The aim of this paper was to examine and critically evaluate the existing opportunities for English teachers to incorporate video formats into their portfolio of teaching methods as well as use them effectively in the process of updating their own teaching materials and lesson plans’ design. Based on the literature review and best practice examples from ESP instruction the authors of this paper put forward the pros and cons of the implementation of digital media into ESP instruction for Marketing Communication. An interesting comparison of global trends in video learning used in employee training with the situation in the Czech Republic offers fresh insight into the analysed topic. Though the findings of this research seem to be very promising, we hope that our research will serve as a base for future studies. We propose that further research should be focused on the impact of digital media on technical English courses. Such studies could reveal with precision the overall scores of students who are exposed to digital media and audio-visual materials in ESP instruction with a control group with no access to such materials.

Conclusions

In the epoch of digital media penetrating both our professional and private lives, it was in the focus of attention of the authors of this treatise to examine and critically evaluate the existing opportunities for English teachers to incorporate video formats into their portfolio of teaching methods as well as use them effectively in the process of updating their own teaching materials.

Based on the literature review of theoretical studies and on primary and secondary research projects, the following findings are to be highlighted: (1) corpo-

rate L&D is experiencing a period of rapid transformation thanks to new technologies and communication platforms; (2) universities which try to prepare students well for the daily business practice have to react promptly to the dynamic changes of industries; (3) during the ESP lessons, in their multimedia presentations students demonstrate an array of digital skills, inclusive of the use of open source videos; (4) during the ESP lessons, student can learn how to compile their own video projects with the use of the mobile app iMovie (with the BYOD method); (5) due to the fact that creative ideas for methodological application of video formats are fully transferable into almost any kind of study programmes, the findings of this paper are not limited to ESP only but are applicable elsewhere; (6) the qualitative research revealed that in corporate practice high quality educational videos are used by 17% of responding companies (always) and in 23% only occasionally, i.e. more can be done in the field of video learning promotion and content curation of freely accessible materials; (7) the authors of this treatise propose that future research could focus on the impact of digital media on technical English courses to help educators in their work.

In conclusion, it is important not to forget about tertiary teachers and their demanding work. The process of ESP instruction has become rather technological and therefore proper training of university lecturers should be available, IT support reachable and their work should be held in high esteem. They are those who decide today about the character of our society in the years to come.

References

- CLARK, R. C., & MAYER, R. E. (2016). *E-learning and the science of instruction: proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning*. Fourth edition. Hoboken: Wiley.
- JENLINK, P. M., ED. (2019). *Multimedia learning theory: preparing for the new generation of students*. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield.
- JUKES, I., & SCHAAF, R. L. (2019). *A brief history of the future of education: learning in the age of disruption*. Thousand Oaks, California: Corwin.
- KNIHOVÁ, L., & HRONOVÁ, Š. (2015). Motivace ke studiu cizího jazyka a výuka angličtiny pro specifické účely v terciálním vzdělávání. In *Evropské pedagogické forum 2015: Přínosy, výzvy a očekávání*, 455, 55–64.
- MAYER, R. E. (2005) Principles of multimedia learning based on social cues: personalization, voice, and image principles. In MAYER, R. E. (Ed.). *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. New York: Cambridge University Press.
- MATTHEWS, P. (2013). *Informal learning at work: how to boost performance in tough times*. Milton Keynes: Three Faces Publishing.
- MATTHEWS, P. (2014). *Capability at work: how to solve the performance puzzle*. Milton Keynes: Three Faces Publishing.
- RVVI (2019). *Research and development in the Czech Republic. Výzkum a vývoj v ČR* [online]. Available at: <https://www.vyzkum.cz/Default.aspx?lang=en>.

SARRE, C., & WHYTE, S. (2017). *New Developments in ESP teaching and Learning Reserch*. S. 1.: Research-Publishing Net.

SEG RESEARCH (2008). *Understanding multimedia learning: Integrating multimedia in the K 12*. Issuu [online]. Available at: https://issuu.com/universidaddavinci/docs/understanding_multimedia_learning_1.

TRAININGZONE (2019). *Research: Which learning technologies are trending in 2019?* TrainingZone [online]. Available: <https://www.trainingzone.co.uk/resources/research-which-learning-technologies-are-trending-in-2019>.

Authors

Mgr. Štěpánka Hronová, MBA, Fakulta sociálních studií, Vysoká škola finanční a správní v Praze, e-mail: stepanka.hronova@mail.vsfs.cz

Absolventka ZČU v Plzni oboru Učitelství anglického jazyka a City University of Seattle oboru General Management, účastnice Fulbrightova programu v USA 2000–2001 (výuka anglického jazyka, Downey High School, Downey, Kalifornie). V rámci mobility vysokoškolských pedagogů Erasmus přednášela na zahraničních partnerských institucích (Belgie, Španělsko), dříve se věnovala též projektové činnosti a výjezdům se středoškolskými studenty na výměnné pobyty (Anglie, Německo, Řecko, Švédsko, Belgie). Věnuje se výuce anglického jazyka a odborných předmětů v angličtině zejména na univerzitách a v korporátní sféře. Zajímá se o progresivní metody výuky jazyka, inovativní učební materiály a digitalizaci ve vzdělávání. V současné době se podílí např. na výuce odborného jazyka v oblasti marketingové komunikace, lektorské činnosti střediska Europe Direct Most a Univerzity třetího věku. Publikuje články a účastní se konferencí týkajících se oblasti EFL/ESP (angličtina jako cizí jazyk a angličtina pro odborné účely), andragogiky, trendu ve vzdělávání dospělých, udržitelnosti a rozvoji lidských zdrojů v korporátní sféře. V současné době je doktorandkou na Vysoké škole ekonomické v Praze a zaměřuje se na oblast udržitelnosti lidských zdrojů ve firmách.

PhDr. Ladislava Knihová, MBA, Fakulta sociálních studií, Vysoká škola finanční a správní v Praze, e-mail: ladislava.knihova@mail.vsfs.cz

Autorka vystudovala lingvistiku na Karlově univerzitě v Praze, specializace angličtina a ruština. Titul PhDr. získala v doktorském studiu tamtéž. V roce 2017 dokončila profesní studium MBA se specializací Marketing & PR. Více než deset let pracovala v diplomatických službách. V současnosti je zástupcem vedoucího katedry jazyků na VŠFS a pracuje zde jako odborný asistent. Vyučuje angličtinu a odborné marketingové předměty v češtině a angličtině. V posledních letech se několikrát umístila v první desítce předních evropských dodavatelů e-learningových řešení v soutěži Top Ten E-learning Shakers and Movers in Europe. Publikovala řadu odborných článků a pravidelně se účastní řady odborných konferencí v ČR i v zahraničí (Slovensko, UK). Předmětem jejího zájmu je metodologie výuky odborné anglického jazyka, marketingová komunikace, digitální marketing a marketing v sociálních sítích. Specializuje se na výuku angličtiny pro specifické účely (marketing, finance, bankovníctví, management, právo v podnikání, angličtina pro EU, oceňování podniku, účetnictví apod.). Aktuálně studuje doktorský program na Vysoké škole ekonomické v Praze – obor Podniková ekonomika a management se specializací Marketing.

M-learning ve výuce ekonomického jazyka: Jak využít smartphone k rovnoměrnému rozvoji všech řečových dovedností

M-learning in the process of teaching foreign business language: How to develop all language skills evenly by using smartphone

Lenka Kalousková

Abstrakt: Článek se zabývá současnými aspekty výuky cizího ekonomického jazyka v oblasti terciárního vzdělávání se zřetelem na nové digitální technologie, které přinášejí zcela novou dimenzi do koncepce jazykové výuky na vysokých školách. Díky rozsáhlému používání mobilních zařízení jako jsou smartphony a tablety se stal m-learning účinným nástrojem při prezenční fázi výuky i v rámci řízeného samostudia. Cílem této práce je ukázat, jak lze pomoci m-learningu rovnoměrně rozvíjet a podporovat individuální řečové dovednosti. Na závěr je jako ilustrativní příklad připojen konkrétní scénář použití m-learningu v rámci tzv. hybridního konceptu výuky.

Klíčová slova: odborný cizí jazyk, hybridní koncept výuky, m-learning, terciární vzdělávání

Abstract: This article deals with current aspects of teaching foreign business languages for specific purposes in tertiary education, with reference to new digital technologies, which bring completely new dimensions into the output of the foreign languages learning concept at universities. The *widespread use of mobile devices* such as smartphones and tablets, especially in young population, allows m-learning to become an effective tool in teaching and learning inside and outside the classroom. The aim of this paper is to show how m-learning can support and develop individual foreign language competences and skills evenly. Finally, a concrete media-supported learning scenario is presented as an illustrative example of the so-called hybrid learning concept.

Key words: foreign language for specific purposes, hybrid learning concept, m-learning, tertiary education

Úvod

Rychlý rozvoj informačních a komunikačních technologií zvyšuje digitální gramotnost mladé generace a mění nároky na volbu a implementaci nových forem výuky do edukačního procesu. Z výsledků průzkumu společnosti ESET a Seznam.cz zveřejněných v říjnu 2018 vyplývá, že již ve školním roce 2018/19 disponovalo 96 % českých žáků a studentů vlastním smartphonem¹. Masové rozšíření mobil-

¹ <https://www.mobilmania.cz/clanky/smartphone-pouziva-96-ceskych-studentu-chrani-jej-vsak-mene-nez-polovina/sc-3-a-1343136/default.aspx> Stav k 1. 2. 2019

ních komunikačních technologií potvrzují i zkušenosti z pedagogické praxe v oblasti terciárního vzdělávání. Pro dnešní posluchače vysokých škol je smartphone či tablet neodmyslitelnou součástí každodenního života. Logicky se tak nabízí otázka, jak efektivně integrovat používání přenosných mobilních přístrojů do vzdělávacího procesu, konkrétně do výuky odborného cizího jazyka, vyučovaného v akademickém prostředí. Cílem tohoto příspěvku je ukázat, že se využití smartphonu při výuce odborného cizího jazyka nemusí omezovat pouze na nástroje a aplikace vhodné pro osvojování slovní zásoby a procvičování gramatiky, ale že díky m-learningu lze rovnoměrně rozvíjet všechny jednotlivé produktivní a receptivní dovednosti, a to jak během prezenční fáze studia, tak během řízeného samostudia.

M-learning a jeho výhody

Učitelé cizích jazyků jsou stále častěji konfrontováni s implementací nových lingvodidaktických metod, které se opírají o využívání různých forem e-learningu a nově zejména m-learningu. Pojem m-learning označujeme vzdělávání pomocí mobilních aplikací a technologií. Je to forma výuky, která integruje některé z přenosných zařízení jako smartphone, tablet, notebook apod. a snaží se využít jejich potenciál: autentičnost, aktuálnost, situativní zakotvenost, vzájemnou propojenost, audiovizuální aspekty atd. Přitom je třeba poukazovat také na negativní jevy spojené s m-learningem a pokusit se je eliminovat. Kromě nomofobie k nim patří zejména rozptylování pozornosti nejrůznějšími funkcemi mobilního zařízení, omezování vlastní myšlenkové aktivity, logického odhadu a schopnosti kompenzační strategie. Nespornou výhodou m-learningu je celá řada interaktivních výukových programů a aplikací, studující na vysokých školách ocení přístup k neomezenému množství aktuálních autentických materiálů a možnost vzájemné konektivity. Ta se osvědčuje především při používání elektronických autorských nástrojů platformy Web 2.0, kde uživatelé díky softwarovým aplikacím sami generují a sdílejí obsah (audiovizuální materiály, texty, gramatická a lexikální cvičení). Další významnou předností m-learningu je prostorová i časová flexibilita při učení a okamžitý přístup k informacím. Navíc není na rozdíl od nižších stupňů vzdělávacích zařízení využívání mobilních přístrojů v akademickém prostředí nijak reglementováno.

Ignorování digitálních technologií ve výuce cizího jazyka by bylo popíráním reality. O rozsahu využívání digitálních přístrojů a mobilních aplikací se však mezi pedagogy vedou kontroverzní debaty. Jako příklad uvedeme závěr výzkumu profesora Johna Hattie, který na základě meta-analýzy tisíců celosvětově provedených studií stanovil indikátory účinnosti různých výukových metod, zvláštní pozornost přitom věnoval roli technologií. Podle studie, kterou Hattie zveřejnil pod názvem *Visible Learning* (2009), zůstávají učební efekty pomocí digitálních médií lehce podprůměrné, za nejúčinnější faktor při osvojování obsahu učiva ve výuce je považován vztah vyučující–žák (Hattie, 2009, s. 72). Vzhledem k absenci důkazů však není

možné určit, jak dalece lze výsledky studie Hattie aplikovat na výuku cizího jazyka v terciární sféře.

Po technické stránce je předpokladem pro plošné využití m-learningu ve výuce na vysokých školách disponování vlastním mobilním přístrojem, který si studující do výuky přinesou. Pro toto aranžmá se vžilo označení zkratkou BYOD z ang. *bring your own device* „přines si vlastní přístroj“ (Brunner, 2014, s. 29–30). Neomezený přístup na internet je v akademickém prostředí zajištěn bezplatným připojením do sítě *Eduroam* (zkratka pro Education Roaming). Protože hodinové dotace pro výuku cizího jazyka jsou na vysokých školách obecně nízké, uplatňuje se obvykle hybridní koncept výuky s vyšším podílem řízeného samostudia. Právě v tomto ohledu je m-learning ideálním nástrojem, mimo jiné také proto, že umožňuje individuální studijní tempo.

Na stránkách *European Centre for Modern Languages of the Council of Europe*² nalezneme rozsáhlý seznam online nástrojů a otevřených vzdělávacích zdrojů vhodných pro výuku moderních cizích jazyků. Konkrétní nástroje a aplikace je zde možné vyhledávat podle procvičovaných kompetencí (poslech, mluvení, čtení, psaní, gramatika, slovní zásoba atd.) i podle základních funkcí (hry, překlad, sdílení audia či videa, myšlenkové mapy, vytváření příběhů apod.).

Gramatika a slovní zásoba

Vzhledem k povaze studia cizích jazyků ve vysokoškolském prostředí, které předpokládá velký podíl individuální výuky, představují online gramatická a lexikální cvičení vhodný nástroj k osvojování jazyka v rámci řízeného samostudia. Neodmyslitelným pomocníkem ve studiu cizího jazyka jsou jednojazyčné i dvojazyčné online slovníky a mobilní aplikace zaměřené na upevňování gramatiky a slovní zásoby. Patří k nim např. aplikace *DuoLingo*, určená k procvičování slovní zásoby a překladu vět v souladu s dosaženou jazykovou úrovní. Zakomponováním herních prvků motivuje k pravidelnému užívání. Aplikace *Dril* pracuje se slovní zásobou, kterou si do ní uživatel sám vloží a následně dostatečně dlouho memoruje. Webová aplikace *Landigo* posílá zaregistrovaným uživatelům denně nová cvičení s výběrovou odpovědí na bázi multiple choice. Na zvýšenou poptávku po m-learningu reaguje i řada nakladatelství, která doplňují tradiční tištěné učebnice elektronickou databází interaktivních cvičení (např. Hueber, Klett, Schubert, Oxford University Press aj.). Rostoucí popularitu m-learningu reflektují také zahraniční jazykové instituty, na jejichž webových stránkách je dostupné množství různorodých online cvičení a materiálů (Goethe Institut, British Council). Většina zmíněných poskytovatelů a konkrétních aplikací se však zaměřuje téměř výlučně na procvičování obecného jazyka, což neodpovídá požadavkům a potřebám výuky cizího jazyka

² www.ecml.at

na vysokých školách. Ta se orientuje na osvojení specifické odborné terminologie, důležité pro následnou praxi absolventů. Kromě toho je jazyková úroveň vysokoškolských studentů obvykle vyšší, než předpokládají běžně užívané online aplikace, určené pro širokou veřejnost. Z tohoto důvodu preferují vyučující odborného cizího jazyka v terciární sféře vytváření vlastních výukových a testovacích materiálů. K tomuto účelu jsou vhodné aplikace umožňující tvorbu a následné sdílení vlastních interaktivních cvičení i multimediálních výukových modelů, např. *LearningApps.org*. Mezi studenty i vyučujícími jsou také oblíbené testovací online nástroje *Quizlet* a *Kahoot!*, jejichž atraktivita spočívá v synchronním zapojení všech přítomných do testování realizovaného formou hry a v bezprostředním odhalení správné odpovědi i vyhodnocení pořadí jednotlivých aktérů. Nutno podotknout, že vytváření a sdílení online výukových materiálů předpokládá odpovídající mediální kompetenci pedagogů, kteří jsou v této oblasti často samouky, odkázanými na vlastní invenci. Nabídka kurzů a školení zaměřených na integraci digitálních technologií do výuky cizího jazyka je prozatím bohužel velmi omezená.

Poslech

Praxe ukázala, že m-learning je možné využívat nejen při osvojování gramatiky a slovní zásoby, ale také při procvičování jednotlivých řečových kompetencí: poslech, čtení, mluvení a psaní. Z výzkumů v oblasti neurofyzologie vyplývá, že tyto řečové dovednosti stojí ve vzájemném vztahu a podporují se (Heyd, 1997, s. 181), proto je nelze osvojovat a procvičovat zcela izolovaně. Dovednost poslech s porozuměním je klíčový element pro úspěšnou akvizici cílového jazyka. Díky porozumění mluvenému slovu se posluchač dokáže orientovat v jazykové interakci, je schopen vytvářet a interpretovat vlastní názor a podílet se na diskuzi, v souladu s požadavky vysokoškolského vzdělávání pak na diskuzi v rámci studovaného oboru. Z tohoto důvodu by měl být v rámci osvojování cizího jazyka věnován poslechu s porozuměním náležitý prostor. Autoři moderních jazykových příruček jsou si významu poslechu vědomi a vybavují učebnice odpovídajícím množstvím poslechových cvičení. Jinak je tomu ovšem v terciárním vzdělávání, kde výuka odborného cizího jazyka probíhá pomocí skript a dalších, vyučujícím vypracovaných studijních materiálů, které obvykle neobsahují explicitní poslechová cvičení. Proto je za účelem nácviku selektivního, globálního a detailního porozumění mluvenému projevu nezbytné využívat jiné vhodné zdroje. A právě v tomto ohledu je m-learning důležitým nástrojem. Pro nácvik poslechu s porozuměním jsou v první řadě vhodné nejrůznější podcasty. Audiopodcasty ve formátu MP3 a videopodcasty ve formátu MP4 se v posledních letech staly neodmyslitelnou součástí mediálního prostředí. Na internetu najdeme široké spektrum podcastů z různých oblastí, tematicky vhodných pro výuku zaměřenou na odbornou praxi. Největší přednost podcastů spočívá v individualizaci poslechu, proto jsou doporučované zejména pro řízené samostudium, lze je ale také zakomponovat do prezenční fáze výuky.

Zatímco na stránkách většiny zahraničních rozhlasových a televizních stanic (např. CNN, BBC, ARD, ZDF atd.) najdeme zejména nedidaktizované podcasty, nabízejí některá media a jazykové instituty didaktizované podcasty, které jsou doplněny přepisem textu a celou řadou cvičení. Patří k nim např. British Council (*Listen and Watch*), BBC Czech (*Takeaway Business English*), Daily ESL (*Education and Work*), Deutsche Welle (*Langsam gesprochenen Nachrichten*), Goethe Institut (*Deutsch am Arbeitsplatz*) atd. Kromě výše uvedených profesionálně zpracovaných podcastů je nevyčerpatelným zdrojem adaptovaných i nedidaktizovaných podcastů, výukových videí a vlastních pořadů platforma *YouTube*.

Čtení

Čtení s porozuměním je vedle poslechu s porozuměním druhým nejdůležitějším zdrojem jazykového inputu, v tomto případě osvojovaného prostřednictvím textu jako vizuálního kanálu. Čtení poskytuje optimální příležitost zpracovat cílový jazyk individuálním tempem a uložit ho v dlouhodobé paměti. Stejně jako při výuce v mateřském jazyce se i v cizím jazyce studující seznamují s různými druhy textů a procvičují tak globální, selektivní a detailní porozumění. Protože tištěné studijní materiály mají obsahově omezenou kapacitu a navíc rychle ztrácí na aktuálnosti, je významným zdrojem vhodných autentických textů internet. Studující na vysokých školách využívají pro internetovou rešerši a následně čtení odborně zaměřených cizojazyčných textů obvykle smartphone nebo tablet, které umožňují flexibilní přístup do databází, obsahujících nedidaktizované i didaktizované články s odbornou tematikou. Z časových důvodů jsou v prezenční fázi výuky upřednostňovány kratší texty, čtení delších textů je v rámci procvičování dané kompetence zpravidla součástí domácího řízeného samostudia. Nejrozšířenějším typem elektronických textů jsou nedidaktizované články. Najdeme je v online médiích (noviny, časopisy, webové stránky rozhlasových a televizních stanic), na webových stránkách podniků a firem, v naučných portálech, reklamách či inzerátech. Didaktizovaných textů je méně, o to jsou ale při osvojování jazyka významnější. Adaptované texty s porozuměním nabízí webové stránky nakladatelství cizojazyčných učebnic a jazykových institutů i některých veřejnoprávních rozhlasových a televizních společností, určených pro vysílání do zahraničí (viz kapitola Poslech). Didaktizované texty jsou také často koncipovány jako doprovodný materiál k zakoupené učebnici, nebo mohou být zpracovány vyučujícím příslušného předmětu a studujícím nasdíleny prostřednictvím *MS Teams*, *SharePoint*, *OneDrive*, *Moodle*, pomocí vlastního univerzitního informačního systému nebo některé profesionální webové aplikace, například *LearningApps.org*.

Psaní

Dovednost psaní má ve výuce dvě základní funkce: prostředek a cíl. Psaní jako prostředek podporuje osvojování dalších základních dovedností (např. gramatiku

a slovní zásobu) a zároveň je psaní samo o sobě důležitou cílovou kompetencí. Studující musí umět koncipovat písemný projev tak, aby srozumitelně a formálně korektně zprostředkoval obsah sdělení. K tomu je potřeba správně strukturovat text, propojit obsah, použít odpovídající jazykové prostředky a zohlednit specifické znaky příslušného druhu textu i úzus v kultuře cílového jazyka (Janíková, 2015, s. 91). O psaní rukou je známo, že podporuje grafomotorické dovednosti a paměť (Kast, 1999, s. 21) Otázkou je, co podporuje psaní na mobilních přístrojích, které se vyznačují drobným displejem a malou klávesnicí, a bezpochyby proto nejsou způsobilé k produkci delších textů. Podle Mitchiana přesto skýtá psaní na virtuální klávesnici jisté výhody, protože je alternativou při procvičovacích aktivitách a paušálně funguje jako podpůrný element při učení. Proces psaní zároveň podporuje pozornost zaměřenou na objekt učení (Mitchian, 2010, s. 146).

Účelné jsou zejména takové nástroje a aplikace určené k procvičování gramatiky a slovní zásoby, kde musí studující sám doplnit příslušný výraz, slovní spojení nebo celé věty. Na webových stránkách *European Centre for Modern Languages of the Council of Europe* je k dispozici seznam autorských nástrojů a aplikací, které umožňují procvičovat psaní pomocí *m-learningu*. Seznam zahrnuje širokou škálu nástrojů, od myšlenkových map přes vytváření prezentací až po psaní blogů a celých příběhů. Přestože má dovednost psaní ve výuce odborného jazyka na vysokých školách pevné místo, doporučuje se s ohledem na nízkou hodinovou dotaci procvičovat tuto kompetenci v rámci řízeného samostudia, tedy mimo prezenční výuku.

Mluvení

Protože pro výuku cizího jazyka je ve srovnání s odbornými předměty charakteristický větší podíl bezprostřední sociální interakce, je věnován rozvoji dovednosti monologického a dialogického ústního projevu zvláštní zřetel. Na rozdíl od ostatních řečových dovedností je mluvení kompetencí nejméně vhodnou k samostudiu, proto by se mělo intenzivně podporovat především v prezenční fázi výuky. Za účelem rozvíjení řečové produkce s využitím *m-learningu* se nabízejí zejména následující aktivity:

- Mluvení na základě vizuálního podnětu (grafy, statistiky, fotky, obrázky, krátká videa)
- Internetové rešerše zaměřené na konkrétní úkol (prezentace výsledku, výměna informací)
- Reprodukce odborného textu

Během kooperační fáze výuky probíhá interakce ideálně v tandemu či menší skupině studujících, aby byli všichni účastníci komunikačně aktivní. Digitální technologie umožňují podporu řečové produkce i v rámci řízeného samostudia, kdy

studující zaznamenaná monologický projev pomocí některé k tomu určené aplikace. Záznam lze poté využít jako nástroj autoevaluace, což znamená, že studující sám analyzuje svoji výslovnost, plynulost projevu i případné lexikální a gramatické chyby. Zároveň může záznam nasdílet svému vyučujícímu, který mu poté poskytne zpětnou vazbu. Příkladem aplikace umožňující nahrávání a sdílení mluveného projevu je *VoiceThread*.

Tab. 1: Konkrétní scénář tematického bloku s využitím m-learningu

<i>Studijní forma</i>	M-learning v rámci hybridní výuky	Podporovaná jazyková kompetence
Subtéma	Téma: žádost o pracovní místo	
<i>Samostudium</i>	Procvičování slovní zásoby k danému tématu pomocí interaktivních cvičení na <i>LearningApps.org</i> apod.	Slovní zásoba
Hledání pracovního místa	Najít na internetu vhodný inzerát s nabídkou pracovního místa a elektronicky ho uložit pro potřeby výuky.	Čtení
<i>Prezenční fáze</i>	Ve dvojici nebo menší skupině vzájemně prezentovat a porovnat vybrané pracovní místo včetně požadavků na kandidáta a nabídky ze strany zaměstnavatele.	Mluvení
Inzerát prac. místa		
Výběrové řízení	Pomocí některé z digitálních Mindmap-aplikací strukturovat a vizualizovat jednotlivé fáze a náležitosti výběrového řízení (práce ve dvojici).	Slovní zásoba
<i>Samostudium</i>	Rešerší na internetu získat informace o podniku z vybraného inzerátu a jeho produktů.	Čtení
Zaměstnavatel	Najít rozhlasovou nebo televizní reklamu na zmíněný produkt a poslechnout si ji, případně najít audio či video prezentaci daného podniku.	Poslech
<i>Prezenční fáze</i>	Prezentovat výsledky internetové rešerše, tj. nejdůležitější data o podniku/zaměstnavateli (práce ve dvojici či menší skupině).	Mluvení
Žádost o pracovní pozici	Najít na internetu tipy pro vytvoření úspěšné žádosti o pracovní místo.	Čtení
<i>Samostudium</i>	Pomocí příslušné aplikace <i>Bewerbungs-App</i> , <i>Cover Letter App</i> vytvořit atraktivní a originální žádost o zaměstnání a zaslat ji vyučujícímu ke kontrole, případně vytvořit životopis, např. pomocí <i>Lebenslauf-App</i> , <i>CV App</i> , <i>Resume Help</i> .	Psaní
<i>Prezenční fáze</i>	Najít na internetu tipy pro úspěšný pracovní pohovor.	Čtení
Pracovní pohovor	Vyměnit si s kolegou nalezené tipy a vytvořit seznam doporučení pro úspěšný pracovní pohovor.	Mluvení Psaní
<i>Samostudium</i>	Podívat se na video k tématu pracovní pohovor (<i>YouTube</i> , <i>Goethe Institut</i> atd.), vypsat a formulovat nejdůležitější otázky.	Poslech Psaní
<i>Prezenční fáze</i>	Pomocí aplikace Kahoot! prověřit zvládnutí tématu a relevantní slovní zásoby.	Slovní zásoba
Shrnutí		

Konkrétní scénář v rámci hybridní výuky

Vhodnou kombinací výše nastíněných nástrojů m-learningu lze pro každé téma cizího, ekonomicky zaměřeného jazyka sestavit takový scénář výuky, který rovnoměrně podporuje jednotlivé řečové dovednosti a zároveň reflektuje požadavky hybridního konceptu výuky, rozděleného na prezenční, tj. kooperativní fázi výuky a řízené samostudium. V následující tabulce jsou prezentovány jednotlivé fáze výuky na téma Žádost o pracovní místo. U každé jednotlivé aktivity je uvedeno, kterou konkrétní jazykovou kompetenci podporuje. Posledním bodem scénáře tematického bloku je testovací fáze, která prověřuje, jak si studující osvojili odborné znalosti i slovní zásobu.

Tab. 2: Příklady vhodných ICT nástrojů pro výuku ekonomického jazyka na vysokých školách

Gramatika	Slovní zásoba	Platforma pro vytváření a sdílení digitálních materiálů		Testování
<ul style="list-style-type: none"> ▪ DuoLingo ▪ Lingolia ▪ German Grammar Test* ▪ Grammar Test** 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Memorize Now ▪ Anki ▪ Landigo ▪ Drill 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ LearningApps ▪ Tes teach ▪ Nearpod ▪ Padlet 		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kahoot! ▪ Quizlet ▪ Hot Potatoes
Poslech	Čtení	Psaní	Mluvení	Výslovnost
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Juice ▪ Tuneln ▪ Learn German DW* ▪ Goethe Institut* ▪ British Council** 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mendeley ▪ Learn German DW* ▪ Nachrichten leicht* ▪ Business magazine** (web British Council) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lang-8 ▪ Mindmeister ▪ Prezi ▪ Google Docs 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Audacity ▪ VoiceThread ▪ Lingt 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Forvo ▪ Rhinospike

* pouze pro němčinu ** pouze pro angličtinu

Závěr

Rozšíření mobilních digitálních přístrojů přináší do výuky odborného cizího jazyka na vysokých školách nové perspektivy, díky kterým se m-learning profiluje jako účinný nástroj při akvizici produktivních a receptivních kompetencí, a to jak v prezenční fázi výuky, tak i v rámci řízeného samostudia. Využití smartphonu při výuce ekonomického jazyka by se nemělo omezovat pouze na nástroje a aplikace vhodné pro osvojování slovní zásoby a procvičování gramatiky, ale s ohledem na rovnoměrný rozvoj všech řečových dovedností by mělo zahrnovat pestrou škálu funkcí a možností, které moderní mobilní přístroje připojené k internetu nabízejí, včetně autorských webových nástrojů k vytváření a sdílení online výukových materiálů.

Literatura

- BIEBIGHÄUSER, K. (2015). DaF-Lernen mit Apps. Zur Einleitung der Sondernummer. *GFL-Journal* 2015 (2), 1–14. [online]. Dostupné z: <http://www.gfl-journal.de/2-2015/biebighaeuser.pdf> [cit. 25. 1. 2020].
- BRUNNER, R. (2014). Potenziale von Mobile Learning mit Smartphones in der Sekundarstufe I. Master Thesis zur Erlangung des akademischen Grades Master of Arts (M. A.) [online]. Dostupné z: <http://>

www.ptsleonding.at/images/documents/Startseite_News/brunner_regina_endfassung_T_15032014_PRINT.pdf [cit. 05. 2. 2019].

HATTIE, J. A. C. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London & New York: Routledge.

HEYD, G. (1997). *Aufbauwissen für den Fremdsprachenunterricht (DaF)*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

JANÍKOVÁ, V. (2015). *Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Brno: Masarykova univerzita.

KAST, B. (1999). *Fertigkeit Schreiben*. München: Langenscheidt.

MITSCHIAN, H. (2010). *Mobiles Lernen für Deutsch als Fremdsprache. M-Learning – die neue Welle?* Kassel: Kassel University Press.

MobilMania.cz: Smartphone používá 96 % českých studentů, chrání jej však méně než polovina. [online]. Dostupné z <https://www.mobilmania.cz/clanky/smartphone-pouziva-96%20ceskych-studentu-chrani-jej-%20vsak-%20mene-%20nez-polovina/sc-3-a-1343136/default.aspx> [cit. 01. 2. 2020].

PFEIL, A. (2015). Digitale und analoge Lernwelten im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht. *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* 2015 (53), 3–7.

Autorka

PhDr. Lenka Kalousková, Ph.D., Katedra německého jazyka, Fakulta mezinárodních vztahů, VŠE Praha, e-mail: lenka.kalouskova@vse.cz

Absolventka germanistiky a historie na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy (UK) se semestrálními pobyty na univerzitách v Lipsku a v Bernu. Doktorát získala na UK z německé filologie. Od roku 1999 působí na Katedře německého jazyka Vysoké školy ekonomické v Praze, kde se zaměřuje na výuku ekonomické němčiny. K tématům, kterým se věnuje, patří např. lingvodidaktické aspekty profesního jazyka pro hospodářskou sféru, práce s chybou ve výuce cizího jazyka, mediální didaktika (m-learning) a onomastika. Pravidelně publikuje v tuzemských i zahraničních časopisech.



Pedagogika

Pedagogy

Students' Attitudes to Cultural and Religious Diversity and Changing Conditions on Labour Market and in Education System

Postoje studentů ke kulturní a náboženské rozmanitosti a měnícím se podmínkám na trhu práce a ve vzdělávacím systému

Hanne-Lore Bobáková, Krystyna Heinz

Abstract: The presented paper deals with the questionnaire survey conducted by means of the Semantic Differential Method in the groups of students studying at School of Business Administration in Karviná, Silesian University in Opava. The research focuses on students' attitudes towards some controversial aspects of the globalized society characterized by migration and plurality trends. The evaluation of the respondents' opinions is especially related to the areas of religious and cultural diversity as well as the education system and its ability to adequately react to the current changes. Students' answers also show their attitudes to the ethnic diversity at a potential workplace and focus on professional intercultural communication and problems that might occur in it. The paper also involves a short comparison of selected responses in the surveys conducted in 2016 and 2020.

Key words: globalization, attitudes, culture, diversity, religion, security, communication barriers

Introduction

Globalization is related not only to economy, but to numerous areas of social and cultural life. Nowadays, we can observe two different attitudes related to diversity. The first one is founded on a strong valorisation of diversity, which is a crucial value in various dimensions related to identity, model of convergence, relationship with the adversary, and models of alternative societies. A decade ago, diversity was perceived as a temporary phenomenon and was expected to give way to conformity and group unity in the time perspective and proclaimed that it was necessary to preserve the differences as they present the strength. However, currently, the attitudes are changing due to social phenomena like especially migration. There are also various opinions related to the fact whether university students are properly prepared for current economic and social changes and their impact on labour market.

The article focuses on gathering data related to students' attitudes to diversity and its consequences applying the questionnaire survey based on the Method of the Semantic Differential. Using the mentioned method allows the assessment of how respondents perceive minds of various entities from a multi-dimensional point of

view. It has been proved that the Semantic Differential scale is a useful method to assess the dimensions of mind perception (Takahashi, Ban, Asada, 2016).

Nowadays, cultural diversity belongs to ardent topics, therefore numerous publications have focused on this topic in Europe and outside it. A lot of attention is also devoted to the topic from the point of view of education, e.g. Apeltauer (1996) deals with cultural diversity in terms of multilingualism. Another problem related to cultural diversity acceptance is the goal of research conducted by other researches (Dias, 1991; Bade, 2015; Egel a Colombo 2018).

However, a lot of differentiation and specification of research topics has been observed in the last decade. In addition to highlighting the importance of cultural diversity in higher education with reference to its sustainability (Maschwitz, 2018), linguistic and cultural diversity is also examined (Schütte, 2006, 2018). Psychological factors in assessing cultural diversity were addressed by Kenner (2006) who explored cultural diversity from the perspective of the psychosocial structure of personality, which allows to investigate the moral ability of judgment and attitudes.

Discussions on cultural diversity take place in different forms and in different ways. In today's globalizing society, they affect the whole of European society and have an impact on everyday reality. In principle, the study of cultural diversity can be divided into the following areas:

- cultural management and co-operation management of corporate culture (Urbanová, Čermáková and Vostrovská, 2016; Maschwitz, 2018; Mense-Petermann, 2006),
- health care (Heuser, 2019),
- education (Seip, 2006; Egel, Colombo, 2018; Felcmanová, 2018),
- workplace integration practices (Paufler, 2018; Bade, 2015, 2016),
- migration (Kazzazi, 2016).

The goal of the article is to analyse the respondents' opinions related to the areas of religious and cultural diversity as well as the education system and its ability to adequately react to the current changes in the society, to identify the areas that are omitted or underestimated in the syllabi of tertiary education institutions and to incorporate the missing topics into them. Our intention is also to compare our results to the results of the questionnaire survey that is being conducted at a partner university in Slovakia.

Methods

The presented paper deals with the questionnaire research conducted by means of the Semantic Differential Method in the group of 145 students studying Tourism at School of Business Administration in Karviná, Silesian University in Opava in the academic year 2019–20, submitting answers to all the questions included in the questionnaire. The research focuses on students' attitudes towards some controversial aspects of the globalized society characterized by migration and plurality trends (Vašátková, Chval, 2018). The evaluation of the respondents' opinions is especially related to the areas of religious and cultural diversity as well as the education system and its ability to adequately react to the current changes. The acquired data will be analysed within the individual items of the questionnaire and compared to the selected answers from the questionnaire survey conducted in 2016. The data will be presented in the charts.

Data obtained from questionnaires can be analysed in several ways (Vašátková, Chval, 2018).

1. item-level response analysis,
2. analysis of responses based on global similarity assessment,
3. analysis of responses at the dimension level.

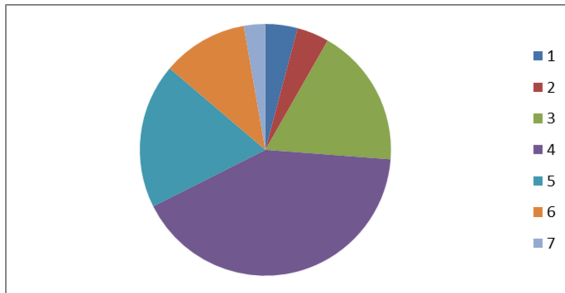
The first method is based on the creation of concept profiles, the second method concerns the matrix of distance, and the third one is the location of terms in the semantic space.

We are inclined to use the first method of data analysis, where the results in the individual items of the questionnaire will be processed into numerical data on the scale ranging from 1–7. The presented text will contain 11 graphs, each corresponding to one semantic profile of the questionnaire.

Results and evaluation

1. Cultural and religious diversity is connected with

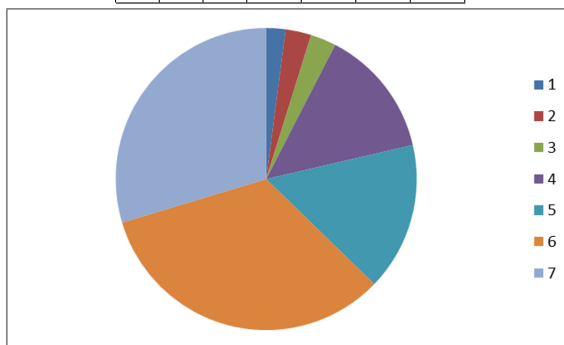
danger threatening in various aspects of life.	1	2	3	4	5	6	7	enrichment of various aspects of life.
	6	6	26	60	27	16	4	



Answering the question 1 about students' attitude to cultural and religious diversity, the majority of students' answers are placed in the middle of the scale within the scale positions 3-5, which shows that they are not able to determine their position, but a number of students are inclined to see aspects enriching their life in the scale position 5. At the same time scale positions 1 and 2 indicate that danger connected with diversity is for them of less importance with the number of respondents of 6 in 2 and 6 in the scale position 1, which shows that the respondents are aware of changes taking place in the society and their attitude to them is not negative.

2. Do you prefer the following statement:

Compassion and tolerance towards other ethnic groups are not important.	1	2	3	4	5	6	7	Compassion and tolerance toward other ethnic groups are important.
	3	4	4	20	23	48	43	

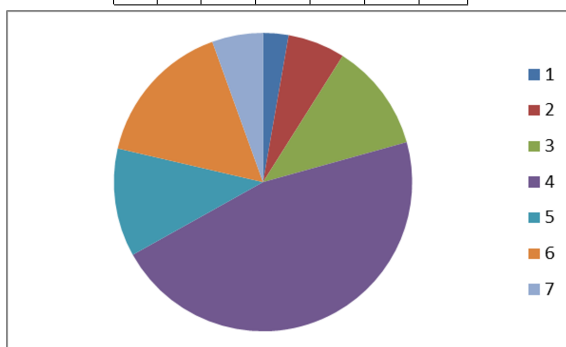


In the answer related to compassion and tolerance students in the question 2 distinctly chose the right side of the offered spectrum stating that compassion

and tolerance are very important for them – the number of 48 respondents in scale position 6 and the number of 43 in the scale position 7 of the scale, which represents about 62% answers. Only 7 students think that compassion and tolerance are not important at all in the scale position 1 and 2 and 20 students placed their opinions in the middle of the spectrum. The obtained results have proved that for the respondents compassion and tolerance toward other ethnic groups are definitely important.

3. Do you tend to agree with the concept of

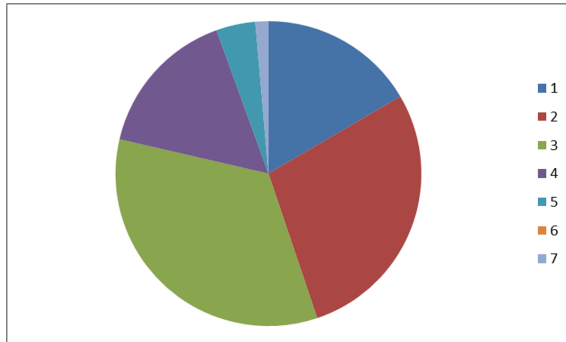
multicultural society as the guaranty of security.	1	2	3	4	5	6	7	monocultural society as the guaranty of security.
	4	9	17	67	17	23	8	



The biggest number of students (about 40%) chose the scale position 4 in the offered spectrum, which probably means that it is difficult for them to state their opinions in this topic. Nevertheless, a bigger number of students agrees with the concept of monocultural society, which is expressed in the right side of the spectrum with the numbers 17 in the scale position 5, 23 in the scale position 6 and 8 in the scale position 7. The left side of the spectrum is represented only by 9 answers in the scale position 2 and 4 respondents in the scale position 1.

4. Current problems in multicultural societies are related to religious radicalism of ethnic minorities and their social status.

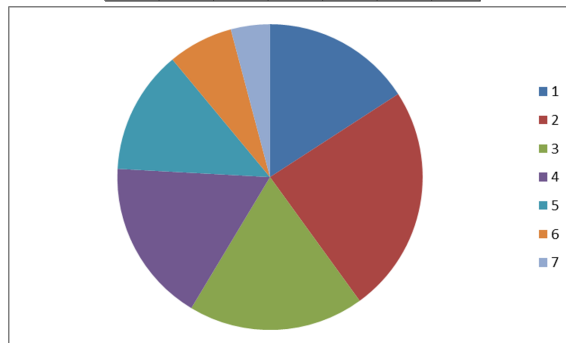
Definitely yes.	1	2	3	4	5	6	7	Definitely not.
	24	41	49	23	6	0	2	



In answers to question 4 students clearly stated that religious radicalism of ethnic minorities was responsible for current problems in multicultural societies. The left side of the spectrum is distinctly dominating with the numbers 49, which represents about 34% responses, in the scale position 3, 41 in the scale position 2, and even with 24 in the scale position 1, which strongly supports the mentioned opinion. The right part of the scale shows very low numbers of 6 in the scale position 5, 0 in the scale position 6, and only 2 in the scale position 7.

5. Does the education system prepare students for changing social and cultural conditions in Europe?

In an unsatisfactory way.	1	2	3	4	5	6	7	In a satisfactory way.
	23	35	27	25	19	10	6	

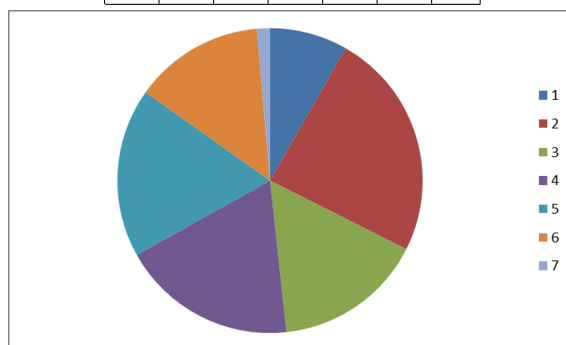


Answers to the following question 5 dealing with the preparation of the education system for changing conditions in Europe showed diversified students' opinions. The biggest number of respondents decided for the scale position 3 (27 answers) while the numbers of answers related to the scale positions 1 (23) and 2 (35)

were relatively high. Only 6 answers appeared in the scale position 7 and there were 10 answers in the scale position 6. It is necessary to conclude that more than half of the respondents have reservations to the education system in connection with the changing social and cultural conditions in Europe.

6. Does the education system prepare you for changing conditions on labour market in terms of cooperating with people coming from different cultural background?

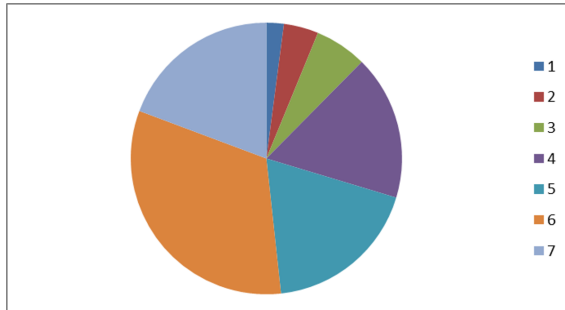
In an unsatisfactory way.	1	2	3	4	5	6	7	In a satisfactory way.
	12	35	23	27	26	20	2	



Answers to the question 6 related to the significance of political, social and cultural processes in Europe and their influence on students' future jobs proved that students were aware of the mentioned processes as students' answers were concentrated between the scale positions 2-5, with majority of students stating not very good preparation for the new reality with the numbers 35 in the scale position 2, and 23 in the scale position 3, and 27 in the scale position 4. Only one third of students chose the right side of the spectrum with the lowest number of 2 students in the scale position 7.

7. Do you think that the current political, social and cultural processes in Europe will influence your future job?

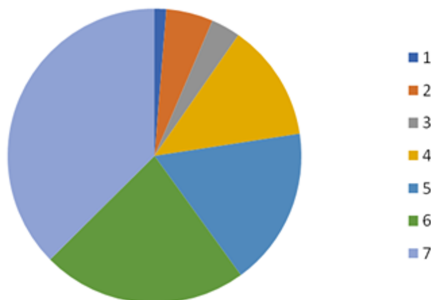
Definitely, they won't.	1	2	3	4	5	6	7	Definitely, they will.
	3	6	9	25	27	47	28	



Students' answers to question 7 related to current political, social and cultural processes in Europe and their impact on their future careers were concentrated mainly in the right side of the spectrum showing the lowest numbers in the scale positions 1 to 3. On the other hand, most answers appeared on the scale of 5 to 7, where they reached the number 102. In the middle between the two poles, 25 and 27 responses were recorded and only a few respondents express their opinions that the current political, social and cultural processes in Europe will not influence their future jobs.

8. Do you feel to be rather

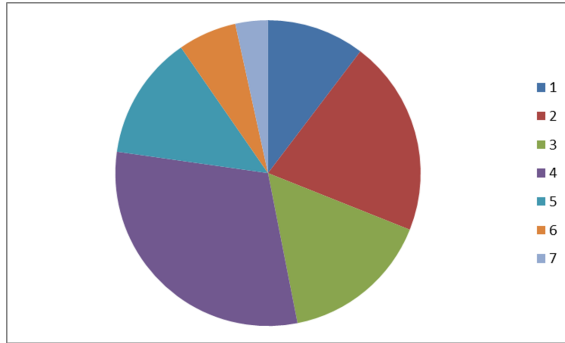
a European citizen?	1	2	3	4	5	6	7	a Czech, Slovak, etc.?
	2	8	5	20	27	35	58	



In answers to question 8, whether respondents feel more European, only two of them chose a clear answer that they felt to be Europeans. There were 15 responses in the scale positions 1 to 3. About two thirds of respondents state they feel rather to be Czechs, Slovaks, etc.) and 58 respondents clearly said that they felt more comfortable to be referred to as Czechs and Slovaks. In the middle of the scale, there were placed 20 answers.

9. Ethnic diversity at a workplace

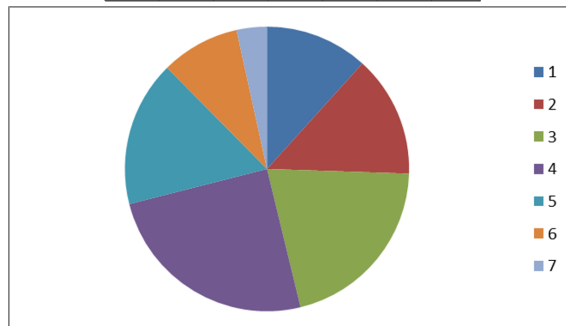
can cause frustration and lead to conflicts.	1	2	3	4	5	6	7	may be fruitful since it can bring new solutions to problems.
	15	30	23	44	19	9	5	



When asked about ethnic diversity in the workplace, most respondents (68) were more inclined to believe that ethnic diversity could cause frustration and conflict. 44 respondents placed their answers in the middle of the spectrum while there were 33 responses in the right side of the scale. The result seems to be surprising as majority of students cannot have many experiences with the working environment, therefore their opinions may have been influenced by stereotypes.

10. Dealing with guests of other ethnic and religious groups (e.g. Roma, Muslims, Buddhists, etc.)

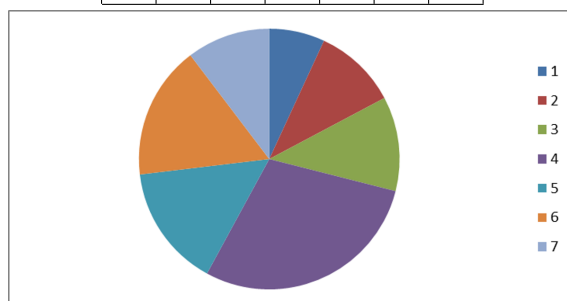
makes a job less appealing.	1	2	3	4	5	6	7	makes a job more interesting.
	17	20	30	36	24	13	5	



The respondents commented on the issue of cooperation with members of other ethnic and religious groups (e.g. Roma, Muslims, Buddhists, etc.) in the workplace. 17 respondents believe that working with members of other ethnic and religious groups makes work less attractive. 20 respondents decided for the scale position 2, 30 respondents for the scale position 3. Only 5 respondents find work with members of other ethnic and religious groups more interesting, which gives evidence that the respondents share the common opinion existing in the society.

11. Do you feel to be prepared for the current challenges of your future profession in terms of working and dealing with individuals of other ethnic and religious groups?

Definitely not.	1	2	3	4	5	6	7	Definitely yes.
	10	15	17	42	22	24	15	



When asked whether respondents felt ready for the current challenges of working with different individuals and different ethnic and religious groups, 10 responded that they definitely did not, 15 in the opposite scale position 7 stated they definitely did. In the scale position 2 there were 15 respondents and in the scale position 3 there were 17 respondents. A total of 42 respondents placed their answers in the middle of the spectrum, but a total of 61 respondents are ready for the challenges. The presented answers may indicate that the respondents have already attended courses related to intercultural communication including topics as cultural values, acculturation, overcoming stereotypes and prejudice, etc.

Discussion

The following discussion will summarize the presented results and compare them to selected questions from a similar survey conducted at the beginning of the summer term 2015/2016 among 149 respondents.

Answering the questions in the first half of the questionnaire, respondents have shown awareness related to current economic, social, and religion phenomena occurring in the society. However, they are not able to state clearly, whether the

ethnic diversity presents danger or enrichment in various aspects of life. Although, on the other hand, they expressed their opinions that compassion and tolerance with other ethnic groups were significant for them. They tend to perceive monocultural society as a guaranty of security and in their views the problems related to radicalism of ethnic minorities are responsible for current problems in multicultural societies. As far as education system is concerned, more than half of the respondents have reservations to the education system in connection with the changing social and cultural conditions in Europe and majority of students state not very good preparedness for the new reality.

In most of the answers related to the second half of the questionnaire, respondents were convinced that their future careers would be influenced by the current political, social and cultural processes in Europe. When evaluating the question whether respondents feel more Europeans or Czechs, Slovaks, etc., they showed greater belonging to the concept of “national” rather than “European.” It was clear that a kind of tension occurred between the “national” and the “global”. The global phenomenon seems to be overshadowed by the national phenomenon. In terms of ethnic diversity, the global phenomenon again encountered the phenomenon of the national identity. The results of the survey showed that respondents were more inclined to believe that ethnic diversity in the workplace could cause frustration and conflict, as their answers were on this side of the scale. Therefore, it could not be shown that ethnic diversity in the workplace was considered beneficial for respondents at the time of the research. Therefore, there has been some sort of hesitancy, or unconvinced and indecisive attitude to the view of the benefits of ethnic diversity in the workplace, or that ethnic diversity in the workplace can lead to conflict. Also, questions related to the fact whether respondents feel ready for the current challenges of working with different individuals and different ethnic and religious groups showed that they were not convinced that they would be prepared or unprepared to work with people from different cultures and religious preferences.

The above listed findings can be compared to a similar survey conducted at the beginning of the summer term 2015/2016 among 149 (a similar number of respondents to the current survey) students of School of Business Administration in Karviná, Silesian University in Opava, but only 7 questions of the mentioned questionnaire were identical with the current survey.

In the answers to question 1 about students’ attitudes to cultural and religious diversity, the situation was similar to the current one as majority of answers were placed in the middle of the scale within the scale positions 3–5.

In the responses related to questions 2 about compassion and tolerance students in the previous survey stated that compassion and tolerance were very important for them, which corresponds with the results of the current research.

Question 3 about monocultural and multicultural society was answered in the similar way as in the previous research with a slightly more respondents stating that a monocultural society is the only guarantee of security.

Answers to question 4 in both surveys clearly state that religious radicalism of ethnic minorities is responsible for current problems in multicultural societies with the left side of the spectrum distinctly dominating.

Question 5 focused on the preparedness of the education system for changing conditions on labour market showing students' diversified opinions with the inclination towards the left side of the spectrum, which indicates the fact that in both cases respondents have strong reservations to the education system in connection with the changing social and cultural conditions in Europe.

Responses to question 6 also show similar results. Students in both surveys declare that preparedness of the education system for changing conditions on labour market showed diversified students' opinions but with reservations to the education system in connection with the changing conditions on labour market.

Question number 7 was aimed at the problem of the national identity (Czechs, Slovaks, Europeans, etc.) where in both surveys majority of students are convinced that they rather belong to the Czech or Slovak nation than to the Europeans.

Concluding the comparison of two mentioned surveys, it is possible to state that the answers in the selected comparable 7 questions of the questionnaire have proved that students' responses in both surveys show similar trends, i.e. they are almost identical with the exception of question 3 where students presented a more radical opinion related to the danger connected with multicultural societies indicating a shift in attitudes.

Conclusion

Cultural diversity determines today's globalizing societies from different perspectives, including employers' needs, preparedness of school leavers, the broader demographic context in terms of employability and the labour market, management and human resources development, sustainable education, etc. which should be addressed in further research surveys.

After the evaluation of the questionnaire survey, it can be stated that the respondents were not able to state clear answers to some questions, probably due to the shortage of experience in the area. Therefore, for example they hesitated whether ethnic diversity presented danger or enrichment in various aspects of life, but at the same time, they expressed their opinions that compassion and tolerance with other ethnic groups were important for them.

The results of the survey showed that respondents were more inclined to believe that ethnic diversity in the workplace could cause frustration and conflict and they preferred to be referred to as Czech and Slovaks rather than the European citizens.

As far as the education system is concerned, more than half of the respondents have reservations to the education system in connection with the changing social and cultural conditions in Europe and labour market.

The article also involved a short comparison of selected responses in the surveys conducted in 2016 and 2020. The results show very similar trends, only students' opinions related to multicultural societies in 2020 present a more radical opinion related to the danger connected with them.

In our research we wanted to point out that the increasing global heterogeneity in societies posed many challenges for the national community and the globalizing world, education being one of them. The readiness of the education system to meet the challenges of the 21st century is one of the priorities that should be reflected in the university curricula so that university graduates are prepared for today's world. The presented survey is planned to be continued in the future by comparison of Czech and Slovak students' attitudes at two tertiary education institutions.

Literature

- APELTAUFER, E. (1996). *Körpersprache in der interkulturellen Kommunikation*. In Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturvielfalt im Unterricht. Flensburg: Universität Flensburg.
- BADE, K. (2015). Kulturvielfalt, Kulturanst und negative Integration in der Einwanderungsgesellschaft. In KAZZAZI, K., TREIBER, A., & WÄTZOLD, T. *Migration-Religion-Identität. Aspekte transkultureller Prozesse*, 1-34.
- BADE, K. J. (2016). Prolog Kulturvielfalt, Kulturanst und Negative Integration in der Einwanderungsgesellschaft. In *Migration-Religion-Identität. Aspekte transkultureller Prozesse* (1-34). Wiesbaden: Springer VS.
- DIAS, P. V. (1991). Grenzen des idealtypischen Vergleichs in der Erziehungswissenschaft im Rahmen internationaler Marktstrukturen und Kulturvielfalt. *Interkulturelles Lernen oder verdeckte Dominanz, Frankfurt a. M.: Verlag für Interkulturelle Kommunikation*, 31-54.
- ENGEL, D., & COLOMBO, S. (2018). Strategien in der Förderung von Multilingual Awareness im Rahmen der Südtiroler Wanderausstellung "Sprachenvielfalt - in der Welt und vor unserer Haustür". *Strategien im Kontext des mehrsprachigen und lebenslangen Lernen*, 6, 101.
- FELCMANOVÁ, A. (2018). Sociokulturní diverzita organizací ve vzdělávání. *Sociální pedagogika | Social Education*, 6(1), 28-46.
- HEUSER, S., SPÜRCK, D., WALTER, A., ZANIER, G., KOCH, E., STAUDT, J., ... & BAUERMANN, E. (2019). *Transkulturelle Pflege: Grundlagen und Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- SEIPP, B. (2007). *Sprache fördern - Kulturvielfalt erleben: Lehrerbildung praxisnah*. Dortmund: Zentrum für Lehrerbildung.
- KAZZAZI, K., TREIBER, A., & WÄTZOLD, T. (2016). *Migration, Religion, Identität: Aspekte transkultureller Prozesse*. Wiesbaden: Springer VS.

- KENNER, M. (2006). Zur moralischen Dimension in der interkulturellen Begegnung. In *Bedingungen beruflicher Moralentwicklung und beruflichen Lernens*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 49–61.
- LARSEN-FREEMAN, D. (2012). From Unity to Diversity. In: *English Teaching Forum*. 50(2), Washington: Office of English Language Programs. 22–27.
- MASCHWITZ, A. (2018). Kooperationen mit Wirtschaftsunternehmen in der Weiterbildung – Unternehmerische Kultur als Chance und Herausforderung. In *Nachhaltigkeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. Springer VS, Wiesbaden, 2018. 253–269.
- MÄDER, O. B. (2018). Der Objektivierungsprozess. In *Controlling klipp & klar*. Springer Gabler, Wiesbaden, 63–94.
- MENSE-PETERMANN, U. (2006). Kulturvielfalt als Steuerungsproblem – zur Rolle von Anerkennung als Steuerungsressource in transnationalen Konzernen. In *Kongress der Deutschen Gesellschaft für Soziologie "Soziale Ungleichheit – kulturelle Unterschiede"*. Campus Verlag, 2006. 1499–1510.
- PAUFLER, A. (2019). Denkstrategie: Integrationsdenken. In *Führung-Kreativität-Innovation*. Wiesbaden: Springer Gabler, 127–155.
- SCHÜTTE, U. (2016). Kommunikativer interkultureller Kompetenzerwerb in der "Fremde" – Ein Muss für die sprachtherapeutische Professionalisierung in Zeiten der Globalisierung? Eine qualitative Analyse interkultureller Erfahrungen. In HEDDERICH, I., & ZAHND, R. (EDS.): *Teilhabe und Vielfalt: Herausforderungen einer Weltgesellschaft. Beiträge zur internationalen Heil- und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 208–214.
- SCHÜTTE, U. (2018). Beiträge zur sprachpädagogischen und sprachtherapeutischen Professionalisierung. In *Das Fremde im Kontext sprachlich-kultureller Diversität*. Wiesbaden: Springer VS, 97–205.
- TAKAHASHI, H., BAN, M., & ASADA, M. (2016). Semantic Differential Scale Method Can Reveal Multi-Dimensional Aspects of Mind Perception. *Frontiers in psychology*, 7(1717).
- URBANOVÁ, H., ČERMÁKOVÁ, H., & VOSTROVSKÁ, H. (2016). Diversity management. *Acta Universitatis Agriculturae et Silviculturae Mendelianae Brunensis*, 64 (3).
- VAŠŤÁTKOVÁ, J., & CHVAL, M. (2018). Využití sémantického diferenciálu při autoevaluaci školy. *Orbis Scholae* 4 (1), 111–128.

Authors

PhDr. Krystyna Heinz, School of Business Administration in Karviná, Silesian University in Opava, e-mail: heinzova@opf.slu.cz

She teaches at School of Business Administration in Karviná, Silesian University in Opava, Business English and courses related to Intercultural Communication designed for students of the Erasmus Programme and other international students, for example Culture Values in Business Communication, Personal Development Course for Mobility, Preparatory Course for Student Mobility, Introduction to the Czech Language and Cultures, etc. She has been involved in several international projects focusing on developing intercultural competence in multicultural groups of students, the last one being the project ECMT in cooperation with 6 European universities in Belgium, Germany, Finland, France, Poland, Scotland – Entrepreneurial Communication in Multicultural Teams.

PhDr. Hanne-Lore Bobáková, Ph.D., School of Business Administration in Karviná, Silesian University in Opava, e-mail: bobakova@opf.slu.cz

She teaches at School of Business Administration in Karviná, Silesian University in Opava, Business German and courses related to Communication in Czech Language and Intercultural Communication designed for faculty students and students of the University of the Third Age, for example topics such as Argumentation, Persuasion, Cultural Diversity for the needs of international trade, etc. She has participated in faculty projects aimed at optimizing teaching of German Language, Communication Skills in Tourism and Crisis Communication.

Analýza potřeb studentů odborného francouzského jazyka v přípravě na pracovní stáže ve Francii

Needs analysis of students of French for specific purposes in preparation for work mobility in France

Hana Delalande

Abstrakt: V příspěvku je představen kontext disertačního výzkumu, jehož cílem je zmapovat náplň pracovních stáží českých a slovenských studentů ve francouzských institucích veřejné správy, identifikovat komunikační situace, do kterých se studenti během stáží dostávají, a definovat úlohy, které musí řešit. Na základě rozhovorů se studenty francouzsko-českého studijního programu ESF MU Veřejná správa (Administration publique) bezprostředně po ukončení pracovní stáže byly v rámci pilotního výzkumu v roce 2018 identifikovány problematické situace a okruhy a analyzovány z hlediska potřeb chybějících v předcházející přípravě. V závěru příspěvku jsou prezentovány možnosti zefektivnění přípravy na stáže a další kroky disertačního výzkumu.

Klíčová slova: analýza potřeb, komunikační situace, odborný francouzský jazyk, pracovní stáže, rozhovory

Abstract: The article treats context of a doctoral research whose goal is to gather information on the content of internships of Czech and Slovak students in French public administration institutions, to identify communication situations the students get into and the tasks they have to complete. A pilot research based on interviews with the sample of students of the French-Czech study program Public administration (Administration publique) of the Faculty of Economy and Administration that were carried out shortly after the end of the internships in 2018 and problematic situations and topics were identified and analyzed in the view of elements missing in the preparation prior to departure. At the end of article, possibilities of improvement of preparation of the students before their departure and the next steps of the doctoral research are discussed.

Key words: communication situations, French for specific purposes, internships, interviews, needs analysis

1 Úvod

Již od doby komunikačního přístupu plní vyučující cizích jazyků roli těch, kteří analyzují potřeby jazykového vzdělávání studentů a výuku přizpůsobuje výsledkům těchto analýz na základě strategií učení, cílů a potřeb studentů (Richards & Rodgers, 2014, s. 99), což v kontextu výuky odborného, resp. ekonomického cizího jazyka na vysokých školách platí dvojnásob. Aby výuka mohla být efektivní, je třeba se soustředit na to, co absolventi v pracovním prostředí konkrétně potřebují, do jakých situací se dostávají ve formální i neformální komunikaci, ať už

s kolegy nebo se zákazníky. Přímé propojení univerzitního vzdělávání a trhu práce a hledání konkrétních vzdělávacích potřeb studentů na základě jejich zkušeností z pracovního prostředí zdůrazňují taktéž odborné studie z posledních let (Dvořáková, 2018; Pégaz-Paquet, 2016; Trofin, 2018). Pro zvýšení efektivity výuky je vhodné se při používání jazyka ve třídě co nejvíce přiblížit tomu, jak budou studenti jednou sami cizí jazyk v praxi používat. Tuto realitu je možné zmapovat na základě výzkumného šetření, a to například zkoumáním používání cílového jazyka absolventy nebo zkoumáním zkušeností studentů během pracovních stáží. V tomto článku se tedy budu zabývat problematikou přípravy na pracovní stáže českých či slovenských studentů do francouzského pracovního prostředí.

2 Přehled dosavadního poznání

Termín odborný jazyk označuje „systém jazykových prostředků, jejichž výběr a uspořádání slouží k ústní nebo písemné komunikaci odborného obsahu vědeckého, technického či jiného“ (Hendrich, 1988, s. 119). Odborným jazykem tedy rozumíme soubor všech jazykových prostředků, které se v daném oboru používají. Ve francouzském jazyce existují pro odbornou francouzštinu termíny jako *français de spécialité*, *français spécialisé*, *français professionnel* nebo *français sur objectif spécifique* (FOS). První tři termíny lze chápat jako ekvivalentní výrazy odpovídající českému pojmu odborný (francouzský) jazyk: důraz je kladen na odbornost (francouzský jazyk pro lékaře, právníká francouzština apod.) nebo na odvětví (turismus, hotelnictví, bankovníctví, obchod, diplomacie apod.), zatímco termín *français sur objectif spécifique*, česky francouzština pro specifické účely, lze považovat za pojem obecný a nadřazený, protože specifickým účelem nemusí být nutně dosažení odbornosti v určitém vědním oboru (Carras et al., 2007, s. 18–20; Mangiante & Parpette, 2004, s. 16–17).

Co se týče francouzštiny pro specifické účely (FOS), ta je dle Mangianta a Parpetteové (2004) jednoznačně definována na základě poptávky. Autoři nabízejí schéma o pěti etapách: 1) poptávka po jazykovém vzdělávání, 2) analýza potřeb, 3) sběr dat, 4) analýza dat a 5) tvorba didaktických aktivit. Často jde o krátkodobé vzdělávání s obsahem, který učitel neovládá a při přípravě vzdělávacích aktivit je třeba spolupracovat s aktéry z daného odvětví.

Cílová skupina odborné francouzštiny je oproti FOS širší. Výuka odborného jazyka není připravována na základě nějakého přesného zadání či poptávky jako u FOS, ale je připravována pro potřeby studentů s ne úplně jasným, spíše hypotetickým účelem. A právě odborným jazykem a jeho výukou na vysoké škole ekonomického zaměření se budu zabývat ve své disertační práci. Studenti obchodní francouzštiny se vzdělávají v ekonomických předmětech v rodném jazyce a zároveň se učí odbornému obchodnímu jazyku, aby ho mohli v budoucí profesi používat, ve styku

s francouzskými protějšky nebo při práci ve francouzských nebo jiných mezinárodních firmách.

Ve své disertační práci vycházím z již uskutečněných výzkumů, ve kterých jsou zkoumány zkušenosti studentů či absolventů v praxi a které se otázkou efektivní přípravy na budoucí práci studentů zabývají (Kovářová, 2014; Myles, 2009; Nikyema & Henry, 2009; Peyrard-Zumbihl, 2004). Většina autorů se zabývá studenty či absolventy, jejichž cílovým jazykem je odborná angličtina. Mylesová (2009) analyzovala zkušenosti čínských studentů v Kanadě, kteří během studií absolvovali šestnáctiměsíční pracovní stáž. Výzkumnice se zaměřila na situace, které byly pro studenty v daném pracovním prostředí problematické a na jejichž základě navrhla konkrétní doporučení toho, co by do výuky odborného jazyka mělo být zařazeno. Podobné, ovšem rozsáhlejší projekty byly realizovány francouzskými technickými univerzitami a zahraničními firmami ze sedmi evropských zemí¹ v tzv. Projektu Valeurtech (Nikyema & Henry, 2009) a v rámci disertačního výzkumu na univerzitě v Nantes (Peyrard-Zumbihl, 2004). Autoři na základě výzkumů pro studenty francouzských technických univerzit navrhli vzdělávací moduly vyučované v angličtině, tzv. přípravu na mezinárodní pracovní mobilitu. Do modulu byly zapracovány nejen konkrétní zkušenosti stážistů, ale také očekávání a požadavky ze strany zahraničních poskytovatelů stáží.

Výzkum, který se specializoval na francouzské pracovní prostředí, byl uskutečněn v České republice v roce 2013 jako součást projektu *Interkulturní dimenze v podnikové kultuře nadnárodních firem – komparativní studie*. Do projektu byli zapojeni studenti VŠE v Praze, francouzské nadnárodní i menší a střední podniky se sídlem v ČR, přičemž se zjišťovaly interkulturní rozdíly v řízení společností a v chování zaměstnanců. Na základě výsledků výzkumu pak výzkumníci z VŠE reflektovali metody a techniky rozvoje interkulturní komunikační kompetence ve výuce odborného francouzského jazyka. Konkrétním výstupem pak byly didaktické materiály, např. případové studie² či globální simulace³ (Kovářová, 2014; Dvořáková, 2018).

¹ Belgie, Finsko, Portugalsko, Rumunsko, Řecko, Slovinsko a Spojené království.

² Zde uvádím dva příklady případové studie, které Kovářová vypracovala: „Vítáme vás, nová vedoucí, v pobočce francouzské firmy v Praze“ nebo „Pracuji v Paříži, jak to přežít?“ Na základě zadání určitého interkulturního problému nebo konfliktu student analyzuje danou situaci, odpovídá na otázky a vypracovává zadané úkoly.

³ Ve fr. jazyce *simulation globale* (Yaiche, 1996): na základě podrobného zadání reálné situace si studenti rozdělí role a řeší konkrétní úkoly. Např. plánují a realizují expanzi společnosti, ve které pracují. Nabírají nové zaměstnance, zařizují nové kanceláře a definují projekty, na kterých bude nová divize společnosti pracovat. Studenti během těchto aktivit prokazují znalosti interkulturních rozdílů v řízení společnosti a chování zaměstnanců.

3 Metodologie

Cílem disertačního výzkumu, ze kterého předkládaný příspěvek vychází, je zmapovat náplň pracovních stáží českých a slovenských studentů ve francouzských institucích, identifikovat komunikační situace, do kterých se studenti během stáží dostávají, a definovat úlohy, které musí řešit. Za účelem ověření výzkumného nástroje a metodologického postupu byl v roce 2018 realizován předvýzkum, jehož výsledky a zjištění budou představeny v následujících kapitolách. Problematické situace zde budou analyzovány z hlediska komunikačních potřeb chybějících v předcházející přípravě.

Design pilotního výzkumu byl kvalitativní a vycházel ze zakotvené teorie (*Grounded theory method*), která je založena na zakotvení teorie v datech, která byla během výzkumu získána (Corbin & Strauss, 2015, s. 14). Hlavním nástrojem sběru dat byl polostrukturovaný rozhovor.

Výzkumný vzorek předvýzkumu tvořili studenti navazujícího magisterského programu Veřejná správa (Administration publique) na Ekonomicko-správní fakultě Masarykovy univerzity, nazývaný také MFTAP (Master franco-tchèque d'Administration publique), který vznikl v roce 1999 spoluprací Masarykovy univerzity a francouzské Université de Rennes 1. Studenti tohoto programu během 3. semestru studia vyjíždějí do francouzského města Rennes na povinnou dvouměsíční pracovní stáž v institucích veřejné správy. Vedle stáže ve Francii před odjezdem do Rennes již absolvovali měsíční stáž v instituci české veřejné správy. Pilotní výzkum byl realizován v prosinci 2018, tj. jeden týden po ukončení pracovní stáže a zúčastnilo se 12 studentů české a slovenské národnosti (z celkového počtu 13 studentů dané studijní skupiny). Ve čtyřech případech studenti rozhovory absolvovali ve dvojicích (mluvil vždy jeden student, druhý byl rozhovoru přítomen a poslouchal výpověď kolegy či kolegyně, poté se vyměnili), zbylé 4 rozhovory byly nahrány individuálně. Délka rozhovorů byla v trvání od 10 do 38 minut.

Témata, která byla pro rozhovor připravena a systematicky rozhovory prolínala, byla náplň stáže, komunikační situace (formální i neformální) a obtížné situace či překvapivé momenty, resp. (ne)dostatečnost přípravy na ně. Pokud studenti chtěli, mohli se navíc volně vyjádřit k jakýmkoliv aspektům stáže. Rozhovory, které byly se svolením účastníků výzkumu nahrávány na diktafon, byly později transkribovány a analyzovány metodou tužka papír ve fázích, které jsou pro zakotvenou teorii obvyklé: tvorba konceptů při otevřeném kódování, hledání teoretických vztahů mezi kategoriemi a volba ústředního konceptu (Řiháček & Hytych, 2013, s. 47). Na základě zjištění z pilotního šetření byla mírně upravena metodologie pro hlavní část disertačního výzkumu, který probíhal v roce 2019, a který bude v následujících kapitolách také zmíněn.

4 Výsledky a jejich interpretace

Na začátku rozhovoru jsem zjišťovala identifikační charakteristiky každého studenta. Co se profilu týče, jednalo se tedy o studenty následného francouzsko-českého magisterského programu Veřejná správa. Studenti byli do studia přijati na základě přijímací zkoušky z veřejné ekonomie, veřejných financí, všeobecného přehledu a znalosti francouzského jazyka, přičemž byla požadována minimální jazyková úroveň B2. Studenti byli ve věku 23 až 25 let, až na jednu výjimku měli všichni předchozí zkušenost ze studijního pobytu v zahraničí, ve dvou případech měli studenti dokonce zkušenost z pracovní stáže ve Francii a Belgii.

4.1 Obsah stáží

Studenti vykonávali stáže v různých institucích francouzské veřejné správy, s poměrně širokým zaměřením: od mezinárodních oddělení univerzit, přes prefekturu, neziskové organizace, po oddělení banky, která měla za úkol poskytovat úvěry a půjčky pro územní samosprávné celky. Pro organizace to, až na jeden případ, nebyl první kontakt s českým stážistou vyslaným univerzitou. Studenty na stáže umísťovala francouzská univerzita. Studenti v předchozím semestru studia vypracovali životopis a motivační dopis a vyplňovali žádosti o umístění na stáž, ve kterých měli příležitost vyjádřit vlastní preference, závěrečné rozhodnutí ale zůstalo v gesci francouzské strany.

Co do obsahu stáže, studenti se zmiňovali o široké škále témat a aktivit, které mohou odpovídat rozmanitosti institucí, ve kterých studenti pobývali. Na starosti měli např. organizaci kulturních událostí, organizaci zahraničních pracovních stáží pro francouzské středoškoláky, různé administrativní úkoly, zadávání údajů do databází, ale také vysoce odborné úkony jako např. finanční analýzu územních samosprávních celků a práci s rozpočtem a účetními výkazy. Vedle toho se studenti účastnili schůzí, workshopů a konferencí, v několika případech na nich aktivně vystupovali či workshopy sami připravovali a moderovali. Někteří studenti také připravovali a zveřejňovali články na sociálních sítích, ve kterých se zmiňovali o zajímavostech z České republiky a o francouzsko-českých vztazích.

Všichni studenti měli v první fázi stáže za úkol si prostudovat dokumentaci o dané instituci veřejné správy a o úkonech, kterými se instituce zabývala. Vedoucí stáží tuto fázi, která ve většině případů trvala v řádu několika dní či jednoho týdne, považovali za nezbytnou pro to, aby bylo studentům umožněno vykonávat vlastní, samostatnou práci. K dispozici měli řadu odborných textů, jako např. zákony, výroční zprávy ale také „raporty“, tj. závěrečné zprávy ze stáží předchozích studentů stejného studijního programu.

V jednom případě student vlastní stáž popsal jako „pozorovací“ (*stage d'observation*), kterou považoval za značně pasivní, neboť fáze studia odborné dokumentace

trvala po celou dobu stáže a student, na rozdíl od ostatních kolegů, samostatné úkoly či vlastní program stáže nedostal. Daný student při rozhovoru svou zkušenost srovnával s náplní stáží ostatních studentů oboru. Studenti celého ročníku totiž na stáž vyjíždějí ve stejném termínu do stejného města, jsou ubytováni na stejných univerzitních kolejích, ačkoliv stáže vykonávají každý v jiné instituci. Studenti se po celou dobu pobytu ve Francii setkávají, o zkušenostech ze stáží diskutují, je tedy možné, že student svou náplň stáže v důsledku srovnávání s kolegy hodnotil až příliš negativně, tak jako S6⁴: „... nic, já jsem prostě jenom seděl v kanclu čekal, čekal, až mě vedoucí vezme někam, někam na *réunion*, kde jsem ničemu nerozuměl, takže. Nic jsem tam nedělal, fakt vůbec nic“. Tentýž student ale dále v rozhovoru popisoval, jak v druhé polovině stáže při práci na závěrečné zprávě dělal rozhovory s kolegy z ostatních oddělení a pracoval na uceleném popisu a analýze fungování dané instituce.

4.2 Formální i neformální komunikační situace

Studenti se dostávali do četných komunikačních situací, a to jak formálních, tak neformálních. Studenti měli na všech pracovištích k dispozici vlastní pracovní místo s počítačem a emailovou adresou, kterou ve své práci používali. Byli v písemném kontaktu s vedoucím stáže a s kolegy z dané francouzské instituce, ale také s partnerskými institucemi a veřejností. Komunikace byla taktéž ústní, a to jak s vedoucím stáže a kolegy na pracovišti, tak i telefonicky s francouzskými i zahraničními partnerskými institucemi i veřejností.

Pokud jde o neformální komunikaci, studenti se s vedoucím stáže a kolegy nejčastěji setkávali během přestávek na kávu či na oběd. Ve francouzském pracovním prostředí je „pause café“ v mnoha organizacích a institucích považována za formální neformální příležitost pro komunikaci spolupracovníků a udržování dobrých mezilidských vztahů na pracovišti, protože je často organizována v pravidelných intervalech. Studenti mají během těchto neformálních situací příležitost setkat se i s kolegy ze vzdálenějších kanceláří, představit se jako kolega stážista, ale také kolega stážista ze zahraničí. Studenti ve výzkumných rozhovorech uváděli, že se mezi tématy neformální konverzace s kolegy objevovalo: studium, rodina, cestování, národní svátky, kultura, náboženství, historie České republiky nebo Československa a ekonomické souvislosti historických událostí, aktuální politické dění nebo interkulturní rozdíly mezi Francií a Českou republikou v různých aspektech každodenního života.

⁴ V ukázkách používám zkratky S1, S2, atp. jako student/ka 1, student/ka 2.

4.3 Problematické situace

Mezi situace a aspekty stáže, které studenti sami označovali za problematické, patří nedostatečná odbornost a znalost odborné slovní zásoby v konkrétní specializaci, což byl případ zejména studentů na vysoce specializovaných pracovištích. Studenti dále upozorňovali na neschopnost pohotově reagovat v konverzaci a vyjádřit se k určitému tématu z důvodu nedostatečné slovní zásoby, znalostí a všeobecného kulturního a historického přehledu, ale i návyku na toto téma plynule konverzovat, jak popisuje S1: „Jako člověk najednou není schopný to předat, protože tu slovní zásobu nemá, ani nějak neví, jak to v hlavě poskládat“. Stejná studentka S1 se také o dalším problematickém aspektu: „Na začátku bylo nejhorší, když se mě ptali na Českou republiku, protože jsem zjistila, že třeba v tý francouzštině popsat nějaký historický vývoj a proč se rozpadlo Československo, tak to teda nebylo úplně jednoduchý.“ Je zajímavé, že studenti zmiňovali situace, především neformální, kdy měli francouzským kolegům přiblížit určité momenty z historie Československa či České republiky (např. srpen 1968, listopad 1989, rozpad Československa v roce 1993 a ekonomický vývoj České republiky po roce 1993 a vstupu do Evropské unie), ale nebyli schopni se k danému tématu vyjádřit, i když sami tvrdí, že určité znalosti o daných tématech mají. V přípravě na stáž ve francouzském jazyce se většinou okruhy z české a československé historie neprobírají, nebo pouze okrajově.

Studenti také upozorňovali na vlastní neschopnost samostatně pracovat nebo efektivně spolupracovat s ostatními kolegy z pracovního týmu. Dle vlastních slov měli potíž najít rovnováhu mezi tím, aby mohli pracovat sami, na základě vlastní kreativity, ale zároveň se ujistili, že stále splňují původní zadání úkolu. I když dle studentů francouzští vedoucí stáží zdůrazňovali, že jsou studentům k dispozici pro případné konzultace a dotazy, studenti se obávali, aby vedoucí neoslovovali příliš často a nepůsobili nesamostatným dojmem, jako v případě S3: „Ta autonomie byla nepříjemná, no, já jsem to pochopil po svém, snažil jsem se na to přijít sám, aniž bych se na to ptal kolegyní, aby mi s tím pomohly. A to mi potom bylo často vyčítané, že jsem k něčemu dospěl, nezeptal se na názor a zkusel jsem to řešit sám.“

4.4 Nedorozumění

Studenti taktéž pociťovali počáteční nedůvěru ze strany vedoucích a kolegů, a to zejména v první fázi, kdy měli studovat velké množství materiálů o dané instituci, jejích pravomocích a běžné agendě. Pro mnohé francouzské kolegy to byla první příležitost setkat se na pracovišti s osobou z České republiky. S5 říká: „Francouzská stážistka mi pak říkala, že když se dozvěděla, že bude pracovat s Českou, říkala si, jak se s ní domluví, o čem si budeme povídat? To přeci vůbec nepůjde.“ Spolupráce s francouzskými kolegy přinášela taktéž v některých případech příkla-

dy neporozumění, jako v případě nevhodného vtipkování studenta S3: „Stala se jednou situace, že jsem to přehnal. Když si ze mě dělali srandu, tak jsem to vůbec nevnímal negativně. Ale jednou se mi stalo, že když jsem si udělal z někoho, z konkrétní osoby srandu, tak to brali jako urážku. Vlastně toto mě u těch Francouzů dost překvapilo, že je třeba si dát pozor na to, co říkáte.“ Dále si studenti nebyli jistí při výběru vhodného pozdravu a vhodného tématu konverzace, jako např. S8: „Co bylo těžký, to bylo to podávání rukou nebo *bises*/polibek na tvář a to, že člověk neví, co má říkat, o čem mluvit“. Kulturní a společenské zvyklosti cílové země se sice v přípravných kurzech obvykle probírají, ale součástí kroků od teorie k praxi bývají i tyto zmíněné nejistoty.

4.5 Očekávání a prožívání stáže

Studenti se taktéž zmínili, že původně očekávali značně rozdílnou náplň stáže. Měli rozdílné představy, založené především na vyprávění studentů předchozího ročníku a jejich zkušenostech. V těchto případech prožívali pocity zklamání, jako S6: „Jsem z té stáže zklamáný. Věděl jsem, že loňská studentka byla v mé organizace velice spokojená, dělala tam strašně moc věcí, bylo to různorodý. Takže jsem se strašně těšil, že budu mít něco podobného, pak to bylo zas úplný opak“. Student si pak, ve srovnání se spolužáky, připadal velice zbytečný: „Hodně těžký bylo, že jsem tam nic nedělal. Já jsem vlastně věděl, že tam nic nepřináším, té organizaci, to mě teda hrozně mrzelo. Každý ráno, když jsem tam jel, tak se mi strašně nechtělo. Věděl jsem, že tam budu sedm hodin sedět a čekat, až budu moc jít domů.“ Jiní studenti měli naopak pocit velkého tlaku a zdálo se jim, že jsou prací zavaleni, S9: „Nejsložitější bylo hodně úkolů naráz. Strašně moc různých úkolů, v různých časových úsecích, občas těžko zkloubitelných. Já jsem stresář, bylo to na začátku dost stresující, pro mě“. Studentka měla za úkol odpovídat na dotazy obcí na legislativní změny. „Třeba odpovědi na ty otázky z obcí, na to byla pětidenní lhůta, když jsem čtvrtý den nevěděla, co s tím, tak jsem se chodila ptát těch ostatních. Vedoucí i jeho podřízená toho měli hodně a negativum bylo, že když to nestíhali, tak to na nás, nechci říct, házeli, ale hodně věcí na nás delegovali.“ Tatáž studentka později o nejtěžších úkolech mluvila z jiné perspektivy: „To nejtěžší se mi pak ke konci zdálo jako nejlehčí, nejzábavnější. To byly právě ty *arrêts*. Já jsem je nesnášela, nechápala jsem tu strukturu, všechny měly jiný přílohy, ale pak jsem pochopila ten postup, každý byl jinej, bylo to občas docela zábavný, to mě bavilo.“ Na těchto zkušenostech je možné ilustrovat různé prožívání složitých situací během stáží a různé strategie, jak se s danou situací vyrovnat, tzv. copingové strategie (viz Anderson, 1994). Zatímco někteří studenti volí strategii participace a aktivního postavení se problému, role jiných studentů může být pasivní, připomínající strategii „time-serving“, tedy jakéhosi „přežívání“.

Studenti také pozitivně hodnotili přístup francouzských kolegů. Hierarchie se jim zdála pouze formální, neboť necítili rozdíly v chování kolegů vůči českým stážis-

tům, francouzským stážistům a jiným kolegům a spolupracovníkům. Dále oceňovali radost francouzských kolegů z práce a zapálení pro věc, což v českém pracovním prostředí zatím v takové míře nepoznali.

5 Diskuze

V této části bych se ráda zamyslela nad tím, co by se dalo ve výuce odborné francouzštiny upravit a jak efektivněji studenty připravit na budoucí práci. Z analýzy dat je patrné, že obsah stáží je tak široký s paletou různých úkolů, že není v silách vyučujícího reagovat na všechny podněty. Je však možné, aby vyučující na základě výše uvedené analýzy potřeb studentů během stáží vybral alespoň dvě nebo tři rozdílné instituce a připravil praktické úkoly, jako např. simulace řešení zvoleného problému.

Protože všichni studenti během stáží pravidelně písemně komunikovali s různými korespondenty, začlenění témat obchodní korespondence se rovněž zdá být na místě. Vyučující může se studenty pracovat na jazykových obrazech, které jsou pro písemný projev vhodné, a na zvláštlostech, které jsou pro obchodní styk obvyklé. Studenti se tak budou v praxi méně soustředit na formální nedostatky a typické obraty, které si ve výuce již osvojili, ale zaměří se na strukturu a obraty specifické pro místo výkonu stáže. Jinak je třeba odpovědět na oficiální požadavky obcí a jinak bude formulována pozvánka na setkání Erasmus studentů. Praktický nácvik písemné práce dle francouzských norem (analýza, syntéza) se bude studentům hodit také při přípravě prezentací, workshopů, ale i závěrečné zprávy, kterou studenti po skončení stáže obhajují před komisí.

Dle výpovědi studentů nelze předem ovlivnit, zda se dostanou na pozorovací stáž nebo na stáž velmi praktickou a náročnou na počet úkolů. Vyučující francouzského jazyka ale se studenty může nacvičovat příklady vyjednávání a diplomatického postupu. Studenti by si tak mohli vyzkoušet nebo nacvičit komunikační situace, ve kterých si chtějí o dané věci promluvit s vedoucím. Mohou se naučit vyjednat si jiné pracovní podmínky, a to v obou (extrémních) případech, tedy když se student na pasivní stáži bude chtít domluvit na konkrétní a praktické úkoly, nebo naopak zdvořile a efektivně vysvětlit, že nebude schopen pracovat v tak rychlém tempu, zavalen úkoly, které jsou pro něj náročné.

Vyučující odborné francouzštiny může se studenty taktéž nacvičovat neformální konverzaci na různá témata, nejen na ta, kterými si je student jistý, ale i zájmově vzdálené oblasti. Studenti programu MFTAP se v prvním semestru studia věnují přípravě životopisu, motivačního dopisu a rozvoji komunikační dovedností, ale zaměřují se výhradně na realie spojené s Francií. Avšak jak se již píše v učebnici *Miroirs et fenêtres – Manuel de communication interculturelle*⁵ (Huber-Kriegler et

⁵ Doslova *Zrcadla a okna: učebnice interkulturní komunikace*.

al., 2003). Metoda učebnice je založena na předpokladu, že ještě před tím, než vyhlédneme z okna a objevujeme kulturu cílového jazyka, je třeba si uvědomit svou vlastní kulturu, tj. pohlédneme do zrcadla. Dle dosavadních zjištění je patrné, že jsou čeští studenti považováni za vyslance české kultury, pojítka mezi Francií a zemí, kterou zatím kolegové neznají, ale mají zájem se o životě v ČR dozvědět víc. Při studiu veřejné ekonomie nebo evropské integrace (předměty v sylabu studijního programu) mohou studenti více dbát na porozumění českého kontextu vstupu do EU, jeho následky, dále by měli umět přemýšlet nad ekonomickým dopadem rozpadu Československa.

V reakci na zjištěná interkulturní nedorozumění či incidenty by vyučující mohl do výuky zavést téma aspektů interkulturní citlivosti, věnovat se rozdílům v kulturách, ale také si uvědomit různé způsoby vlastního prožívání mezinárodní mobility a schopnost adaptace v novém prostředí. Vhodné by bylo taktéž posouzení skladby předmětů v prvním ročníku a případné rozšíření výuky odborného francouzského jazyka i do druhého semestru studia MFTAP a poskytnout tak studentům více příležitostí pro jazykovou a interkulturní přípravu na pracovní stáž.

Co se týče metodologie, v dalších fázích výzkumu bude vhodné, aby výzkum probíhal v průběhu celého pracovního pobytu, tudíž, aby se rozhovory realizovaly na začátku stáže, uprostřed a po jejím ukončení. Důležité pak bude, pokud to bude možné, realizovat závěrečný rozhovor s časovým odstupem např. šest měsíců. Velice potřebnou a obohacující součástí vzorku budou taktéž francouzští vedoucí stáží, kteří do výzkumu přinesou vlastní pohled na dané téma a budou se moci vyjádřit k požadovaným kvalitám studentů, k náplni stáží, příp. i k dalším okruhům vhodným zařadit do přípravných kurzů, včetně různých aspektů interkulturní spolupráce.

6 Závěr

Z výše uvedeného je patrné, že propojení univerzitního prostředí s praxí na trhu práce je potřebné. Poznatky z analýzy potřeb studentů vyjíždějících na stáže do francouzských institucí veřejné správy, založené na konkrétních pracovních zkušenostech studentů v cizojazyčném prostředí, je pro vyučující odborného cizího jazyka vhodným zdrojem informací, které jsou potřebné pro zefektivnění výuky odborného jazyka. Zaměření se na problematiku okruhy i na rozvoj interkulturní kompetence by mohlo studentům a absolventům ekonomických oborů pomoci lépe se připravit na praktické používání jazyka v každodenní praxi na pracovišti a snížit tak případný kulturní šok.

Literatura

ANDERSON, L. (1994). A new look at an old construct: Cross-cultural adaptation. *International Journal of Intercultural relations*. 18, 293–328.

- CARRAS, C., TOLAS, J., KOHLER, P., & SZILAGYI, E. (2007). *Le français sur objectifs spécifiques et la classe de langue*. Paris: Clé International.
- CORBIN, J. & STRAUSS, A. (2015). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- DVOŘÁKOVÁ, K. (2018). La simulation globale dans le cours de français de la diplomatie et des relations internationales. *Synergie Europe, ročník neuveden* (13), 85–95.
- HENDRICH, J. (1988). *Didaktika cizích jazyků*. Praha: SPN.
- HUBER-KRIEGLER, M., LÁZÁR, I., & STRANGE, J. (2005). *Miroirs et fenêtrés – Manuel de communication interculturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- KOVÁŘOVÁ, D. (2014). Différences interculturelles franco-tchèques en français des affaires. *Xlinguae*, 7(3), 92–100.
- MANGIANTE, J.-M. & PARPETTE, C. (2004). *Le français sur objectifs spécifique: de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris: Hachette.
- MOURLHON-DALLIES, F. (2008). *Enseigner une langue à des fins professionnelles*. Paris: Didier.
- MYLES, J. (2009). Oral competency of ESL technical students in workplace internships. *Teaching English as a Second Foreign Language*, 13(1), stránkování neuvedeno. [Online]. c2018 [vid. 23. 8. 2018]. Dostupné z <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ898196.pdf>
- NIKYEMA, P., & HENRY, K. (2009). Projet Valeurtech: préparation à une mobilité en entreprise en Europe à partir des compétence attendues du technicien supérieur. *Cahier d'APLIUT*, 28(1), 105–111.
- PÉGAS-PAQUET A. (2016). L'interculturel en question: trois cas d'intégration à un programme de Master of Science, Marché de l'art et négociation à l'international, à Institut des hautes études économiques et commerciales (INSEEC). *Synergie*, 9, 95–105.
- PEYRARD-ZUMBIHL, H. (2004). *Anglais de spécialité et acquisition de la compétence de médiation culturelle en milieu universitaire*. (Disertační práce). Nantes: Université de Nantes.
- RICHARDS, J. C., & RODGERS T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ŘIHÁČEK T., & HYTYCH, R. (2013). Metoda zakotvené teorie. In T. ŘIHÁČEK, I. ČERMÁK, R. HYTYCH (Eds.), *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. (s. 44–74). Brno: MUNI Press.
- TROFIN, R. A. (2018). L'interculturel – facteur clé d'une bonne insertion professionnelle. *Synergie*, 13, 97–105.
- YAICHE, F. (1996). *Les simulations globales. Mode d'emploi*. Paris: Hachette.

Autorka

Mgr. Ing. Hana Delalande, Katedra francouzského jazyka a literatury, Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, e-mail: delalande@ped.muni.cz

Autorka je vyučující odborné francouzštiny a geografie v bakalářském studijním programu Francouzský jazyk pro hospodářskou činnost na KJF PdF MU a zároveň studentkou doktorského programu Didaktika cizího jazyka (od r. 2017). Specializuje se na rozvoj interkulturní komunikační kompetence u studentů učitelství a u studentů vyjíždějících na zahraniční stáže, na mezinárodní mobilitu a na některé složky odborné francouzštiny (obchodní korespondenci, francouzštinu pro specifické účely). Zúčastnila se několika odborných konferencí v České republice, v Maďarsku a na Slovensku a absolvovala rovněž výzkumné pobyty ve Francii (Université de Nantes, IPAG – Université Rennes 1).

Autonomy and Motivation in Language Learning and Teaching

Autonomie a motivace v jazykové výuce a učení

Ildikó Némethová

Abstract: This paper aims to explore the constructs of learner autonomy and teacher autonomy in the context of classroom-based and out-of-classroom autonomous learning. The key factor in the development of autonomy is the opportunity for learners to make decisions about their learning within a collaborative and supportive environment. In defining learner autonomy and related terms, the paper highlights the importance of motivation in developing a learner's capacity to be autonomous in the process of language learning.

Key words: affective, autonomy, cognition, motivation, learning strategies, metacognition

Introduction: Autonomy as a Multidimensional Concept

The development of autonomous language learning reflects a shift from teacher-centredness to learner-centredness. Learner autonomy and autonomous learning practices have emerged as responses to the challenges of the twenty-first century educational environment in relation to teaching and learning theories, learning styles and strategies, and approaches that can satisfy the needs of the job market. The development of learner autonomy depends on the responsible reliance on the teacher who provides the learners with learning opportunities and learning tasks and guides the use of such opportunities and tasks. Autonomous learners are expected to reproduce these opportunities and tasks outside the classroom in an autonomous manner.

From the socio-linguistics perspective, the shift equally implies a change in learners' profile from receptiveness and passivity as individual learners to activeness and productivity as learners interacting in a social context. The learner has moved onto the centre of the teaching and learning context. Benson (2011) notes that autonomous language learning focuses on the active roles that learners play in the learning process and the learners' deep-seated drive towards self-actualisation. Dickinson (1995) highlights that autonomous learning is always associated with greater recognised meaningfulness, personal utilisation, emotional contribution and a greater probability of internalisation. Allwright (1988) associates learner autonomy with a revolutionary restructuring of language pedagogy that involves the abandonment of the traditional classroom and the introduction of new ways of learning and teaching. Allwright (1988) believes that autonomy is both ability and willingness, but also action towards responsibility.

Holec (1981) defines autonomy as a learner's ability to take responsibility for all aspects of learning. The autonomous learner is capable of determining the objectives, defining the contents and advancements, choosing methods and techniques to be applied, monitoring the process of acquisition, and evaluating what has been attained. David Little (1995) defines autonomy as a capacity for disengagement, critical reflection, decision-making, and independent action. The capacity for autonomy is exhibited both in the way the learner learns and the way he transfers what has been learned to wider contexts. Dickinson (1987) claims that autonomy is a situation in which the learner is totally responsible for all the decisions associated with his learning and the implementation of those decisions. Dam et al. (1990) highlight the social aspect of autonomy and perceive it as a capacity and enthusiasm to function individually and in collaboration with others as a socially accountable learner.

Benson (2011) offers a multidimensional concept of autonomy, i. e. the nature dimension of autonomy, the sociability dimension of autonomy, and the teachability dimension of autonomy. The nature dimension of autonomy includes capacity and situational freedom. Benson (2001) notes that the capacity aspect refers to a set of metacognitive and cognitive abilities associated with the management of the learning process. These competencies also include learners' attitudinal ability to take responsibility for their own learning and the attribute value to their participation, and learners' social-interactive ability to accentuate and exchange their views with others. Benson (2011) argues that the situational freedom aspect refers to freedom to have control over one's learning and stresses the importance of structure in creating conditions that help teachers to abandon their control, offer the learner access to an environment that provides a range of options, and empowers learners to negotiate and shape the direction of their learning. The resources generated by the environment, and the social and discursive characteristics of the environment may determine the level of autonomy that the environment provides and hence may have an impact on the degree of autonomy that the individual establishes.

The sociability dimension of autonomy refers to independence and interpersonality. Deci and Ryan (1985) claim that social connections and relationships support learner autonomy. Little (1995) notes that collaboration is significant to the emergence of autonomy since the capacity for reflection and analysis depends on the development of a capacity to participate entirely and critically in social interactions. Bandura (1997) denotes that the development of learners' sense of self-efficacy through constant reflective practices, conscious learning from observing others is essentially necessary to the retention of autonomous learning.

The teachability dimension of autonomy relates to the aspects of natural propensity and development. Benson (2011) claims that autonomy is not only teachable,

but it needs to be consciously supported, fostered, and maintained. The development of long-term dispositional autonomy needs to be prioritised over scattered occurrent autonomy that integrates both the curriculum set-up and intervention arrangements and takes account of the psychological, social, political, and technical perspectives of autonomy in order to maintain learners' natural tendency towards controlling their own learning.

Benson (2011) claims that the autonomous learner takes control of his own learning only if he wishes and if he is allowed to do so by the material, social and psychological restraints to which he is subjected to. He argues that a competent depiction of autonomy in language learning should acknowledge the importance of three dimensions at which learner control may be exercised, i. e. learning management, cognitive processes, and learning content. These three dimensions of control are apparently interchangeable.

Developing autonomy requires encouraging learners to take more and more decisions about their learning. Nunan (1995) proposed a five-level scale of learner autonomy, with learner awareness at the lowest level and moving through involvement, intervention and creation and then towards transcendence at the highest level. Awareness raising refers to a process in which learners become aware of the learning goals and content as well as their preferred learning styles. Involvement refers to the choices learners make from a range of options offered. Intervention involves the modification of goals, content, and tasks. Creation engages learners in the process of setting forth their own goals and creating their own tasks. Transcendence is perceived as the moment when learners go beyond the formal educational institutions and take charge of their own learning.

The role of a resourceful and ingenious teacher should not be neglected since he provides learners with examples to help them make competent choices related to content. Nakata argues (2011) that teachers need to pay attention to three dimensions to promote learner autonomy: behaviour readiness to ensure that teachers are able to utilise strategies to enhance the development of learner autonomy; situational readiness to ensure that teachers can apply the most adequate strategies for specific groups of learners; and psychological readiness to ensure that teachers are devoted to promoting learner autonomy and embracing the relevant strategies. Teachers' engagement in curriculum construction and development encourages their inherent desires to affect the environments in which they work. Teacher autonomy can be defined as a recurrent process of investigation into how teaching can best enhance autonomous learning for learners.

Autonomous Forms of Learner Motivation

The development of learner autonomy and engagement in language learning activities are influenced by factors that include the acquisition of reasons for learning, the learner's concept of the self, need for application of knowledge to real-life situations, and the inherent desire to learn. Motivation is the impulse that under the right circumstances translates into an effort to learn. Autonomous learners are internally motivated to be reflective, resourceful, and effective as they strive to accomplish worthwhile endeavours when working individually or with others, and even when challenges occur, they endure. Deci and Ryan (2000) have identified the need for autonomy, the need for competence, and the need for relatedness as universal, fundamental, and broad ranging in their influencing on goal-oriented pursuits. If those needs are satisfied, learners' motivation will be autonomous, and their pursuit will be well adjusted to their sense of self and will reflect what they perceive as important. If not, their motivation will be more controlled, and their pursuit will be less self-determined.

Deci and Ryan (2000) define intrinsically motivated language learning as performed out of interest and requiring no external pushes, promises, or threats. Teachers need to socialise and instruct learners in ways that promote self-determined learning initiatives and thus contribute to intrinsically motivated learning. Deci and Ryan (2000) highlight three factors that promote self-determination in a language classroom: providing learners with meaningful rationales that will allow them to comprehend the purpose and personal importance of each learning activity; acknowledging learners' feelings when it is necessary to request them to carry out something they do not want to do; managing the classroom and instructing learners applying a style that accentuates choice rather than control.

Van Lier (1996) notes that motivational factors intrinsic to the language learning process such as enjoyment, sense of challenge, skill development, and those extrinsic to the learning process such as personal goals and endeavours are best perceived as working in harmony with one another in the good language learner. What appears to be essentially important is not whether these motivational factors are intrinsic or extrinsic to the learning process, but whether they are internalised and self-determined, thus originating from within the learner, or externally enforced and governed by teachers, peers, curricula, educational and societal expectations. Externally governed motivation can have short-term advantages only, the substantial aspiration is to cultivate learner's own motivation from within.

For motivation to be bolstered through the progressions of the language learning process, learners need to develop particular skills and strategies to keep them-

selves on track. These might include setting themselves detailed short-term targets, engaging in positive self-talk, motivating themselves with incentives, and organising their time productively to cope with manifold tasks and requirements. These strategies include self-motivating strategies (Dörnyei, 2001), affective learning strategies (Oxford, 1990), efficacy management (Wolters, 2003), effective motivational thinking (Ushioda, 1996), anxiety management (Horwitz, 2001), and motivational self-regulation (Ushioda, 2003).

Dörnyei (2001) defines motivational strategies as techniques that support the learner's goal-oriented behaviour. Motivational strategies refer to those motivational influences that are consciously wielded to attain some standardised and persisting affirmative effect. The process-oriented model of motivational strategies in the language classroom include: creating the basic motivational conditions (adequate teacher behaviours, a congenial and responsive atmosphere, a relentless learner group with applicable group norms); provoking initial motivation (glorifying the learners' language-learning values and attitudes, increasing the learners' expectancy of success, enhancing the learners' goal-orientedness, creating realistic learner beliefs); maintaining and safeguarding motivation (making learning challenging and inspiring, demonstrating tasks in a motivating way, setting specific learner goals, creating learner autonomy); strengthening positive retrospective self-evaluation (providing motivational feedback, increasing learner satisfaction, offering incentives).

Autonomy-supportive teachers promote intrinsic motivation by understanding learners' perspectives, supporting their initiatives, creating opportunities for choice, being encouraging rather than demanding, and allowing students to work in their own way. They also promote internalisation by encouraging questions, and allowing expression of negative feelings, providing rationales that help learners understand the purpose and value of activities, stimulating interest, and supporting confidence. Autonomy supportive teachers offer their learners choices of alternative tasks in pursuing alternative ways to meet requirements. One way to build choice opportunities for learners is to set up learning centres where learner can work individually or in cooperation with peers on a variety of projects.

Learners tend to enjoy and become captivated in activities that are well adjusted to their prevailing levels of knowledge and skills and thus guarantee excellent challenges that allow them to develop their competence. Teachers need to make sure that learning activities are well matched to the learners' levels of knowledge and skills. Learners get motivated if they are offered opportunities to make spirited responses and get immediate feedback. In a classroom that features a positive interpersonal climate and norms of collaboration, learners are likely to experience enhanced intrinsic motivation when they participate in learning activities that allow them to interact with their classmates.

Affective and Cognitive, and Metacognitive Domains of Autonomy

Autonomy is associated with the development of affective, cognitive and metacognitive domains, i. e. with shaping attitudes, skills, and inspiring collaborative forms of work. Affective factors exhibit substantial influence on cognition and on behaviour. Camilleri (2000) claims that these affective factors include the will to learn, the desire to take initiatives, and a supportive disposition to change and innovation. The learners' motivation to take on responsibility for their learning as well as self-confidence, the comprehension of the value of one's own work, and intrinsic motivation, teacher-student rapport, classroom atmosphere, and constructive approach to error are fundamental means to attain learner autonomy.

Cognitive factors to be developed by an autonomous learner are reflected in their skills and activities and involve being capable of identifying what has been taught, draw up their own learning objectives, choose strategies that work for them, implement them in their learning and engage in self-assessment. Dam (1995) notes that cognitive factors include a series of steps such as sharing information about the objectives, helping learners implement their plans, encouraging cooperation, choosing attention-catching activities, delegating tasks and decisions, promoting them to appraise their own contribution to their learning. The cognitive process is divided into three phases, i. e. awareness raising, changing attitudes, and transferring roles. This is often achieved through the Portfolio or other forms of encouraging learner reflection.

Coffield et al. (2004) claim that autonomy is a series of conscious choices the learners make, which necessarily require their awareness of metacognition, accentuating the importance of developing the skills that allow them to consciously take initiatives in their own learning process. This can only be acquired if learners are made aware of which strategies they need and are suitably trained to use them for different tasks and guided to evaluate their suitability and efficiency. Metacognitive strategies are expected to enable students to set goals and develop adequate awareness of the psychological processes that shape their perception of autonomy.

Benson (2011) claims that control over one's own learning refers to control over learning management, cognitive processing, and learning content. Control over learning management is described in terms of behaviours involved in the planning, organisation, and evaluation of learning. Behaviours involved in autonomous language learning are associated with learning strategies that are defined as learning processes which are consciously selected by the learner (Cohen, 1998).

O'Malley and Chamot (1990) proposed a model of three major learning strategies: cognitive, metacognitive, and affective. Cognitive strategies are operations carried out directly on the material to be learnt. They include managing the material to

be learnt mentally or physically. Metacognitive strategies make use of knowledge of cognitive processes to regulate the learning process. They include planning for learning, monitoring one's own comprehension and production, and evaluating how well one has obtained a learning objective. Affective strategies involve the ways in which learners interact with others and control themselves in order to support their learning.

Classroom-based Approaches to Language Learner Autonomy

It is assumed that the key factor in the development of autonomy is the opportunity for learners to make decisions about their learning within collaborative and supportive environments. Allwright (1988) claims that autonomy is fostered when teachers examine the decisions that they normally regard as their prerogative and consider whether the learner should also be involved in taking decisions concerning the planning of classroom activities and the appraisal of their outcomes. Learner control over planning has been linked to differentiation in teaching and learning.

The ultimate goal of education is to encourage learner autonomy, to prepare and skill individuals for lifelong learning. That is why, the processes inside the classroom must inevitably be contributive to developing self-awareness and skills on an individual basis which will encourage autonomous learning. The provision of relevant learning experiences (teacher responsibility) and engaging in them (learner responsibility), driven by a shared understanding of learner as individual (teacher awareness) and self as learner (learner awareness) lead to a collaborative relationship between learner autonomy and differentiated learning. The essential principle here is that granting students a measure of choice in the activities they engage in can be an efficient way to provide learners in large language classes with adequate learning experiences.

The evaluation of classroom learning includes reflection on goals, learning activities, and appropriate assessment criteria. Oscarson (1989) identifies four main benefits of formal self-assessment for autonomous learners. First, it trains learners to assess the efficiency of their communication. Second, it raises learners' awareness of the learning process and encourages them to evaluate course content and assessment critically. Third, it promotes their knowledge of the variety of possible goals in language learning. Fourth, it broadens the range of assessment criteria to involve areas in which learners have exceptional competences. Self-assessment bolsters learners' motivation. A plethora of tools have been devised for self-assessment including self-marked tests, progress cards, self-rating scales, and portfolios. From the perspective of autonomy, it seems especially important that self-assessment tools do not simply focus on proficiency or ability, but also

encourage formative self-monitoring and a cyclical approach to the re-evaluation of goals and plans.

Classroom-based approaches aim to cherish autonomy by involving learners in decision-making processes in relation to the day-to-day management of their learning. This capacity is developed more effectively within the classroom, where learners are more readily able to cooperate with other learners and search for the support of teachers. Flexibility in the guidelines for the implementation of a curriculum often creates spaces in which individual teachers can allow learners a degree of control over aspects of their classroom learning. If flexibility is lacking in the curriculum itself, the degree of autonomy developed by the learners will be accordingly constrained.

Out-of-Classroom Autonomous Language Learning

Language learners perceive out-of-class learning as essential to successful language learning and tend to regard in-class and out-of-class learning as serving different yet complementary functions. Out-of-class learning provides greater language input for autonomous learners, but in-class learning is particularly indispensable in serving the metalinguistic function of output and contributes greatly to the development of productive skills such as writing and speaking.

Bailly (2011) lists three imperative components for autonomous language learning beyond the classroom necessary for success in learner autonomy development: motivation, learning resources, and learning skills. Learners' out-of-class engagement with technological resources for learning is subject to their will, interest, and motivation, their perception of the affordances of technological resources and interrelated activities, and their ability to make efficient use of the resources.

To promote autonomous language learning with technology, Reinders (2010) has developed a pedagogical framework and expanded the focus beyond the performance of a specific cognitive task. This framework starts by identifying a learner need, then continues by setting goals and planning learning, selecting relevant resources and learning strategies, practising the strategies in specific tasks, monitoring the implementation of the strategies, practising the strategies in specific tasks, monitoring the implementation of strategies through teacher and peer feedback, and ends with assessment and revision. The framework highlights the engagement of learners in continual reflection throughout the entire cycle, in pairs or group work and sharing sessions so that students can equip one another with the cognitive and affective encouragement required in order to engage successfully in the autonomy development process.

To bolster learners' determination and capacity to engage in autonomous language learning outside the classroom, it is necessary to help them perceive the con-

nection between in-class learning and out-of-class learning. Teachers play an important role in helping learners bridge in-class-learning and out-of-class learning experiences. Teachers are expected to align the nature of the course aims, curriculum, and academic work with the assignments that involve learners in applying what they have acquired in class in other aspects of life to enhance out-of-class learning. It is recommended to explain to learners the parts of the curriculum that link to out-of-class learning to help students identify the links between what they do inside the classroom and what they do outside the classroom. Teachers should exert their appreciation of learner-prepared materials and use the language samples that learners have prepared and gathered from outside the class. The diversity of in-class topics, activities, and resources should enrich the out-of-class repertoire of learners.

The design and selection of autonomous learning materials and tools need to take into consideration not only the quality of the materials in terms of their language potential but also the affordances and constraints of autonomous learning and learning beyond the classroom. Tomlinson (2010) highlights the following key characteristics of quality language-learning materials: diversity of language exposure and use; authenticity of language exposure and use; potential for affective and cognitive engagement; mechanisms for inducing noticing; and providing broader learning benefits beyond language gains.

Tomlinson (2010) argues that autonomous language learning materials should involve a wide spectrum of text types and genres in relation to topics, themes, and contexts. Technology supports four principal dimensions of learner experience: collaboration, publication, new modes of representation and expression through digital artefacts, and inquiry. Laurillard (2002) highlights the multifaceted use of new media forms in engaging learners in learning with technological resources: narrative media or non-interactive materials; interactive media or multimedia resources; adaptive media or computer-based media; communicative media; and productive media.

Modern utilisation of authenticity in language learning is concerned with the authenticity of the text or the origin of the material; the authenticity of the task or the reflection of the real use of language and activities in a target society. He claims that there is a need for an expanded view of authenticity. There is a need to go beyond the restricted focus of the authenticity of artefacts, texts, and learning materials to consider learners' perceptions of authenticity when engaging with the language. He asked for authentic materials associated with creation, innovation, and discovery, and the opportunities for personal expression and creativity.

Mechanisms for inducing noticing refer to the presentation of inputs in ways that enhance the importance of linguistic features and by engaging learners in various experiential and discovery activities. Textual enhancement, input flood, audio in-

put enhancement can enhance learners' noticing of linguistic materials. To arouse learners' affective and cognitive engagement in the learning experience, Tomlinson (2010) suggested the following strategies: creating and choosing tasks such as disputable texts or engaging learners with problem-solving tasks that could evoke learners' emotional responses and cognitive investment; engaging learners in thinking and feeling before, during, and after engaging with the resources; and giving learners directions that they could take using the materials and activities they choose from a pool of materials.

Conclusion

The development of autonomous learning refers first to supporting the processes associated with the development of the learners' cognitive and metacognitive skills so that they can make the transition towards becoming autonomous learners. Secondly, the development of autonomous learning refers to the provision of teacher education programmes to prepare teachers to understand the complexities of autonomous learning, so that they might be better placed to support their learners in their efforts to achieve autonomous learning as opposed to purely independent learning. Learner autonomy is an achievement, attained interrelationally between the learner and the teacher.

Autonomous learners are independent, self-directed, knowledgeable, have a positive self-esteem and self-concept, and are accepting of others. They are passionate about learning. They require effective learning which provides room for pre-thinking, participation, experimentation, and reflection. Autonomous learners need passionate teachers who are committed to find resources that will transform the learning process. They have a choice-driven intrinsic motivation and need to be involved in the planning and assessment of their learning. Their learning needs to relate to real problems, tasks, and challenges.

Lancaster (2019) notes that the effectiveness of autonomous learning is maintained by an inspiring multimedia environment that supports continual engagement through collaborative learning. Collaborative learning relates learning to specific personal performance needs, supports self-direction, and choice in who to connect with. The learning platform backs learners to stay agile and successful by helping them learn what they need to know to succeed and thrive. It quickly connects learners to the skills, learning opportunities and expertise. It brings together formal and informal learning. Every learner finds personalised development opportunities on the platform, which is intuitive and visually appealing. It is a cognitive learning platform that is the cornerstone of enabling autonomous learning. It puts learners in charge of their learning. It is full of brilliant topics, comprehensive, and reflective contents. Everything is well organised. Easily navi-

gated and crystal clear, a great variety of skillful trainings. It maintains an easy to track process.

Autonomous learners need digital skills and that is why, digital competence is also a priority in the learning process. They need to develop skills in time management, goal setting, information gathering, resourcing and self-evaluation. They require coaching to cultivate their ability to learn, monitor progress, and ensure success. Lancaster (2019) points out that coaching supports and highlights values that motivate individuals to be more self-directed in their own learning. Coaching aims to prompt autonomy and competence. It differs from mentoring and consulting, because learners coached already have the answers within them and the coach poses powerful questions to generate those answers by developing new levels of awareness in learners.

Learner motivation is greatly associated with the positive perception of learning. Learning should be perceived by autonomous learners as a refreshing and constructive experience that generates self-efficacy. Learning should be competency-based, i. e. all applicable knowledge, skills, and attributes must be linked to essential real-life challenges. The behavioural aspects of a learner's learning process include seeking feedback, using critical thinking processes, engaging in critical inquiry, vigorously collaborating with and learning from others. Such behaviours inspire high-engagement in learning. Motivation is personal, and learning is attained through daily learning interactions, which is then shared and embedded in classroom-related learning.

Assessment for learning as a unique type of feedback for autonomous learners generates motivation and triggers further autonomous learning. Such feedback acknowledges teachers as rational, modern, and well-informed professional decision makers and provides them essential information to alter the teaching and learning activities. Through formative feedback the learner is assisted to shape and direct the next phase of learning. Thus, the learner is given signals to review his learning and move forward.

Learning is development. The nature and intensity of change entail new challenges for learning. Learners operate in increasingly competitive scenarios that require improved performance, and innovation. There is an urgent need to define a new vision of learning for autonomous learners. That vision involves the creation of a new learning philosophy that redefines the design, facilitation and delivery of autonomous learning. Such learning must highlight unique learner needs and increase motivation and learning efficiency.

References

- ALLWRIGHT, R. L. (1988). Autonomy and Individualisation in Whole-class Instruction. In BROOKES, A., & GRUNDY, P. *Individualisation and Autonomy in Language Learning*. ELT Documents, 131. London: Modern English Publications and the British Council, 35–44.
- BAILLY, S. (2011). Teenagers Learning Language Out of School: What, Why, and How Do They Learn? How School Can Help Them. In BENSON, P., & REINDERS, H. *Beyond the Language Classroom*, 119–131. New York: Palgrave Macmillan.
- BANDURA, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- BENSON, P. (2011). *Teaching and Researching Autonomy*. London: Pearson.
- CAMILLERI, A. (2000). Learning to Learn. In Byram, M., *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London: Routledge, 351–3.
- COFFIELD, F., MOSELEY, D., HALL, E., & ECCLESTONE, K. (2004). Learning Styles and Pedagogy in Post-16 Learning: A Systematic and Critical Review. *LSRC Reference, Learning & Skills Research Centre*, London.
- COHEN, A. D. (1998). *Strategies in Learning and Using a Second Language*. London: Longman.
- DAM, L. (1995). *Learner Autonomy 3: From Theory to Classroom Practice*. Dublin: Authentik.
- DAM, L., ERIKSSON, R., LITTLE, D., MILIANDER, J., TREBBI, T., & TREBBI, T. (1990). Towards a Definition of Autonomy. *Third Nordic Workshop on Developing Autonomous Learning in the FL Classroom*. Bergen University of Bergen.
- DECI, E. L., & RYAN, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behaviour*. New York: Plenum.
- DICKINSON, L. (1987). *Self-instruction in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DICKINSON, L. (1995). Autonomy and Motivation: A Literature Review. *System*, 23, 165–174.
- DÖRNYEI, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HOLEC, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford/New York: Pergamon Press.
- HORWITZ, E. (2001). Language Anxiety and Achievement. *Annual Review of Applied Linguistics* 21, 112–126.
- LANCASTER, A. (2019). *Driving Performance Through Learning. Develop Employees Through Effective Workplace Learning*. UK: Kogan Page.
- LAURILLARD, D. (2002). *Rethinking University Teaching: A Conversational Framework for the Effective Use of Learning Technologies*. London: Routledge Falmer.
- LIER, V. L. (1996). Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy and Authenticity. *Applied Linguistics and Language Study Series*. London: Longman.
- LITTLE, D. (1995). Learning as Dialogue: The Dependence of Learner Autonomy on Teacher Autonomy. *System*, 23, 175–82.
- NAKATA, T. (2011). Computer-assisted Second Language Vocabulary Learning in a Paired-associate Paradigm: A Critical Investigation of Flashcard Software. *Computer Assisted Language Learning*, 24 (1), 17–38.
- NUNAN, D. (1995) *ATLAS: Learning-centred Communication*. Boston: Heinle & Heinle.
- O'MALLEY, J. M., & CHAMOT, A. (1990). *Strategies Used by Second Language Learners*. Cambridge: CUP.
- OSCARSON, M. (1989). Self-assessment of Language Proficiency: Rationale and Applications. *Language Testing*, 6, 1–13.

- OXFORD, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House.
- REINDERS, H. (2010). Towards a Classroom Pedagogy for Learner Autonomy: A Framework of Independent Language Learning Skills. *Australian Journal of Teacher Education*, 35, (5), 1–16.
- USHIODA, E. (1996). Developing a Dynamic Concept of L2 Motivation. In HICKEY, T., & WILLIAMS, J. *Language, Education and Society in a Changing World*. Dublin, Ireland: IRAAL/Multilingual Matters, 239–245.
- USHIODA, E. (2003). Motivation as a Socially Mediated Process. In LITTLE, D., RIDLEY, J., & USHIODA, E. *Learner Autonomy in the Foreign Language Classroom: Teacher, Learner, Curriculum and Assessment*. Dublin: Authentik.
- TOMLINSON, B. (2010). Principles and Procedures for Self-Access Materials. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 1(2), 72–86.
- WOLTERS, C. A. (2003). Regulation of Motivation: Evaluating an Underemphasized Aspect of Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist*, 38(4), 189–205.

Author

PhDr. Ildikó Némethová, PhD., Faculty of Applied Languages, Department of English, University of Economics in Bratislava, e-mail: ildiko.nemethova@euba.sk

Ildikó Némethová works at the Department of English of the Faculty of Applied Languages of the University of Economics in Bratislava. The main areas of her specialisation include Intercultural Communication, British Area Studies and English for Specific Purposes. She has been in the position of local coordinator for the Slovak team within the Erasmus + programme KA2 – Cooperation for Innovation and the Exchange of Good Practices; Strategic Partnerships for Higher Education entitled PROMINENCE (Promoting Mindful Encounters Through Intercultural Competence and Experience) since 2017 and CORALL (Coaching-oriented Online Resources for the Autonomous Learning of LSP) since 2019.

Eliminácia plagiátorstva z projektových prác študentov

Eliminating Plagiarism from Student Project Work

Eva Kaščáková, Henrieta Kožaríková

Abstrakt: Projektové vyučovanie je veľmi populárne už niekoľko desaťročí a študenti sa počas štúdia pravidelne stretávajú s rôznymi projektovými úlohami. Napriek tomu, že v čase, keď začínajú vysokoškolské vzdelávanie majú s projektovou prácou bohaté skúsenosti, mnohým študentom často chýbajú základné akademické návyky a zručnosti, najmä vo vzťahu k akademickej nečestnosti a plagiátorstvu. Príspevok sa pokúša identifikovať typické porušovanie akademickej etiky v záverečných projektoch kurzov obchodnej angličtiny, ako napríklad neuvedenie autorstva prevzatej myšlienky, úmyselné a neúmyselné plagiátorstvo, nevhodné parafrázovanie, neakceptovateľné používanie citácií alebo iné nedostatky súvisiace s používaním zdrojov. Autorky sa v príspevku venujú príčinám takéhoto správania a riešeniam, ktoré presahujú využitie sofistikovaných testov originality. Okrem potreby náležitého vzdelávania v správnom citovaní, parafrázovaní a sumarizovaní, poukazujú aj na potrebu prehodnotenia relevantnosti úlohy, ktorá je nevyhnutná pre správne vypracovanie projektu. Dosiahne sa tak nielen originalita výsledkov, ale aj autentickosť práce a rozvoj relevantných zručností pre 21. storočie, ako je kritické myslenie, riešenie problémov, tvorivosť, spolupráca, informačná gramotnosť, produktivita a zodpovednosť. Nadobudnutie týchto zručností vedie k rozvoju schopnosti autonómneho celoživotného vzdelávania.

Kľúčové slová: plagiátorstvo, projektová práca, obchodná angličtina, zručnosti 21. storočia, úloha

Abstract: Project work has been very popular for decades and students regularly encounter various project tasks during their studies. By the time they start university, they have had a lot of experience in project work; however, many students often lack basic academic skills, especially in relation to academic dishonesty and plagiarism. The paper attempts to identify typical violations of ethical academic behaviour in final business English course projects, such as not stating authorship of ideas, intentional and unintentional plagiarism, inappropriate paraphrasing, unacceptable use of citations, or other issues related to the use of resources. The authors discuss the causes of such behaviour and solutions that go beyond the use of sophisticated plagiarism checkers. In addition to the need for appropriate training in correct citation, paraphrasing and summarizing, they also point to the need for reassessing the relevance of the task that is essential for the proper completion of the project task. This will not only achieve the uniqueness of the results, but also the authenticity of the work and the development of relevant skills for the 21st century, such as critical thinking, problem solving, creativity, collaboration, information literacy, productivity and reliability. The acquisition of these skills leads to the development of autonomous lifelong learning.

Key words: plagiarism, project work, business English, 21st century skills, task

Úvod

Proces výučby cudzích jazykov sa vyvíja už niekoľko tisícročí. Je to dôsledkom dynamického vývoja jazyka samotného, jazykovedy ako vednej disciplíny, didaktiky, pedagogiky i psychológie. V priebehu storočí sa pozornosť presúvala zo systému jazyka na spôsob vyučovania až po proces učenia sa. Postupne sa upustilo od používania gramaticko-prekladovej metódy a čoraz viac sa aplikujú metódy vyžadujúce aktivitu učiaceho sa.

Vo výučbe cudzích jazykov je potrebné napĺňanie všetkých vzdelávacích cieľov, ktoré sú vyjadrené v revidovanej Bloomovej taxonómii (Krathwohl, 2002, s. 213). Od zapamätania a pochopenia nových slov a prvkov jazykového systému, cez ich použitie v kontexte, analyzovanie jazykových javov v rámci systému, hodnotenie vhodnosti jazykového prvku v konkrétnom kontexte, až po tvorbu vlastných výstupov (text, blog, wiki-stránky, prezentácie, riešenie problémov, rolové hry, vyjednávanie, debatný príspevok a pod.). Výučba zvyčajne postupuje od nižších kognitívnych procesov (zapamätanie, porozumenie a aplikácia), smerom k vyšším kognitívnym procesom (analýza, hodnotenie a tvorba).



Obr. 1: Revidovaná Bloomova taxonómia vzdelávacích cieľov (podľa Armstrongovej)

V súlade so zásadami konštruktivismu, ktorý tvrdí, že prácou s informáciami sa počas procesu riešenia úloh poznatky internalizujú, je už niekoľko desaťročí populárnou metódou projektové vyučovanie. Projektové vyučovanie sa využíva vo všetkých stupňoch vzdelávania. Hutchinson zastáva názor, že projektová práca podporuje iniciatívu, nezávislosť, predstavivosť, sebadisciplínu a spoluprácu spolu s rozvojom medzipredmetových zručností, kde sa znalosti získané v iných predmetoch môžu používať na hodinách anglického jazyka (Hutchinson, 1996). Tento názor je všeobecne akceptovaný a projektové vyučovanie je dlhodobo populárne medzi učiteľmi rôznych predmetov, rovnako aj vo výučbe cudzích jazykov. Pojem

projektové vyučovanie zahŕňa širokú škálu aktivít, ktoré pozostávajú z vyhľadávania informácií, ich následného spracovania až k tvorivému výsledku a prezentácii výsledného produktu. Tvorivosť vlastná aktivitám, ktoré sa nachádzajú na vrchole Bloomovej taxonómie vzdelávacích cieľov (Obr. 1), je to, čo učitelia oceňujú a veria, že to prináša výsledky.

Na základe našich skúseností môžeme tvrdiť, že hoci zámer zadania tvorivej práce na individuálnych projektoch je sľubný, realita dokazuje, že výsledné projekty neprinášajú očakávané výsledky. V prácach študentov sú prítomné znaky plagiátorstva v rôznom rozsahu a mnohé práce sú neorganizovanými, až náhodnými kompilátmi. Na to, aby študenti splnili úlohu, často iba vyhľadajú relevantné informácie na internetových stránkach a tie skopírujú do projektu bez uvedenia zdroja, ďalšieho spracovania, či interpretácie. Zaznamenávame nesprávne citovanie a parafrázovanie, kompilovanie bez následnej interpretácie, až po plagizovanie celej práce. Prejavy akademickej nečestnosti nemusia byť úmyselné, môžu prameniť aj z nedostatočnej informovanosti študentov o etickom zaobchádzaní so zdrojmi.

Príspevok prezentuje metódy a výsledky výskumu realizovaného na záverečných prácach z odborného anglického jazyka na Ekonomickej fakulte Technickej univerzity v Košiciach, ktorý pozostával zo štyroch fáz:

1. identifikácia typických prejavov akademickej nečestnosti,
2. analýza pomeru prác so znakmi plagiátorstva a neakceptovateľnej kompilácie k akceptovateľným prácam z pohľadu etického zaobchádzania so zdrojmi,
3. analýza ponúkaných tém a kategorizácia typov tém vo vzťahu k dostupnosti relevantných zdrojov,
4. analýza popularity jednotlivých typov tém a výskytu znakov neetického zaobchádzania so zdrojmi v súvislosti s typológiou tém.

Príčiny plagiátorstva

Na základe údajov z literatúry zaoberajúcej sa neetickým narábaním so zdrojmi a skúseností z rozhovorov so študentmi sme identifikovali príčiny, ktoré môžu viesť k neetickému zaobchádzaniu so zdrojmi pri tvorbe projektových prác.

- Jednou z príčin neetického zaobchádzania so zdrojmi je kultúrna predispozícia – informácie a vedomosti sa v niektorých kultúrach pokladajú za kolektívne. Preto v rámci vzdelávania nie je štandardom ich objavovanie a spracovávanie, ale odovzdávanie, memorovanie a zdieľanie (Reid, 1993,89; Carroll, 2002; Ryan, 2000).
- Študenti majú nesprávne návyky zo základného a stredoškolského vzdelávania, ktoré môžu byť dôsledkom popularity projektového vyučovania. Na týchto

stupňoch vzdelávania však často absentujú informácie a inštrukcie k správne-
mu využívaniu zdrojov.

- Každodenné správanie na sociálnych sieťach tiež ovplyvňuje postoj študentov k priznávaniu autorstva, keďže zdieľanie rôznych obsahov bez ohľadu na autorstvo je bežnou praxou.
- Študenti nemajú dostatok skúseností s akademickým písaním; princípy a zásady akademickej práce sa nevyučujú.
- Dôvodom používania cudzích formulácií alebo textov je aj strach z chýb, spôsobený neistotou pri používaní cudzieho a/alebo akademického jazyka,

Uvedené dôvody môžu byť príčinou neúmyselného plagiátorstva. Ďalšie z príčin súvisia skôr s úmyselným neetickým narábaním so zdrojmi:

- Pre plagizovanie sa študenti niekedy rozhodnú pod časovým tlakom, ktorý môže byť spôsobený zlým časovým manažmentom alebo nedostatočným časovým rámcom.
- Ďalšou príčinou plagiátorstva je snaha nájsť cestu najmenšieho odporu, ale aj ekonomické nakladanie so zdrojmi v zmysle dosiahnutia akceptovateľného výsledku pri vynaložení čo najmenšieho úsilia.
- Študenti prípady plagiátorstva a neetického zaobchádzania so zdrojmi nevnímajú ako závažné činy, pretože často nie sú primerane postihované (Council of Writing Program Administrators), dokonca ani pri verejne známých osobách.
- Ak spracovanie témy nie je dostatočnou výzvou, pretože je príliš všeobecná (nie je špecifická) a jej vypracovanie si nevyžaduje riešenie problému, študenti sa dopúšťajú plagiátorstva, keďže z povahy témy vyplýva, že je k dispozícii príliš veľa zdrojov, čo vedie k postoju „všetko už bolo napísané, nemám čo objaviť“.

Spôsoby neetického zaobchádzania so zdrojmi

Projekty, ktoré študenti pripravujú k záverečnej skúške z odborného anglického jazyka sme v prvej fáze výskumu podrobili analýze, s cieľom identifikovať typické prejavy akademickej nečestnosti. Analýza preukázala prítomnosť rôznych typov plagiátorstva, ako je nepriznanie autorstva tvorcovi myšlienky a prisvojovanie si cudzích myšlienok, skopírovanie vety alebo celého odseku bez uvedenia úvodzoviek a zdroja, predkladanie vlastných predchádzajúcich prác, ktoré boli vytvorené v rámci iného predmetu (autoplagiátorstvo), či prevzatie celej práce od iného autora a odovzdanie pod vlastným menom. Ďalšími prejavmi sú neprijateľné spôsoby parafrázovania, v ktorých študenti nepreštylizovali pôvodný text, neoddelili prevzaté myšlienky od vlastných, prípadne pôvodný text dezinterpretovali, alebo neuviedli príslušný zdroj. Veľmi častým problémom sa ukázala kompilácia citácií

a parafráz, v ktorej vlastné vstupy študentov v zmysle interpretácie, hodnotenia a postoja k prevzatému materiálu absentujú.

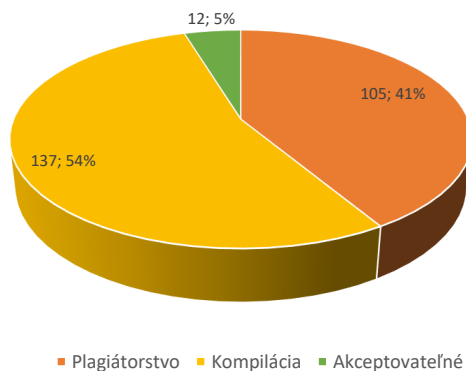
Okrem nami identifikovanými spôsobmi neetického zaobchádzania so zdrojmi existujú aj ďalšie prejavy akademickej nečestnosti. Napríklad, ak je stanovená podmienka použitia určitého počtu zdrojov a študenti reálne požadovaný počet zdrojov nepoužili, dopúšťajú sa fabulovania – v zozname použitej literatúry uvádzajú aj bibliografické odkazy, ktoré nepoužili. V prípade zadaní vyžadujúcich prieskum je možné falšovanie dát – ich prispôsobenie želanému výsledku, prípadne fabulovanie, ak sa prieskum vôbec nerealizoval. Asi najťažšie identifikovateľným porušením akademickej etiky je práca na objednávku, kde je študent len zadávateľom, ale prácu napísal niekto iný.

V druhej fáze bolo cieľom nášho výskumu zistiť, do akej miery sa v projektových prácach študentov vyskytujú znaky plagiátorstva, či inej akademickej nečestnosti. Analýze bolo podrobených 257 projektových prác študentov, ktoré boli súčasťou záverečnej skúšky z odborného anglického jazyka (Obr. 2). Analýza spočívala v detailom čítaní projektových prác, kontrole bibliografických odkazov a preverovaní „podozrivých“ častí textu pomocou voľne dostupných softvérových nástrojov na kontrolu originality. Potvrdil sa nám predpoklad, že učiteľom ľahko identifikovateľné „podozrivé“ časti textu, ktoré sa od bežného jazykového prejavu študenta výrazne líšili použitou na úrovni lexiky, syntaxe a štýlu, boli skutočne prevzaté.

Ukázalo sa, že v najvyššom počte prác (v 137 prácach – 54 %) boli zastúpené nevhodné kompilácie citátov a parafráz, pričom chýbal vlastný vklad autora, interpretácia a hodnotenie prevzatej myšlienky textu. V 105 prácach (41 %) sme zaznamenali prítomnosť rôznych znakov plagiátorstva, ako je kopírovanie celých častí prác, pri parafrázovaní myšlienok neuvádzanie zdroja v texte, len v bibliografických údajoch, či odovzdanie identického spracovania témy dvoma rôznymi študentmi. Kritériám, ktoré má spĺňať projektová práca študentov s etickým využívaním zdrojov zodpovedalo 12 z odovzdaných projektov (5 %). Plagiáty a nevhodné kompilácie boli zaznamenané v rámci celého spektra študentov. Hlbšia analýza potvrdila, že neexistuje priama súvislosť medzi jazykovými schopnosťami študentov, výberom tém projektov v súvislosti s náročnosťou spracovania a výskytom neetického narábania so zdrojmi (Kaščáková, Kožariková, 2019). Výsledky analýzy nás nútili pátrať po príčinách neetického správania študentov.

Typológia projektov

Na základe zistenia typických príčin plagiátorstva bolo naším cieľom v čo najväčšej miere odstrániť dôvody neetického správania sa študentov pri projektovej práci. V tretej fáze výskumu sme sa sústredili na analýzu tém záverečných projektov z hľadiska náročnosti spracovania témy, dostupnosti relevantných zdrojov a úsi-



Obr. 2: Identifikovaná prítomnosť znakov akademickej nečestnosti v záverečných prácach

lia, ktoré je potrebné vynaložiť na splnenie úlohy projektovej práce. Cieľ analýzy bol zameraný predovšetkým na špecifikáciu tých vlastností tém projektov, ktoré zabraňujú plagiátorstvu, alebo ho v čo najväčšej miere eliminujú.

V minulosti sme zaznamenávali vysokú mieru plagiátorstva aj v súvislosti s často nevhodným výberom dobrovoľných tém samotnými študentmi. S úmyslom pozorovať, či sa prístup študentov k neetickému narábaniu so zdrojmi zmení, boli študentom stanovené konkrétne témy, ktoré vznikli ako sumár návrhov učiteľov Oddelenia anglického jazyka. Tvorbe tém však nepredchádzalo stanovenie prísnych kritérií na formuláciu a charakter projektovej témy.

V rámci záverečnej skúšky z odborného anglického jazyka bolo 257 študentom ponúknutých na výber 50 tém záverečných projektov.

Znaky plagiátorstva a prítomnosť nevhodnej kompilácie, zhromažďovania informácií bez vlastného vkladu autora, sme v projektových prácach študentov zaznamenávali aj naďalej a z toho dôvodu bola analýze podrobená povaha ponúkaných tém. Výskum bol zameraný aj na popularitu tém medzi študentmi, vzájomný vzťah medzi výberom a charakterom témy či spracovanie v súvislosti s prítomnosťou akademickej nečestnosti.

Analýza ukázala rôznorodosť charakteru tém projektových prác. V niektorých prípadoch si spracovanie témy nevyžadovalo veľa úsilia a kreatívny prístup autora, keďže bolo možné nájsť mnohé elektronické zdroje týkajúce sa danej problematiky na internetových stránkach, no na výber boli aj témy vyžadujúce vysoko autonómnu a tvorivú prácu študentov.

Na základe charakteru jednotlivých tém študentských projektov boli kategorizované 4 základné typy tém. Náročnosť projektu spojená so špecifickosťou témy

súvisiacej s výskytom počtu relevantných zdrojov stúpala od typu 1 po typ 4. Jednotlivé typy boli podrobnejšie rozdelené na podtyp a) a podtyp b), pričom podtyp b) v porovnaní s podtypom a) zahŕňa témy odbornejšie a menej známe laickej verejnosti.

Projektové témy **typu 1a:**

- *Ways of leadership in organizations*
- *Marketing tricks*
- *Money laundering*
- *Second-hand stores phenomenon*
- *Monopolies*
- *Slovak top entrepreneurs*
- *An unusual business success story*
- *E-banking: advantages and disadvantages*
- *The most famous (or infamous) financial scandals*
- *The euro and the eurozone. Pros and cons of the euro in Slovakia / in the European Union*
- *Financial products offered to young people by Slovak banks*

Uvedené témy sú všeobecné, venujú sa dobre známej problematike pochopiteľnej aj laickou verejnosťou a veľmi ľahko sa k nim nachádzajú relevantné zdroje na internete. Od študentov sa nevyžaduje riešenie problému, témy nie sú náročné a projektová práca nevyžaduje kreatívny ani analytický prístup. Povaha témy zvyšuje možnosť plagiátorstva alebo kompilácie jednotlivých častí projektu.

Projektové témy **typu 1b:**

- *Issuing banknotes*
- *Strategy, philosophy, corporate culture and policy of a profitable company*
- *Counterfeit products – a widespread problem*
- *How to build a company*
- *Start-up financing (How to raise money for a start-up?), business plan for a start-up*
- *Outsourcing, its advantages and disadvantages*
- *Financial crises and their influence on businesses*
- *Pros and cons of offshore financial centres*
- *Issuing banknotes (past and present)*
- *European central bank and its relation to central banks of EU countries*

- *EU Structural Funds*

Témy, ktoré sú odbornejšie a menej známe laickej verejnosti v porovnaní s typom 1a a predpokladá sa, že je k nim dostupných menej zdrojov, ktoré by ľahko zodpovedali zadanej téme bez ďalšieho vlastného spracovania.

Projektové témy **typu 2a:**

- *The importance of choosing a good brand name (its meaning + translations)*
- *Customer service in Slovakia*
- *Industrial parks in Slovakia*
- *Slovak tax environment*
- *Auditing firms in Slovakia*
- *E-business in Slovakia*
- *The main Slovak exports and imports*
- *Present trends in the financial industry (in Slovakia)*

Tieto témy sú mierne špecifikované, čo môže plagiátorstvo skomplikovať, ale nie znemožniť. Nepriťomnosť špecifickej úlohy, aj keď sú tieto témy menej všeobecné, uľahčuje študentom nájsť si zdroje, kopírovať informácie a upraviť ich tak, aby zodpovedali téme. Mierne zmeny, ako napríklad navrhovanie tém viazaných k určitej lokalite, môžu znížiť možnosť kopírovania, ale nemusia nevyhnutne viesť k vyhýbaniu sa plagiátorstvu.

Projektové témy **typu 2b:**

- *Restructuring of large firms in Slovakia*
- *Typical features of corporate culture in Slovakia*
- *The development of the financial industry in Slovakia*
- *Regulation of the financial sector at present (in Slovakia)*
- *The growth of the mobile phone business in Slovakia*
- *The expansion of shopping centres, wholesale and retail chains*
- *Financing commercial media (TV/radio/newspapers)*

Témy sú špecifickejšie ako typ 2a a informácie sú viazané na danú lokalitu, čo redukuje počet dostupných zdrojov v anglickom jazyku.

Projektové témy **typu 3a:**

- *American and European business cultures*
- *The role of the FED in comparison with the ECB*

- *Comparison of two bank products/services*

Tieto témy obsahujú úlohu porovnávania, preto už svojou podstatou signalizujú študentom, že je potrebné vykonať určitú prácu. Úloha založená len na porovnaní však nemusí nevyhnutne vyžadovať tvorivý prístup, hlboké myslenie alebo riešenie problémov a môže sa riešiť zostavením kompilátu relevantných informácií z rôznych zdrojov bez vlastného vkladu študentov.

Projektové témy **typu 3b:**

- *The importance of reputation (e-companies v brick-and-mortars)*
- *Investment Banking in the U.S.A. (the UK) and Slovakia*

Témy sú špecifickejšie ako typ 3a a vyžadujú porovnanie a hodnotenie. Pri porovnaní špecifických informácií je menej pravdepodobné, že študenti nájdu hotovú odpoveď na zadanú úlohu, ktorá vyžaduje samostatné porovnanie a vyhodnotenie informácií, čo redukuje počet dostupných hotových zdrojov v anglickom jazyku.

Projektové témy **typu 4a:**

- *Ethical policy of a particular company. Why should you do business ethically when unethical behaviour brings more?*
- *Effective forms of advertising*
- *China – a threat or opportunity for European businesses? What is behind the absolute advantage of Chinese products?*
- *My virtual company*
- *Tax avoidance*
- *Popularity of debit and credit cards Slovakia (on the basis of a questionnaire). Cash, checks, (credit cards) and electronic money*

Tieto témy predstavujú vysoko špecifickú, personalizovanú problémovú úlohu, ktorú je náročnejšie plagizovať, pretože hotová odpoveď je na internetových stránkach nepravdepodobná. Študenti musia informácie o danej téme ťažšie hľadať a selektovať relevantné informácie, analyzovať a dospieť k určitému záveru, zdôvodniť svoje závery, vyriešiť problém alebo sa podeliť o osobné skúsenosti. Produktivita, individuálna práca, kritické myslenie a kreativita sú potrebné na dokončenie úlohy a napomáhajú tiež pri predchádzaní plagiátorstvu.

Projektové témy **typu 4b:**

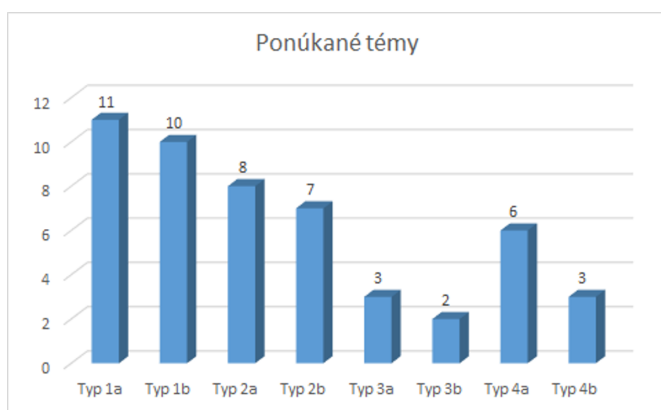
- *How young people manage their assets (on the basis of a questionnaire)*
- *How to build up a career (on the basis of a questionnaire)*

- *An interesting merger/acquisition (case study)*

Podobne ako témy typu 4a, predstavujú vysoko špecifickú, personalizovanú problémovú úlohu, ktorú je ťažké plagizovať, navyše vyžadujú aj vykonanie dotazníkového prieskumu alebo vypracovanie prípadovej štúdie. Z hľadiska klasifikácie vzdelávacích cieľov podľa Bloomovej taxonómie je na splnenie úlohy potrebné použiť činnosti z vrcholu pyramídy.

Výsledky výskumu

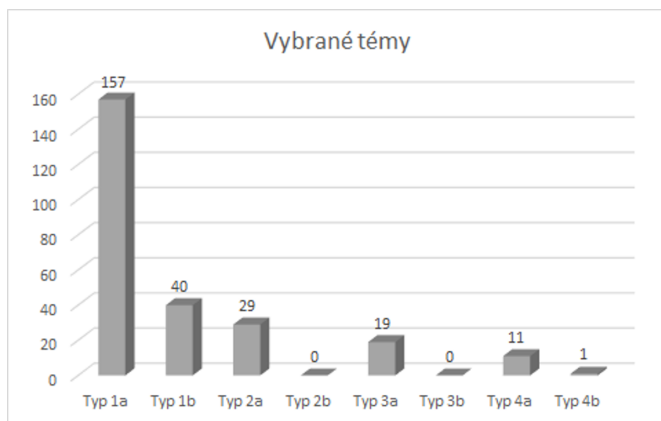
Zastúpenie tém podľa uvedenej typológie v celkovom počte ponúkaných tém (50) je zobrazené na obr. 3. Najvyššie zastúpenie mali témy vyžadujúce najmenšiu tvorivú prácu a počet tém s ich stúpajúcou náročnosťou v prvých troch typoch klesal, v štvrtom, najnáročnejšom type sa objavil mierne zvýšený počet tém.



Obr. 3: Zastúpenie ponúkaných tém v rámci jednotlivých typov

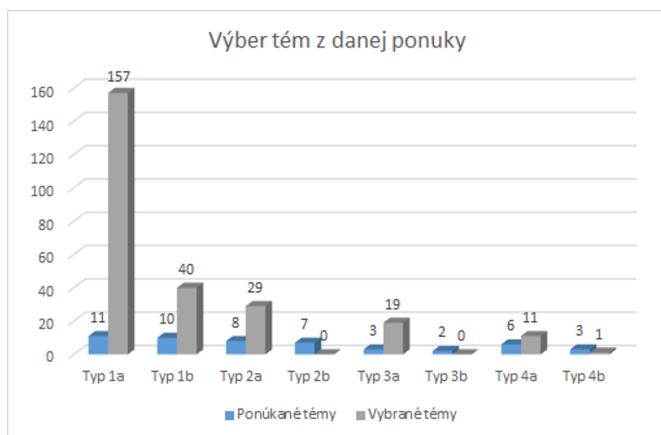
Vyčíslenie projektov podľa typu vybraných tém prinieslo prekvapivé výsledky (Obr. 4). Popularita tém typu 1a vysoko prevyšuje ostatné témy, keďže až 157 z celkového počtu 257 študentov si vybralo tému spadajúcu do kategórie 1a, čo je 61 %. Počty ďalších typov postupne klesajú, pričom v každom type b je výrazne nižší počet projektov ako v type a (v typoch 2b a 3b nulový). Výskum preukázal, že popularita tém s ich stúpajúcou náročnosťou klesá.

Obrázok 5 ukazuje súvislosť medzi počtom ponúkaných tém určitého typu a odozvaných projektov na témy daného typu. Aj keď ponuka typu 1a je najvyššia (11 z celkového počtu 50 tém), nie je taká vysoká, aby sa popularita typu 1a dala vysvetliť významne vyššou ponukou tém tohto typu oproti ostatným témam. Tento fenomén vedie k predpokladu, že motiváciou pre takýto výber tém je najvyššia dostupnosť zdrojov a najnižšia náročnosť témy. Tento predpoklad by však s isto-



Obr. 4: Počet projektov podľa vybraných typov tém

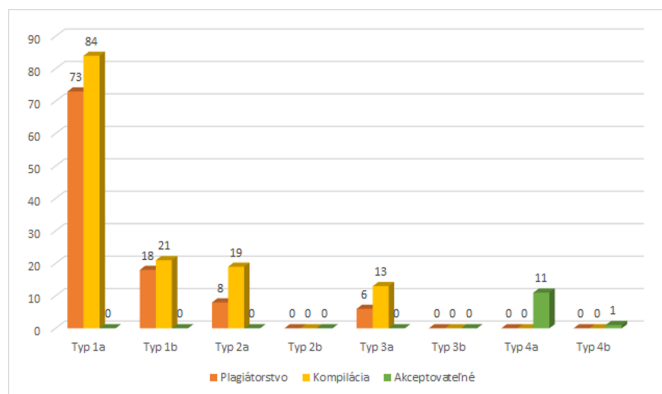
tou mohol potvrdiť len ďalší, kvalitatívny výskum prostredníctvom dotazníkov, či riadených rozhovorov so študentmi.



Obr. 5: Počet vybraných tém z danej ponuky príslušných typov

Pri identifikácii neetického narábania so zdrojmi sme vyčíslili počet prác s prítomnými znakmi plagiátorstva a kompilácie (ak boli niekedy prítomné obidva javy, zaradili sme prácu medzi plagiáty) a počet akceptovateľných prác z hľadiska etického použitia zdrojov podľa typológie tém projektov (Obr. 6). V typoch 1–3 vždy prevyšoval počet kompilácií nad plagiátmi. V projektoch na témy typu 4a a 4b znaky neetického narábania so zdrojmi neboli prítomné vo významnej miere v pomere k vlastnej práci autora. To preukazuje jasnú súvislosť medzi stanovenou

úlohou a používaním zdrojov pri jej plnení. Súvislosť originality projektov s najvyššou jazykovou úrovňou študentov nebola zjavná, jednoznačné tvrdenie by však mohlo byť sformulované až na základe ďalšieho výskumu.



Obr. 6: Výskyt znakov neetického zaobchádzania so zdrojmi v súvislosti s typológiou tém

Návrh riešenia eliminácie plagiátorstva v študentských projektoch

Samozrejme, je možné preverovať originalitu každého projektu pomocou softvérových nástrojov. Veríme však, že lepšou cestou je prevencia neetického správania ako jeho penalizácia pri odhalení.

Na základe poznatkov z dostupnej literatúry (Sowell, 2018) môžeme odporúčať nasledovné kroky na zníženie miery plagiátorstva a iného neetického narábania so zdrojmi:

- zaradiť základy akademického písania do osnov kurzu,
- zvýšiť povedomie študentov o plagiátorstve (vysvetliť, definovať),
- poskytovať náležitú inštruktáž, prax a spätnú väzbu o tom, ako eticky pracovať so zdrojmi.

Na základe výsledkov výskumu odporúčame predovšetkým implementáciu nasledovných krokov:

- určiť špecifické požiadavky k projektu (napríklad počet a typ použitých zdrojov) a poskytnúť podrobné pokyny,
- zadávať témy projektu, ktoré sa nedajú ľahko plagizovať.

Stanovenie projektových úloh

Naše analýzy odhalili nasledujúce charakteristické črty tém projektov, ktoré sťažujú alebo dokonca znemožňujú plagizovanie. Môžu byť využité ako jedna zo stratégií prevencie plagiátorstva.

- téma nie je všeobecne známa medzi laickou verejnosťou,
- téma je špecifická a orientovaná na riešenie úlohy,
- téma je personalizovaná,
- úloha obsahuje riešenie problému,
- zadanie je primerane náročné a vyžaduje tvorivý prístup.

Nasledujúce príklady (Tab. 1) ukazujú zmeny vybraných tém projektu a implementáciu vyššie uvedených vlastností, aby sa účinnejšie zabránilo plagiátorstvu.

Tab. 1: Príklad úpravy tém projektov typu 1–3 na typ 4

Pôvodná téma (Typ 1, Typ 2, Typ 3)	Upravená téma (Typ 4)
Strategy, philosophy, corporate culture and policy of a profitable company (typ1)	Company Success – What is behind the success of two particular profitable companies? (Compare their strategies, philosophies, corporate cultures and policies and suggest best practices that you would recommend to a start-up company)
Slovak tax environment (typ 2)	Ideal Tax System – An ideal tax system (from the point of view of a country, companies and individuals)
American and European business cultures (typ3)	Business Cultures – Differences and similarities in business cultures between Slovakia and a chosen country (suggest two lists of dos and don'ts for companies that want to start business in/with Slovakia or the chosen country)

Ďalšie benefity vyplývajúce z povahy upravenej projektovej úlohy

Naším primárnym cieľom bolo nájsť spôsob ako zredukovať až úplne eliminovať plagiátorstvo a neetické zaobchádzanie so zdrojmi v projektovej práci študentov. Zmena typu projektovej úlohy má však aj ďalšie prínosy. Projektová úloha, ktorá svojou povahou vyžaduje rozličné činnosti špecifikované Bloomovou taxonómiou vzdelávacích cieľov tiež pokrýva tzv. zručnosti pre 21. storočie. Existujú rôzne zoznamy zručností pre 21. storočie, no ich kľúčové zameranie je spoločné: zvýšenie schopnosti človeka prispôbiť sa zmene. Tieto zručnosti poskytujú adaptabilitu, ktorú ľudia potrebujú na to, aby držali krok s neustále sa vyvíjajúcim pracovným prostredím.

Podľa Trillinga a Fadela (2009), prvý súbor zručností pre 21. storočie je kľúčom k budúcemu úspechu – tieto zručnosti pomáhajú človeku stať sa samostatným

Tab. 2: Zručnosti pre 21. storočie podľa Fadela (2011)

Učenie sa a inovácie	Digitálna gramotnosť	Kariéra a život
Kritické myslenie a riešenie problémov	Informačná gramotnosť	Flexibilita a adaptabilita
Kreativita a inovácie	Mediálna gramotnosť	Iniciatíva a samostatnosť
Komunikácia	IKT gramotnosť	Spoločenská a interkultúrna interakcia
Spolupráca		Produktivita a zodpovednosť za výstup
		Vodcovstvo a zodpovednosť voči iným

v procese celoživotného vzdelávania prostredníctvom komunikácie a rozvíjania zručností kritického myslenia.

Druhý súbor zručností pozostáva z toho, čo je potrebné na vyhľadanie, vyhodnotenie, použitie a doplnenie informácií, využívajúc rôzne médiá a technológie.

Tretí súbor zručností obsahuje schopnosť prispôsobiť sa zmene, byť samostatný, nezávislý, schopný komunikovať s ostatnými v rôznych pracovných tímoch, produkovať výsledky a prevziať za ne zodpovednosť. Okrem toho je to aj schopnosť ovplyvňovať a usmerňovať ostatných a byť zodpovedný voči iným a celej komunite.

Ak by sme si za cieľ stanovili rozvíjanie všetkých zručností pre 21. storočie, projektová práca vo dvojiciach alebo skupinách by vďaka nutnosti spolupráce a komunikácie medzi študentmi navzájom znamenala využívanie kompletného spektra zručností pre 21. storočie.

Záver

Projektová práca spočíva v hľadaní informácií, ich spracovaní a prezentácii konečného výstupu. Ak je prítomné plagiátorstvo, študent druhú fázu práce na projekte minimalizuje, až eliminuje (v závislosti od rozsahu plagiátorstva) a informácie len vyhledá a následne prezentuje. Musíme si uvedomiť, že druhá fáza procesu práce na projekte, čiže práca s informáciami, je dôležitá súčasť internalizácie vedomostí. Preto by sa táto dôležitá etapa projektovej práce nemala vynechávať. Výsledky nášho výskumu naznačujú, že zníženie úrovne akademickej nečestnosti je aj v našich rukách. Potrebujeme však zvoliť skôr proaktívny ako reaktívny prístup. Proaktívny prístup k eliminácii plagiátorstva spočíva vo zvyšovaní povedomia o tejto problematike, vyčlenením času výučby pre teóriu a prax etického zaobchádzania so zdrojmi, ale hlavne zmenou tém projektov a stanovením intelektuálne náročnejšej úlohy, ktorá vyžaduje autonómnu prácu a kreatívny prístup autora.

Sme presvedčení, že zachovaním dôrazu na druhej fáze projektovej práce, t. j. spracovaní informácií sa eliminuje plagiátorstvo z projektových prác študentov a zároveň to prispieva k rozvoju kľúčových kompetencií pre celoživotné vzdelávanie jednotlivca. Ďalším benefitom je, že takéto nastavenie procesov prinesie väčšiu spokojnosť s našou prácou učiteľov, pretože je omnoho ľahšie, intelektuálne zaujímavejšie a eticky prijateľnejšie zabrániť plagiátorstvu, ako po ňom pátrať. Nemôžeme úplne vylúčiť riziko podvádzania prostredníctvom vypracovania projektu na objednávku – ak celú prácu napíše tretia strana v mene študenta; riziko je možné čiastočne znížiť testovaním prezentácie projektu.

Literatúra

- ARMSTRONG, P. Bloom's Taxonomy. Dostupné z <https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/blooms-taxonomy/>
- CARROLL, J. (2002). *A handbook for deterring plagiarism in higher education*. Oxford, UK: Oxford Centre for Staff and Learning Development.
- COUNCIL OF WRITING PROGRAM ADMINISTRATORS. (2003). *Defining and Avoiding Plagiarism: The WPA Statement on Best Practices*. Council of Writing Program Administrators, Dostupné z http://wpacouncil.org/aws/CWPA/pt/sd/news_article/272555/_PARENT/layout_details/false
- HUTCHINSON, T. (1996). Project Work in Language Learning. *The Language Teacher*. Dostupné z <https://jalt-publications.org/tlt/articles/2044-project-work-language-learning>
- KAŠČÁKOVÁ, E., & KOŽARÍKOVÁ, H. (2019). Do only poor students cheat? Inadequate use of resources in student project work. In ISTRATE, S. L. ET AL. *Linguistic Training of Students of Universities of Non-Philological Specialities in the Context of Bologna Process and Recommendations of the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment*. Odesa: O. S. Popov ONAT.
- KRATHWOHL, D. R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory into Practice*, 41(4), 212–218.
- REID, J. M. (1993). *Teaching ESL writing*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.
- RYAN, J. (2000). *A guide to teaching international students*. Oxford, UK: Oxford Centre for Staff and Learning Development.
- SOWELL, J. (2018). Beyond the Plagiarism Checker: Helping Nonnative English Speakers (NNESs) Avoid Plagiarism. *English Teaching Forum*, 56(2). 2–15.

Autorky

Mgr. Eva Kaščáková, PhD., Katedra jazykov, Technická univerzita v Košiciach,
e-mail: eva.kascakova@tuke.sk

Eva Kaščáková pracuje ako odborná asistentka na Katedre jazykov Technickej univerzity v Košiciach. Vyučuje odborný anglický jazyk v oblasti obchodu, financií, cestovného ruchu, strojárstva, stavebníctva a IKT. Jej profesionálne a výskumné záujmy sa týkajú aplikovanej lingvistiky, didaktiky odborného cudzieho jazyka, vrátane využívania IKT vo výučbe jazykov, hodnotenia a tvorby kurzov.

Mgr. Henrieta Kožaríková, PhD., Katedra jazykov, Technická univerzita v Košiciach,
e-mail: henrieta.kozarikova@tuke.sk

Henrieta Kožaríková je odbornou asistentkou na Katedre jazykov na Technickej univerzite v Košiciach. Pôsobí ako učiteľka odbornej angličtiny (obchodná angličtina, angličtina pre stavebné inžinierstvo, angličtina pre strojné inžinierstvo, angličtina pre počítače) a vyučuje aj slovenský jazyk pre cudzincov. Zaoberá sa aj otázkami didaktiky, aplikovanej lingvistiky, lexikológie a terminológie.



Zprávy

Reports

Zkušenosti a náměty z průběhu výuky cizích jazyků na Katedře cizích jazyků Vysoké školy obchodní v Praze, o. p. s.

Ivana Mičínová, Simona Pecková

Katedra cizích jazyků Vysoké školy obchodní v Praze, o. p. s., zajišťuje výuku angličtiny, němčiny a dalších cizích jazyků pro všechny studijní programy realizované vysokou školou. Jde o programy Cestovní ruch, Služby letového provozu, Letový provoz a Řízení lidských zdrojů. Všechny čtyři programy mají povinný cizí jazyk v celkové dotaci 6 semestrů po 2 hodinách týdně, druhý cizí jazyk v dotaci 4 semestry a 2 hodiny týdně. Studenti Cestovního ruchu mají zkoušku z cizího jazyka jako součást státní závěrečné zkoušky. Výuka se zaměřuje na odborný jazyk se společným základem zaměřeným na angličtinu pro cestovní ruch a cestování. Ve třetím ročníku jde o cizí jazyk určený pro ekonomické účely.

Vyhlášení nouzového stavu způsobeného epidemií covid-19, následně uzavření vysokých škol a přechod z prezenční výuky na online výuku ukázal na příležitosti e-learningu, které jsme doposud využívali jen v omezené míře především pro studenty s individuálním studijním plánem.

Výhodou je, že studenti prvního a druhého ročníku, kteří studují anglický jazyk, mají oporu v učebnicích Petera Strutta *English for International Tourism* (Pearson, 2013) a detailních sylabech, které popisují plán výuky a způsoby hodnocení. Většina těchto studentů se se změnou výuky vyrovnala velmi dobře. Od úrovně B1+ jsou studenti již velmi samostatní, a proto dokázali plnit úkoly velmi úspěšně. Pro kontrolu plnění úkolů jsme využívali univerzitní informační systém (UIS), tzv. Odevzdáárny, které umožňují dávat studentům zpětnou vazbu a evidovat splněné úkoly. K ověření výsledků jsme využili průběžné e-testy, které se staly převažujícím způsobem kontroly studia. Tyto e-testy jsme museli nejprve vytvořit, a protože jsme s tímto nástrojem měli jen omezené zkušenosti, využili jsme nabídku kolegů z technické katedry, kteří natočili krátká videa a ta prováděla zájemce metodikou e-learningu doslova krok za krokem.

Tyto nástroje jsme využili především k procvičení odborné terminologie a nové slovní zásoby, gramaticko-lexikálních struktur a čtení s porozuměním. Mnoho úkolů vyžadovalo vlastní písemný projev a díky UIS bylo mnohem pohodlnější provádět kontrolu odevzdaných úkolů a podávat individuální zpětnou vazbu. Oproti běžné výuce, kdy na procvičování gramatiky a slovní zásoby nebo na nácvik psaní nezbyvá tolik času, protože se zaměřujeme především na zlepšování plynulosti mluveného projevu a vhodnost výběru jazykových prostředků, bylo nyní možné sledovat jednotlivé studenty a jejich individuální nedostatky v psaném projevu.

K poslechovým úkolům využívali studenti učebnici, CD a autentické nahrávky z internetu.

Další skvělou pomocí bylo školení využívání nástrojů Microsoft 365 a především MS Teams. Ani s tímto nástrojem jsme předtím nepracovali a museli jsme zaškolení věnovat nemálo úsilí. Kvůli rozvrhu jsme pořádali večerní hromadné porady a individuální chaty, když jsme připravovali e-výukové nástroje. Dále jsme ho využili k hromadným a individuálním konzultacím se studenty – především třetích ročníků, kteří se připravovali na závěrečnou zkoušku a státní zkoušku z cizího jazyka. Technické problémy se nám postupně dařilo rychle vyřešit za kolegiální podpory a někdy jsme pomáhali i našim studentům, což nám zvýšilo sebevědomí. Bylo potěšující zjistit, že i přes věkový rozdíl, jsme stále schopni se velmi rychle učit nové věci.

Během tohoto období zůstaly některé nedořešené otázky. Závěrečné e-testy byly sice velmi efektivní, ale v běžné výuce bychom tento dálkový způsob nepreferovali, protože jsme nedokázali ověřit, zda testy vyplnili skutečně ti studenti, kteří měli prokázat, co se během semestru naučili. Pro závěrečné ústní zkoušky jsme proto využili prostředí MS Teams, kde videozáznam dokáže ztotožnit studenta se jménem a fotografií v UIS.

Na ochranu proti plagiátorství psaného projevu jsme využívali antiplagiátorské aplikace. Na škole byla již před krizí rozšířena praxe, že studenti museli vložit svoje seminární práce do www.odevzdej.cz, kde si vytvořili účet. Aplikace porovnává shodu s jinými studentskými pracemi a o výsledku vydá protokol, který zašle e-mailem. Studenti pak tento výsledek přikládali ke své práci. Tato aplikace však nezachytí shodu s internetovými zdroji, které nejsou řádně citované. Proto jsme posléze některé případy řešili i prostřednictvím aplikací Plagiarism Checker a Grammarly. Pro příště budeme u větších seminárních prací požadovat doklady z obou typů aplikací i proto, že se ukázalo, že někteří studenti nejsou natolik zodpovědní, aby se k podvodným praktikám neuchylovali, nebo nevědí, jak mají správně citovat zdroje, aby se těmto problémům se ctí vyhnuli.

Zpětnou vazbu od studentů jsme systematicky nezjišťovali, ale podle průběžných výsledků studia bylo dobře vidět, kdo má vytvořené studijní návyky a komu chybí prezenční výuka, která ho každou hodinou „postrkává“ ke kýženému cíli. Mnozí dávali najevo, že time management a seberegulace jsou „bolavá“ místa a oceňovali, že je včas nastavené podmínky k udělení zápočtů nakonec přinutily zpracovat úkoly a úspěšně složit závěrečné testy.

Celkový dojem z online výuky jednotlivých vyučujících byl pozitivní, protože jsme se naučili využívat mnohé nástroje, o kterých jsme sice věděli, ale nenašli dost důvodů, abychom je zapojili do výuky. Na druhou stranu byl náš pracovní den neohraničený bez pevných hranic oddělujících pracovní čas od soukromého. Kurzy

angličtiny byly náročné především tím, že mají stabilně vysoký počet studentů. Kurzy jiných jazyků mají méně studentů, ale zato se v nich setkávají různé jazykové úrovně a práce v nich vyžaduje více individuální přístup.

Období online výuky přineslo i zajímavé zkušenosti z týmové spolupráce a řízení práce katedry. Spontánně vytvořené týmy pracující na tvorbě četných e-testů, ochota sdílet zkušenosti, vzájemně si pomáhat a předávat zkušenosti s technickými nástroji, to všechno přispělo ke klidu na práci a jednotnému přístupu k výuce a komunikaci se studenty. Pokud by se situace měla někdy v budoucnu opakovat, zřejmě bychom některé kurzy vedli více prostřednictvím webových konferencí. V každém případě využijeme i v budoucnosti mnoho e-testů jako dodatečné materiály pro samostudium a doplnění učiva. V tomto směru můžeme mít pocit, že nás krize posílila v našem IT sebevědomí, stmelila tým a vybavila nás dovednostmi, které nám pomohou zkvalitnit výuku.

Jsme přesvědčeni, že s námi budou mnozí naši kolegové z jazykových pracovišť souhlasit, a těšíme se na jejich zkušenosti především z oblasti realizace výuky a testování.

Autorky

Mgr. Ivana Mičínová, Katedra cizích jazyků, Vysoká škola obchodní v Praze, o. p. s.,
e-mail: micinova@vso-praha.eu

Autorka se věnuje výuce obchodní angličtiny a angličtiny pro cestovní ruch, služby v letové dopravě a managementu na Vysoké škole obchodní v Praze. Navazuje na své zkušenosti z výuky akademické angličtiny a výzkum akademických dovedností. Účastní se významných domácích i zahraničních konferencí zaměřených na lingvodidaktiku a pravidelně publikuje v domácích i zahraničních periodických a publikacích. Věnuje se též spolupráci s jazykovými centry na vysokých školách jako členka výboru České a slovenské asociace jazykových center a členka redakční rady vědeckého časopisu CASALC Review. V poslední době se zaměřuje na adaptační procesy u studentů bakalářského studia, které souvisejí s přístupy k učení.

Mgr. Simona Pecková, MBA, Ph.D., Katedra cizích jazyků, Vysoká škola obchodní v Praze, o. p. s.,
e-mail: peckova@vso-praha.eu

V roce 2009 absolvovala magisterské studium učitelství angličtiny a francouzštiny na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. V roce 2015 obhájila disertační práci na téma „Fiktivní firma jako prostředek osvojení cizích jazyků“ tamtéž. V letech 2011–2012 absolvovala postgraduální studium podnikového řízení na Vysoké škole ekonomické v Praze. Ve své výzkumné práci se zabývá efektivitou výukového procesu, strategiemi učení cizích jazyků, akademickou angličtinou aj. Je členkou redakční rady časopisu Language Learning in Higher Education.

Zkušenosti s elektronickými a on-line výukovými zdroji v době korona krize 2020 na Ústavu jazykové přípravy ZČU v Plzni v oddělení německého jazyka

Blanka Blažková, Eva Kahounová

Podobně jako na jiných pracovištích vysokých škol se i naše oddělení německého jazyka muselo vyrovnat s novou situací v době uzavření všech typů škol a nastavit takový režim distanční výuky, který by byl pro studenty co nejméně komplikovaný a umožnil jim bez velkých problémů absolvovat daný předmět (samozřejmě za předpokladu splnění průběžných povinností).

V rámci našeho oddělení jsme zabezpečovali výuku ve všech rozvrhových akcích vypsanych na letní semestr 2019/20. Jednalo se o kurzy němčiny obecného a odborného jazyka určené pro všechny fakulty ZČU. Využívali jsme následující formy komunikace: **Courseware** (webové stránky s informacemi o předmětech pro studenty ZČU), **LMS Moodle**, **LMS Unifor**, **Google Classroom**, **Microsoft Teams** a školní e-mail.

Hlavním komunikačním prostředkem mezi vyučujícími a studenty byl **Courseware**, s nímž jsou studenti zvyklí na ZČU pracovat. Od 11. března, kdy došlo k plošnému uzavření škol, byly pravidelně zadávány týdenní úkoly tak, aby studenti mohli v kurzech distančně pokračovat.

LMS Moodle se využíval v kurzech technické němčiny, pro které byl již dříve jako studijní opora vytvořen. Novinkou v LMS Moodle byla transformace závěrečných zápočtových testů do digitální podoby napříč všemi vyučovanými předměty němčiny.

Kurzy vytvořené v **LMS Unifor** jsou určeny pro studenty Fakulty ekonomické a byly využity jak pro individuální výuku, tak pro odevzdávání zadaných úkolů.

Další formou bezkontaktní výuky byla virtuální učebna **Google Classroom**, která sloužila k nahrávání studentských prezentací a videí. Jejich práce byly bodově a slovně hodnoceny za účelem získání zpětné vazby.

Neobvyklá situace si vyžádala, abychom se seznámili s takovými formami komunikace, které byly do té doby pro nás neznámé. Tím byl a bezesporu je **Microsoft Teams**, v němž probíhala jednou týdně v některých kurzech online výuka dle týdenních plánů a sylabů předmětů. Podle předmětů byly vytvořeny „týmy“, do nichž studenti obdrželi přihlašovací kód či odkaz na svůj „tým“. Podmínkou bylo velmi dobré internetové připojení, které ne každý student měl k dispozici. V případě slabšího signálu byly vypnuty kamery a výuka probíhala formou sdílené

obrazovky pouze se zapnutými mikrofony. Výuka se příliš nelišila od kontaktní výuky, jelikož za pomoci naskenovaných učebnic a dalších předem připravených materiálů probíhala přes sdílenou obrazovku vyučující. Výukové materiály byly uloženy v „souborech“ v MS Teams a byly tím dostupné po celou dobu online výuky. Probírali jsme dané lekce v učebnici, studenti kladli dotazy v jejím průběhu, tedy úplně stejně, jako při synchronní výuce v učebně. Studenti si vždy připravili na daný týden zadané úkoly, které jsme v průběhu online hodiny prošli, vysvětlili. Komunikace tedy probíhala zcela totožně jako v kontaktní výuce. Využívali jsme rovněž „chat“, který sloužil především jako prostředek pro dotazy k učivu, které bylo pro daného studenta obtížnější či méně pochopitelné. Vyučující si tak mohli předem na hodinu připravit materiál navíc, který názorně dovysvětlil problém, např. předložky s dativem a akuzativem. Rovněž v průběhu hodiny bylo odkazováno na webové stránky potřebné pro konkrétní předmět, podobně jako v kontaktní výuce. V kurzech, kde jedním z požadavků k zápočtu byla prezentace, to byli právě studenti, kteří sdíleli svou obrazovku a své prezentace tak předvedli podobně, jako by byli ve třídě a prezentovali např. pomocí SMART tabule. Své materiály nahráli do záložky „soubory“ a tímto se staly dostupnými pro všechny studenty konkrétního týmu. Díky MS Teams jsme mohli úspěšně probrat všechna témata dle sylabu předmětů. Rovněž zpětná vazba k proběhlé výuce od našich studentů byla velmi pozitivní.

Tento nevšední semestr objevil řadu možností výuky na dálku. Zatímco při klasické kontaktní vyučovací hodině probíhá tzv. synchronní učení, oproti tomu online, tedy asynchronní model výuky, nabízí každému studentovi možnost věnovat se studiu dané látky kdykoli a v jakékoli míře podle individuálních potřeb. Přesto se domníváme, že kontaktní výuka má ve vzdělávání nenahraditelnou roli, zejména při výuce cizích jazyků.

Autorky

Mgr. Blanka Blažková, Ústav jazykové přípravy, Západočeská univerzita v Plzni, e-mail: blazkovb@ujp.zcu.cz.

Autorka vyučuje obecné a odborné kurzy na Ústavu jazykové přípravy. Specializuje se především na obchodní němčinu a na profesně zaměřené kurzy z oblasti marketingu, bankovníctví a cestovního ruchu.

Mgr. Eva Kahounová, Ústav jazykové přípravy, Západočeská univerzita v Plzni, e-mail: kahounov@ujp.zcu.cz.

Autorka vyučuje obecné a odborné jazykové kurzy, specializuje se především na zdravotní a technickou němčinu.

Zkušenosti s výukou online v prostředí MS Teams

Halka Čapková

Během celé kovidové pandemie jsme na Fakultě mezinárodních vztahů Vysoké školy ekonomické v Praze používali k online výuce MS Teams. Hned po uzavření škol proběhlo školení pro všechny zájemce, kde jsme byli seznámeni s možnostmi, které nám Teams nabízejí. Vzhledem k tomu, že do té doby to byla velmi málo využívaná součást balíčku Office 365, tak jsme pak ještě dlouho přicházeli na další možnosti využití a sdíleli své zkušenosti a poznatky na intranetu fakulty. Výuka přes MS Teams se výrazně liší od interaktivní prezenční výuky, a proto bylo toto období pro učitele velmi psychicky a časově náročné, nejen z důvodu výuky online, ale především kvůli rozsáhlé přípravě na ni. U počítačů jsme trávili opravdu celé dny. Na druhou stranu jsme všichni ušetřili nějaký čas, který normálně strávíme dojížděním do práce, takže jsme si mohli aktivity lépe naplánovat a zorganizovat.

Každý učitel si vytvořil virtuální třídu pro své předměty a bylo stanoveno, že musíme nadále dodržovat rozvrh, aby se studentům nestalo, že se jim bude výuka překrývat. V exponované době to bohužel někdy znamenalo i výpadky v důsledku přetížení systému.

MS Teams je samozřejmě ideální prostředek pro přednášky, ale i u jazykové výuky jsme našli metody, které se daly vhodně využít. Začínali jsme s PPT prezentacemi, kde jsme procházeli látku a dělali různá interaktivní cvičení. Zpočátku jsme se báli využívat k odpovědím studentů audio, takže studenti psali odpovědi do chatu. Mělo to i své výhody, odpovídali všichni studenti a odpovědi byly zaznamenávány v chatu pro pozdější kontrolu. Hojně jsme tedy využívali možnosti ztlumit všechny účastníky. Později jsme zavedli systém, kdy studenti měli vypnuté mikrofony, aby výuku nerušily vnější zvuky, při vyvolání si pak studenti mikrofon zapnuli a odpovídali. I studenti se tomuto systému velmi brzy přizpůsobili a funkce ztlumit všechny účastníky už vlastně nebyla potřeba. V prvním týdnu proběhlo jen krátké třicetiminutové zkušební setkání se studenty, kde jsme testovali, co vše lze v hodinách dělat, postupně jsme se propracovali k téměř normální devadesátiminutové interaktivní výuce.

Kromě promítání PPT prezentací jsme hojně využívali společný poslech audio či video nahrávek s následnou diskusí a kontrolou cvičení k dané problematice. Poslech či video pouštěl učitel na sdílené obrazovce se zahrnutím systémového zvuku. Kontrola probíhala v rámci celé třídy buď ústně, nebo za využití Kahootu, který se nám v době pandemie velmi osvědčil. Nejeftivnější je nejspíš pro opakování probrané slovní zásoby, protože vyučující může zahrnout přesně ta slovíčka a fráze, která byla probírána. Kahoot je vhodný i pro kontrolu zadané domácí práce, kdy učitel následně vidí statistiku každé odpovědi i každého studenta. Mohl by být tedy využit i pro testování, nicméně k tomu jsme ho nevyužívali.

Odvážnější pedagogové využívali kromě hromadné výuky i skupinovou práci. Ta byla organizována mimo hlavní třídu (tj. schůzku celého týmu v MS Teams) v chatu. Jednotlivé skupinky studentů si samy (lze i učitel, ale takhle je to pro učitele méně náročné) zorganizovaly schůzku přes chat, do které zahrnuly i učitele. Učitel tak mohl přecházet z hlavní schůzky do těchto „minichatů“ a sledovat práci jednotlivých skupinek. Celý systém tedy fungoval tak, že učitel v hlavní schůzce zadal práci typu „prodiskutujte a vyřešte daný problém“, určil vedoucí skupinek a stanovil časové rozmezí. Vedoucí skupinek následně vytvořili chat pro svou skupinu a učitele a řešili daný problém. Učitel přecházel od jedné skupiny k druhé tak, jak by to dělal normálně ve třídě. V daný čas se všichni sešli zpět v hlavní třídě a prezentovali své závěry. Tato aktivita je poměrně logisticky náročná, ale umožňuje týmovou práci a větší angažovanost všech studentů.

I když již v průběhu zkouškového období docházelo k postupnému uvolňování režimu, mohli si učitelé sami rozhodnout, zda chtějí testovat prezenčně či online. Někteří učitelé proto vypisovali oba typy termínů. Studenti však většinou preferovali termíny online.

Vzhledem k tomu, že po celou dobu pandemie byla seniorům doporučována co největší izolace od vnějšího světa, pokusili jsme se zavést online výuku i na Univerzitě třetího věku. Zpočátku jsme naráželi na technické problémy, kdy si účastníci museli nejprve stáhnout aplikaci a mnohdy se neuměli připojit ke schůzce. Nicméně i zde se situace během prvních několika týdnů velmi zlepšila a výuky se nakonec účastnilo mnoho seniorů, kteří velmi ocenili kontakt s vnějším světem.

Letní semestr 2019/20 byl určitě velmi specifický a pro všechny náročný. Nicméně ukázal nám, že i online výuka jazyků je možná a může být stejně efektivní jako prezenční výuka. U nás na VŠE již můžeme vidět první dlouhodobé důsledky pandemie, a to převedení části víkendové výuky kombinovaného studia programu Manažer obchodu do výuky online.

Všichni doufáme, že na podzim nepříjde druhá vlna epidemie, před kterou někteří odborníci varují, a těšíme se, až se v polovině září sejdeme se studenty ve třídách.

Autorka

Mgr. Halka Čapková, Ph.D., Katedra anglického jazyka, Fakulta mezinárodních vztahů, Vysoká škola ekonomická v Praze, e-mail: capkova@vse.cz

Autorka vystudovala Pedagogickou fakultu na Karlově univerzitě v Praze a pracuje na Vysoké škole ekonomické v Praze jako zástupkyně vedoucí Katedry anglického jazyka na Fakultě mezinárodních vztahů a manažerka autorizovaného zkušebního centra Cambridge English. Na VŠE vyučuje odbornou angličtinu zaměřenou na ekonomii. Dále se zabývá přípravou elektronických studijních materiálů, elektronickým testováním, tvorbou testovýchází a statistickou analýzou testových otázek. Je členkou Akademického senátu Fakulty mezinárodních vztahů VŠE a Akademického senátu VŠE. Je spoluautorkou učebnice English for Business and Economics (2017), článku Language Needs Analysis of Students of Economics (2017) a článků týkajících se statistické analýzy testů, např. The Optimal Number of Options in Multiple Tests of Economic English (2016).

Language testing in the time of the Covid-19 pandemic 2020

Jiřina Hrbáčková, Eva Lukáčová, Eva Punčochářová

The Covid-19 pandemic leading to the lockdown of all educational institutions in the Czech Republic in spring 2020 had profound implications for the run of the semester, communication with students, teaching methods, as well as the examination period and the format of examining students' performance.

In this text we would like to describe the emergency examination format developed virtually overnight by the team of English language teachers of the Language Centre at Masaryk University, the Faculty of Economics and Administration.

The transition of the lessons from their traditional classroom-based form into the fully fledged online form took the team less than a week from the closure, which, in hindsight, was a success, and represented almost no interruption to the semester. This was mainly facilitated by the Information System of Masaryk University, which offers a wide range of proven tools, effective for online and blended learning, used extensively by all members of the language unit team and students themselves as recipients. Another aspect that allowed the transition to be effective and almost painless was the software platform Zoom whereby teachers communicated with students and scheduled virtual lessons. We find Zoom particularly convenient for language learning, especially thanks to the feature of breakout rooms allowing tutors to assign learners to pairs, groups, or small teams to cooperate and work on tasks separately.

With the progression of the semester and the global health situation deteriorating rather than improving, the team understood that the likelihood of the situation to be restored to its usual was very low and the examination period would continue in the virtual space, too.

The team prides themselves on adoption of good assessment practices, mainly reliability and validity of the testing items they create. Under the given circumstances, however, there was a high risk of non-compliance with these basic principles of assessment and evaluation, the administration format, and the content matter to be tested. Therefore, ideas were brainstormed as to how to handle the situation and ensure that the final examination was transparent, fair, valid, and reliable.

The original examination format is rather extensive and encompasses five proportionately represented areas, i.e. listening, reading, grammar and vocabulary, writing, and speaking. It was decided early on that the receptive skills of listening,

reading, and use of language (grammar, and vocabulary) would not feature in the online format of the exam. There were two practicality reasons guiding our reasoning. Firstly, it would be beyond our capabilities to ensure that all students work independently of any outside help, and secondly, this would mean that by sharing the test battery in virtual space with students we would have had to abandon it and would need to develop a brand new test battery in the following academic year.

In the end, it was decided that students would be assessed on three areas only. The first one was their continuous online work throughout the semester, the second would be the written part of the exam consisting of writing an argumentative essay (1st year students), or a problem-solution essay (2nd year students), and the last one would be the speaking part of the exam consisting of three parts: a monologue on a given topic, answers to related questions, and a discussion between two students. The exams would be carried out online using Zoom as the main platform for both the written and spoken part.

Writing Exam Format

In a standard situation, students write their exam essays in the faculty computer rooms, using the Information System tools. However, as these cannot be monitored remotely and cheating could not be eliminated, a solution was adopted to make use of shared Google documents that students have access to via the MU Information System. Before the exam, each student received a link to their document, shared by the invigilating teacher, where they wrote their essay at the time of the exam. In this way, the teachers exercised at least some supervision over the student's work (they could watch the student's development of ideas or see any suspicious sudden appearance of a large chunk of text, presumably copied from an outside source). Simultaneously, students joined a Zoom meeting, whereby they could be monitored visually. For the students, this format was in fact not that different from the usual exam. The possibility of cheating, of course, could not be ruled out completely. Looking for expressions in online dictionaries, for example, which is not allowed in the standard exam, cannot be proven by the invigilator unless some serious privacy breaches were set up, which was against the university's policy. Nevertheless, the nature of the exam – writing an essay – enabled a relatively objective assessment of students' language use, since in their texts they needed to react to specific assignments and express their own ideas.

Speaking Exam Format

The standard oral examination format is two teachers (interlocutor and assessor) examining two students, who each do the monologue part individually and the dialogue part together. Topics for both are drawn by the students who are then

provided with specific instructions on paper. This format was adapted to the on-line environment by transferring the printed instructions to electronic form and creating a random topic generator in MS Excel, which was shared with students via the Zoom screen sharing tool. A stopwatch was included in the Excel sheet, for the students and the teachers to easily see the preparation and production times. It was decided to keep the two-teacher format, as we believe that this ensures higher objectivity of the assessment. In order not to distract the examinees, the assessing teacher turned off their audio and video during the exam. The need to physically send the other student out of the classroom for the time of the other student's monologue was simplified by putting them in the Zoom waiting room and then readmitting them for their turn, thus effectively saving time.

Outcome

We found the substitute online exam format to be a reliable and valid, though not perfect, replacement of the standard format. With the numbers of students that had to be tested being high – about 800 students in total in all subjects with exams – it was necessary for the team to be very well organised and coordinated. However, despite the extra effort involved, this format meant substantial time savings for both teachers and students.

The dependence on technology, of course, meant that not all exams ran smoothly. This was particularly true for the oral exams, in which students sometimes could not understand each other or the teacher due to low quality of the internet connection, which might have had a negative impact on their performance as it increased the stress factor. These situations, however, were rare, and the examiners made allowances for such unwelcome interferences.

In conclusion, it was thanks to the teachers' hard work, technical prowess, flexibility, and willingness to learn new procedures virtually overnight that testing proved to be much less problematic than it had seemed at the beginning of the lockdown. Both the teachers and the students acquitted themselves very well in these trying times, managing to acquire skills and tools they would not have imagined to be so effective in the virtual language classroom.

Authors

Mgr. Jiřina Hrbáčková, Masaryk University Language Centre, Faculty of Economics and Administration unit, e-mail: jirina@econ.muni.cz.

Jiřina Hrbáčková has an MA degree in English and Geography. She has been working for the Language Centre of Masaryk University, teaching Business English at the Faculty of Economics and Administration since 2000. Other areas of her professional interest include English for Academic Purposes, language testing and assessment, and teaching material development.

Mgr. Eva Lukáčová, Masaryk University Language Centre, Faculty of Economics and Administration unit, e-mail: 65075@mail.muni.cz.

Eva Lukáčová has an MA degree in English language and literature. She has been teaching Business English at the Faculty of Economics and Administration of Masaryk University since 2007. She is particularly interested in language testing and assessment and the use of ICT in language teaching.

Mgr. Eva Punčochářová, Masaryk University Language Centre, Faculty of Economics and Administration unit, e-mail: puncocharova@econ.muni.cz

Eva Punčochářová graduated from Masaryk University, specialising in English and Czech languages. Apart from teaching Business English at the Language Centre of Masaryk University, she is also a certified Cambridge Speaking Examiner. Her other area of expertise is teaching presentation skills mainly to Erasmus programme students.

Výuka v MS Teams na ÚJOP UK

Petra Jirásková

Přechod na aktivní bezkontaktní výuku musel být na Ústavu jazykové a odborné přípravy Univerzity Karlovy otázkou dní. Naši studenti se intenzivně připravovali na závěrečné zkoušky z češtiny jako cizího jazyka (úroveň B2 dle SERRJ) a zároveň k přijímacím zkouškám na vysoké školy. Harmonogram semestru je velmi detailně naplánovaný a není v něm prostor na prostoje. Ztráta, byť i jen jednoho týdne, by znamenala nenahraditelné zdržení, které by výrazně snížilo šance studentů složit úspěšně jak zkoušku jazykovou, tedy splnit podmínku pro podání přihlášky k vysokoškolskému studiu v češtině, tak zkoušku odbornou, přijímací.

Karlova univerzita má pro všechny své studenty i zaměstnance k dispozici **platformu MS Teams** patřící do portfolia firmy Microsoft. Největší výhodou v momentě rychlého přechodu k výuce v online prostředí byla v tomto případě možnost využívat známých **nástrojů MS Office**, v nichž měli mnozí učitelé připravené materiály pro běžnou kontaktní výuku a se kterými uměli dobře pracovat.

Přechod do online prostředí se týkal nejen výuky, ale i provozních součástí ústavu (studijní oddělení, Výzkumné a testovací centrum, Metodické a odborné centrum atd.). Prvním krokem bylo **vytvoření struktury týmů**. Vznikly zastřešující týmy jednotlivých středisek, týmy jednotlivých tříd, tým pro ředitele či pro metodiky. Při vytváření struktury bylo důležité určit, kdo může do kterého týmu vidět, vstupovat či přispívat, aby všem zůstala zachována oprávnění a role, které měli během běžného pracovního chodu. Vzhledem k rychlosti, se kterou musely týmy vznikat, byla ale finální struktura nejednotná a v některých ohledech chaotická. Proto pro příští akademický rok, který pro Ústav jazykové a odborné přípravy UK znamená z velké části pokračování v bezkontaktní výuce, vytváříme **jednotnou strukturu** jasně určující hierarchii a funkci jednotlivých týmů, jejich členění do dílčích kanálů a oprávnění k vstupu a úpravám. O celý „strom“ se bude starat správce dohlížející na vznik případných nových týmů, archivující starší složky a dokumenty a udržující v celém prostředí řád.

Úkon **navstupovat studenty do platformy** a do konkrétních třídních týmů nebyl snadný, protože jsme s nimi nebyli v přímém kontaktu. Bylo nutné studenty instruovat prostřednictvím e-mailu nebo různých chatovacích aplikací. Že si student zprávu přečte, ještě zdaleka neznamená, že bude dané instrukce následovat a do platformy se skutečně připojí nebo připojit dokáže. V přibližně dvoutýdenním období, kdy bylo nutné některé studenty opakovaně vyzývat k připojení a řešit technické problémy, chybějící přístupová čísla atd., probíhala v některých třídách synchronní výuka dočasně například v platformě Zoom. S postupným úspěšným zapojením tříd do výuky prostřednictvím MS Teams se jasně ukázala jejich velká

výhoda – **možnost mít skutečně vše v jednom**. Počáteční roztříštěnost komunikačních kanálů byla nahrazena ukládáním materiálů, posíláním zpráv, realizací synchronních lekcí a konzultací, testováním a běžnou každodenní komunikací na jednom společně používaném virtuálním místě.

Základní potřeby byly saturovány a záhy jsme začali využívat i **další funkce** platformy, jako je možnost v kalendáři naplánovat a svolat schůzku pro konkrétní osoby, kanál či tým; sdílení obrazovky, možnost vypínat si mikrofon či hlásit se o slovo během synchronní výuky; streamování lekcí a nahrávek; ukládání a společné upravování dokumentů a další. Lektori se vyškolili v práci s bílou tabulí, ve vytváření testů v aplikaci Forms a dalších dovednostech souvisejících s bezkontaktní výukou. Nejvíce nám během lekcí chyběla možnost snadného rozdělování studentů do menších skupin včetně přecházení lektora mezi nimi a také možnost vidět na monitoru všechny účastníky. Obě tyto funkce má Microsoft v plánu postupně provoznit, což bude dalším krokem ke zvýšení efektivity výuky v této platformě.

Součástí semestrálního harmonogramu na Ústavu jazykové a odborné přípravy UK jsou také velké měsíční **testy**. Pro testování zde byla k dispozici **aplikace Forms**. Vzhledem k potřebě zapojit čtení, psaní, poslech, gramatiku a lexikální cvičení a zároveň maximalizovat relevanci výsledků bylo nutné propojit prostřednictvím odkazů aplikaci Forms s dalšími aplikacemi, například pro sdílení zvuku. Forms se velmi osvědčily pro týdenní krátké opakovací kvízy, ale pro větší test se nakonec jako užitečnější ukázala **platforma Moodle** (taktéž podporovaná univerzitou), která umožňuje pracovat s širší škálou testových úloh, přímo vložit poslechovou nahrávku či omezit čas na zpracování každému jednotlivému studentovi. Pro příští akademický rok proto budeme v případě větších testů využívat právě Moodle.

V červnu 2020 se v MS Teams uskutečnilo také každoroční pětidenní **Metodické sympozium** k výuce češtiny jako cizího jazyka pro vyučující ze zahraničí. Online formát umožnil účast dvaceti lektorů skutečně ze všech koutů světa (Londýn, Kyjev, Mnichov, Moskva, Sofie, Tokio, Varšava, Vídeň). Díky dostatečnému času na přípravu proběhlo sympozium hladce a ke spokojenosti všech. Účastníci byli v roli hostů (pozvánka přes e-mailovou adresu), nikoliv tedy regulérních studentů, což bylo pro tento typ kurzu zcela dostačující. Pro sympozium byl vytvořen samostatný tým se složkami k jednotlivým dnům. V nich měli účastníci přípravné úkoly k seminářům a posléze také prezentace či nahrávky absolvovaných lekcí. Několik dní před začátkem kurzu byla všem e-mailem rozeslána pozvánka do týmu, fotonávod k připojení do týmu a také videotutorial k orientaci v týmu a základní práci v prostředí MS Teams. Tím se předešlo nutnosti řešit organizační záležitosti v průběhu času určeného na výuku. V momentě zahájení prvního semináře byli už všichni „sympozanti“ schopni se připojit a aktivně se lekce zúčastnit. Vzhledem k této zkušenosti jsme obdobný postup naplánovali i pro nadcházející akademický rok, kdy před samotnou výukou proběhne **přípravný týden**, v němž se všichni

budoucí studenti připojí do platformy, proškolí v práci v prostředí MS Teams, seznámí se s uspořádáním svých tříd i s organizací práce v semestru.

Informace o novinkách, možnosti školení či instruktážní videa k práci s MS Teams čerpáme ze stránek UK, stránky na podporu výuky online *skolanadalku.cz*, z webu Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů *projektsypo.cz* a dalších. Platforma MS Teams se v současné době velmi rychle rozvíjí a přidává další funkce potřebné a užitečné pro výuky. Ve spojení s profesionálním přístupem našich lektorů tedy můžeme očekávat co do způsobu výuky neobvyklý, zároveň však pro studenty i učitele úspěšný a přínosný akademický rok 2020/2021.

Autorka

Mgr. Petra Jirásková, Ústav jazykové a odborné přípravy Univerzity Karlovy, Praha, Metodické a odborné centrum, e-mail: petra.jiraskova@ujop.cuni.cz

Autorka vystudovala obor Český jazyk a literatura na FF UK v Praze. Již během studií začala působit jako lektorka češtiny pro cizince v jazykových školách, později vyučovala češtinu v kurzech pod záštitou vysokých škol (studenti cizinci na Fakultě sociálních věd UK, americký program CIEE pod ÚJOP UK, studenti cizinci na Fakultě elektrotechnické ČVUT). V roce 2017 začala pracovat v Metodickém a odborném centru ÚJOP UK jako koordinátorka metodických kurzů a lektorka metodických seminářů pro učitele češtiny jako cizího/druhého jazyka jak v zahraničí (krajané, Česká centra, univerzitní vyučující zahraničních bohemistik), tak v Česku (lektoři z jazykových škol, základních a středních škol, učitelky ze školek s významným podílem dětí-cizinců). Od začátku roku 2020 působí na ÚJOP UK na pozici vedoucí Metodického a odborného centra.



Recenze

Book Review

Moderní elektronická učebnice pro zájemce o ekonomickou francouzštinu – cenná pomůcka nejen v době koronavirové

[Červenková, Marie: *Le français pour les étudiants en économie*. Masarykova univerzita, Brno, 2018]

Recenzovaná publikace vznikla péčí odborníků Centra jazykového vzdělávání Masarykovy univerzity v Brně jako E-learningový kurz pro samostudium ekonomické francouzštiny, a to za podpory projektu Inovace studia ekonomických disciplín v souladu s požadavky znalostní ekonomiky CZ.1.07/2.2.00/28.0227.

Podle vyjádření autorky v úvodu publikace jde v první řadě o učební pomůcku určenou pro interní potřebu studentů Ekonomicko-správní fakulty MU. Nicméně materiál může potenciálně nalézt mnohem širší uplatnění. V první řadě by publikace neměla ujít pozornosti všech oborových studentů francouzštiny v rámci celé České republiky. Užitek však bezpochyby může přinést i zainteresované širší frankofonní veřejnosti a dokonce i lidem z hospodářské praxe, kteří se potřebují zorientovat v dané problematice. A to mj. právě díky zvolené elektronické formě plně vyhovující případnému distančnímu studiu či samostudiu. V této souvislosti si nelze odpustit poznámku, že v současné době koronavirové krize je právě tato vlastnost učebních materiálů obzvláště ceněná.

Kurz je inovativní i co se obsahu týče, když ve svých třech částech nabízí originální propojení centrální problematiky obchodní francouzštiny s praktickými aplikacemi vybraných gramatických jevů a zacílená pojednání z oblasti akademické francouzštiny. Přitom vychází z relevantních zdrojů. Základem jsou přehledné videoprezentace namluvené autorkou v části věnované gramatice resp. rodilými mluvčími v případě odborného jazyka. Tutoriály jsou doprovázené autentickými texty a cvičeními. Materiály jsou vesměs interaktivní, tj. doplněné o další odkazy resp. o české vysvětlivky vybraných spojení v případě textů, nebo umožňující okamžité zpracování a vyhodnocení v případě cvičení tzv. odpovědníků. Plně tak splňují požadavky kladené na nácvik během samostudia.

Zásadní tematická část „Obchodní francouzština“ spočívá na odborném pojmosloví z vybraných oblastí typu „Podniky“ či „Obchodní korespondence“. Nejdůležitější terminologie je zde shrnuta slovníkovým způsobem, přičemž díky možností měnit úroveň od A2 po B2, stejně jako abecední či tematické řazení, skrývat ekvivalenty či vyhledávat dle zvoleného jazyka, s ní lze pracovat vícero způsoby. V kontextu terminologii používají instruktážní videa a dále ji rozvádějí aktuální doprovodné texty k porozumění. Procvičovat slovní zásobu lze dále díky kartičkám s vybranými termíny a jejich definicemi.

U tohoto jinak velmi užitečného cvičení je poněkud nejasný výběr termínů vzhledem k souhrnnému slovníku, podobně jako výběr témat tutoriálů, z nichž některé

pokrývají dané téma obecně (např. video „Žít a pracovat ve Francii“ u stejnojmenného tématu), jiná jsou však spíše příkladem (např. „Reklamní slogany“ u „Života výrobku“). Vzhledem k primárnímu určení materiálu pro samostudium lze též zalitovat absence cvičení s klíčem u některých témat, např. u akademické francouzštiny, nebo otázek k porozumění u doprovodných textů.

Uvedené nedokonalosti jsou však toliko dílčí a nikterak neovlivňují celkový pozitivní dojem z recenzované publikace. *Le français pour les étudiants en économie* Marie Červenkové má veškeré předpoklady být zájemcům o ovládnutí ekonomické francouzštiny skutečně efektivní pomůckou.

Autor

JUDr. Mgr. Ivo Petrů, Ph.D., Ústav romanistiky Filozofické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, e-mail: petru@ff.jcu.cz.

Autor je právník-lingvista, který působí jako vedoucí Oddělení francouzské filologie na uvedeném pracovišti. Zde je garantem bakalářského oboru Francouzský jazyk pro evropský a mezinárodní obchod, který nabízí možnost tzv. Dvojího diplomu ve spolupráci s partnerskou Universitě Bretagne Sud v Lorientu ve Francii. Autor se zabývá výukou právní a obchodní francouzštiny, dále vyučuje základy českého a evropského práva pro filology. Ve své výzkumné práci se věnuje především studiu právního jazyka a jeho překladu.

CASALC Review, 2020, roč. 10, č. 1

Odborný časopis České a slovenské asociace učitelů jazykových center
na vysokých školách

Editorky čísla:

RNDr. Lenka Fišerová, Ph.D. (Vysoké učení technické v Brně), PhDr. Tatiana Hrivíková, Ph.D. (Univerzita Komenského v Bratislavě)

Redakce a redakční rada:

PhDr. Miluša Bubeníková, Ph.D. (Univerzita Karlova)

RNDr. Lenka Fišerová, Ph.D. (Vysoké učení technické v Brně)

Mgr. Alena Holá (Univerzita Karlova)

PhDr. Tatiana Hrivíková, Ph.D. (Univerzita Komenského v Bratislavě)

Mgr. Šárka Kadlecová (Univerzita Karlova)

Mgr. Ludmila Koláčková, Ph.D. (Univerzita obrany v Brně)

Mgr. Ivana Mičínová (Univerzita Karlova)

Mgr. Pavel Reich, Ph.D. (Mendelova univerzita v Brně)

Mgr. Kateřina Sedláčková, Ph.D. (Masarykova univerzita)

PhDr. Mária Šíkolová, Ph.D. (Univerzita obrany v Brně)

doc. PhDr. Anna Zelenková, Ph.D. (Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici)

Adresa časopisu:

CASALC Review, Centrum jazykového vzdělávání MU, Žerotínovo nám. 9, 601 77 Brno,

e-mail: CasalcReview@cjv.muni.cz, webová stránka: <https://journals.muni.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 a elektronické podobě.

ISSN 1804-9435 (print)

ISSN 2694-9288 (on-line)

CASALC Review. Vydává Česká a slovenská asociace jazykových center na vysokých školách – CASAJC. Reg. č. MK ČR E 20207. Vycházejí 2 čísla ročně. Technická redakce: Jiří Rybička, Marta Holasová. Grafický návrh obálky Ludvík Kuchař. Tisk zajišťuje Papír a tisk, s. r. o., Kolískova 473/15, 602 00 Brno. Časopis je distribuován členům CASAJC.

Číslo vychází 20. září 2020