

Vážené kolegyně, vážení kolegové, milé čtenářky, milí čtenáři,

otevíráte stránky prvního čísla časopisu *CASALC Review* za rok 2021. V tomto roce, ale i v roce předchozím čelili učitelé jazyků na vysokých školách dosud nepoznaným výzvám. Téměř ze dne na den museli získat nové technické zručnosti a osvojit si nové metody práce, jež jim pomohly pokračovat v procesu vzdělávání za podmínek, kdy se školy z důvodu protiepidemických opatření uzavřely a jediné spojení mezi školou a studenty zajišťoval internet a komunikace přes obrazovku počítače.

První rubrika našeho čísla názorně reflektuje tuto situaci a ukazuje konkrétní výsledky práce v nových podmínkách jak na základě některých dotazníkových šetření v prostředí univerzity třetího věku nebo mezi studenty Matematicko-fyzikální fakulty Univerzity Karlovy, tak na příkladu konkrétně realizovaných kurzů, v nichž se během praxe výuky anglického jazyka online naskytla příležitost rozvíjet u studujících jejich autonomii, posílit zaměřenost na studenta a dosáhnout určité lehkosti či neformálnosti učebního procesu, jež prospěla oběma stranám – studentům i vyučujícím.

Číslo 1/2021 nabídlo prostor k publikování účastníkům XIV. mezinárodní konference organizace *CercleS Language Centres at a Crossroads: Open Directions for New Generations of Learners*, jež proběhla v září 2020 v Centru jazykového vzdělávání na Masarykově univerzitě v Brně. Jednání konference probíhalo v sedmi sekcích: 1) Metodologie vzdělávání a ICT; 2) Studenti a jejich prostředí, interakce, úlohy a strategie; 3) „Plurilingualismus“ pro akademické a profesní účely; 4) Hodnocení a alternativní formy hodnocení; 5) Personální zabezpečení a jeho rozvoj; 6) Politické souvislosti výuky jazyků; 7) Překlad a terminologie v univerzitních souvislostech. Čtenáři čísla mohou posoudit, nakolik zaměření takto pojmenovaných sekcí reflektovalo realitu jazykového vysokoškolského vzdělávání a promítlo se do stránek našeho časopisu.

Rubrika *Korpus v jazykové výuce* představuje jeden z ohlasů brněnské konference. Nabízí podnětnou možnost porovnání využití korpusu anglického jazyka, s využitím jeho britské varianty (*British National Corpus*), pro výuku angličtiny jako jazyka cizího s důrazem na jazyk odborný – angličtinu pro obchod a ekonomii a angličtinu pro matematiky.

V rubrice *Metody náviku jazykových dovedností* čtenáři naleznou inspirativní příspěvky věnované úloze různých typů zpětné vazby v rozvíjení syntaktické komplexnosti v písemných projevech studentů, ale i při časově omezené výuce mandarínštiny. Seznámí se s možnostmi využití interdisciplinárně pojaté výuky akademických jazykových dovedností (*soft skills*) jako možného řešení situace, kdy humanitně vzdělaný učitel jazyků musí zvládnout výuku odborného jazyka pro studenty s širokou škálou odborností. Praktickým návodem se může stát seznam

aktivit k osvojování slovní zásoby a rozvíjení jazykových dovedností u studentů s počáteční omezenou znalostí jazyka, v daném případě jazyka německého.

Závěrečná tematická rubrika reflektuje problematiku vysokoškolského studia z pohledu možných přístupů ke studiu u studentů českých vysokých škol a také v kontextu situací, problémů a interakcí, které vznikají u českých studentů a studentek, kteří studovali ve francouzsky mluvících zemích a jež by se po důkladné analýze mohly promítnout do přípravy studujících na výjezd do zahraničí.

Navzdory složitým podmínkám, v nichž probíhala výuka cizích jazyků na vysokých školách v právě uplynulém období a v nichž pracovala redakční rada časopisu *CASALC Review*, se podařilo završit několikaleté úsilí a náš časopis byl zařazen do databáze ERIH PLUS.

Přejeme zajímavé a inspirativní čtení.

*Miluša Bubeníková a Šárka Kadlecová*  
*editorky*

# Obsah

<b>Jazyková výuka v době covidové / Language Teaching in the Time of Covid</b> _____	<b>5</b>
<i>Iva Koutská: University of the Third Age Older Adult English Language Courses During the Pandemic of COVID-19</i> . . . . .	6
<i>Zuzana Hořká: Distanční výuka – krok vpřed nebo krok vzad? / Distance learning – a step forward or a step backwards?</i> . . . . .	22
<i>Aleksandra Holubowicz: Online Learning: An Enthusiastic Approach</i> . . . .	32
<i>Eva Čoupková, Daniela Dlabolová: Conference Skills in Remote Learning</i> .	37
<b>Korpus v jazykové výuce / Corpus Use in Language Teaching</b> _____	<b>46</b>
<i>Michelle Duruttya: Using Corpora in Teaching Languages to Enhance Competency in English as a Foreign Language with Focus on English for Business and Economics</i> . . . . .	47
<i>Lucie Malá: Corpus-based teaching materials for specialised courses: the case of English for mathematicians</i> . . . . .	59
<b>Metody nácviku jazykových dovedností / Language Skills Training Methods</b> _____	<b>68</b>
<i>Blanka Pojslová: The effect of two feedback strategies on EFL writing quality from the perspective of syntactic complexity</i> . . . . .	69
<i>Agnieszka Suchomelová-Połomska: What is expertise in language teaching? Balancing between LAP and LSP</i> . . . . .	93
<i>Zhiqiong Chen: Delivery of written assessment e-feedback to year abroad Mandarin learners</i> . . . . .	104
<i>Ivana Zolcerová: Wortschatzerwerb im Unterricht: Wie kann man anders und dabei effektiv mit dem neuen Wortschatz arbeiten? / Vocabulary acquisition: How can we work with the new vocabulary efficiently?</i> . . . . .	122
<i>Helena Hasilová: Němčina historických pramenů na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy</i> . . . . .	132

**Student a vysokoškolské studium / Students and University Studies \_\_\_\_\_ 143**

*Ivana Mičínová*: Jak studenti českých vysokých škol přistupují ke studiu / Approaches to study in the Czech university students . . . . 144

*Marie Červenková, Hana Delalande* : Les étudiants tchèques et slovaques en mobilité internationale : différentes interactions en Erasmus . . . 160

**Recenze / Book Review \_\_\_\_\_ 178**

Jazyková expresivita v hlavních zpravodajských relacích celoplošných televizních stanic (*Ivana Mrozková*) . . . . . 179

**Jazykové pracoviště / Language Centre \_\_\_\_\_ 181**

Fakulta aplikovaných jazykov, Ekonomická univerzita v Bratislave (*Tatiana Hrivíková*) . . . . . 182



**Jazyková výuka v době covidové**

**Language Teaching in the Time of Covid**

# University of the Third Age Older Adult English Language Courses During the Pandemic of COVID-19

Iva Koutská

**Abstract:** The pandemic of COVID-19 created unexpected challenge to the whole educational system and reintroduced the topic of distance learning and its importance. The society reacted to epidemiological restrictions in social contacts by transferring the education into the virtual space but older adult English language learners in general benefit from social contacts and are usually limited in digital skills.

The article analyses the situation in the Czech Universities of the Third Age (U3A) and their English language courses between March 2020 and July 2020. The text is based on literary review and questionnaires to the U3A organisers, and leads to the conclusion that the university of the third age older adult English language learners were left only with limited opportunities of their English language development at that time.

**Key words:** university of the third age older adult English language learner, distance learning, pandemic, COVID-19

## Introduction

English as a second/foreign language (ESL/EFL) learning start moved closer to the birth to very early childhood despite the heated debate whether such shift is necessary to mastering English language successfully or not. The Critical Period Hypothesis by Penfield and Roberts (1960), reviewed by Lenneberg (1960) (both in Howatt and Widdowson, 2004) defined as “sharp decline in learning outcome with age” by Chiswick (in Chiswick and Miller, 2008) has not been proved or disproved.

Different life stages in connection to English language learning (ELL) are, however, researched not to the same extent. Especially some age groups are constantly left out or researched only marginally. The group which “suffers” from this lack of interest most, is the group of older adult English language learners. The problem lays in many aspects, one of them being the fact that older adults in many cases do not want to be labelled as old/older, do not see themselves as a separate group and therefore do not create the (necessary) pressure on experts to follow their needs specifically. Geragogy as a discipline of older adult education is still young in comparison to other areas of education research. English language methodology research combined with geragogy research does not exist, or is extremely scarce.

The pandemic of COVID-19 in 2020 brought new topics to the society and health care but also to education research, especially the topic of distance learning – its tools, effectivity, accessibility, and its necessity in the crisis periods. In general,

distance learning is connected with digital literacy and that is the critical point for many older adults. Moreover, one of the huge benefits of learning in older adulthood is maintaining social contact, staying a part of a community, being socially active.

## Research Methodology

The following text maps the Czech Universities of the Third Age (U3A) older adult English language courses during the pandemic of COVID-19, i.e. in the period between March 11th and ca June 2020, the period when schools (including universities) were closed down for face-to-face learning due to the epidemiological restrictions.

In the theoretical part the demographic situation of the world's population will be shown graphically in order to describe in numbers and in its importance the age group of older adults. Secondly, the older adult English language learner and the university of the third age older adult English language learner as specific target groups will be described, i.e. geragogy research findings will be combined with English language teaching (ELT) methodology findings for the specific type of older adult education which are the universities of the third age. Thirdly, the distance learning tools will be discussed.

The theory will be supported by empirical research among Czech U3As and their English language courses in which the answers to two questionnaires combined with interviews results and internet search will be reflected.

The research question asked is: *Were the university of the third age older adult English language learners left out from English language learning at the Czech U3As during the pandemic of COVID-19?*

## Research Results

### The demographics

The problem in specifying how numerous the group of older adult learners, older adult English language learners, or the university of the third age older adult English language learners is, lays firstly in unclear and diverse definition of being old, and in case of the U3As in varied entrance age. Some U3As accept people 50+. Not saying that 50+ means old but indicating how many people worldwide are discussed about, the following chart is depicted.

Data taken from the World Health Organisation (2019) show that in 2020 the prospects are 1, 833, 370 people over 50 out of 7, 794, 799, i.e. slightly over 24% of the world's population will be over 50 in 2020.

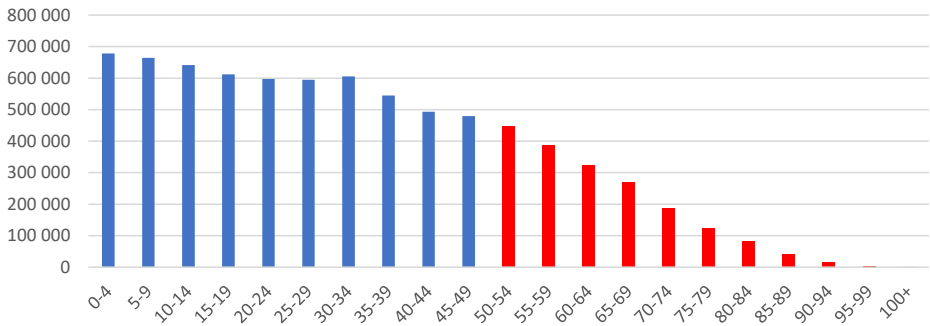


Fig. 1: Population in five-years age groups. Source: WHO (World Health Organisation), 2019

### The target group – older adult English language learners

The number of potential older adult English language learners is even harder to define than the total numbers of older adults.

The other problem is that older adult foreign language learning/teaching and older adult English language learning/teaching is represented only scarcely in experts' literature. In Koutská (2015) the following texts are suggested: Gruneberg and Pascoe (1996), Hubenthal (2004), Joiner (1981), Kormos and Csizér (2008), Kürten et al. (2012), Mackey and Sachs (2012), Marinova-Todd et al. (2000), or Ondráková et al. (2012).

Other suggested texts can be Andrew (2012), Gabryś-Barker (2017), Gómez (2016), Mayo and Lecumberri (2003), Muoz (2006), Murad (2009), Neigert (2019), Singleton and Lengyel (1995), Singleton and Ryan (2004), or Thornton (1992).

As Šerák (2009) in Koutská (2020) says: *“The main characteristic of the age group is that there are big differences among its individual members ... performance level and efficiency does get lower with age but these processes are highly individual. The efficiency normally cannot “vanish” completely. The deterioration is not irreversible, cognitive capacities can be trained and deterioration can be stopped or postponed, or an individual can improve their cognitive abilities.”*

Ondráková et al. (2012) in Koutská (2015) (in English adapted by Koutská, 2020) sum up the specific aspects of foreign language learning as in Tab 1.

Looking more closely at specific aspects of foreign language learning, including English language learning at older adulthood, especially at the target group of the university of the third age older adult English language learners, the summary in Tab. 2 was done by Koutská (2015, 2020).



Tab. 1: *Specific aspects of learning in older adulthood*

<b>area</b>	<b>example</b>
performance	older adults need more time to fulfil a certain task but they tend to fulfil this task well
thinking	older adults use different parts of brain for learning a foreign language, they can have a higher ability to use abstraction and logical thinking; it takes longer to process information
concentration (span)	concentration is relatively easily distracted by excessive stimuli because older adults cannot filter these; they can have problems also with dividing and transferring concentration; the ability to concentrate, alertness and vigilance can be (does not have to be) lowered
memory	ageing has a negative impact on most memory functions; long-term memory and its function is relatively stable but the speed of information coming to mind is lowered, there are changes in short-term memory and therefore also in processing new learning content
ability to learn	there is no difference between younger and older people in their ability to learn, however, the reaction time is longer by older adults
spatial orientation	spatial orientation can get worse as well
learning strategy	older adults can master new learning strategies, but they tend to use such strategies that lead to “the only correct answer” and that subsequently leads to mistakes and stress as opposed to younger generations whose mistakes are usually caused by inaccurate estimate
motor skills	the speed of motor skill is lowered with age as well as the decision speed
vocabulary	vocabulary level stays relatively stable (most of the time)
motivation	the interior motivation is more involved in learning with age (children are more easily externally motivated)

Source: Ondráková et al. (2012) in Koutská (2015), English translation by Koutská (2020)

A similar chart can be drawn for language skills, see again Author (2015) – Tab. 3.

Tab. 2: Summary of chosen positive and negative factors in foreign language learning, including English language learning by older adults, especially the U3A participants – language system

aspect	advantages	disadvantages
all elements of a language system	life long experience and long experience with learning	mental, health and social situation
	possibility of having longer contact with the target language	negative interference (negative influence and use of the mother tongue)
	previous linguistic experience	negative perception of one's own abilities, especially the ability to learn, to remember; negative self-evaluation and self-perception
	deep routed grammar-translation method, or a habit to use/to be taught by indirect methods and drill activities, translation activities and extensive homework	
	the possibility to use dictionaries or reference books (knowledge of "how to use the reference books")	
a high number of exercise types known (if digitally literate they can use also online exercises for homework)		
pronunciation	global change of the importance of the "correct" pronunciation towards intelligibility	articulatory organs are set and this can cause (in)ability to articulate foreign language phonemes
		speech disorders (inborn disorders, gained problems after e.g. a stroke, a vocal cords surgery, etc.)
		pathological ear (term by Zajícová, 2002) – the learner hears the foreign language through his/her mother tongue and interprets phonetic nuances on the basis of mother tongue rules
orthography	the ability to match graphic, orthographic and phonematic features with phonetic orthography grows with age	graphic, orthographic and phonematic features of the target language do not correspond with the mother tongue (especially with English where spelling is not phonetic)
	ability (and habit) to use printed materials	
<i>(to be continued)</i>		

Tab. 2: (continued)

grammar	abstract thinking ability (especially when the task is staged into smaller consecutive steps)	tendency to require “correct” knowledge and use of grammar
	possibility to use such grammar structures that are already known to the older adult language learner from previous learning experience or that are similar in the mother tongue	negative perception of grammar – seen as a potential for mistakes and stress factor (block while practice and production of grammar structure)
		extremely negative perception of one’s own ability to learn grammar (especially due to memory problems and deterioration)
		diagnosed but more often undiagnosed disorders (such as dysorthography) – current problems falsely attributed to age
vocabulary	content knowledge of many topics that enables better context vocabulary learning	too strict requirement for a literal translation, knowledge of every single vocabulary item
	better possibility to grasp concepts due to life long experience	vocabulary comes to mind slower and worse and therefore it is more difficult to revise the learnt
		negative perception of the ability to learn new vocabulary (especially due to declared memory problems and deterioration)
		fear of “unknown and ignorance” – worse ability to use compensation techniques
		problems to grasp different concepts (concepts that differ in the target language and culture and the mother tongue language and culture)

Source: Author (2015), English translation by the author in Author (2020).

Tab. 3: Summary of chosen positive and negative factors in foreign language learning, including English language learning by older adults, especially the U3A participants – language skills

aspect	advantages	disadvantages
all language skills	life long experience	physical, mental and social situation
	previous linguistic experience	negative interference (negative use of the mother tongue)
	the ability to anticipate the content (to build presumptions)	
	easier semantic analysis and comprehension (due to extensive content knowledge)	
positive transfer (positive use of the mother tongue)		
listening	the possibility to use devices like hearing-aid	hearing quality deterioration
		hearing impairment
		lower ability to register foreign language phonemes
		lower ability to distinguish foreign language phonemes (especially minimal pairs)
		noise, worse acoustics and other disturbance can greatly influence the listening process
		pathological ear (see Zajícová, 2002) – filter based on the mother tongue according to which the learner hears and interprets the phonemes of the target language
speaking	strong motivation for oral production	articulatory organs are set for the mother tongue for a long time
		inability to articulate or having life long speech disorders and problems like stammering, mumbling, speaking with a lisp, suffer from rhoticism; the speech disorders and problems can be caused also by health problems like a stroke, etc.
		lower quality (and strength) of voice, phonation problems or respiratory problems
<i>(to be continued)</i>		

Tab. 3: (continued)

reading	individual working pace	eyesight problems and disorders
	the possibility to use dictionaries and reference books (knowledge of “how to use the reference books”)	insufficient lighting (too much light, too low light, uneven lighting)
	reading literacy gained through life long experience (learnt reading strategies)	the necessity to adjust texts graphically (bigger letters, clearer layout and design)
	advantage in learning languages with the same or similar letters	diagnosed and often undiagnosed dyslexia (general public knowledge about dyslexia was low in the past and people were often labelled as “stupid”)
	the ability to use devices or aids like glasses, magnifiers, etc.	identification problems with foreign language graphemes (and subsequently lower ability to recall the graphemes)
detailed reading (literal translation, declared necessity to know every single word)		
problems with languages with a different type of system of writing		
writing	individual working pace	eyesight problems and disorders
	the possibility to use dictionaries and reference books (knowledge of “how to use the reference books”)	insufficient lighting (too much light, too low light, uneven lighting)
	the possibility to use methods of their own choice (to compare, to consider, to judge, to choose and to use methods that old adult learners know/are used to work with)	diagnosed and often undiagnosed dysgraphia (general public knowledge about dysgraphia was low in the past and people were often labelled as “stupid”, specific educational needs were not reflected)
		problems with languages with a different type of system of writing

Source: Koutská (2015), English translation in Koutská (2020).

As said above many characteristics of the groups of older adult learners, older adult English language learners, respectively the university of the third age older adult English language learners are not valid for all its members, and the same applies for digital literacy.

### **The distance learning and older adult English language learners**

Digital literacy is e.g. in Buckingham (2015) defined as *“a minimal set of skills that will enable the user to operate effectively with software tools, or in performing basic information retrieval tasks”*.

Williams (in Buckingham, 2015) proved that *“over half of the sample of adults was found to be at “entry level or below” (that is, not yet at Level 1) in terms of practical skills ... Level 1 defined as understanding of common ICT terminology; the ability to use basic features of software tools such as word-processors and spreadsheets; and the ability to save data, copy and paste, manage files, and standardise formats within documents.”* Study done by Livingstone (ibid) stressed that *“adults’ ability to use search engines for basic information retrieval, for example, is distinctly limited”*.

But as Martínez-Alcalá (in Martínez-Alcalá et al., 2018) emphasize *“as information and services are becoming more and more decentralized and they are often available in the cloud, an increasing number of older adults are expected to use Internet-based services.”*

Which is exactly what happened during the lockdown of schools due to the epidemiological restrictions caused by the pandemic of the coronavirus SARS-CoV-2. Learning moved to a virtual space because no contacts were allowed and there was a general expectation that this shift will be easy. The reality was different. Large groups of population were suddenly out of the schooling system due to many barriers (no computer, not enough computers – people on home office, no internet connection, not enough strong/fast internet connection, no/low digital skills, etc.).

The problems with distance learning for older adults, including older adult English language learners and the university of the third age older adult English language learners, are the same: (no/inappropriate) technology equipment (hardware, software, internet connection) and (lack of) digital literacy. Datta (in Datta et al., 2019) compared digital (i)literacy of India and Norway and identified the following problems for “bridging the digital divide” (term used by Datta et al., 2019, expressing digital literacy X digital illiteracy gap) and these are *“1) absence or lack of affordable smartphones and Internet access, 2) difficulty in navigating browser-based user interfaces, 3) inability to penetrate complex authentication processes and secure access to information, and 4) lack of locally relevant content and services in local languages”*.

On the other hand, with the technology tools everywhere older adults get highly motivated to use them and to learn how to use them, see e.g. González et al. (2015) who say: *“contrary to popular belief, older people respond positively to using computers, leading to favourable changes in their interests and confidence due to the recognition of these technologies as beneficial tools.”*

Martínez-Alcalá (in Martínez-Alcalá et al., 2018) define the main reasons for promoting digital literacy at the older adulthood as *“Promoting autonomy: older adults must be the protagonists of their own learning, and fostering social inclusion: the knowledge acquired should offer older adults the possibility of expanding communication channels through the web with their relatives and friends, either close or distant”*.

To sum up, the advantages of distance learning and ICT (Information and Communication Technology) use at the older adulthood are e.g. in Agudo-Prado et al. (2012) as follows: *“Both in normal aging and in exceptional cases, ICT allow us to design cognitive training programs relating language, attention, memory and reasoning, and specific programs for speech therapy. ICT enable interactivity and feedback, offer security to the users due to their consistency, and many possibilities for expansion through their versatility, allowing users to enjoy a wide variety of visual and auditory stimuli.”* Juncos, Pereiro and Facal (2006), see *ibid*, add *“that in the normal aging process access to computers and the Internet can contribute to the development of new social links, new windows on to the world and new tools of communication and activities of cognitive stimulation; it can also permit access to culture and permanent education and involvement in activities of social cooperation.”*

The summary done for the disadvantages of distance learning at older adulthood, the disadvantages can be grouped according to the following factors: (lack of high quality) technology equipment, digital (i)literacy, social contact loss, time, motivation loss, high demand on autonomy, or need for family support and help.

Some other barriers and limits can be found. These, however, should not be the reason not to move older adult education (including older adult English language courses, respectively the university of the third age older adult English language courses) to a virtual space, especially when some unpredicted situation occurs as it happened with the pandemic of the coronavirus SARS-CoV-2, spreading of COVID-19 and connected epidemiological restrictions in social contacts that lead to lockdown of schools.

## **Empirical research**

The case study of the Czech U3As was chosen to illustrate whether the older adults were/were not left behind the English language learning opportunities during the time of schools/universities closure.

To find out whether the English language courses at the Czech U3As were organised despite the pandemic or not, in what form and with what evaluation and feedback from the participants a questionnaire was distributed online. The questions were either open questions, multiple-choice questions with one possible answer, or multiple-choice questions with several possible answers. (see <https://my.surveio.com/J705L7O6G4Q8K2N3H0V9/designer>). Another questionnaire (with open questions only) was set up by the Association of the Universities of the third age. The following data combine both questionnaires, interviews and internet search.

### **English language courses at the Czech U3As**

Firstly, it is necessary to say that some U3As organise their courses under one department (one entry) and some by various departments/faculties/institutes/branches (several entries for one university). If public universities as a whole are counted, then 25 universities form the respondents. If individual entries are counted that 92 “institutions” form the respondents, out of which 19 answered the first questionnaire and 39 the AU3A (Association of the Universities of the third age) questionnaire. The rest of data comes from interviews and internet search (see resources for websites).

Secondly, out of 92 “institutions” only 5 do not organise courses specifically for older adults (U3A courses). Most of the “institutions” organise U3A courses, but only a small percentage organises English language courses. Out of 92 in total only 18 offer English language courses, so the number of researched U3As is relatively low.

The main positive aspects of participating in the U3As courses (English language courses included) published in Koutská (2015) which resulted from a questionnaire answered by 394 representatives were as in Tab. 4:

All statements above are valid for face-to-face as well as for distance teaching/learning but the extent is debatable (the advantages and disadvantages of distance learning for older adults discussed above).

### **English language courses at the Czech U3As during the pandemic**

During lockdown of universities, i.e. during the period between March 11 and ca July 2020 when no face-to-face teaching was possible, 21 “institutions” out of 92 organised at least partially some U3A courses.

The English language courses were at least partially organised only by 2 of the above mentioned 18 “institutions” that organise English Language courses under normal circumstances. (For some the data is not known.)



Tab. 4: Positive aspects of participating in courses of U3As

statement	NA <sup>1</sup>	TA <sup>2</sup>	average ( $\phi$ )	$\phi$ 0–49 years	$\phi$ 50–54 years	$\phi$ 55–59 years	$\phi$ 60–74 years	$\phi$ 75–89 years
meaningful spending of leisure time	44	349	1,36	1,42	1,44	1,23	1,22	1,33
possibility to meet new people (gain new contacts/friends)	51	342	1,61	1,53	1,40	1,50	1,68	1,78
effective tool of further (life long) learning	53	340	1,81	1,87	1,76	1,70	1,56	1,56
possibility not to lose contact with current events/world	51	342	1,68	1,70	1,56	1,60	1,53	1,89
convenient routine	54	339	2,18	2,21	2,00	2,00	1,87	3,00

<sup>1</sup> – no answer; <sup>2</sup> – total number of answers

Source: Koutská (2015), English translation by the author

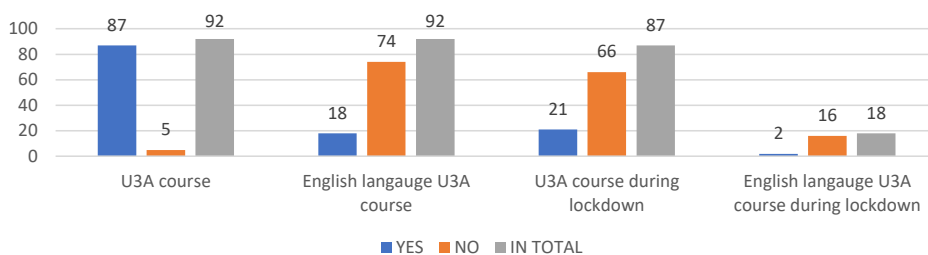


Fig. 2: Organisation of U3A courses (including English language courses) during lockdown

Source: questionnaires, interviews, internet search

The majority either shifted the courses to the winter term, tried to consult individually via e-mail, posted some materials on-line, or other, but did not organise any distance learning/virtual university of the third age. Because only two institutions declared that they did indeed shift their English language courses to a virtual space, to comment on the form would be irrelevant in global.

## Conclusions

Older adults, older adult learners, older adult English language learners and the university of the third age older adult English language learners are very numerous and yet very heterogeneous groups. Some characteristics are valid for the majority of older adults, but some are individual.

To find characteristics that influence English language learning at older adulthood we need to look at general developmental areas such as brain capacity (including memory skills), concentration, motor skills and so on. We need to characterise our learners' health situation, socio-economic situation, as well as their experience with learning, language learning and English language learning, their limits and barriers as well as their strengths in the ability to learn language system and language skills.

The universities of the third age represent only one possible organiser of education in older adulthood, one possible organiser of older adult English language courses. The specifics that apply to the U3As participants can but do not have to apply to the other adult education providers (English language courses included).

U3As had to assess older adults' digital skills very quickly during the lockdown. The advantages and disadvantages of older adult distance learning, and older adult English language distance learning had to be weighed. As without adequate digital literacy level, the shift to online (distance) learning would be unthinkable. However, the situation around the pandemic of COVID-19 and subsequent epidemiological restrictions was unpredictable and showed the society how unprepared we are to react quickly, with quality and comprehensively, not forgetting anyone in the process, and therefore the U3As mostly did not offer any English in that "new normal".

## **Suggestions for solution**

There are several areas of suggestions:

The suggestion number one is simple: do not be afraid of limits connected to distance learning in older adulthood, use life long experience and strong inner motivation as a driving force for the university of the third age English language courses. The pandemic is taking longer than anyone expected, and the time should not go wasted.

The suggestion number two is more complex: use the interindividual variability and heterogeneity of the older adult English language learners to your benefit, do the needs analysis and ask about their feelings, experience, online learning difficulties and pleasures. You can be "surprised" by their digital literacy having facebooks, instagrams, twitters, communicating now everyday due to social contact restrictions via WhatsApp, Messenger, etc. Why not "leading" an U3A English language course in a WhatsApp group instead of via Google Meet, Zoom, Discord or whatever other platform you find out your older adult learners are not familiar with?

The suggestion number three is the most complex as the suggestion goes towards older adults, older adult learners, older adult English language learners and the university of the third age older adult English language learners themselves. The groups need to see the potential in separating themselves. Only if the group is constituted, the specifics can be researched and appropriate solutions can be found. The U3As are the providers of older adult English language learning, now with the pandemic still on without any other possibility of the course organisation than in an online mode. The U3As do their best to adapt to the situation. However, it is necessary that the university of the third age older adult English language learners stand out and “fight” for their right to continue in their English language learning development. The group needs to voice their wishes and be ready to overcome barriers that any (language) learning and any distance (language) learning regardless the age bring.

## References

- AGUDO-PRADO, S., PASCUAL-SEVILLANA, Á., & FOMBONA, J. (2012). Uses of Digital Tools among the Elderly. *Comunicar*, 20(39), 193–201.
- ANDREW, P. (2012). *The Social Construction of Age: Adult Foreign Language Learners*. Multilingual Matters.
- BUCKINGHAM, D. (2015). Defining digital literacy – What do young people need to know about digital media? *Nordic Journal of Digital Literacy*, 10(5), 21–35.
- DATTA, A., BHATIA, V., NOLL, J., & DIXIT, S. (2019). Bridging the Digital Divide: Challenges in Opening the Digital World to the Elderly, Poor, and Digitally Illiterate. *IEEE Consumer Electronics Magazine*, 8(1), 78–81.
- GABRYŚ-BARKER, D. (2017). *Third Age Learners of Foreign Languages*. Multilingual Matters.
- GÓMEZ, D. R. (2016). *Language Teaching and the Older Adult: The Significance of Experience*. Multilingual Matters.
- GONZÁLEZ, A., RAMÍREZ, M. P., & VIADEL, V. (2015). ICT Learning by Older Adults and Their Attitudes toward Computer Use. *Current Gerontology and Geriatrics Research*, 2015.
- GRUNEBERG, M. M., & PASCOE, K. (1996). The Effectiveness of the Keyword Method for Receptive and Productive Foreign Vocabulary Learning in the Elderly. *Contemporary Educational Psychology*, 21(1), 102–109.
- HOWATT, A. P. R., & WIDDOWSON, H. G. (2004). *A history of English language teaching*. Oxford University Press.
- HUBENTHAL, W. (2004). Older Russian Immigrants’ Experiences in Learning English: Motivation, Methods, and Barriers. *Adult Basic Education*, 14(2), 104–126.
- CHISWICK, P. B. R., & MILLER, P. W. (2008). A Test of the Critical Period Hypothesis for Language Learning. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 29(1), 16–29.
- JOINER, E. G. (1981). *The Older Foreign Language Learner: A Challenge for Colleges and Universities*. *Language in Education: Theory and Practice*, 34. Center for Applied Linguistics, 3520 Prospect St.
- KORMOS, J., & CSIZÉR, K. (2008). Age-Related Differences in the Motivation of Learning English as a Foreign Language: Attitudes, Selves, and Motivated Learning Behavior. *Language Learning*, 58(2), 327–355.
- KOUTSKÁ, I. (2015). *Specifické aspekty výuky cizích jazyků u seniorů/účastníků univerzity třetího věku*. *Specific aspects of teaching foreign languages to seniors/participants of the University of the Third Age*. Univerzita Karlova.

- KOUTSKÁ, I. (2020). *Age-related variables in ELT training*. Univerzita Karlova.
- KÜRTEEN, J., DE VRIES, M. H., KOWAL, K., ZWITSERLOOD, P., & FLÖEL, A. (2012). Age affects chunk-based, but not rule-based learning in artificial grammar acquisition. *Neurobiology of Aging*, 33(7), 1311–1317.
- LENNEBERG, E. H. (1960). Review of *Speech and Brain Mechanisms* by W. Penfield and L. Roberts. *Language*, 1960(36).
- MACKAY, A., & SACHS, R. (2012). Older Learners in SLA Research: A First Look at Working Memory, Feedback, and L2 Development. *Language Learning*, 62(3), 704–740.
- MARINOVA-TODD, S. H., MARSHALL, D. B., & SNOW, C. E. (2000). Three Misconceptions About Age and L2 Learning. *TESOL Quarterly*, 34(1), 9–34.
- MARTÍNEZ-ALCALÁ, C. I., ROSALES-LAGARDE, A., ALONSO-LAVERNIA, M. DE LOS Á., RAMÍREZ-SALVADOR, J. Á., JIMÉNEZ-RODRÍGUEZ, B., CEPEDA-REBOLLAR, R. M., LÓPEZ-NOGUEROLA, J. S., BAUTISTA-DÍAZ, M. L., & AGIS-JUÁREZ, R. A. (2018). Digital Inclusion in Older Adults: A Comparison Between Face-to-Face and Blended Digital Literacy Workshops. *Frontiers in ICT*, 5.
- MAYO, M. DEL P. G., & LECUMBERRI, M. L. G. (2003). *Age and the Acquisition of English as a Foreign Language*. Multilingual Matters.
- MUOZ, C. (2006). *Age and the Rate of Foreign Language Learning*. Multilingual Matters.
- MURAD, J. (2009). *Age as a Factor in Second Language Acquisition*. GRIN Verlag.
- NEIGERT, M. (2019). *New Perspectives on Older Language Learners: A Mixed Methods Study on the Temporal Self of Young-Old EFL-Learners in Germany*. Narr Francke Attempto Verlag.
- ONDRÁKOVÁ, J., TAUCHMANOVÁ, V., JANIŠ, JR., K., PAVLÍKOVÁ, S., & JEHLIČKA, V. (2012). *Seniors and Their Training in Foreign Languages*. Gaudeamus.
- PENFIELD, W., & ROBERTS, L. (1960). *Speech and brain mechanisms* (Roč. 47). Princeton University Press.
- SINGLETON, D. M., & LENGYEL, Z. (1995). *The Age Factor in Second Language Acquisition: A Critical Look at the Critical Period Hypothesis*. Multilingual Matters.
- SINGLETON, D. M., & RYAN, L. (2004). *Language Acquisition: The Age Factor*. Multilingual Matters.
- ŠERÁK, M. (2009). *Zájemové vzdělávání dospělých. Life-long hobby adult education*. Praha: Portál.
- THORNTON, J. E. (1992). *Education in the Third Age: Canadian and Japanese Perspectives*. Pacific Educational Press.
- ZAJÍCOVÁ, P. (2002). *Didaktik der Fremdsprache Deutsch. Einführung in die Fachdidaktik des Deutschen als Fremdsprache. German language methodology: Introduction to German as a second language methodology*. Ostrava: Ostravská univerzita.

## Internet sources

- POPULATION REFERENCE BUREAU. (2020). *Which Country Has the Oldest Population*. Retrieved 7-28-2020. <https://www.prb.org/countries-with-the-oldest-populations/>
- WIKIPEDIA. (2020a). *List of countries by English-speaking population*. Retrieved 8-26-2020. [https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=List\\_of\\_countries\\_by\\_English-speaking\\_population&oldid=974690164](https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=List_of_countries_by_English-speaking_population&oldid=974690164)
- WIKIPEDIA. (2020b). *List of territorial entities where English is an official language*. Retrieved 7-29-2020. [https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=List\\_of\\_territorial\\_entities\\_where\\_English\\_is\\_an\\_official\\_language&oldid=966760554](https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=List_of_territorial_entities_where_English_is_an_official_language&oldid=966760554)
- WORLD HEALTH ORGANISATION. (2019). *World Population Prospects—Population Division—United Nations*. Retrieved 7-29-2020. <https://population.un.org/wpp/Download/Standard/Population/>

## Author

**PhDr. Iva Koutská, Ph.D.**, e-mail: iva.koutska@tul.cz

The author is an assistant professor and a coordinator for the primary school program at the English department, Faculty of Science, Humanities and Education, Technical University of Liberec, Czech Republic, Europe. Her main specialization is ELT (English language teaching) methodology.

She got her PhDr. in ELT methodology, awarded in 2020 by the Faculty of Education, Charles University, Prague, Czech Republic with her thesis "Age-related variables in ELT training".

She holds PhD degree in Language Teaching Methodology (with focus on English), awarded in 2016 by the Faculty of Arts, Charles University, Prague, Czech Republic. Her dissertation thesis dealt with specific aspects of teaching foreign languages to older adults, participants of the university of the third age.

She is constantly improving her career as a teacher trainer and a scientist via various channels: participation on US Embassy courses for teachers and teacher trainers, participation on conferences, or writing research articles and projects.

# Distanční výuka – krok vpřed nebo krok vzad?

## Distance learning – a step forward or a step backwards?

Zuzana Hořká

**Abstrakt:** Přechod na distanční výuku znovu otevřel otázku metodiky výuky cizích jazyků. Zimní semestr 2020/21 proběhl celý on-line, což se stalo výzvou zejména pro studenty prvních ročníků, kteří museli zvládnout přechod na zcela jinou formu studia, aniž by se mohli osobně seznámit s vysokoškolským prostředím. Vedení Matematicko-fyzikální fakulty se vzhledem k situaci na jaře 2020 rozhodlo přijmout všechny zájemce o studium bez přijímacích zkoušek, což do prvního ročníku přivedlo české i zahraniční studenty se značnými rozdíly ve znalosti angličtiny. Situace byla nová i pro vyučující, kteří přišli o možnost na tradičním úvodním soustředění předat studentům informace a doporučit jim úroveň kurzu angličtiny podle jejich znalostí.

Článek shrnuje zkušenosti z prvního semestru vyučovaného pouze distanční formou. Rozbořením anonymního dotazníku studentů kurzů prvního ročníku *Anglický jazyk pro mírně pokročilé* (přibližně A2/B1 podle CEFR) a *Anglický jazyk pro středně pokročilé* (přibližně B2/C1 podle CEFR) se snaží vyhodnotit používané aktivity a navrhnout zlepšení pro případnou on-line výuku v dalších semestrech.

**Klíčová slova:** distanční výuka, anglický jazyk, e-learning, 1. ročník VŠ, dotazník

### Abstract:

The transition to distance learning has reopened the question of foreign language teaching methodology. Winter semester 2020/21 took place entirely on-line, which became a challenge especially for first-year students, who had to adapt to a completely different form of study without being able to get acquainted with the university environment in person.

Due to the situation in spring 2020, the management of the Faculty of Mathematics and Physics decided to accept all those interested in studying without the entrance exam, which brought to the first year both Czech and foreign students with significant differences in their knowledge of English. The situation was also new for teachers, who lost the opportunity to pass on information to students at the traditional introductory orientation.

The article summarizes the experience from the first semester taught only in the form of distance learning. By analyzing an anonymous questionnaire of first-year students of two courses English for Intermediate Students (approximately A2 / B1 according to CEFR) and English for Intermediate Students (approximately B2 / C1 according to CEFR) it tries to evaluate the activities used and suggest improvements for possible on-line teaching in future semesters.

**Key words:** distance learning, English, e-learning, freshmen, survey

Způsob výuky angličtiny jako cizího jazyka je v odborných i laických kruzích často diskutovaným tématem a vyvíjí se spolu se sociálním i technologickým vývojem společnosti. Přechod na distanční formu výuky přivedl tuto otázku znovu do popředí zájmu studentů i učitelů.

S vyučováním angličtiny mám celoživotní zkušenosti jako studentka základní i střední školy s rozšířenou výukou angličtiny, posluchačka Filozofické fakulty Univerzity Karlovy, ale hlavně jako vyučující angličtiny jako cizího jazyka na Katedře jazykové přípravy Matematicko-fyzikální fakulty Univerzity Karlovy, kde působím od roku 1993.

Přesto mě náhlý přechod na distanční formu výuky, který si na jaře 2020 vyžádala epidemická situace, zastihl, dá se říci, úplně nepřipravenou. Když se v září ukázalo, že distanční výuka nezůstane pouze na úrovni krátkodobé improvizace a bylo nanejvýš pravděpodobné, že celý semestr proběhne distančně, bylo mi jasné, že přizpůsobit vedení kurzu těmto podmínkám pro mne bude úplně novou výzvou.

Tou největší výzvou byla výuka studentů prvního ročníku. Vzhledem k situaci byli přijati všichni, kteří projevíli o studium na fakultě zájem. Studenti, kteří „přicházeli“ z různých míst České republiky, z Běloruska, Lotyšska, Ruska, Slovenska, Ukrajiny a dalších zemí. Studenti s různým zázemím, kteří se stali posluchači Matematicko-fyzikální fakulty, ale školu, spolužáky, učitele a mnohdy ani Prahu nikdy neviděli.

Naštěstí je prostředí Matematicko-fyzikální fakulty prostředím velmi motivujícím. Studenti jsou připraveni tvrdě pracovat a vedení fakulty ponechává v rámci doporučených nástrojů vyučujícím volnost ve volbě, jakým způsobem budou studenty oslovovat. Jak tedy zaujmout studenty, kteří se obvykle pohybují v  $n$  dimenzích prostřednictvím maximálně dvou, na které nás on-line výuka omezila?

V zimním semestru akademického roku 2020/2021 jsem vedla dva předměty pro studenty prvního ročníku: tři paralelky předmětu *Anglický jazyk pro středně pokročilé* a jednu paralelku předmětu *Anglický jazyk pro mírně pokročilé*.

Pro výuku jsem po určitém váhání zvolila kombinaci on-line setkávání prostřednictvím Zoomu a využití nástroje Moodle UK. Na Zoomu jsem se snažila aktivně zapojit do výuky všechny přihlášené studenty, společně jsme opravovali chyby, které v úkolech zadaných v Moodle udělali, a prezentovala jsem jim novou gramatiku a slovní zásobu, nejčastěji pomocí sdílení prezentace v Power Pointu. V Moodle měli studenti možnost se k prezentaci nové látky znovu vrátit a prostřednictvím nástrojů „úkol“ a „test“ si probírané jevy procvičit. Požadavkem na úspěšné absolvování celého kurzu bylo splnění všech úkolů a testů, celkem asi 30 zadání v průběhu semestru.

Z pohledu učitele jsem byla s tímto nastavením celkem spokojená a v druhé polovině semestru jsem netrpělivě očekávala odpovědi na dotazník, o jehož vyplnění jsem studenty anonymně požádala. Měla jsem pocit, že mi starost a úsilí o technické zvládnutí výuky ztížily se studenty kontakt a obávala jsem se, že jsem na rozdíl od prezenční výuky nedokázala přesně rozeznat jejich reakce a že jsem jim touto vzdálenou formou nepředala informace v dostatečné míře.

Prvním potěšujícím zjištěním byl počet odpovědí, který jsem na zadaný dotazník získala. U předmětu *Anglický jazyk pro mírně pokročilé* odpovědělo 9 z celkového počtu 15 studentů a u předmětu *Anglický jazyk pro středně pokročilé* odpovědělo 40 ze zapsaných 50 studentů. Tento vysoký počet studentských reakcí myslím dokazuje, že se studenti cítili rovnoprávnými spolutvárci výuky.

Novou výzvu představovalo nastavení vhodného **tempa** synchronní výuky přes Zoom. Zdálo se mi, že přepínání mikrofonů a občasná nesoustředěnost některých studentů tempo komunikace oproti prezenční výuce značně zpomalí, a měla jsem obavy, aby tempo nebylo pomalé až příliš a studenti se nenudili. Naštěstí jsou posluchači MFF technicky velmi zdatní, svá zařízení dokonale ovládají a vážnější problémy s připojením vždy hravě vyřešili. Z grafů je vidět, že převážná většina studentů obou kurzů byla s tempem výuky spokojena.

Komunikace přes Zoom byla  
9 odpovědí

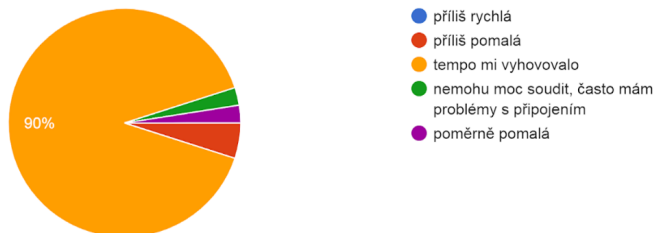
kurz *Anglický jazyk pro mírně pokročilé*



Dalším lehce kontroverzním tématem bylo **připojení kamer**. Studentům jsem jejich používání sice doporučila, ale nepožadovala jej povinně; jako vyučující jsem měla kameru připojenou vždy po celou dobu našich setkání. Musím podotknout, že vidět při výuce svůj vlastní obličej bylo dalším zajímavým prvkem distanční výuky.

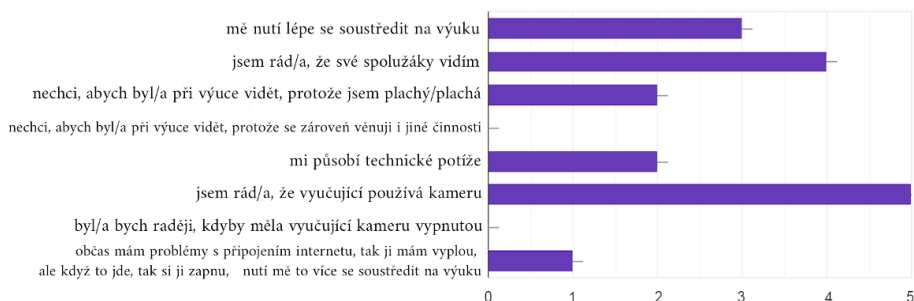
V některých paralelkách měli studenti zapnutou kameru všichni, v některých sotva polovina. Příčin byla celá řada, často měli studenti potíže s připojením, často však přiznávali různé, někdy až komické důvody jako přítomnost pobíhajících rodin-





ných příslušníků, přítomnost přítelkyň v pokoji, stav svých pyžam a podobně. Oceňovali však, že vyučující kameru používá a že mají možnost vidět své spolužáky.

Použití kamer  
9 odpovědí



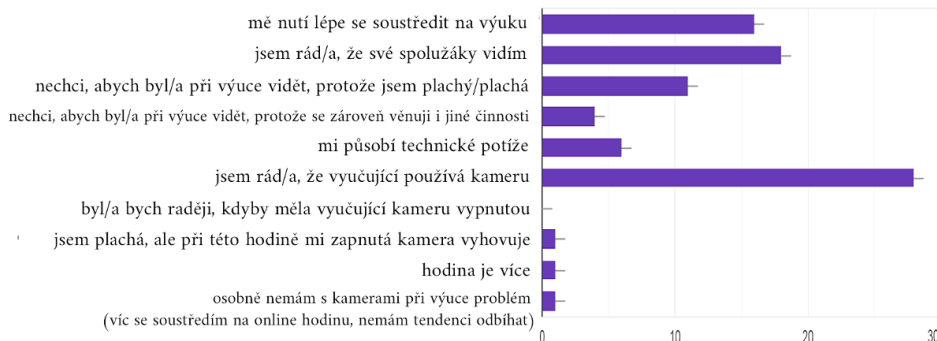
Připojení videa podle mého názoru příznivě ovlivňuje on-line výuku, soustředěnost studentů i jejich vzájemný kontakt. V příštím semestru se budu snažit požadavky nastavit tak, aby měli všichni studenti kameru zapnutou. Komunikace s někým, o kom vůbec nevím, jak vypadá, byla pro mne nová a nezvyklá. Z odpovědí studentů je však vidět, že jim v připojení kamer často brání technické důvody. V takovém případě je samozřejmě lepší se výuky zúčastnit alespoň nějakým dostupným způsobem.

Práce ve dvojicích a ve skupinách je ve výuce angličtiny často zařazovanou aktivitou. Profitují z ní zejména pokročilejší studenti a ve větších skupinách je oblíbenou činností na procvičení konverzace. V on-line výuce je možné tyto aktivity využít v rámci takzvaných „breakout rooms“. Přiznám se, že tuto metodu využívám i při prezenční výuce pouze okrajově a s ohledem na časové možnosti a případné technické problémy jsem ji do on-line výuky nezařadila. Většina studentů měla však

## Použití kamer

39 odpovědí

kurz Anglický jazyk pro středně pokročilé

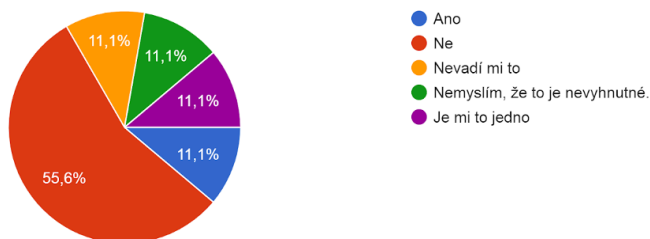


s „breakout rooms“ zkušenosti z jiných předmětů a chtěla jsem zjistit, zda jim práce v malých skupinách nechybí.

## Přál/a bych si využívat breakout rooms

9 odpovědí

kurz Anglický jazyk pro mírně pokročilé



Z odpovědí studentů je vidět, že většina z nich práci ve skupinách nepostrádala, v letním semestru se jí ale budu snažit v pokročilejších skupinách zařadit.

Další otázka se týkala **materiálů**, které jsem používala jak při synchronní výuce přes Zoom, tak v prostředí Moodle.

Studenti kurzu pro mírně pokročilé se shodli na užitečnosti, vhodnosti a odpovídající úrovni využitých materiálů. U pokročilejších studentů se díky většímu počtu respondentů objevily reakce jak na přílišnou jednoduchost, tak na přílišnou obtížnost materiálů. V kurzu této úrovně pokročilosti není ani při prezenční výuce jednoduché nastavit ideální obtížnost. V rámci každé skupiny, ve které je obvykle 15 až 17 studentů, je poměrně velký rozdíl mezi těmi nejpokročilejšími a nejméně

### Přál/a bych si využívat breakout rooms

39 odpovědí

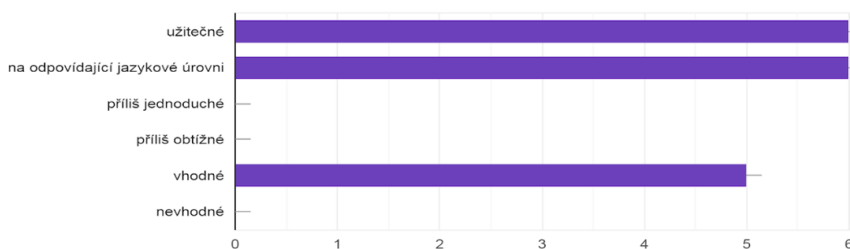
kurz Anglický jazyk pro středně pokročilé



### Materiály ve výuce mi připadaly

9 odpovědí

kurz Anglický jazyk pro mírně pokročilé



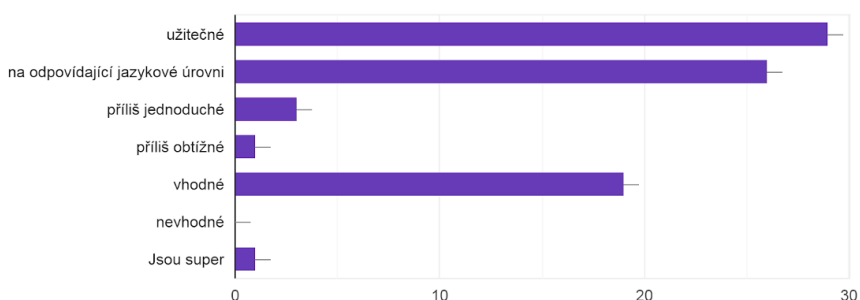
pokročilými. Poměr uvedených odpovědí ale ukazuje, že i v tomto distančním kurzu pro středně pokročilé byla pro většinu účastníků úroveň obtížnosti nastavena správně. Studenty přidaná odpověď „jsou super“ mi dodala motivaci k přípravě obdobných materiálů i do budoucna.

**Moodle** pro mne představoval úplně novou výzvu. Dosud jsem ho pro podporu prezenčních kurzů nevyužívala, ale čím více jsem se s nástrojem seznamovala, tím více jsem oceňovala jeho možnosti. Nenahraditelná je přehlednost zadávání úkolů i jejich archivace. Pracovala jsem zejména s režimy „úkol“ a „test“, kde vyučující předem zadává správné odpovědi. Drobnou nevýhodou je, že se program chová jako robot a všechny odchylky od nastavené odpovědi vyhodnocuje jako nesprávné. Stačí například použití české klávesnice při zadání apostrofu, přidat tečku za větou a podobně, což bylo pro některé studenty poněkud matoucí. Díky svému zaměření to však velmi rychle pochopili a k těmto odchylkám docházelo jen zřídka. Obrovskou výhodou automatického opravování je, že program sám odpovědi vyhodnotil, a tím mi při velkém počtu studentů značně ušetřil čas. Všechny vytvořené úlohy

## Materiály ve výuce mi připadaly

39 odpovědí

kurz Anglický jazyk pro středně pokročilé



navíc budu moci použít v dalších kurzech a dokonce je i jednoduše sdílet se svými kolegy.

V Moodle měli studenti možnost vrátit se k prezentacím a materiálům použitým při synchronní výuce. Prostřednictvím Moodle jsem také pracovala s poslecho- vými úkoly. Z grafů je vidět, že většina studentů považovala zadání za užitečná a zábavná, pouze malé procento z nich je považovalo za nudná nebo je nechtělo vůbec.

## Informace, úkoly a testy v Moodle pro mne byly

9 odpovědí

kurz Anglický jazyk pro mírně pokročilé

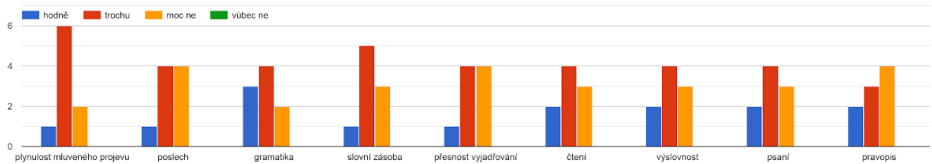


V další otázce posuzovali studenti, **v čem se zlepšili**. Potěšilo mě hodnocení méně pokročilých studentů, kteří se shodli na tom, že se alespoň trochu zlepšili ve všech jazykových dovednostech; u pokročilejších studentů mě nepřekvapilo, že nejlepší zlepšení zaznamenali v gramatice a slovní zásobě a hodnocení „vůbec ne“ se objevilo zejména u čtení a psaní. V příštím semestru se u pokročilejších kurzů

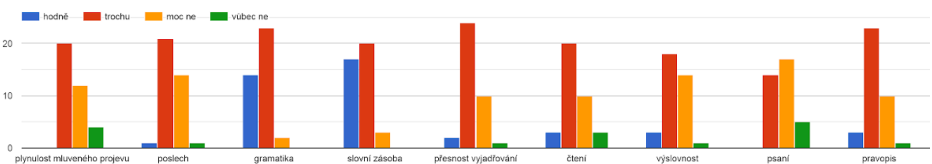


a v závislosti na velikosti skupin budu snažit zařazovat krátké eseje, aby se měli studenti možnost zlepšovat i v této jazykové dovednosti.

V následujících kategoriích jsem se zlepšila/a



V následujících kategoriích jsem se zlepšila/a



V několika otevřených otázkách se studenti vyjadřovali k tomu, co se jim na cvičení líbilo či nelíbilo a co jim chybělo. Kladně hodnotili moji snahu všechny zapojit do výuky, pravidelnost výuky a vracení se k úkolům, které vypracovávali přes Moodle. Ocenila jsem i komentáře typu „Utíká to celkem rychle:),“ které, jak doufám,

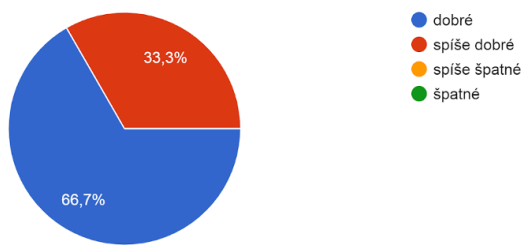
sdělovaly, že se studenti při výuce příliš nenudí. Některým studentům chybělo psaní delších esejí, které do výuky v následujícím semestru určitě zařadím.

V otázkách týkajících se vystupování vyučující mne velice potěšily komentáře jako „bylo mi na hodinách dobře“, „hodiny mě bavily“; radost jsem měla i z četných komentářů, které zmiňovaly vedení výuky se smyslem pro humor, protože jsem měla strach, že právě humor se v on-line výuce může velmi snadno ztratit.

V rámci dotazníku hodnotili studenti také cvičení jako celek. Předem nastavené možnosti byly čtyři: dobré, spíše dobré, spíše špatné a špatné. Tak jako u všech otázek i tady měli studenti možnost přidat své vlastní odpovědi.

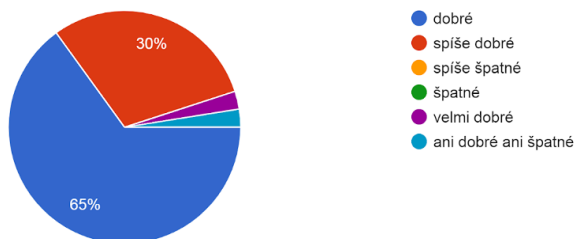
Cvičení mi celkově připadá  
9 odpovědí

kurz Anglický jazyk pro mírně pokročilé



Cvičení mi celkově připadá  
40 odpovědí

kurz Anglický jazyk pro středně pokročilé



Z odpovědí vyplývá, že byli studenti s cvičením spokojeni, žádná odpověď neoznačila cvičení jako špatné ani spíše špatné. Mne potěšila zejména studenty přidaná odpověď „velmi dobré“.

Z volných odpovědí hodnotících cvičení jako celek bych ráda na závěr vybrala jednu, která mi potvrdila, že i při distanční formě výuky se studenti mohou v angličtině zlepšovat, zároveň však poukazuje i na skutečnost, že prezenční vzdělávání

pro ně zůstává stále tou atraktivnější a účinnější formou: „*Mám pocit, že jsem se toho hodně naučil, ale zároveň jsem látkou nebyl přehlcen, což velmi oceňuji hlavně v této době, kdy je vzdělávání dost obtížné.*“

Je tedy distanční výuka krokem vpřed nebo krokem vzad? Pro mne představovala rozhodně velký a vzrušující výlet daleko za hranice komfortní zóny.

## **Autorka**

**Mgr. Zuzana Hořká**, e-mail: zhorka@mbox.troja.mff.cuni.cz, vystudovala obor učitelství angličtiny a češtiny na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy. Je členkou Katedry jazykové přípravy Matematicko-fyzikální fakulty Univerzity Karlovy, kde zastává funkci zástupkyně vedoucí. Je garantem výuky angličtiny pro studenty doktorského studia a věnuje se výuce obecného i odborného jazyka studentů prvního a druhého ročníku.

# Online Learning: An Enthusiastic Approach

Aleksandra Holubowicz

**Abstract:** The text identifies the opportunities that online interaction sessions provide. The author does not enumerate the general advantages of distant learning that occurs via the internet, but she introduces the strategies she finds superior to the conventional face-to-face mode, as evident in her teaching practice. These refer to certain technicalities that enable completion of certain tasks more effectively than in the real classroom as well as to the possibility of creating a more egalitarian relationship between the teacher and the students.

**Key words:** Learner's autonomy, online learning, learner-centeredness, Attention Deficit Disorder

The difficulties that all the stakeholders in education face due to the e-learning mode are many and thus they have become a recurrent motif of our daily complaints, which, in the Central/Eastern Europe account for a source to rely on while trying to perform the phatic function of communication. We are able to enumerate technical glitches that spoil what was to be an excellent lesson or how lack of human contact affects the performance of all involved, not to mention background noises due to raucous dormitory roommates or our neighbors implementing a major reconstruction of their apartment at the time that exactly coincides with our teaching/learning schedule. On the other hand, after initial skepticism of going online full-time I recognize a number of benefits of working from home. I do not mean only the fact that such a mode offers a relief to introverts, but certain unquestionable advantages of e-learning emerge. Ample literature on the issue discusses the positive sides of both online and blended-learning, but the goal of the article is to focus on those aspects that can be perceived as introducing a substantial improvement to the quality of language lessons as compared to the in-class mode as manifested in my teaching practice. These encompass strictly didactic components and the psychological impact: the former include semantic content, particular tools applied while using a given method or approach and the effects, whereas the latter refer to the nature of relationships between the teacher and the student as well as within the peer group.

The approach I normally assume aims to achieve the highest possible degree of learner-centredness. It involves an eclectic collage of various methods and techniques depending on the target group. Since all my courses, including General English and those whose purpose is to prep students for the internal B2 exam at Charles University, are predicated upon boosting speaking skills, my professional experience demonstrates that in order to engage students in a genuinely interesting conversation it is worth adhering to one of the major principles underlying



ing Community Language Learning – “making language acquisition meaningful on a personal and intellectual level” (Lentzner, 1979, p. 103). To achieve that I rely on authentic materials, at all proficiency levels I teach varying from A2 to C2.

I have also recently realized that what I understood by emphasizing the development of speaking skills I actually enable students to practice interaction and mediation, as identified in the recent research on language learning/teaching. Kris Peeters in his presentation *The Place and Importance of Mediation in Language Learning and Teaching* outlines the general methodology

- „a double aim and a paradigm shift action-oriented approach: learners as social agents with agency in the learning process (learner engagement and autonomy)
- plurilingual, pluricultural competence: developing learner’s plurilingual repertoire communicative activities / strategies to perform purposeful communicative tasks Reception (reading, listening), Production (writing, speaking), Interaction,
- Mediation ‘can do’-descriptors: needs-based, (self-)assessment on communicative criteria, increases learner reflection and motivation“ (Peeters, 2020)

The aforementioned objectives can well be achieved in the online mode during interactive sessions, sometimes more effectively than while working in person. This particularly refers to promoting learners’ autonomy, not only due to the necessity to adapt the cognitive process to the lock-down related restrictions. Even though many class members complain about lack of face-to-face contact, in fact, a greater degree of personalization is possible for various reasons (e.g. the necessity of mail correspondence, undivided attention in the breakout rooms, a smaller number of students in a group). Perhaps these factors lead to enhancing students’ participation in shaping the content of the course, which allows for a greater degree of personalization: it can be tailored to the needs of the specific group.

Additionally, it boosts production, interaction and mediation skills, often times more successfully than in the off-line mode I hypothesize that the increased willingness to choose authentic materials or suggesting topics for discussion results from the technological tools applied to support learner-centered approach in distance learning. Inasmuch as a variety of so-called “fun” activities including playing hangman on the internet might serve to supplement the learning process with some groups, I usually stick to simple applications such as google docs. I resort to these not only in distance learning: in general, shared documents enable amassing vocabulary that students actually need while talking. Naturally, they are encouraged to run their own vocabulary lists, but one document accessible to all group members lends itself to registering the material covered and thus a sense of progress even though most of the time is dedicated “only to talking”: with

a co-created file, the Ss are offered tangible proof of what their learning process embraces.

The usual speaking procedure involves providing students with stimulating materials (usually beforehand in the case of texts/videos to process before the beginning of the class) and follow-up questions. I assume the role of the coach/facilitator and thus I overhear what they discuss in their groups and offer the necessary vocabulary either translation to English, correction of a phrase used by the Ss or a synonym in order to assist in students' enrichment of active vocabulary. In class such a practice requires hovering over students with a notebook, taking notes in hand and later transferring these to the board and the shared document so that we can all keep track of the vocabulary/structures that have been covered.

The Teacher's (T) task proves much easier while working online, especially with applications that enable dividing students to breakout rooms (including zoom). While students (Ss) are discussing the questions that are provided, T is able to record much more mistakes and offer the necessary vocabulary than in class, in which case, a number of expressions are lost due to the quality of handwriting while jotting down the information under the pressure of time. Thus, while students are completing their oral tasks, I can record their sentences containing mistakes in our shared document, and a relevant grammar exercise is created on the spot. Students can be asked to improve the utterances either during the interactive session or as homework. Except for common misuse of grammar points, I jot down repetitions or colloquial expressions, which allows for encouraging them to work on their style. For instance, they are motivated to search for synonyms to replace the basic words such as "big", "get" or "go" as well as eliminating use of simple intensifiers (including "very, very") in academic contexts.

Another obstacle while meeting in person is noise in the classroom generated by parallel discussions in groups, which exists as a distractor to some Ss and Ts alike. On the one hand, in a successful class lively communication occurs, which, if the participants are involved, is rarely a quiet one. On the other, however, those who manifest hypersensitivity, including individuals with ADD (Attention Deficit Disorder), will find a noisy classroom chaotic and exhausting. As Terry Matlen observes in her book *The Queen of Distraction* "many women with ADHD live with extreme sensitivity to sight, sound, smell, taste, and touch. This high level of sensitivity to stimuli can be overwhelming for them in a number of situations that are humdrum for other people." (Matlen, p. 130) Matlen focuses on women in her book, which offers a mix of theory instrumental in comprehending the mechanics of ADD/ADHD as well as practical tips addressed to women with the aforementioned conditions on how to function without a constant sense of inadequacy. Yet, hypersensitivity in various genders produces similar outcomes.

Communication by mail, a nightmare in many respects, due to its quantity, enables students to engage in genuine and useful tasks of making arrangements in English. As a non-native speaker of Czech in the Czech Republic, I resort to English. I do respond to their mail in Czech/Slovak in English, though, but it is up to them to choose the language they want to use for our correspondence. Nonetheless, I advocate communicating in English, even when the teacher speaks the native language of the student(s), for to some of them it might be the only opportunity to practice the skill. Additionally, under distant learning feedback is provided usually in a written form. There is no reason why this practice should not continue while coming back to the in-class mode, yet for the lack of time that does not usually occur in my practice. In the case of the face-to-face classes I usually praise and critically evaluate students' work orally.

Last but not least, the online sessions help create a more egalitarian atmosphere, starting with the layout. In the university classrooms at my disposal there are rooms with tables arranged in a semi-circle, but I am also required to teach in places arranged in a traditional way with desks in rows. In both cases the teacher's place is in the front, remote from the other seats, and also it often is a chair of higher quality than the remaining ones. Even in the former, more modern distribution, the physical distance perpetuates the psychological separation and clearly illustrates different roles: the space is designed in such a way that Ss and T confront each other. On zoom, notwithstanding, all the actors are granted the same space, design and "comfort" on the screen. Furthermore, addressing each other by first name is rendered easier due to these showing under the picture/video of each person present. Thanks to the latter introducing the convention of calling people by their first name, common in the English speaking culture, proves an easier task: Ss see the teacher's first name throughout the year, devoid of any titles preceding it, and thus many seem to grow more confident when it comes to approaching them.

In conclusion, online learning does present certain benefits that supersede the sessions when we meet in person. However, it seems that the majority of students express the wish they could join the classes at the university, as usual. On the other hand, they do not necessarily miss the actual learning in a particular class, but interaction with peers and the scholarly ambience that the university as an institution emanates. Nonetheless, I strongly believe that preserving certain elements of the online mode would prove constructive. Therefore, I would advocate a substantial increase in the number of blended-learning courses to cater for the needs of various learning styles, personal preferences, difficulties, including attention deficit and character traits.

## References

- LENTZNER, K. R. (1979). Community Language Learning for Bilingual Students. *Journal of Reading*. doi: [www.jstor.org/stable/40028784](http://www.jstor.org/stable/40028784)
- MATLEN, T. (n.d.). *The Queen of Distraction*. New Harbinger Publications.
- PEETERS, K. (2020). *The Place and Importance of Mediation in Language Learning and Teaching*. online seminar. Accessed 8–9. December 2020, <https://epale.ec.europa.eu/en/private/mediation-language-learning-and-teaching/millat-online-seminar>

## Author

**Mgr. Aleksandra Holubowicz**, e-mail: [Aleksandra.Holubowicz@ff.cuni.cz](mailto:Aleksandra.Holubowicz@ff.cuni.cz) is currently employed at the Language Center of the Faculty of Arts, Charles University. She is an experienced teacher who has taught in various types of schools – public middle school and high schools in Poland and language schools, also in the Czech Republic. She specializes in teaching speaking skills. As for her education, she received her BA in English Philology: Teaching English as A Foreign Language from Gdansk University, Poland. Later she earned her MA in American Studies at Warsaw University. After graduation she enrolled for a philological doctoral program at Gdansk University. Now she is working on her dissertation in comparative literature and hopes to finish it soon.

# Conference Skills in Remote Learning

Eva Čoupková, Daniela Dlabolová

**Abstract:** Practising conference skills improves students' language competence for their future careers and increases their motivation to study a foreign language. The project of a "mock scientific conference" developed at the Language Centre at the Faculty of Science of Masaryk University can be seen as an instance of project-based learning. In the first section of our paper, we discuss individual tasks and activities designed for the students at a postgraduate level, including practice in delivering expert talks, writing abstracts and bionotes, organizing the event and performing various roles, such as chairing sessions and leading discussions. The second chapter is devoted to the adaptation of the originally in-class course to the remote-learning environment. It outlines the modifications needed for achieving a successful online communication and the cooperation of students and establishing a meaningful social interaction. Suggestions for an efficient use of interactive online tools, applications and platforms are given that can be employed in enhancing the writing and speaking skills of students.

**Key words:** remote learning, conference simulation, project-based learning, interactive tools, student-autonomy

## Introduction

"These are the times that try men's souls," wrote Thomas Paine in December 1776 in his pamphlet *The Crisis*, referring to the issues of the American Revolution. Now, at the beginning of 2021, the COVID-19 stricken world faces a situation that, again, affects all the strata of our societies, including teachers and students. The evolution of the present crisis has brought about the need to refine our educational activities, tried and tested methodologies, and usual ways of communicating. We strive to adapt to the new environment of online learning.

Conference skills have been for a long time included in the standard language courses for undergraduate (Bachelor) and postgraduate (Master) students at the Faculty of Science of Masaryk University in Brno. Both the teachers and students see conference skills and resulting conference simulations as an integral part of the education of young scientists. The students feel the need to be able to publicly present the results of their academic and research work and participate at scientific conferences successfully. A great proportion of Master students at the Faculty of Science plan to embark on a career if not directly in primary or secondary research, then at least in institutions conducting surveys, providing data analyses, or developing new materials, approaches and solutions to problems affecting regional or national infrastructure, environment and industry. In various stages of their work, they will be expected to attend or even organize conferences or professional meetings of various kinds and present, discuss, defend or challenge the papers or proposals of themselves or their colleagues. We as language teach-

ers believe that effective learning should be based on authentic situations that expand the students' dispositions to spontaneous behaviour and creative thinking. Therefore, the methodology of conference simulations strives to build on life-like situations and equip the students with the strategies they will find useful in their future careers.

In the first section of our paper, we discuss conference simulations as an instance of project-based learning (PBL), which means working for a longer period of time on finding a solution to a given (real) problem or becoming prepared to perform an action aimed at fulfilling some (real) task (Parker et al., 2013). The specific stages and tasks are outlined that were integrated into the project and discussed in an earlier article (Dlabolová et al., 2020). All the activities are tailored to the needs of all disciplines taught at our faculty, i.e. physics, mathematics, chemistry, life sciences, geology, and geography. The project was designed mainly for in-class instruction but includes both face-to face and online activities, which proved very convenient during the transformation to its remote format. Therefore, in the second part, we show how we adapted the activities and tasks to the online environments, which platforms and tools were used and found useful, and which benefits and drawbacks we encountered in the course of the development of the online format of the project.

## **In-class procedure with some online interactive tools**

We have planned conference simulations as a whole-term project. At the beginning of the term, students brainstorm what conference skills comprise. Most of them immediately suggest a paper or poster presentation as an obvious example. However, there are many more tasks to arrange or roles to adopt, not only from the perspective of a paper presenter, but also related to the event organization. During the early discussions about the project, students find out that there are pre-, during and post- arrangements to be made, depending on whether a person is a conference attendee or a conference organizer, or assumes both of these roles. Collectively, they compile role tables that include all the possible tasks. This can be organized as an in-class activity or (and) assigned as homework, so that the students may be engaged in continuous synchronous and asynchronous communication, which supports their collaboration. A useful platform for sharing ideas related to conference organization is, for example, a google.docs table, which is easy to work with for all the students and the teacher.

All the students in the group are expected to act as both conference attendees and organizers. Therefore, the first stages of the project work are devoted to the preparation of paper presentations. We discuss the usual features of an academic presentation, such as relevant content, structure, body language, design of visuals, establishing the contact with the audience, handling questions and reactions to

them. The most challenging problem for the students is how to prepare a subject-specific talk that contains expert knowledge but, at the same time, is understandable and rewarding for other students. Quite often our students decide to present the topic of their research project or Bachelor's or Master's theses, which is highly advisable, because then they present their own work or that of their research team, which makes their talk original and authentic. On the other hand, that poses many problems, as they tend to go into much detail and use specialized terminology and concepts which other students might find difficult to understand. This well-illustrates the relevance of audience awareness as an important skill that successful presenters should possess.

When the students try to think about suitable topics and logical structure of their presentations, they also compile abstracts of papers and bionotes. We use authentic sample abstracts and bionotes from real scientific conferences and analyse their content, form and language, in order to motivate the students and provide useful scaffolding models. Students write the first draft of their abstracts and bionotes and upload them into the so called "Homework Vault", which is a very useful application of our Information System. The great advantage of using the university Information System is the fact that the students are already familiar with the opportunities it offers from their previous studies and possess a working knowledge of tools incorporated in it. "Homework Vault" enables students to open the files of their fellow students and make suggestions for improvements; therefore, all the students can see comments and amendments made by all their peers in the group and learn from them. Then, the students prepare the final drafts of their abstracts and bionotes, which are, again, double peer-reviewed and uploaded into a shared online document, such as google.docs. It is a useful platform for the conference organizers using which they may easily collect all the abstract and bionotes needed for the conference programme.

This is closely related to conference organization. It starts with the creation of a call for papers, which is a team and largely autonomous work without much teacher intervention. Again, to make it as authentic as possible, students search the Internet for examples from calls for papers (i.e. Calls for Abstracts, Calls for Proposals...) from areas related to their specializations to see which items are included in these documents. They discuss their content, such as the name of the event, date and venue, objectives, deadlines, or procedure of submitting abstracts and bionotes. The actual call for papers compilation is carried out using an online document, which all the students can access and edit. Students like this activity, especially the creativity involved in thinking about an attractive conference name, sometimes also in defining its objectives. As soon as this team-work is finished, a distribution of roles related to conference organization starts.

The number of students in our groups varies but it is usually about ten. We appoint one or two volunteers who prepare a conference programme and compile a book of abstracts, which we normally do not print, but produce as online material or a content of a conference website. The students acting as speakers are selected, who give opening and closing speeches, and also session chairs; they introduce speakers and organize discussions after individual presentations. Formal opening and closing speeches and chairing should be prepared and rehearsed by all the students in the group. We remind our students of the fact that welcoming the audience is by its nature a fairly formal speech event. Nonetheless, there are levels of formality to be considered. Chairs of small-scale events will tend to use less formal language than they might at larger events. Students practise this by preparing welcoming and closing speeches for several distinct occasions, such as:

- A workshop session in which they know most of the twenty participants.
- A formal plenary session with an audience of one hundred academics.
- A professional interest meeting at their home university; the audience is made up of fellow students or colleagues.
- An international conference with participants from all over the world.

Students acting as session chairs try to choose the most effective ways to introduce speakers to the audience. They first search for and compare video examples from real conferences. Then they decide which parts should be included in these introductions and which language structures are appropriate. Finally, they read the bionotes of their fellow presenters and try to introduce them, both formally and informally.

This practice makes the students aware of the context dependence of language, thus improving their communicative competence. The science students usually possess superb analytical skills that they have gained through the rigorous study of their disciplines; therefore, it is not difficult for them to recognize and differentiate between formal and informal structures. On the other hand, they sometimes do not quite understand that language is primarily a social phenomenon that does not function in isolation but is heavily dependent on the surrounding context. Bell argues that no language “occurs isolated from its users and their purposes, the temporal and spatial setting, and conventions of social communities” (2014, p. 131). Each language user should be able to adapt their speech or writing to a specific situation and understand that a linguistic material that is appropriate in one situation would not function well in a different context. Therefore, our methodology concentrates on providing that experience by showing how to modify language to make it suitable for the given occasion.

Section chairs are expected not only to introduce speakers with their presentations and be responsible for the time management during the talks, but also invite



the audience to ask questions and lead the discussion. We remind the students of the social and psychological relevance of their role. By a sensitive and tactful introduction of the presenters, they may not only inform the audience, but also help the speakers to overcome their stage fright. After the presentation, they are supposed to acknowledge and thank the speakers by saying something positive about their paper and initiate a successful discussion by providing the audience members with needed encouragement and a good example.

Apart from this “serious” work, we involve a more relaxed activity – informal interaction during a conference break. Students practice small talk suitable for this occasion, which they enjoy, as it makes them aware of different situations they encounter during one social event. This is also a good opportunity for some students to show their skills outside the academic field, because they collectively prepare refreshments, sometimes even home-made.

## **Adaptation to the remote-learning environment**

The standard realization of the Conference Skills project takes place in the classroom with students being physically present and collaborating with each other face to face. When the educational activities suddenly happened to be limited by anti-pandemic measures, we transferred the project to the online environment. The change was not very complicated as many of the components had had the format of blended learning which combined face to face classroom interaction with computer-based activities. We decided to conduct the online meetings via the Microsoft Teams application which is the official university platform with established student access. Thus, the needs of student-users had already been catered for. For the teachers, it was essential to get acquainted with the offered functions and settings and select the practical ones so that the tool was easy to use. Similar to other educators, we set up individual teams for different study groups, added channels for communication within each team and planned regular meetings. Later the new feature of break-out rooms was provided, which enabled us to support the collaborative character more effectively when we had students working synchronously in small groups or pairs.

The use of technology for the meetings of teachers and students might feel discouraging but since the teacher role is changing, this experience has somewhat accelerated the shift to a partner-like relationship when students sometimes suggest how to deal with technical difficulties. It is the teacher who needs to act as a mediator of advanced academic skills in a flexible way without having ready solutions to potential challenges. The teacher designs the project structure, sets the goals and creates conditions for working within the given framework. During the online meetings, the teacher directs students towards the use of authentic models or examples to provide scaffolding for progress in new areas of academic language.

In the collaborative nature of learning, students are able to experience success and recognition if they take active part in the process. The positive motivation and degree of autonomy in making decisions, especially concerning the content which fills the given structure, put the learners in the role of active progress constructors.

What we find specific when starting an online collaborative project is paying sufficient attention to the social factors. Not all participants know the other people in the team and communicate in a spontaneous manner. Some prefer not to speak much; undoubtedly, the way of joining the seminars via electronic devices limits the possibilities for social conversation and establishing friendly relationships. On the other hand, others seem at ease, free from the stress of speaking in front of the full classroom when all students are physically present. The physical distance in general does mean an obstacle, often fostered by the possibility to stay off the camera. In such situations, the team members may feel anonymous and the lack of shared background brought about by traditional course attendance makes it harder to create a positive atmosphere for collaboration. To overcome the barrier, we think it is essential for the team members to switch on their webcams. Some are not used to it because it is not common in other courses, particularly during lectures when they are not required to interact with each other. For these reasons, we decided to set the use of the webcam as our course requirement. Then we employ different ice-breakers and student activating methods to make sure that the participants are comfortable. For example, it is welcome to let the teammates step into one's privacy when the webcam zooms part of rooms in the homes. Thus, we are able to see for example sports cups, medals, posters, collections of artefacts or exotic plants which demonstrate the achievements and interests of their owners. By doing some micro-activities in the initial phases of our meetings we try to compensate for the lack of common classroom interaction and establish the feelings of safety and trust. The micro-tasks sometimes involve physical movement as well, such as voting with hands instead of clicking or a game which includes showing objects or cards on the screens.

Lonka and Ketonen claim that "meaningful learning aiming at conceptual change and understanding is most likely to develop in meaningful social interaction." (2012, p. 66). Similarly, we argue that the motivating social environment in the online team prepares conditions for the transformation of separated learners with specific skills and knowledge into teammates willing to contribute their erudition to achieving a collaborative outcome. Only after evoking a positive atmosphere can the learners be pushed slightly out of their comfort zones into creating new language constructs and playing new roles required by the mock conference project, the roles of conference organizers, conference speakers, authors of specific texts and presentations and mediators of the flow of knowledge. These new outputs constitute a substantial amount of original content made independently by our

learners. As such, it is worth displaying and sharing both the components and the integrating idea on an online platform.

In the recent run of the project we used Google Sites application for creating a website of a mock conference. It provided the information about the event in a well-organized form so that anyone could read it and find details similar to those of a real scientific conference. The teacher created the site and prepared the structure with several sub-pages. Each team had a different website because they had different focus and themes. After getting the editing rights, the students started to fill the individual parts with their content. The main page displayed the conference title and the call for papers as an invitation to the event. The other sub-pages showed the conference programme with the allocated times, the final versions of the presentation abstracts and bionotes of the speakers. This simple website represented the progress of the study group similarly to a portfolio, showing the extent of acquired skills of writing texts in new academic genres. Moreover, it was the product of the organization of an event which simulates a real-world situation related to the students' careers. The careful elaboration and comprehensibility of the final form make this product ready for efficient sharing in the academic community.

Various interactive tools can be employed to refine the quality of the outcomes before their publication on Google Sites. Two examples of simple and effective means are the online forum and the Mentimeter application. Via a forum we are able to organize the participants' ideas and the reactions to these ideas. This is helpful when students choose a topic for their conference presentation. As mentioned above, frequently it is difficult for the speakers to provide a comprehensible description of one's scientific topic. To reconcile the different expectations of the presenters and their audience, students are asked first to post a few sentences about their topic on the forum. They should express briefly but precisely what they would like to cover in their conference speech. Next, they react to the posts of several other teammates. Due to the written form, these ideas get carefully formulated and communicated with some degree of clarity. The readers' reaction to unfamiliar topics reveal if the descriptions are understood well and may motivate the authors to adopt a different approach or modify their language. Scientific concepts are more comprehensible when mediated by means of appropriate rhetorical functions, such as cause and effect or sequencing. Useful tools for learning the functions are the publicly available websites about writing skills in higher education, for example UEfAP – Rhetorical Functions in Academic Writing under the link <http://www.uefap.com/writing/function/function.htm>. Minor language modifications might appear in the form a synonym, simile, or even a metaphor. If appropriate, it can be said that, for instance, “meander” is a “bend” or “enzymes” are “workhorses of life.”

Another important feedback opportunity is during the design of graphs, pictures or diagrams for the conference presentation. These visuals need detailed elaboration due to the demands for the instant conveying of complex information. In an online presentation, it is harder to understand quickly the main points and good visuals are key to success. Therefore, during the preparation, students consider different types of visuals and purposes for which they are suitable. As an exercise, they try to express a message of a given text by means of an appropriate diagram, such as a pie chart, a fishbone scheme or a tree diagram, etc. An interactive tool for providing peer-feedback is available on [www.mentimeter.com](http://www.mentimeter.com). This application offers a range of formats for real-time interaction. We used a scales slide which enables expressing opinions on several criteria within a numerical scale from the worst to the best value. The criteria can be formulated as statements, for example “The type of visual representation is accurate,” or “It is easy to see the main point,” etc. The participants then click on a value for each statement and the average score is displayed on a picture showing a bar for each statement. This tool helps to provide immediate feedback for the authors who can adapt the content of their presentations and thus enhance the comprehensibility.

The participation in an online mock conference is a significant opportunity to develop one’s knowledge and skills. It helps to build and reinforce one’s confidence in remote communication and to understand practical steps for organizing an event. Learners get acquainted with the complexity of the life-like undertaking and the strategies for dealing with multiple demands of the stakeholders. They are guided through the process of breaking the project into smaller parts, structuring the steps and observing strict time-management. They see the importance of empathy in communication and the effects of targeted feedback. In accordance with other educators, we believe that “it is important to design ways of teaching and learning that promote engagement and active learning.” (Lonka & Ketonen, 2012, p. 64). By its character, the Conference Skills project creates the conditions for active and autonomous engagement when students have both the control and responsibility in the process of learning in their team.

## Conclusion

The paper discussed one example of implementation of the methodology of project-based learning in the form of conference skills practice tasks designed for the postgraduate students of Science. The aim of the project was to provide our students with useful strategies and knowledge they could employ in their future careers and solving real-life situations. Originally designed mainly as a face-to face classroom project with a sequence of logically connected tasks requiring active student involvement in planning and realization of all its individual stages, it was later, in order to comply with the anti-epidemic measures, adapted to the online format. That required employing online tools and platforms enabling remote

communication and using them in ways that fostered student-collaboration and effective and rewarding social interaction.

We believe that this methodology may provide useful inspiration to other educators striving to develop both in-class and online courses incorporating spontaneous and authentic learning environment.

## References

- BELL, A. (2014). *The Guidebook to Sociolinguistics*. John Wiley & Sons.
- DLABOLOVÁ, D., SUCHOMELOVÁ-POŁOMSKA, A., ČOUPKOVÁ, E. (2020). Conference Skills in Practice. *Porta Lingua 2020, SZOKOE*, 311–320. DOI: <https://doi.org/10.48040/PL.2020.25>
- LONKA, K., KETONEN, E. (2012). How to make a lecture course an engaging learning experience? *Studies for the Learning Society 2(2–3)*, 63–74. DOI: 10.2478/v10240-012-0006-1
- PAINE, T. (1776). *The Crisis*. Independence Hall Association. (1995, July 4). <https://www.ushistory.org/Paine/crisis/c-01.htm>
- PARKER, W. C., LO, J., VALENCIA, S. W., NGUYEN, D., ABBOTT, R. D., NOLEN, S. B., BRANSFORD, J. D., AND VYE, N. J. (2013). Beyond breadth-speed-test: Toward deeper knowing and engagement in an advanced placement course. *American Educational Research Journal*, 50(6), 1424–1459.

## Authors

**Mgr. Eva Čoupková, Ph.D.**, e-mail: [coupkova@sci.muni.cz](mailto:coupkova@sci.muni.cz), Masaryk University Language Centre  
Author is an assistant professor at the Language Centre of Masaryk University in Brno. She teaches Academic English and English for Specific Purposes for Mathematics and Physics students at the Faculty of Science of that university. Her field of interest is Gothic Literature and English Romanticism of the late eighteenth and early nineteenth century. She obtained her PhD in 2003 from Palacký University in Olomouc for her dissertation on Gothic Novel and Drama as two related genres of English literature. In the area of English for Specific Purposes methodology her research is devoted to the innovative approaches employed in collaborative learning and the development of authentic tasks and projects for Science students building on the methodology of project-based learning.

**Mgr. Daniela Dlabolová**, e-mail: [dlabolova@sci.muni.cz](mailto:dlabolova@sci.muni.cz), Masaryk University Language Centre  
Author is a lecturer at the Language Centre of Masaryk University in Brno. She studied English Language and Literature at the Faculty of Arts of the same institution. Her academic interests were related to the study of nonconformist approaches in the development of the novel as a new genre in English literature. At present she teaches Academic English and English for Specific Purposes to the students of Natural Sciences, namely Chemistry and Geography. She is interested in innovative methodology and the process of course design. She has recently been involved in collaborative and project-based learning with the aim to support student autonomy, creativity, and sense of competence in dealing with complex tasks.



**Korpus v jazykové výuce**

**Corpus Use in Language Teaching**

# Using Corpora in Teaching Languages to Enhance Competency in English as a Foreign Language with Focus on English for Business and Economics

Michelle Duruttya

**Abstract:** The necessity to be competent in understanding and interpreting written as well as spoken English language is vital in our society. There are many methods and approaches set to confront this particular demand, one of which corpus linguistics addresses in a highly efficient way. Corpora can be used to study purposes with which words are used in a text and the circumstances under which they are used. This work considers the advantages of using corpora, carefully and meticulously designed collections of written texts, in teaching a foreign language, thus promoting cross cultural competency. Recent development in communication and the requirements for a growing intercultural cooperation bring demands on today's society to be able to communicate in an effective way. Languages are the most prominent part of one's culture, that is why it is imperative to master them as well as possible to avoid ambiguities and misunderstandings. This paper shows an introduction of a possible approach to accomplish this task, demonstrating methods and views upon a tiny fraction of features of language utilizing available data concentrating on some aspects of using an online corpus, namely the British National Corpus, to provide a communicative context in language learning, focusing on English as a second language with special emphasis on English for business and economics.

**Key words:** corpus linguistics; language learning; business English; sketch engine; concordance; collocation; language methodology

## Introduction

English language achieved a genuinely global status because it formed a distinct role that is recognized in every country. The role of the English language is most evidently manifested in countries, where it has obtained a priority in a country's foreign language teaching, even though this language has no official status. It becomes the language which children are most likely to be taught when they enroll in school, and the one most available to adults, who are seeking to learn a foreign language. (Crystal, 2003)

Countless materials and resources written in English or translated from English are being used today in various areas. The quantities of texts to be translated because of the integration into the European Union or the NATO are constantly increasing, requiring a considerable amount of English language materials and documentation. The laws, bank materials, international companies' documentations, ministries as well as educational and cultural institutions use translated materials and translate their own resources. The administration used to be conducted in one

language, but this has changed into an administration in two or more languages. This is the case of calls for proposals, research plans, biographies, recommendations, business plans, spending, records, reports, and many other documents of everyday life.

English language examinations and certificates, such as IELTS or Cambridge English Qualifications are accepted worldwide as proof of English proficiency for higher education, private and public sector employers, and global migration. Furthermore, English being the language of the media industry gives access to entertainment, since many books, movies, TV shows, music, as well as other types of media, are published and produced in English. It is the language of international communication, as well as global business and it makes traveling more convenient.

Indisputably, the necessity to be competent in understanding and interpreting written as well as spoken English language is vital. There are many methods and approaches set to confront this particular demand, one of which corpus linguistics addresses in a most efficient way.

This article considers the advantages of using corpora, carefully designed collections of written texts stored on computers or available online, in teaching of English as a foreign language. With the internet and computers widely accessible in classrooms, using corpora in language methodology is a functional and useful method to improve and enhance the interpretative and productive skills of learners as well as their ability to learn. This article focuses on some aspects of using an online corpus, namely the British National Corpus, to provide a communicative context in English language learning.

## **What is a corpus?**

According to the Corpus Encoding Standard (Ide), a corpus is a large collection of texts of any type, including prose, newspapers, poetry, drama, word lists, dictionaries etc. Corpora can be used to study purposes with which words are used in a text and the circumstances under which they are used. We can investigate how speakers and writers exploit the resources of their language; the language is being looked at in naturally occurring circumstances and cultural settings, looking at ways of similar structures serving distinct functions in various contexts.

Since online corpora and tools for analyzing of corpora are becoming increasingly accessible, corpus-based research as well as studies have become progressively more common as are their uses in teaching languages and language pedagogy.

Written and spoken varieties can be investigated regarding their preference determining patterns in language use, individual style of given authors or speakers



depending on social background or different situations, registers. Monolingual as well as multilingual dictionaries are a good collection of information on meanings that can be expressed by a word and on its translations.

However, dictionaries cannot list all possible contexts, in which a word can be used, and which can influence the translation of the given word into another language. In teaching English as a foreign language, it is advisable to adopt a communicative approach, in which words are not treated as isolated units or references to concepts, but as means of communication between the speaker and the hearer, concentrating on the meaning and usage of the given word or phrase. As Howatt (Howatt, 2004) puts it, language is experienced as a communicative behavior, which is why the main focus in English language teaching is put on the communicative competence of learners.

In this sense, I am not going to focus on the logic-based theories of meaning according to which a word has a meaning as an entry in a dictionary, but rather on the approach assuming that the meaning of a word is the function of its purposeful use in communication, the exchange of information and meanings between the speaker and hearer or the producer and receiver.

Corpora are a useful instrument for both teachers and learners to develop communicative, linguistic as well as cultural competence and at the same time improving the learning skills and productive and interpretative competence (Aston, 2001). We must take into consideration that learning a language is a matter of learning about how the language is used and learning how to use it, develop learning skills.

That is why corpora are a valuable tool in developing these skills leading students toward greater autonomy, providing teachers as well as learners with information about the culture of a given language as a helpful complement to other teaching aids.

## **Contextualizing the Learning Process with Help of the British National Corpus**

As an example, let us look at one of the largest available corpora, the British National Corpus (The British National Corpus, n.d.), which was originally created by Oxford University Press containing 100 million words.

According to the website of the British National Corpus (The British National Corpus, n.d.), the written part of the BNC (90%) includes, for instance, extracts from regional and national newspapers, professional magazines and journals for all ages and interests, academic books, and popular fiction, published and unpublished letters and communications, school and university compositions, along

with numerous other kinds of text. The spoken part of the British National Corpus (The British National Corpus, n.d.) (10%) consists of orthographic transcriptions of unscripted informal exchanges (recorded by volunteers chosen from different age, region, and social classes in a demographically balanced way) as well as spoken language composed in different contexts, varying from formal business or government meetings to radio shows and phone-ins.

The examined sample of investigated words has been chosen based on a brief survey conducted over a period of time among learners of English as a second language from various European as well as non-European countries, focusing on business English, which produced a sample of words of interest in addition to words causing problems in case of translating them from English to their respective languages correctly. Due to the space and time constraints, only a few words had been chosen. One of the recurring statements of the enquiry respondents was the occurrence of words of English origin used in their respective first languages in business situations, e.g., startup, venture, hub etc. and related words which generally caused confusion and struggle in determining their exact meanings, using them in a correct way and translating them or more importantly, understanding their meanings in other languages accurately. These are the investigated words in this study.

## **The Corpus Processing Tools Used for the Purposes of this Study**

The Sketch Engine ([www.the.sketchengine.co.uk](http://www.the.sketchengine.co.uk)), is a practical tool to explore how language works. Its algorithms analyze authentic texts of billions of words (text corpora) to identify instantly what is typical in the language and what is rare, unusual, or emerging usage. The Sketch Engine as part of the British National Corpus (BNC), is for anyone wanting to research how words behave. It is a Corpus Query System integrating concordances, word sketches (corpus-derived summaries of a word's grammatical and collocational behavior), distributional thesaurus, collocations, and many other useful features. As Kilgarriff and Tugwell (Kilgarriff) state, this information can be obtained from any large corpus, provided there are part-of-speech taggers (i.e. software that reads text in some language and assigns parts of speech to each word), lemmatisers (i.e. software which removes inflectional endings to return the base or dictionary form of a word, the lemma) and grammars available for the language of the corpus. Word Sketches build on recent developments in lexicography, corpus linguistics and Natural Language Processing to provide an improved way for lexicographers, terminologists, teachers, and learners to find out what the corpus has to say about a word. (Kilgarriff, p. 136)

In Sketch Engine, the British National Corpus has always been one of the principal corpora, both in terms of usage and demonstration of analytical tools and

technologies in Sketch Engine, including concordance search, word lists, collocation extraction, word sketches and distributional thesaurus among its other features. That is why it is used in this study. The advantages of using British National Corpus are in the fact that the aforesaid corpus is (1) monolingual: deals with modern English, not any other languages although some foreign language words may occur in the corpus; (2) synchronic: it comprises British English of the late twentieth century; (3) wide-ranging: it includes different styles and varieties, does not focus on any particular subject area, genre or register, also it contains spoken as well as written styles. (<http://www.natcorp.ox.ac.uk/corpus/>, [www.the.sketchengine.co.uk](http://www.the.sketchengine.co.uk))

## Words in Context based on the British National Corpus

The starting point for the following search, is a word cloud of business English terms generated by the Sketch Engine for Language Learning distribution thesaurus. (<https://skell.sketchengine.eu>)

SkELL (Sketch Engine for Language Learning) is a simple tool for students and teachers of English to easily check whether or how a particular phrase or a word is used by real speakers of English. All examples, collocations and synonyms presented by SkELL are identified automatically by complex algorithms and advanced software analyzing large text corpora.



Fig. 1: Word cloud of "startup" in the SKELL Thesaurus

We will choose a word of interest, in this case the word "startup" (one of the words identified above, belonging to the group of business English related words with a high frequency), and look at its occurrence in the corpus. Concordance is a very useful way to investigate large text collections (or text corpora) via results

of various search queries put in context. Each concordance line shows one occurrence of a search query, usually in the middle and in red color, typically referred to as KWIC (key word in context). ([www.the.sketchengine.co.uk](http://www.the.sketchengine.co.uk))

For illustration purposes, the following is a shuffled sample concordance of the word “startup” from the British National Corpus, as represented by the BNC interface (with bibliographic sources highlighted on the left side column, logged in abbreviations, all fully expandable for further insight):

9	HAC	W_pop_lore	A	B	C	little diamond shaped dot, but it produces a beep quite happily. # The <b>startup</b> group contains the programs you want each time you open Windows # To make the
10	FA3	W_ac_polit_law_edu	A	B	C	literature on the academic profession in this country (see Halsey and Trow 1971; <b>Startup</b> 1979; Whitburn et al. 1976), but again this deals only indirectly
11	CSG	W_non_ac_tech_engin	A	B	C	other officers of the company who said in some instances Informix could provide backing for <b>startup</b> firms, such as those which may have developed important tech
12	CTJ	W_non_ac_tech_engin	A	B	C	is shut down unexpectedly, the file system is not damaged. It also reduces <b>startup</b> time to under 40 seconds. For the software developers, there is a new
13	CTP	W_non_ac_tech_engin	A	B	C	AG's print manager and NetLabs Inc's NetLabs/Manager. Add backup and restore, <b>startup</b> and shutdown and software installation to that for starters. Whilol: DCE ge
14	K8W	W_commerce	A	B	C	of regulation are front-end loaded, with the majority of costs being met with the <b>startup</b> of the SROs, subsequent running costs being minimal compared with the tu
15	HB2	W_misc	A	B	C	their well,' Smith notes.' The installation of platform equipment and the <b>startup</b> of the well went smoothly.' Broussard says other opportunities to tie-in deep water
16	HBK	W_misc	A	B	C	compared against identified criteria. This testing and results were the corner stone of the <b>startup</b> case which allowed the Unit to begin generating before the end of

Fig. 2: Concordance and context of “startup” in the BNC

The advantage of corpus concordancing is in its demonstration of the investigated word in a context. A concordance is the fundamental tool for any researcher working with a corpus showing them what is in the corpus. In case of a more in-depth investigation, it is possible to expand a particular sentence containing the word of interest, as follows:

Learning a language involves gradual adoption of the target language as well as its culture, using corpora as a useful aid can be well utilized in order to provide learners with the most contexts possible and frequency of occurrence, i.e., surrounding them with the language learnt. A corpus is one of the means of achieving this goal. Compared with the dictionary’s broad generalizations, a corpus provides a wider range of patterns, examples thus revealing more specific aspects on the use of a particular word.

In order to discover the meanings of words, or narrow down their implications, the corpus can be used to show collocations, i.e., the habitual juxtaposition of a particular word with another word or words with a frequency greater than chance as well as word combinations. Collocational and grammatical behavior of a particular word and its grammatical relations, i.e., words serving as subjects or objects, modifiers and adjectives etc. are a significant help in discovering meanings of problematic words and corpus is a reliable and flexible tool used to show collocations at a click of a button as follows:

The collocation candidates are sorted and arranged according to their logDice score, a logarithmic variant of the dice coefficient (a statistic used for comparing the similarity of two samples), which differentiates between salient candidate pairs and a sheer coincidence of some co-occurring ones, but it is crucial to note

### Source information:

Date	(1985-1994)
Title	UK financial institutions and markets. Pawlet, Michael; Bentley, Patrick; Winstone, David. London: Macmillan Press Ltd, 1991, pp. 105-261. 2043 s-units.

### Expanded context:

“(1987) argues that most regulation is simply added on to existing frameworks (often as the result of specific frauds or crises) rather than building up new systems, and that the efficiency of regulation suffers as a result and costs escalate. The direct costs of financial regulation are estimated at over 100 million per year in running costs (Lomax 1987), and some (e.g., Goodhart 1987) would regard this as a conservative estimate. It is often argued that the costs of regulation are front-end loaded, with the majority of costs being met with the **startup** of the SROs, subsequent running costs being minimal compared with the turnover of most financial institutions. It would seem however that the costs hit small financial firms far harder than larger ones, and may create a powerful barrier to entry to new firms. Independent advisers regulated under FIMBRA probably feel the costs of regulation the hardest, as they are generally small in size. Concerning costs, it has been reported in the financial press that FIMBRA merely had to take the word of Dunsdale that it was investing in...”

(The British National Corpus, n.d.)

Fig. 3: *Expanded context in the BNC*

startup    noun ▾    ✓ Show context

verbs with <b>startup</b> as subject	verbs with <b>startup</b> as object	adjectives with <b>startup</b>	modifiers of <b>startup</b>
1. <b>launch</b> startup launched	1. <b>fund</b> funded startups	1. <b>such</b> startups such as	1. <b>tech</b> tech startups
2. <b>fail</b> startups fail .	2. <b>launch</b> launching a startup		2. <b>early-stage</b> early-stage startups
3. <b>call</b> a startup called	3. <b>found</b> startup founded by		3. <b>Silicon</b> a Silicon Valley startup
4. <b>need</b> startups need to	4. <b>help</b> help startups		4. <b>lean</b> the lean startup
5. <b>look</b> startup looking	5. <b>base</b> startup based in		5. <b>high-tech</b> high-tech startups .
6. <b>get</b> startups get	6. <b>support</b> support startups		6. <b>technology</b> technology startups
7. <b>use</b> startups using	7. <b>build</b> building a startup		7. <b>promising</b> promising startups
8. <b>do</b> startup does	8. <b>call</b> startup called		8. <b>Valley</b> a Silicon Valley startup

Fig. 4: *Collocation candidates and Word Sketch of “startup” in the BNC via Sketch Engine*

and observe all the association scores necessary to take into consideration. The association scores are, however, not the topic of this paper; that is why they are not going to be dealt with in detail.

The co-occurrence score shows the frequency of two terms occurring along with each other in the corpus in a particular order; it is an indicator of semantic

proximity or an idiomatic expression and adopts the interdependency of the two terms.

The candidate count shows the number of occurrences of the particular word in the investigated corpus.

Upon further examination of the corpus one can learn that certain items appear in certain types of context, the tendency of an item to occur in contexts which have a particular function, in a particular structural or lexical environment or in a particular lexical field. Clicking on (or simply hovering over) select words given by the Word Sketch as co-occurring with the investigated word, learners can discover wider contexts, for example, that “Ordinary investors will soon have the opportunity to invest in *early-stage startups* in exchange for company stock”, “Websites are an internet showcase for a *startup company*”, “Evonik plans to invest 100 million in *promising startups* with break-through technologies and leading specialist venture capital funds”, “The tool was developed by a San Francisco-based *startup* called Entelo” and so forth. This is another effective approach in contextualization of the language learnt, the communicative way making the understanding and learning easier and more straightforward for the students.

While examining the words “startup” and its collocations, the investigator can narrow the search further and make the query more interesting and noteworthy as well as communicative for the students by looking for expanded context, where any two particular co-occurring words are used to make sure students discover and appraise the exact meaning of the word in context. The students probably have their own ideas connected to the uses of the featured words and it is very useful to let them discover those types of contexts, where the examined words might occur.

Looking at the word sketch of “startup”, students can click on any word that catches their interest and the need to examine it and its relationship and context further. The words listed in first places are usually the first and most frequent candidates for investigating the context in more detail.

Here is an example of extended context featuring the words “startup” and “fund”, where “fund” is a frequently occurring verb with “startup” as object:

Here is an example of extended context featuring the words “startup” and “tech”, where “tech” is a frequently occurring modifier of “startup”:

Here is yet another example of extended context featuring the words “startup” and “incubator”, where “incubator” is a frequently occurring noun modified by “startup”:

## fund + startup 0.02 hits per million

---

1. Now they're doing something new : planning to **fund** biotech **startups** .
2. The same trend continued during the first six months of 2013 with only three **startups funded** .
3. And heavily **funded startups** such as Actifio and DataGravity are trying to make data-storage systems smarter.
4. And we haven't had much help when it comes to **funding** the **startup** of ObamaCare.
5. This work was fruitful and advanced the technology to a level at which venture capital **funded startups** could develop commercial products.
6. With the papers in hand, Pavelle and Moses approached several venture capital firms that showed interest in **funding** a Macsyma **startup** .
7. Investors like me would **fund startups** , and not expect to see the payoff until five to 10 years down the line.
8. Silicon Valley venture capitalists have **funded** several food-related **startups** in the past year, but Hampton Creek has gathered the most momentum.
9. Evernote is a well **funded startup** , with large technical talent so a breach of this scale would require a some skill.
10. However, this year there is a significant upward trend in new semiconductor startup funding with almost 20 new **startups funded** from January through June.

Fig. 5: Expanded context in the BNC via Sketch Engine

## tech + startup 0.12 hits per million

---

1. Running a **tech startup** is incredibly different from running a large company.
2. PMs are a vital part of a **tech startup** .
3. So you might have heard of this little **tech startup** called Google.
4. It 's little surprise then that investment in clean **tech startups** is shrinking.
5. The will cater to **tech startups** interested in flexible workstations or dedicated office space.
6. Advertisement It's not unusual for a **tech startup** to raise \$18 million.
7. For now , many of these **tech startups** attract a niche group of borrowers.
8. The new website features an interactive map of New York City 's **tech startups** .
9. She also took part in several discussion panels involving **tech startups** over the past few months .
10. Unfortunately for them , **tech startups** usually don't take the side of petulant children.

Fig. 6: Expanded context in the BNC via Sketch Engine

Learners can discover relationships between words of interest and even prove or disprove their own ideas and opinions as to the occurrence as well as meaning of the investigated words in certain contexts. The examples shown above give the learners the expected context, namely a situation, where the particular words naturally occur, and they automatically come to mind as first when investigating a certain combination of words. This procedure can be done at class with many different groups of words making the learning and understanding easier and more straightforward. In order to reach a communicative competence, the use of expanded context is vastly effective. As Meyer (Meyer, 2002) states, corpora consist of texts (or parts of texts), thus they enable researchers, teachers, or learners to

1. Such support infrastructure as clusters, co-working spaces, **startup incubators** and accelerators have been emerging.
2. Perhaps most intriguingly, some individuals associated with Y Combinator, the **startup incubator** that hatched Reddit in 2005, are also in the mix.
3. Combining the best from an innovation lab, learning community and **startup incubator**, Impact Hub Zürich provides a collaborative space to prototype the future of business.
4. **Startup incubators** are sprouting left and right, eager to jump on promising startups such as AWA.ph, a premium fashion retailer based in Manila.
5. Esri, the world leader in geospatial technology and mapping software, welcomed 1776, a **startup incubator** in Washington, D.C. today as the newest addition to the Esri Emerging Business Program.
6. Last week Y Combinator, the well-known and very successful technology **startup incubator**, announced that it was going to begin experimenting with biotech startups.
7. He serves as a legal mentor to companies in the StartX program, formerly SSE Labs, a **startup incubator** affiliated with Stanford University, according to Cooley.
8. The first location will be in the Galvanize **startup incubator** in San Francisco's Sout of Market neighborhood, which is home to more startups per square foot than anywhere else in the world.
9. There are hundreds of **startup incubators**, accelerators and innovation conferences and thousands of "pitch events" to meet many of the 100,000 active startups – with more being founded every day.
10. Upstart Labs, an early stage fund and **startup incubator** in Portland, is continuing to churn with added funding, new investments, and an expanded team.

Fig. 7: Expanded context in the BNC via Sketch Engine

contextualize language and can facilitate functional discussions of language as well as understanding certain cultural situations e.g., what kind of language is used in a given cultural and social context.

Considering the word “startup”, students may investigate further looking upon the word sketch, where “startup” may lead to discovering different words of interest in their context with “startup” being the starting point for further research. The above-mentioned word “incubator” may spark interest in learners of languages by questioning its meaning in their first language, wherein the particular word might not be associated with a “startup”. This can easily lead to the investigation of the word “incubator” itself, leading to further results as follows:

Corpora may prove to be a very useful tool of linguistic research for teachers as well as students. In order to highlight and identify specific lexical or grammatical features or patterns, it is helpful to use concordancers, i.e., computer programs which automatically construct concordances for a more effective use of the corpora. The Sketch Engine for Language Learning was used for the purposes of this paper, but there are many other interfaces that students as well as teachers can use, which provide straightforward and easy to read examples and contexts, that can be used at a click of a mouse to discover vast amounts of reliable data in a communicative framework.

The distinguishing advantage of using a corpus over an internet search engine like e.g., Google, is the fact that a corpus, like the British National Corpus or a similar body of text, is built by linguists and professionals, it is meticulously compiled and tested, granting it considerable relevance and applicability.

## Conclusion

This article seeks to briefly present arguments in favor of the use of corpora in English language teaching since it can provide learners with information and knowledge in a communicative form and readily available. Corpus use can pro-



# incubator 1.72 hits per million

1. This effect is further reinforced through the virtual **incubator** network.
2. Several private companies operated feed mills and **incubators** .
3. **Incubator** space has been set aside for startups with big potential.
4. Tech **incubators** and accelerator programs kept popping up.
5. God offers a lot of coral reef **incubators** .
6. Having an **incubator** with oxygen support is recommended.
7. How much more room will those **incubators** take?
8. The **incubator** space remains intact and will continue.
9. An industrial **incubator** will completed its action.
10. The boardroom is an **incubator** for evil .

Fig. 8: Concordance and context sample in Sketch Engine for Language Learning

vide opportunities for learning in many areas, it can complement the immersive teaching process in a motivating way, promoting language use and improving the understanding by wider available contexts.

Corpus linguistics being a relatively new scientific domain is growing fast and the materials developed for research are constantly being improved and enhanced. The great advantage of working with corpora is a range of almost endless possibilities for research and also a very fast and effective response in using computer tools for corpus processing. That is why it is a fairly easy task to gather substantial amounts of data to be able to process and extract relevant and applicable information for conclusive results.

It is evident, as mentioned in this work, English is a global language, it is the language of international business and politics and it is here to stay. That is why it is crucial to utilize and attain the most effective and valuable means of studying it and managing it, not just discovering efficient ways to make it understandable for the ever-expanding audience and users, but also means of finding the best practices in interpreting and understanding it, while keeping in mind that more

and more non-native speakers use English as the main language of their communication. One of these means is offered by corpus linguistics.

Recent development in communication and the requirements for a growing intercultural cooperation bring demands on today's general public to be able to communicate in an effective way. Languages are the most prominent part of a society's culture, that is why it is imperative to master them as well as strive to avoid ambiguities and misunderstandings. This work shows just the introduction of a possible approach to fulfil this task, demonstrating methods and views upon a tiny fraction of features of language utilizing available data.

## References

- ASTON, G. (2001). *Learning with Corpora*. Houston: Athelstan.
- BAKER, M. (1993). Corpus Linguistics and Translation Studies – Implications and Applications. In M. B. (eds), *Text and Technology. In Honour of John Sinclair*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- CRYSTAL, D. (2003). *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HOWATT, A. P. (2004). *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- IDE, N.,-D. (n.d.). *Corpus Encoding Standard*. Retrieved 02 11, 2011, from <https://www.cs.vassar.edu>
- KILGARRIFF, A. T. (n.d.). *Sketching Words*. Retrieved 02 1, 2016, from [www.kilgarriff.co.uk/Publications](http://www.kilgarriff.co.uk/Publications)
- Lexical Computing. (2021, January 25). *SKELL*. Retrieved from SKELL: <https://skell.sketchengine.eu/#result?f=wordsketch&lang=en&query=startup>
- MEYER, C. (2002). *English Corpus Linguistics: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- The British National Corpus*. (n.d.). Retrieved 03 22, 2017, from <http://corpus.byu.edu/bnc/>

## Author

**Michelle Duruttya, M.A., Ph.D.**, e-mail: [michaela.duruttya@vse.cz](mailto:michaela.duruttya@vse.cz), Prague University of Economics and Business

She is an English language teacher, translator and linguist based in Prague, Czech Republic. She cooperates with a number of Czech as well as international educational institutions as teacher trainer and teacher of English language. She has taught English language in Hungary, Slovakia, UK and China for more than 15 years, while also being an Oral Examiner of all the main suite Cambridge Examinations for the British Council. Currently, she works for the Prague University of Economics and Business and cooperates with the Czech Academy of Sciences as well as several language schools as teacher of English.

# Corpus-based teaching materials for specialised courses: the case of English for mathematicians

Lucie Malá

**Abstract:** This paper demonstrates a usage-based approach, drawing on language corpora, to creating teaching materials. The need for such materials stems from the growing demand for courses of English for specific purposes on one hand, and the surprising lack or inadequacy of available materials for these courses on the other hand. On the example of English for mathematicians, we present three different types of exercises. First, we show deductive exercises for practising an already familiar rule. Second, we focus on the creation of an exercise where students start with a general rule but derive more specific information from specifically chosen examples. Finally, we present a fully inductive exercise, aimed at familiarising the students with the structures specific of the texts from their discipline. We believe that these exercises may serve as a source of inspiration for other teachers of English for specific purposes who find themselves in a similar situation.

**Key words:** ESP, teaching materials development, corpora, mathematics

## 1 Introduction

In this paper, we demonstrate the use of corpora in developing teaching materials for a specialised course of English for mathematicians. The use of corpora, i.e. collections of natural occurring texts (Hunston, 2002), in teaching and learning English for Specific Purposes (ESP) is becoming more and more widespread. Typically, three broad roles of corpora are mentioned: corpora as basis of research underpinning the contents of ESP courses, corpora as tools that the learners themselves exploit in acquiring the target language, and finally corpora as resources for teachers' classroom activities and materials (Hewings, 2012). These areas have been explored in a growing number of studies, summarised for example in Boulton et al. (2012), Gavioli (2005), and Timmis (2015). While many of these and other studies provide ideas of creating corpus-based materials, we hope to bring a discipline specific point of view which might be inspirational for our readers.

## 2 The need for specialised materials

Before introducing the corpus-based ESP materials, we justify the need for such materials, arguing that their creation is not only desirable, but also necessary.

A vast body of research into disciplinary discourses (see e.g. Gray, 2015; Hyland, 2004, 2011), i.e. the ways language is used by academics of a particular discipline, has pointed out differences between individual disciplines. In recent years, this research activity has resulted in an increase in demand for specialised courses

of English, which no longer focus on academic English in general, but on English as it is used by practitioners of a particular discipline. Accordingly, these courses should be based on specialised teaching materials.

English for mathematicians suffers from two main problems regarding course materials. First, there are virtually no teaching materials concerned with mathematical English. The existing textbooks are limited to writing style manuals (e.g. Higham, 1998), often focused on typographical conventions more than on specific textual features. None of the materials is a textbook as such, suitable for direct use in the classroom<sup>1</sup>. Moreover, all of the available materials are fairly outdated, being published around the year 2000 at best.

Second, mathematical English is to a large degree distinct from general academic English (EAP). In the absence of a specialised textbook, resorting to general EAP materials, which are abundant, would seem an obvious solution. However, looking at the topics traditionally covered in the EAP courses, we see that the language of mathematics differs quite radically from what is understood to be academic English. As an example, we mention three characteristic features of academic writing usually discussed in EAP materials (e.g. J. M. Swales & Feak, 2012). First, students are encouraged to use ways of moderating and qualifying a statement, generally referred to as hedges. However, it has been shown by McGrath and Kuteeva (2012) that the number of hedges in mathematical writing is extremely low compared to other disciplines, and some forms of hedging have not been attested at all. Second, it is a common practice to teach students to use passive voice in their writing, especially in describing processes. In contrast to this, mathematical writing abounds in *we* and consequently active voice (*ibid.*), especially in describing procedures. Finally, the macro-organisational structure of mathematical research papers does not correspond to well-established models such as Introduction-Method-Results-Discussion (J. Swales, 1990). Some sections are completely absent, while other attested sections seem to be specific of mathematics (Graves et al., 2013, 2014; Moghaddasi & Graves, 2017). In conclusion, general academic materials are unsuitable for a course of English for mathematicians.

### 3 Material

To create quality corpus-based materials, it is necessary to have access to a corpus representative of the variety of language that is taught in the ESP. Nowadays, a number of corpora are freely available online. Unfortunately, there is only one corpus of mathematical writing that we know of, and it was not constructed to be representative of this discipline, as it is a part of a more general corpus

---

<sup>1</sup> This is with the one exception of *Angličtina (nejen) pro studenty MFF UK* (Křepinská et al., 2019), which is however aimed at general preparatory classes at the bachelor level.

of published journal papers across disciplines (Kosem, 2010). The exercises are therefore based on our own corpus of mathematical research papers<sup>2</sup> (CoMaR) designed to be representative of this variety and reflect the specialisations of the target students. The corpus consists of 108 research papers, amounting to 870,885 words.

In this paper a licensed online corpus analysis tool SketchEngine (Kilgarriff et al.) is used to obtain data from the corpus, but the exercises are not dependent on any specific functionality offered by this tool and could have been created using freely accessible software, e.g. AntConc (Antony, 2019), or LancsBox (Brezina et al., 2020).

## 4 Corpus-based exercises

In this section we present three types of exercises based on our corpus. We start with an exercise which fits the deductive approach to teaching, and move along the deductive-inductive scale towards a strongly inductive approach (as defined in e.g. DeKeyser, 1995, p. 380).

### 4.1 Example 1: Articles

We start with an exercise which raises awareness of certain phenomena the students are familiar with from general English but whose usage differs slightly in specialised English for mathematicians. In this particular case it is the use of articles. Namely, students practise rules for the use of zero article with countable nouns, which is in mathematics common in the context of numbered items, e.g. *Theorem 1*, names of mathematical disciplines, e.g. *number theory*, and characteristics of objects after *with* or *have*, e.g. *a circle with centre O*, *the matrix has rank 2*.

As can be seen in Figure 1, students are asked to cross out all unnecessary articles based on the set of rules they were given. In this case, the corpus serves as a source of representative example sentences. To find these, we use a simple corpus search and extract all sentences that include a selected target word or expression, e.g. *number theory*, or *centre*. The teacher's task is then to select those sentences which are most representative and easiest to understand for the group of students. Choosing the search words carefully, it is also possible to create an exercise that fits the current thematic focus of the class, e.g. geometry, or linear algebra.

---

<sup>2</sup> This corpus has been designed for the purposes of the author's PhD thesis. Details of its design and construction will be published in the thesis *Mathematical texts from the perspective of distributional phraseology* (forthcoming).

**Study the rules for zero articles with countable nouns in mathematics.**

**Then cross out all extra articles.**

- a) *Finally, simple generalizations of some of the concepts in the number theory to integer square matrices are presented.*
- b) *Let a graph  $G = (V, E)$  be defined by a set  $V = \{0, \dots, N - 1\}$  of vertices, with the cardinality  $|V| = N$ , and a set  $E$  of edges.*
- c) *The Figure 2 shows some spectra of the prime sets from the Example 6.4 with the lengths 3, 4, and 5, respectively; and with the widths 2, 2 and 1, respectively.*
- d) *In  $\mathbb{R}^n$ , we denote by  $B = B(x, r)$  an open ball with the center  $x$  and the radius  $r > 0$ .*
- e) *Suppose the conditions in the Propositions 4.1 and 4.2 are satisfied, and  $V$  has the rank  $d$ .*

Fig. 1: An example of a deductive corpus-based exercise

## 4.2 Example 2: Universal quantifier

This exercise answers the question how the universal quantifier is expressed in words. In contrast to the first example, the corpus serves not only as a source of examples but also as a source of information for the teacher. Our initial intuition would be that the universal quantifier is expressed by *for all* and *for every*. We will first try to confirm this conjecture. To do so, we use a corpus search with a wildcard, i.e. searching for “for\*”, where the asterisk can stand for any word. This form of search stems from the assumption that while the realisation of the grammatical quantifier can vary, the preposition remains the same. The concordance lines obtained through this search will not be of much use, as phrases such as *for computer*, *for example*, and *for convenience*, will be included. Fortunately, the use of the universal quantifier can be safely assumed to be quite frequent in mathematical texts. Therefore, we can look at the frequencies of the distinct phrases found by our search. An excerpt of this table based on a search in our corpus can be seen in Figure 2.

From expressions found on top of the list it seems that *for all*, *for any*, *for each*, *for every* could correspond to the meaning of the universal quantifier. It is of course necessary to go back to the concordance lines for each of these expressions to verify that it really functions as a universal quantifier.

Having done this, we can prepare an exercise which will familiarise the students with these various expressions and the contexts in which they are used. Once again, the teacher needs to select the most suitable examples from the corpus as a basis of the exercise. It is the advantage of using a whole corpus for drawing

	Lemma	↓ Frequency	Per million tokens	
1	<input type="checkbox"/> for the	1,654	1,011.84	...
2	<input type="checkbox"/> for all	1,017	622.15	...
3	<input type="checkbox"/> for any	755	461.87	...
4	<input type="checkbox"/> for some	561	343.19	...
5	<input type="checkbox"/> for a	517	316.28	...
6	<input type="checkbox"/> for each	459	280.79	...
7	<input type="checkbox"/> for every	397	242.87	...
8	<input type="checkbox"/> for example	231	141.31	...
9	<input type="checkbox"/> for k	179	109.50	...
10	<input type="checkbox"/> for i	150	91.76	...
11	<input type="checkbox"/> for n	127	77.69	...

Fig. 2: The first eleven most common hits for the search “for \*” in CoMaR.

these examples that the teacher can get a more precise idea of what a prototypical use of the phrase is. They are then in a better position to select examples highlighting the phrases’ typical characteristics.

Figure 3 shows an exercise created in the above described way. Students are asked to complete the statements with the target expressions. The teacher asks the students how they would express the phrases in symbols, to make them realise that they all correspond to the universal quantifier. The gap-filling is in this case a starting point for a deeper analysis of the sentences and discussion. The discussed questions include what would change if another of the expressions was used, if some of them are interchangeable, what the preferred position and context for each of the phrases is, and how to translate them.

While students will need the teacher’s help in answering some of the questions, they are able to provide answers to others independently, based on the sentences. We can therefore say that this exercise is somewhere in between the deductive and inductive approaches. The students start with a rule of how the universal quantifier is translated, but derive more details about its use through examples.

### 4.3 Example 3: Presentative *let*

The last example is an inductive exercise where students uncover a particular construction typical of mathematical texts and describe it. The construction in question can be schematically written as *let* [symbol]*be* [noun phrase]. A simple example is *let G be a group*. This is, in fact, an instantiation of a more general construction, where other verbs might be used, and the noun phrase can be replaced by an adjective or adjectival phrase, e.g. *let x denote the axis of symmetry*, *let p be positive*. However, this construction is difficult to use for our students and

**Complete the following statements with *for all* / *for each* / *for every* / *for any*.**

- a) Lemma 2.8. (Bezout's identity). \_\_\_\_\_ integers  $a, b \geq 1$ , there exist integers  $m, n$  such that  $ma + nb = \gcd(a, b)$ , where  $\gcd(a, b)$  denotes the greatest common divisor of  $a$  and  $b$ .
- b) Definition 1. A function:  $\phi : KmR \rightarrow R$  is said to be superquadratic if \_\_\_\_\_  $x \in Km$  there exists a vector  $c(x) \in Rm$  such that (1.1)  $\phi(y) \geq \phi(x) + c(x), y - x + \phi(|y - x|)$  holds \_\_\_\_\_  $y \in Km$ .
- c) Lemma 6.4. (Stable Decomposition). \_\_\_\_\_  $v \in V = V^h(\Omega)$ , there exists a decomposition  $u = \sum_{i=0}^N R_i^T u_i$  with  $u_i \in V_i = V^h(\Omega'_i)$  such that [formula].
- d) Definition 4.1. We say that a set  $B$  additively generates another set  $A$  if \_\_\_\_\_  $a \in A$  there exists some subset  $\{b_1, b_2, \dots, b_n\}$  such that  $a = \sum_{i=1}^n b_i$ .
- e) Lemma 4.2. There exists  $p < 0.5$  such that a projection  $P_j$  satisfies  $\|P_m P_{m+1} \dots P_{n-1}\| \leq C 2^{p(n-m)}$  \_\_\_\_\_  $2 \leq n < n$  and a constant  $C$  independent of  $m$  and  $n$ .

Fig. 3: An example of a deductive-inductive corpus-based exercise

experience shows that it is better to first focus on the narrower structure and then to generalise.

As with the other examples, we first need to obtain sentences containing this construction. There are several ways of approaching this. It is possible to use a simple search for "let", and then filter the lines that contain *be* in the right context of the search word. Alternatively, if the chosen corpus analysis tool allows this, the query can be formulated in the Corpus Query Language (CQL). In this case we can search for a sequence of the lemma *let*, i.e. *let* in any form including *letting*, or *Let*, followed by one to five further unspecified tokens, and the word *be*. The CQL is then:

[lemma="let"] []{1,5} [word="be"]

If the corpus is tagged for word classes, it is possible to further specify that we are looking only for cases where the described sequence is followed by a noun at some distance:

[lemma="let"] []{1,5} [word="be"] []{0,4} [tag="N.\*"]

For our purposes of obtaining examples of use, being overly specific is not only unnecessary, but also often undesirable as it might accidentally eliminate relevant examples due to inaccurate formulation of the query, or mistakes in tagging. With



a slightly wider search the teacher will only need to ignore irrelevant sentences. We have used the first query to obtain material for this example exercise.

A single word is missing from the following sentences. What is it?

1		x and y be nodes of a binary tree.
2	For $1 \leq a < b < c \leq t$ ,	$I_{abc}$ be the line containing $x_{ab}, x_{ac}, x_{bc}$ .
3	... and	$\sim$ be the least multiplicative equivalence upon a free loop $F(X)$ for which $x \sim y$ .
4		k be an arbitrary field.
5		u and v be distinct variables not occurring in $\phi$ .
6	For every $h \in V$ with $h \equiv_f f$ ,	$h^*$ be the sequence given as follows: $h^*(i) = a, h^*(j) = b$ and $h^*(k) = h(k)$ , for every $k \in \alpha \sim \{i, j\}$ .
7		$\Omega$ be an open polygon in $\mathbb{R}^2$ or an open Lipschitz polyhedron in $\mathbb{R}^3$ , with Lipschitz boundary $\Gamma := \partial\Omega$ .
8		$\Psi$ and $\bar{\Sigma}$ be bounded sets of positive kernel operators on a Banach function space $L$ .
9		$p \subset M$ be a finite prime set.
10		$\hat{v}_1, \dots, \hat{v}_d$ be the eigenvectors of the matrix $\hat{V}_n$ corresponding to its d largest eigenvalues.

Fig. 4: An example of an inductive corpus-based exercise

Students are presented with a set of sentences representative of the target construction. Notice that in this case the sentences are arranged in the same way as in the corpus KWIC (=key word in context) view, with the key item in the central column. The place where this word should be is highlighted in yellow in Figure 4. This arrangement is especially useful for noticing similarities in the structure of the sentences. It is the first task of the students to guess this one missing word, i.e. *let*. This is merely an introductory task which makes the students read the sentences, and reminds them of the structure, which they have seen before.

The main part of the exercise comes after the word *let* has been filled in. Students focus on the form of the sentences, try to describe similarities and generalise the formal structure of the underlying construction. They are then asked to think about the influence of the concrete realisation of the noun phrase. These are possible questions they might be asked:

- Is the noun part in singular or in plural? Does this change anything?
- Which articles can be used in the noun phrase part of the construction? What does the choice depend on? Which article would you predict to be most commonly found in this construction?

The understanding of the construction is based on the sentences provided, but also on students' experience and intuitions about mathematical meanings, as is apparent in the last question. This is even more pronounced in questions about the function and position of the construction within mathematical texts, such as:

- What is the function of the structure? Why is it used in mathematical texts?

- How would you translate it into your native language?
- Where can it be found with respect to sentences? ...paragraphs? ...the whole mathematical texts?

The ability to answer such questions depends on the amount of experience of the students. The teacher might want to make these easier by including wider context of the construction, or a greater number of examples. In the case of 'presentative let' adding more left context would reveal that it usually stands at the beginning of paragraphs, and typically at the beginnings of specific mathematical sections, e.g. a proof, definition, or a theorem.

With students with a wider experience with mathematical writing this exercise can be expanded by asking about what other elements might fill the place of the noun phrase, or what other verbs they have seen in the construction.

The role of the corpus in creating this exercise is double fold. First, it serves as a source of authentic examples. Second, it can enhance the teacher's understanding of the use of the construction and help provide answers to the above suggested questions. In this type of exercises, it sometimes happens that students make an observation the teacher has not expected. The corpus then provides a means of verifying the students' hypothesis.

## 5 Conclusions

Teaching English for specific purposes of a particular discipline entails the challenge of finding suitable classroom materials. We have explained that for mathematics in particular this task is made more difficult still by the surprising lack or inadequacy of the existing textbooks and the impossibility of using EAP materials. The use of corpora in developing specialised materials is then seen as a convenient solution. It provides a usage-based approach, drawing on naturally occurring language in context. Moreover, the teacher can create exercises corresponding to students' needs, as well as the course syllabus. Finally, this paper demonstrated that it is possible to accommodate corpus-based exercises to both deductive and inductive approaches to teaching.

## References

- ANTHONY, L. (2019). AntConc (Version 3.5.8) [Computer Software]. Tokyo, Japan: WasedaUniversity. Available from <http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp/>
- BOULTON, A., CARTER-THOMAS, S., & ROWLEY-JOLIVET, E. (Eds.). (2012). *Corpus-informed research and learning in ESP: Issues and applications*. John Benjamins Pub. Co.
- BREZINA, V., WEILL-TESSIER, P., & MCENERY, A. (2020). #LancsBoxv. 5.x. [software]. Available at: <http://corpora.lancs.ac.uk/lancsbox>

- DEKEYSER, R. M. (1995). Learning second language grammar rules: An experiment with a miniature linguistic system. *Studies in Second Language Acquisition*, 17(3), 379–410.
- GAVIOLI, L. (2005). *Exploring corpora for ESP learning*. John Benjamins.
- GRAVES, H., MOGHADDASI, S., & HASHIM, A. (2013). Mathematics is the method: Exploring the macro-organizational structure of research articles in mathematics. *Discourse Studies*, 15(4), 421–438. <https://doi.org/10.1177/1461445613482430>
- GRAVES, H., MOGHADDASI, S., & HASHIM, A. (2014). “Let  $G = (V, E)$  be a graph”: Turning the abstract into the tangible in introductions in mathematics research articles. *English for Specific Purposes*, 36, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2014.03.004>
- GRAY, B. (2015). *Linguistic Variation in Research Articles*. John Benjamins Publishing Company.
- HEWINGS, M. (2012). Using Corpora in Research, Teaching, and Materials Design for ESP: An Evaluation. *Taiwan International ESP Journal*, 4(1). <https://doi.org/10.6706/TIESPJ.2012.4.1.1>
- HIGHAM, N. J. (1998). *Handbook of writing for the mathematical sciences* (2nd ed). Society for Industrial and Applied Mathematics.
- HUNSTON, S. (2002). *Corpora in Applied Linguistics*. Cambridge University Press.
- HYLAND, K. (2004). *Disciplinary Discourses: Social Interactions in Academic Writing*. The University of Michigan Press.
- HYLAND, K. (2011). Disciplinary specificity: Discourse, context and ESP. In D. Belcher, A. M. Johns, & B. Paltridge (Eds.), *New Directions in English for Specific Purposes Research* (pp. 6–24). University of Michigan Press.
- KILGARRIFF, A., BAISA, V., BUŠTA, J., JAKUBÍČEK, M., KOVÁŘ, V., MICHELFEIT, J., RYCHLÝ, P., SUCHOMEL, V. (2021). The Sketch Engine. <http://www.sketchengine.eu>
- KOSEM, I. (2010). *CAJA: Corpus of Academic Journal Articles | Sketch Engine*. <https://www.sketchengine.eu/corpus-of-academic-journal-articles-caja/>
- KŘEPINSKÁ, A., BUBENÍKOVÁ, M., & MIKULÁŠ, M. (2019). *Angličtina (nejen) pro studenty MFF UK* (2.). MatfyzPress.
- MCGRATH, L., & KUTEEVA, M. (2012). Stance and engagement in pure mathematics research articles: Linking discourse features to disciplinary practices. *English for Specific Purposes*, 31, 161–173.
- MOGHADDASI, S., & GRAVES, H. A. B. (2017). “Since Hadwiger’s conjection... Is still open”: Establishing a niche for research in discrete mathematics research article introductions. *English for Specific Purposes*, 45, 69–85.
- SWALES, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings* (13. printing). Cambridge Univ. Press.
- SWALES, J. M., & FEAK, C. B. (2012). *Academic Writing for Graduate Students: Essential Tasks and Skills* (3rd edition). The University of Michigan Press.
- TIMMIS, I. (2015). *Corpus linguistics for ELT: Research and practice*. Routledge, Taylor & Francis Group.

## Author

**Mgr. Lucie Malá**, e-mail: malaluci@mbx.troja.mff.cuni.cz is an English teacher at the department of language education at the faculty of mathematics and physics of the Charles University. Having studied both English and mathematics, she specialises in teaching English for mathematicians. She is responsible for the organisation of UNlcert® III, English for Mathematicians teaching programme and examination administered at the faculty. Lucie is also a fourth year PhD student of English at the Faculty of Arts, where her topic of research is phraseology of mathematical research articles.



**Metody nácviku jazykovch dovedností**

**Language Skills Training Methods**

# The effect of two feedback strategies on EFL writing quality from the perspective of syntactic complexity

Blanka Pojslová

**Abstract:** This paper aims to present the results of the study investigating the efficacy of computer-mediated feedback on EFL learners' performance in writing with regard to syntactic complexity as an aspect of writing quality. The research design of the study took the form of a pre-test/post-test quasi-experiment with two comparison groups which received different treatments. The participants of the study were 65 advanced EFL learners of English for Specific Purposes who were divided into two groups. The first group (33 students) was provided with the treatment in the form of teacher-only multiple-draft feedback while the other group (32 students) was given the treatment in the form of combined peer-teacher multiple-draft feedback.

The study investigated if there were any differences in syntactic complexity at a global, a clausal and a phrasal level between pre-test and post-test and what the implications of these differences for writing quality were in individual groups together with comparing the differences between the groups. Syntactic complexity was automatically measured by selected indices of L2 Syntactic Complexity Analyzer (Lu, 2010), a freely available natural language processing tool. The study yielded four major findings. First, the results indicate some statistically significant improvements in writing quality with regard to syntactic complexity and with respect to the proficiency level of the participants in both groups. Second, syntactic complexity developed in both groups between the pre-test and post-test, but with no significant difference in post-test performance between the comparison groups. Third, teacher-only feedback seems to be more effective at the global and phrasal level of syntactic complexity while combined peer-teacher feedback is more effective at the clausal level. Finally, teacher-only feedback contributed to more homogenous post-test writing production.

**Key words:** computer-mediated feedback, writing quality, syntactic complexity, peer feedback, foreign language writing

## 1 Introduction

Teaching second or foreign language writing usually involves feedback provision. Feedback may be defined as information given to the learner on their writing with the objective of improving their performance (Ur, 1996, p. 242). Feedback can be classified as either summative or formative. While summative feedback focuses on writing as a product, formative feedback assists learners in developing their writing skills (Hyland, 2006, p. 83). Formative feedback is usually provided on structure, organisation, style, and presentation, and is often supplemented by written corrective feedback which refers to indications of the learner's non-target-like use of the target language (Gass, 1997; Schachter, 1991). Formative feedback is also more process-oriented, as it is usually given on multiple drafts, and includes sug-

gested revisions. In genre-oriented classes, feedback helps students master new literary practices and develop genre knowledge, thus introducing novice writers to new discourse communities (Li, 2006).

The feedback (the response to a student's writing) can follow various techniques or strategies. The responder may give direct, indirect, or metalinguistic feedback by providing the correct form (direct feedback), indicating an error without the correction (indirect feedback) or indicating it using an error code or a brief metalinguistic explanation of the error (Ellis, 2009, p. 98). Hyland (2007, p. 180) recommends four feedback techniques: commentary, cover sheets, minimal marking, and taped comments. Feedback can be provided in a traditional pen-and-pencil mode, but in many educational settings, especially at universities, computer-mediated feedback through classroom/learning management systems has become widespread. Computer-mediated feedback (e-feedback) can be delivered synchronously (typically through online chats), or asynchronously, in the form of emails, discussion board messages, comments/track changes in MS Word, audio feedback, or commentary videos.

Feedback can be further distinguished by its source, as either teacher or peer feedback. While teacher feedback limits the learner's role to the role of a writer, peer feedback makes learners play a dual role as both writers and reviewers, and allows them to benefit as both feedback givers and receivers. As peer feedback receivers, learners can develop their critical thinking and autonomy (Miao, 2006), gain confidence, negotiate multiple perspectives (Ferris, 2003), and have a real sense of audience (Mangelsdorf, 1992). Peer feedback is usually more appropriate for a learner's developmental level, and is often easier for them to understand, giving them more information for subsequent revisions (Allison & Ng, 1992; Chaudron, 1984).

Since providing peer feedback is a two-way process, peer feedback givers can also benefit from the process. After engaging in peer-review, EFL and ESL students have self-reported increased awareness of the importance of the global aspects of their writing (Berg, 1999; Min, 2005; Miao, Badger, & Zhen, 2006). Feedback givers also critically self-evaluate their own writing to make appropriate revisions (Rollinson, 2005). Learners who only provided (but did not receive) peer feedback improved significantly more in writing quality than those who only received (but did not give) peer feedback, especially at the macro-level of their writing (Lundstorm & Baker, 2009).

In the 1980s and 1990s, several studies questioned the effectiveness of feedback, especially written corrective feedback. But more recent empirical research suggests that feedback leads to improved writing. This improvement seems to be more likely if the feedback is directly related to previous instruction in the class, and if indirect feedback methods are used (Hyland and Hyland, 2006, pp. 84–86).

Therefore, prior to being given feedback on their writing, learners should receive considerable input on organisational features of the target genre and appropriate language for that genre. Then, ensuing feedback should reinforce what has been taught by referring back to the class input. In this context, indirect feedback techniques can be more effective, and can help the students develop long-term editing and proofreading skills (Hyland, 2007, p. 185).

The current study investigates two feedback strategies within the process-genre framework of teaching writing and their effect on writing quality from the perspective of syntactic complexity. These feedback treatments aim to be as individualised as possible, and strive to conform to good practice in that they are timely, specific, balanced, multiple-draft, and appropriate (Ferris, 2003, pp. 118–131). The two feedback strategies are similar in that they combine several feedback techniques to respond to individual learner’s needs. Both are provided in a computer-mediated setting, in an asynchronous mode. The difference between the strategies lies in the source of feedback. The first is provided by only the teacher, while the second combines peer and teacher feedback on subsequent drafts of the same text. Learner corpora of pre-test and post-test essays were collected and analysed to find out how these different feedback strategies affected the syntactic complexity, which is considered a key aspect of writing quality (Crossley, 2020).

### **1.1 Writing quality and syntactic complexity**

Writing quality can be captured by three complementary dimensions – complexity, accuracy, and fluency – or CAF for short (Housen, Kuiken, & Vedder, 2012; Norris & Ortega, 2009). In L2 writing research, complexity measures might serve as indicators for L2 writing quality (Ortega, 2003; Wolfe-Quintero et al., 1998). In the context of second or foreign language writing, complexity is usually understood as linguistic rather than cognitive complexity. Linguistic complexity, which is characterised as the degree of sophistication and variety of a learner’s production (Ellis, 2003, p. 340), is one of the dimensions in the Bulté and Housen taxonomic model of L2 complexity (2012, p. 23). In this model, linguistic complexity can be studied at the level of the language system as a whole, or at the level of individual linguistic features across various domains or layers of language. One of those layers of language is syntax (Bulté & Housen, 2014, p. 44).

Syntactic complexity as a component of linguistic complexity is broadly understood as the range of forms and the degree of sophistication of forms in a learner’s language production (Ortega, 2003, p. 492). From the perspective of second or foreign language acquisition, syntactic complexity is an important construct, because the development of a learner’s communicative competence also entails an increase in the range of syntactic structures they use, and their ability to use them

appropriately in communication (Ortega, 2003). Crossley (2020) presents studies that show that higher L2 quality writing generally contains more complex syntactic features which have been operationalised based mainly on the length of production or the frequency of syntactic structures (p. 422). Norris & Ortega (2009) proposed systematically investigating syntactic complexity in learners' production in three dimensions – at the global, the clausal, and the phrasal level (pp. 562–564).

Global measures capture syntactic complexity from the perspective of the length of the production. They are gauged by dividing the total number of words by a chosen production unit – a clause, a sentence, or a T-unit. Table 1 shows a description of the relevant production units and structures used in this study. Global measures of syntactic complexity have been found to be predictive of, or to correlate positively with, L2 writing quality (Bulté & Housen, 2014; Yang et al., 2015; Li, 2015). Also, longer production units have been found to correlate with a higher level of proficiency (Wolfe-Quintero et al., 1998; Ortega, 2003; Lu, 2011).

The measures at the clausal level capture syntactic complexity from the perspective of subordination and coordination. The amount of subordination is gauged by dividing the number of all clauses by a chosen production unit, while the amount of coordination is gauged by dividing the number of coordinate phrases by a chosen production unit. Some of these measures have been found to correlate with, or be predictive of, writing quality (Yang, 2015; Li, 2015), and are considered to be the most useful indices for measuring writing development at a beginning and intermediate level of proficiency (Bardovi-Harling, 1992; Lu, 2011; Casal & Lee, 2019).

The phrasal dimension of syntactic complexity can be measured as the number of complex nominals per production unit, and as a mean length of clause. These measures have been found to be strong predictors of writing quality, or to correlate with it (Bulté & Housen, 2014; Yang et al., 2015; Li, 2015; Kyle, 2018). They also discriminate between proficiency levels (Lu, 2011; Lu & Ai, 2015). At the advanced level, complexification prevails at the phrasal level, while complexification at the clausal level is subdued or plateaus (Lu, 2011; Byrnes & Norris, 2010; Norris & Ortega, 2009; Ortega, 2003).

## 1.2 Literature review

Studies exploring the effect on writing quality of computer-mediated feedback provided asynchronously are relatively rare. These studies usually compare or study the efficacy of various techniques, modes, or sources of feedback. Shang (2017) compared how asynchronous peer e-feedback and synchronous corrective feedback affected the syntactic complexity of EFL writing. The study revealed



Tab. 1: *Definitions of Relevant Production Units and Structures*

Production unit	Definition	Example
Sentence	A group of words punctuated with a sentence-final punctuation mark, usually a period, exclamation mark, or question mark (Hunt, 1965).	<i>I went running today.</i>
Clause	A structure with a subject and a finite verb, including independent, adjective, adverbial, and nominal clauses, but not non-finite verb phrases (Hunt, 1965; Polio, 1997).	<i>I ate pizza because I was hungry.</i>
T-unit	An independent clause and any clauses dependent on it.	<i>I ate pizza. I ate pizza because I was hungry.</i>
Dependent clause	A finite clause that is an adverbial, adjective, or nominal clause.	<i>I ate pizza because I was hungry.</i>
Coordinate phrases	Adjective, adverb, noun, and verb phrases connected by coordination conjunction.	<i>She eats pizza and smiles</i>
Complex nominals	<ul style="list-style-type: none"> <li>i. Nouns with modifiers</li> <li>ii. Nominal clauses</li> <li>iii. Gerunds and infinitives that function as subjects</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>i. <i>red car</i></li> <li>ii. <i>I know that she is hungry.</i></li> <li>iii. <i>Running is invigorating.</i></li> </ul>

*Adapted from Lu (2010, pp. 7–13; 2011, pp. 44–45)*

significant positive relationships between both modes of feedback and aspects of syntactic complexity. Shang found that the asynchronous peer e-feedback resulted in a higher mean writing score than the synchronous feedback, though not significantly.

Studies investigating the effect of asynchronous computer-mediated feedback on writing quality as assessed by human raters are also scarce. AbuSeileek & Abualsha'r (2014) compared three experimental groups and one control group, and found that students in the experimental groups who received any kind of peer e-feedback (track changes, recast, or metalinguistic feedback) improved their post-test writing scores significantly more than students in the control group, who received no corrective feedback. The group which received the track-changes feedback significantly outperformed the remaining two experimental groups. Pham et al. (2020) investigated the effect of peer e-feedback on global and local features of EFL academic writing. They concluded that after the feedback, post-test writing was significantly better with regard to both global (organisation, flow of ideas, examples) and local aspects (grammar accuracy, structures, punctuation, vocabulary).

Motallebzadeh et al. (2011) explored the effect of teacher and peer e-feedback on writing quality, and compared it with the effect of traditional pen-and-pencil teacher feedback (control group). The results revealed that both experimental

groups outperformed the control group, and that peer e-feedback seemed to be more effective in improving EFL writing quality than teacher e-feedback. Al-Olimat & Abu Seillek (2015) compared the effect of three different e-feedback strategies – teacher-only, peer-only, and combined peer-teacher – on EFL writing quality. They found that all three experimental groups achieved significantly better writing scores than the control group, who had no feedback provision. The group with combined peer-teacher e-feedback significantly outperformed the remaining two experimental groups.

To the best of our knowledge, no study has been conducted to investigate and compare the efficacy of the treatments in the form of teacher-only and combined peer-teacher feedback on syntactic complexity as an aspect of writing quality from the global, clausal and phrasal perspective. In order to fill in the gaps in the current research, this study was conducted.

## **2 Method**

### **2.1 Research questions**

The present study explores the effects of two different feedback strategies on syntactic complexity as an aspect of writing quality. The study addresses the following three research questions:

RQ1: How did teacher-only three-draft e-feedback affect participants' writing quality, as measured by selected indices of syntactic complexity?

RQ2: How did combined peer-teacher three-draft e-feedback affect participants' writing quality, as measured by selected indices of syntactic complexity?

RQ3: Is there any statistically significant difference in post-test writing quality between the comparison groups, as measured by selected indices of syntactic complexity?

### **2.2 Operationalisation of syntactic complexity**

In line with the theoretical framework outlined above, in this study a set of measures generated by L2 Syntactic Complexity Analyzer (Lu, 2010) was used to measure syntactic complexity of student writing. L2 Syntactic Complexity Analyzer (L2SCA) is a computer program designed to analyse the syntactic complexity of English writing samples and capturing three dimensions of syntactic complexity (Wolfe-Quintero et al., 1998; Ortega, 2003; Ortega, 2009) – at the global, clausal and phrasal level. L2SCA generates 14 indices of syntactic complexity whereas their higher values are associated with higher degrees of syntactic complexity (Lu, 2017, p. 502).

In the present study, five indices of syntactic complexity generated by L2SCA were used. These selected indices have been found to be predictive of, or to correlate with, L2 writing quality scores given by human raters. Table 2 presents the definitions of the selected L2SCA indices used in this study, with the dimensions of syntactic complexity they gauge, and a study or studies proving that the index is predictive of, or correlates with, L2 writing quality.

Tab. 2: *Syntactic complexity indices used*

Index	Code	Definition	Study
Global level			
<i>Mean length of T-unit</i>	MLT	he number of words divided by the number of T-units.	Li (2015); Yang et al. (2015); Bulté & House (2014)
Clausal level – subordination			
<i>Dependent clauses per clause</i>	DC/C	The number of dependent clauses divided by the number of clauses.	Li (2015)
Phrasal level			
<i>Coordinate phrases per clause</i>	CP/C	The number of coordinated phrases divided by the number of clauses.	Yang et al. (2015); Kyle (2018); Kim & Crossley (2018)
<i>Mean length of clause</i>	MLC	The number of words divided by the number of clauses.	Bulté & House (2014); Yang et al. (2015); Kim & Crossley (2018); Kyle (2018); Li (2015);
<i>Complex nominals per clause</i>	CN/C	The number of complex nominals divided by the number of clauses.	Li (2015); Yang et al. (2015); Kim & Crossley (2018)

*Adapted from Lu (2011, 2017) and Casal & Lee (2019)*

### 2.3 Participants and context of the study

The participants were 65 undergraduate EFL students drawn from four intact classes (out of a total of fourteen classes) of a 13-week semester course of English for Specific Purposes (ESP). The four-semester ESP course series develops students' communicative competence in Business English with a target CEFR level of C1. All four language skills are developed side by side throughout the course series, but in each semester a different skill is emphasized. The course in which the study was carried out familiarises the students with selected features of academic writing which are relevant to their needs. The population of the study was 279 students. It was homogenous in terms of language proficiency, as the students have to accomplish three prerequisite courses that end in standardised pro-achievement tests. Table 3 shows a detailed description of the participants' profiles.

### 2.4 Research design

The research was designed as quasi-experimental since randomisation of the participants to groups was impossible due to institutional constraints. The quasi-

Tab. 3: Participant profiles

		Group 1	Group 2
Gender	Male	17	11
	Female	16	21
Age	Mean	21.4	21.4
	Range	21–24	21–23
L1 background	Czech	21	15
	Slovak	11	17
	Other	1	0
English proficiency test (CEFR based)	Mean Score (SD)	59.3 (11.3)	61.8 (14.3)
Course test 1 results	Mean Score (SD)	54.7 (6.5)	56.3 (7.4)
Course test 2 results	Mean Score (SD)	52.7 (6.4)	53.8 (6.8)
Course test 3 results	Mean Score (SD)	44.5 (5.9)	46.8 (5.6)

English proficiency test: B1: 42–63; B2: 64–86; C1: 87–95

Course test 1+2: Max.: 75pts. / Min. to pass: 45pts.

Course test 3: Max.: 65pts. / Min. to pass: 39pts.

experiment took the form of a pre-test/post-test study with two comparison groups that received different feedback treatments. The comparison groups were formed naturally by two intact seminar groups which were chosen by the participants depending on their schedule preferences, and the allocation of two intact classes to the individual comparison groups was done randomly.

The research was conducted over the 13 weeks of the spring semester and all four groups were taught by the same teacher who was also the researcher. In the first six weeks, students were introduced to the features of academic writing and the genre of the problem-solution essay (*t1*). After being given this input, students wrote the pre-test essays, on which they received three-draft e-feedback (*t2*). In the following five weeks (*t3*), the comparison groups received treatment in the form of two feedback strategies. Group 1 received teacher-only e-feedback on all three drafts of the essay, while Group 2 received peer e-feedback on the first draft and teacher e-feedback on the second and third drafts of their essays. After the treatments, both groups wrote a post-test essay (*t4*). Table 4 shows the research design.

## 2.5 Feedback Treatments

The main difference between the two groups was the source of the feedback they received. Group 1 received teacher-only e-feedback, while Group 2 received combined peer-teacher e-feedback. In each group, various feedback techniques were combined to respond to individual students' needs. Teacher e-feedback on the first and second drafts in Group 1 took the form of indirect coded feedback

Tab. 4: Research design

	Group 1 (N=33 participants)	Group 2 (N=32 participants)
<b>t1</b>	Face-to-face input on the features of academic English and the genre of a problem-solution essay.	
<b>t2</b>	<b>PRE-TEST</b> 1 <sup>st</sup> Draft of the problem-solution essay	
<b>t3</b>	<b>TREATMENT</b>	
	Teacher e-feedback on the 1 <sup>st</sup> draft	Face-to-face training on peer e-feedback provision
	1 <sup>st</sup> revision based on teacher e-feedback	Peer e-feedback on the 1 <sup>st</sup> draft (by 3 peers)
	Submission of the 2 <sup>nd</sup> draft	1 <sup>st</sup> revision based on peer e-feedback
	Teacher e-feedback on the 2 <sup>nd</sup> draft	Submission of the 2 <sup>nd</sup> draft
	2 <sup>nd</sup> revision based on teacher e-feedback	Teacher e-feedback on the 2 <sup>nd</sup> draft
	3 <sup>rd</sup> draft = Final version	2 <sup>nd</sup> revision based on teacher e-feedback
<b>t4</b>	<b>POST-TEST</b> Post-test problem-solution essay assigned.	

covering five broad categories: organisation; mechanics; academic style; vocabulary; and grammar. Using different colour codes linked to these categories, the teacher highlighted problematic language in the students' texts. Along with the coded feedback, the teacher provided the students with MS Word comments on genre-relevant problems, as the genre of the problem-solution essay was new to them. Both the comments and coded feedback were sometimes supplemented by links to external sources that offered a fuller explanation or metalinguistic information. The teacher also added general evaluative commentary, to inform the writer about the extent to which he/she met general expectations. Finally, the teacher completed a checklist with a 4-point scale for each version, to inform the writer about the extent to which he/she met specific expectations with regard to essay structure, organisation, and academic style.

Teacher feedback on the third draft took the form of direct feedback in revision mode, with occasional MS Word comments and the completed checklist. The teacher also assessed the third version of the text with the final exam assessment criteria using an analytical scale for task completion, organisation, vocabulary, and grammar. The teacher also evaluated the writer's effort to incorporate received feedback in their writing. Finally, the teacher added a general evaluative commentary, to summarise the writer's achievement and potential areas for improvement.

Group 2 also received three-draft e-feedback on their essays. The feedback on the first draft was provided by three peers randomly and anonymously assigned to each essay by the online application Peer Review, which seamlessly handled the logistics of essay exchanges among the students. The number of peer feedback providers was determined to three peers to compensate for lower number of feedback comments from peers as compared to teacher's (Hublova, 2016; p. 141). Before providing peer e-feedback, the students in Group 2 were given a 45-minute training session to familiarise themselves with the rationale and the techniques of peer feedback. Peers were trained to provide their e-feedback in a similar manner to the teacher e-feedback, using colour codes to highlight problematic language in the text, and MS Word comments to give feedback on the essay structure, organisation, and content. Furthermore, the students completed the same checklist as the teacher, indicating the extent to which the expectations were met. Feedback on the second and third drafts of Group 2 essays was provided by the teacher in the same manner as in Group 1. Appendix A presents an example of teacher e-feedback on the first and second draft, and Appendix B presents an example of peer e-feedback on the first draft.

## 2.6 Data collection

Data collection took place over six weeks ( $t_2-t_4$ ). During that time, 65 pre-test essays and 65 post-test essays were collected (33 in Group 1; 32 in Group 2). The pre-test and post-test essays were compiled in two pre-test corpora and two post-test corpora. Figures 1 and 2 show the prompts used to elicit the corpora, which had been previously piloted on a similar population.

**Write the first draft of a problem-solution essay of 350–450 words on ONE of the following topics that will include:**

- introducing the situation
- stating the problem and its solutions
- concluding by summarising and evaluating

1. A domestic appliance company is facing decreasing sales.
2. A country's economy is suffering from rising unemployment.

Fig. 1: Prompt for eliciting pre-test learner corpora

**Write the first draft of a problem-solution essay of 350–450 words on ONE of the following topics that will include:**

- introducing the situation
- stating the problem and its solutions
- concluding by summarising and evaluating

1. A small Czech brewery has recently been acquired by an American multinational.
2. A corporate customer has started defaulting on payments to its supplier.

Fig. 2: Prompt for eliciting post-test learner corpora

The prompts do not include explicit genre, stylistic, and formal requirements, because the participants were familiar with them from the contact classes. The participants were free to choose either of the topics, depending on their preferences

and content knowledge, with the hope that this would increase their interest in the writing (Nation & Laufer, 1995).

## 2.7 Data analysis

Pre-test and post-test corpora were processed by L2 syntactic complexity analyser (L2SCA) to obtain the values of selected indices for each essay in two pre-test (Group 1 and Group 2) and two post-test (Group 1 and Group 2) corpora. Selected data were processed by SPSS Version 25 for statistical analysis. As the variables were not normally distributed, nonparametric tests were used. The Wilcoxon signed-rank test was applied to examine differences in syntactic complexity between pre-test and post-test in both groups. The Mann-Whitney U test was applied to investigate differences in syntactic complexity of post-test production between Group 1 and Group 2, which received different feedback treatments.

The level of statistical significance expressed by *p-value* was interpreted as statistically significant for *p-value* less than 0.05. In order to measure the magnitude of the experimental effect or the strength of the difference between groups, the effect size was calculated as *Pearson r* and interpreted as small for *r* of 0.1–0.29, as medium for *r* of 0.3–0.49, and as large for *r* greater than 0.5 (Cohen, 1988, p. 25). Finally, to show and compare the extent of relative variability in relation to the mean of the population, the coefficient of variation (*CV*) was calculated as the ratio of the standard deviation to the mean and expressed as a percentage. The higher the coefficient of variation, the greater the level of dispersion around the mean is.

## 3 Findings

### 3.1 Syntactic complexity in Group 1 with teacher-only e-feedback

The first research question investigated how teacher-only three-draft e-feedback affected participants' writing quality, as measured by selected L2SCA indices of syntactic complexity. Table 5 presents descriptive statistics (means, standard deviations, and coefficients of variation) for selected indices of syntactic complexity for 33 pre-test and 33 post-test essays in Group 1 with teacher-only e-feedback.

Table 6 shows whether the differences in the indices of syntactic complexity in Group 1 between pre-test and post-test were statistically significant, and how effective these changes were, as measured by the effect size *r*.

The statistics revealed that the mean values of all the indices increased between the pre-test and post-test. The results of the Wilcoxon test then showed that these changes were statistically significant for the indices of *Mean length of T-unit* ( $Z = -3.046$ ;  $p = 0.002$ ;  $r = 0.5$ ), *Mean length of clause* ( $Z = -2.725$ ;  $p = 0.005$ ;  $r = 0.5$ ),

Tab. 5: Descriptive statistics for selected SCA indices of syntactic complexity in Group 1

Index	Code	Pre-test			Post-test		
		Mean	SD	CV (%)	Mean	SD	CV (%)
<i>Mean length of T-unit</i>	MLT	16.6822	2.7523	16.50	18.0855	2.6630	14.72
<i>Dependent clauses per clause</i>	DC/C	0.2814	0.0881	31.31	0.2815	0.0971	34.49
<i>Coordinate phrases per clause</i>	CP/C	0.3473	0.1227	35.32	0.3556	0.1412	39.69
<i>Mean length of clause</i>	MLC	11.9058	1.4632	12.29	12.9870	1.8465	14.22
<i>Complex nominals per clause</i>	CN/C	1.5212	0.3857	25.35	1.7007	0.3726	21.91

Tab. 6: Results of Wilcoxon signed-rank test for changes in indices of syntactic complexity in Group 1

Index	Code	Z	p	r
<i>Mean length of T-unit</i>	MLT	-3.046	0.002	0.5
<i>Dependent clauses per clause</i>	DC/C	-0.045	0.972	0
<i>Coordinate phrases per clause</i>	CP/C	-0.205	0.846	0
<i>Mean length of clause</i>	MLC	-2.725	0.005	0.5
<i>Complex nominals per clause</i>	CN/C	-2.225	0.025	0.4

$p < 0.05$ ; two-tailed

and *Complex nominals per clause* ( $Z = -2.225$ ;  $p = 0.025$ ;  $r = 0.4$ ), with large (*Mean length of T-unit*, *Mean length of clause*) and medium (*Complex nominals per clause*) effect size. The coefficients of variation decreased for the indices of *Mean length of T-unit* and *Complex nominals per clause*, and increased for the indices of *Dependent clauses per clause*, *Coordinate phrases per clause*, and *Mean length of clause*.

### 3.2 Syntactic complexity in Group 2 with combined peer-teacher e-feedback

The second research question investigated how combined peer-teacher three-draft e-feedback affected participants' writing quality, as measured by the indices of syntactic complexity. Table 7 presents descriptive statistics (means, standard deviations, and coefficients of variation) for selected indices of syntactic complexity for 32 pre-test and 32 post-test essays in Group 2 which received combined peer-teacher e-feedback.

Tab. 7: Descriptive statistics for selected SCA indices of syntactic complexity in Group 2

Index	Code	Pre-test			Post-test		
		Mean	SD	CV (%)	Mean	SD	CV (%)
<i>Mean length of T-unit</i>	MLT	17.328	2.3858	13.77	17.1108	2.852	16.67
<i>Dependent clauses per clause</i>	DC/C	0.2909	0.0996	34.24	0.2445	0.0895	36.61
<i>Coordinate phrases per clause</i>	CP/C	0.3431	0.1419	41.37	0.3647	0.2089	57.28
<i>Mean length of clause</i>	MLC	12.1044	1.6820	13.90	12.7963	2.1292	16.64
<i>Complex nominals per clause</i>	CN/C	1.5564	0.3084	19.82	1.6521	0.4503	27.26



Table 8 shows whether the differences in the indices of syntactic complexity in Group 2 between pre-test and post-test were statistically significant, and how effective these changes were, as measured by the effect size  $r$ .

Tab. 8: Results of Wilcoxon signed-rank test for changes in indices of syntactic complexity in Group 2

Index	Code	Z	p	r
Mean length of T-unit	MLT	-0.355	0.722	0.1
Dependent clauses per clause	DC/C	-2.356	0.018	0.4
Coordinate phrases per clause	CP/C	-0.411	0.681	0.1
Mean length of clause	MLC	-1.627	0.104	0.3
Complex nominals per clause	CN/C	-0.898	0.369	0.2

$p < 0.05$ ; two-tailed

The statistics revealed that the mean values of three indices (*Coordinate phrases per clause*, *Mean length of clause*, *Complex nominals per clause*) increased between the pre-test and post-test. In comparison, the mean values of the two remaining indices (*Mean length of T-unit*, *Dependent clauses per clause*) decreased. The coefficients of variation increased for all the indices between pre-test and post-test. The results of the Wilcoxon test showed that these changes were not statistically significant, except for the significant decrease in the mean value of the index of *Dependent clauses per clause* ( $Z = -2.356$ ;  $p = 0.018$ ;  $r = 0.4$ ), with a medium effect size.

### 3.3 Post-test differences between Group 1 and Group 2 with different feedback treatments

The third research question investigated whether there was any difference between Group 1 and Group 2, which received different feedback treatments, in the quality of post-test writing production, as measured by the indices of syntactic complexity. The results of the Mann-Whitney U test revealed that there was no significant difference in any of the five indices of syntactic complexity in participants' post-test production between the comparison groups. Table 9 presents the results of the Mann-Whitney test.

Tab. 9: Results of Mann-Whitney test for differences in the indices of syntactic complexity between Group 1 and Group 2 in post-test production

Index	Code	Z	p	r
Mean length of T-unit	MLT	-1.581	0.114	0.2
Dependent clauses per clause	DC/C	-1.398	0.162	0.2
Coordinate phrases per clause	CP/C	-0.157	0.875	0
Mean length of clause	MLC	-0.276	0.783	0
Complex nominals per clause	CN/C	-0.367	0.713	0

$p < 0.05$ ; two-tailed

## 4 Discussion and Conclusion

This study investigated the effect of two different feedback treatments on syntactic complexity, which is considered an aspect of the writing quality of advanced learners of English as a foreign language. Students received either asynchronous computer-mediated feedback given by the teacher on all three drafts of the same version of the text, or asynchronous computer-mediated feedback given by three peers on the first draft and by the teacher on the second and third draft. The effects of the treatments with regard to syntactic complexity were measured between the first draft of pre-test essays and the post-test essays. The results of the study indicate four major trends with regard to changes in the selected measures of syntactic complexity.

The first objective of this study was to investigate changes in the quality of EFL writing production measured by the indices of syntactic complexity in Group 1 after teacher-only e-feedback. The writing quality in this group improved at the global and phrasal level of syntactic complexity as the index of *Mean length of T-unit* at the global level, and the number of *Complex nominals per clause*, and *Mean length of clause* at the phrasal level increased significantly. This positive correlation between the length of production units and the number of complex nominals and writing quality have been proved by several studies (Bulté & Housen, 2014; Yang et al., 2015; Li 2015). The improvements also correspond with participants' advanced level of proficiency, as complexification at the advanced level of proficiency takes place mainly at the global (Ortega, 2003; Wolfe-Quintero et al., 1998) and phrasal level of syntactic complexity (Lu, 2011; Ortega, 2003; Wolfe-Quintero et al., 1998). The effect size of these changes was medium for the index of *Complex nominal per clause*, and large for the indices *Mean length of clause* and *Mean length of T-unit*.

The increase in the remaining two indices of syntactic complexity was not significant. In terms of the relationship between subordination measured by the index of *Dependent clauses per clause* and proficiency level, the results also comply with findings that the role of subordination is subdued at the advanced level, as here phrasal-level complexification becomes the most pervasive means of syntactic complexity (Bardovi-Harling, 1992; Norris & Ortega, 2009; Ortega 2003). It can be concluded that after the teacher-only e-feedback, participants produced almost the same number of clauses (a negligible and insignificant increase in the index of *Dependent clause per clause*). Still, the clauses they produced became significantly longer (a significant increase in the index of *Mean length of clause*), thus more complex. This corroborates with the findings of Crossley and McNamara (2014), who found that at the end of the study learners did not produce any more subordinated clauses, and in some cases they produced fewer. As for the index of *Coordinate phrases per clause*, Lu (2011) found that this index significantly

increases from lower to higher levels of proficiency, but seems to plateau at the highest level. This corresponds with the findings of the present study, as after the teacher-only feedback, this aspect of syntactic complexity increased insignificantly, with zero effect size.

The second objective of this study was to investigate changes in the quality of EFL writing production measured by selected indices of syntactic complexity after combined peer-teacher e-feedback. An increase in the indices of syntactic complexity at the phrasal level would suggest improvements in writing quality with respect to proficiency level. However, in the present study these changes were not significant, with medium (*Mean length of clause*) and small effect size (*Complex nominals per clause*). Concerning the clausal level of syntactic complexity, the index of subordination decreased significantly. This result is corroborated by Lu (2011), who found that the index of *Dependent clauses per clause* decreases significantly as a learner goes from lower to higher levels of proficiency. This result also confirms the findings that there is a trade-off between different dimensions of syntactic complexity as a learner's proficiency advances (Lu & Ai, 2015). As in Group 1, the increase in the number of *Coordinate phrases per clause* in Group 2 reflects a positive change in terms of writing quality with regard to proficiency level, though it is statistically insignificant. At the global level, combined peer-teacher e-feedback affected the syntactic complexity in a rather unexpected way, as the length of the production decreased, though not significantly. This might be the result of a somewhat more careful approach taken by the students in Group 2 when writing their post-test essays. The teacher feedback, which students in Group 2 received on the second draft after the peer feedback on the first draft, was extensive with regard to organisation and genre, as these aspects had been addressed less by the peers (Pojslova, 2017). As a result, students in Group 2 may have felt hindered and took a more hesitant approach to writing their post-test essays, which might have been reflected in the decrease in the length of the production.

The third objective of this study was to examine the difference in post-test syntactic complexity as an aspect of writing quality between Group 1 (who received teacher-only e-feedback) and Group 2 (who received combined peer-teacher e-feedback). The comparison of post-test production of both groups revealed no significant difference in any of the investigated indices of syntactic complexity. Nevertheless, two indices showed a difference in effect size between the groups, though the difference was small. The first one was *Mean length of T-unit*, in which Group 1 (teacher-only feedback) outperformed Group 2 (combined peer-teacher feedback) with regard to the length of production, but not significantly. The second one was *Dependent clauses per clause* which decreased more in Group 2, showing a small effect size, though again not significant. Both differences reflect the development between pre-test and post-test in the individual groups, and suggest

that teacher-only feedback is more effective at the global and phrasal level, while combined peer-teacher feedback is more effective at the level of subordination.

Finally, the decrease in the coefficients of variation of the index of *Mean length of T-unit* and *Complex nominals per clause* in Group 1 suggests that teacher-only feedback contributes to more homogenous production at the global level, and with regard to the number of *Complex nominals per clause*, also at the phrasal level. The combined peer-teacher feedback, on the other hand, leads to more heterogeneous production, considering all indices under investigation at all levels of the syntactic complexity as the coefficients of variation increased after the treatment.

To conclude, both of the investigated feedback strategies seem to contribute to improvements in writing quality at the syntactic layer of linguistic complexity, but with different effects regarding the examined levels of syntactic complexity. Teacher-only e-feedback appears to be more effective at the global and phrasal level. In contrast, combined peer-teacher e-feedback appears to be more effective at the level of subordination, considering that the nature of complexification corresponds to the proficiency level of the participants. Moreover, teacher-only e-feedback also leads to more homogenous post-test production with regard to the global and phrasal level of syntactic complexity.

The current study has several limitations, some of which might be addressed by further research. First, the numbers of participants in both groups were relatively low, so individual differences might have played a role that remained undetected. Second, the large-grained indices of syntactic complexity used in the study are not without criticism (Norris & Ortega, 2009; Biber, Gray, & Poonpon, 2011), so it would be useful to complement them with fine-grained indices of syntactic complexity at the clausal and phrasal level (Kyle & Crossley, 2018) and establish a more precise syntactic classification of individual indices, especially the index *Complex nominals per clause* (Yang et al., 2015). Finally, the automatic evaluation of writing quality performed in this study might be triangulated by human ratings of the participants' written production along with qualitative research into the participants' perceptions of the respective feedback strategies.

## References

- AI, H., & LU, X. (2013). A corpus-based comparison of syntactic complexity in nns and ns university students writing. In A. Díaz-Negrillo, N. Ballier, & P. Thompson (Eds.), *Automatic treatment and analysis of learner corpus data* (pp. 249–264). Amsterdam: John Benjamins.
- ABUSEILEEK, A., & ABUALSHA'R, A. (2014). Using peer computer-mediated corrective feedback to support EFL learners' writing. *Language Learning & Technology*, 18(1), 76–95. <http://dx.doi.org/10125/44355>.
- ALLISON, D., & NG, P. (1992). Developing text revision abilities. In M. Lau, & M. J. Murphy (Eds.), *Developing writing: Purposes and practice* (pp. 106–130). Hong Kong: Institute of Language Education.

- AL-OLIMAT, S. I., & ABUSEILEEK, A. F. (2015). Using computer-mediated corrective feedback modes in developing students' writing performance. *Teaching English with Technology*, 15(3), 3–30. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1138425.pdf>.
- BARDOVI-HARLIG, K. (1992). A second look at T-unit analysis: Reconsidering the sentence. *TESOL Quarterly*, 26, 390–395.
- BERG, E. C. (1999). The effects of trained peer response on ESL students' revision types and writing quality. *Journal of Second Language Writing*, 8(3), 215–241. doi: 10.1016/S1060-3743(99)80115-5
- BIBER, D., GRAY, B., & POONPON, K. (2011). Should we use characteristics of conversation to measure grammatical complexity in L2 writing development? *TESOL Quarterly*, 45, 5–35.
- BULTÉ, B., & HOUSEN, A. (2012). Defining and operationalising L2 complexity. In A. HOUSEN, F. KUIKEN, & I. VEDDER (Eds.), *Dimensions of L2 performance and proficiency – Investigating complexity, accuracy and fluency in SLA* (pp. 21–46). Amsterdam: John Benjamins.
- BULTÉ, B., & HOUSEN, A. (2014). Conceptualising and measuring short-term changes in L2 writing complexity. *Journal of Second Language Writing*, 26, 42–65. doi.org/10.1016/j.jslw.2014.09.005
- BYRNES, H., MAXIM, H. H., & NORRIS, J. M. (2010). Realising advanced foreign language writing development in collegiate education: Curricular design, pedagogy, assessment [Monograph]. *Modern Language Journal*, 94(s1).
- CASAL, J. E., LEE, J. J. (2019). Syntactic complexity and writing quality in assessed first-year L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, 44, 51–62. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2019.03.005>.
- CHAUDRON, C. (1984). The effects of feedback on students' composition revisions. *RELC Journal* 15(2), 1–14. doi.org/10.1177/00336882840150020
- COHEN, J. W. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd edn). Hillsdale, New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- CROSSLEY, S. A. (2020). Linguistic features in writing quality and development: An overview. *Journal of Writing Research*, 11(3), 415–443. <https://doi.org/10.17239/jowr-2020.11.03.01>.
- FERRIS, D. (2014). Responding to student writing: Teachers' philosophies and practices. *Assessing Writing*, 19, 6–23.
- CUMMING, A., KANTOR, R., & POWERS, D. E. (2002). Decision making while rating ESL/EFL writing tasks: A descriptive framework. *The Modern Language Journal*, 86(1), 67–96.
- ELLIS, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- ELLIS, R. (2009). A typology of written corrective feedback types. *ELT Journal*, 63, 97–107. <https://doi.org/10.1093/elt/ccn023>
- FERRIS, R. D. (2003). *Response to student writing: implications for second language students*. Routledge: Taylor & Francis Group.
- GASS, S. (1997). *Input, interaction, and the second language learner*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- HYLAND, K., & HYLAND, F. (2006). Feedback on second language students' writing. *Language Teaching*, 39(2), 83–101. DOI: 10.1017/S0261444806003399
- HYLAND, K. (2007). *Second language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HOUSEN, A., KUIKEN, F., & VEDDER, I. (2012). Complexity, accuracy and fluency: Definitions, measurement and research. In A. HOUSEN, F. KUIKEN, & I. VEDDER (Eds.), *Dimensions of L2 performance and proficiency: complexity, accuracy, and fluency* (pp. 1–20). Philadelphia: John Benjamins Pub. Co.
- HUBLOVÁ, G. (2016). *Rozvoj diskurzivní kompetence v cizojazyčném akademickém psaní v anglickém jazyce v důsledku účasti v e-learningovém kurzu* (Disertační práce). Brno: Masarykova univerzita. Dostupné z [https://is.muni.cz/auth/th/63926/pedf\\_d/DISERTACNI\\_PRACE.pdf](https://is.muni.cz/auth/th/63926/pedf_d/DISERTACNI_PRACE.pdf)

- KYLE, K., & CROSSLEY, S. A. (2018). Measuring Syntactic Complexity in L2 Writing Using Fine-Grained Clausal and Phrasal Indices. *Modern Language Journal*, 102 (2), 333–349. <https://doi.org/10.1111/modl.12468>
- LAUFER, B., & NATION, P. (1995). Vocabulary size and use: Lexical richness in L2 written production. *Applied Linguistics*, 16 (3), 307–322. DOI: 10.1093/applin/16.3.307
- LI, Y. (2006). Negotiating knowledge contribution to multiple discourse communities: A doctoral student of computer science writing for publication. *Journal of Second Language Writing* 15, 159–178.
- LI, H. (2015). Relationship between measures of syntactic complexity and judgments of EFL writing quality. In *Proceedings of 2015 Youth Academic Forum on Linguistics, Literature, Translation and Culture* (pp. 216–222). Marietta, GA: American Scholars Press.
- LU, X. (2010). Automatic analysis of syntactic complexity in second language writing. *International Journal of Corpus Linguistics*, 15, 474–496.
- LU, X. (2011). A corpus-based evaluation of syntactic complexity measures as indices of college level ESL writers' language development. *TESOL Quarterly*, 45(1), 36–62.
- LU, X., & AI, H. (2015). Syntactic complexity in college-level English writing: Differences among writers with diverse L1 backgrounds. *Journal of Second Language Writing*, 29, 16–27.
- LU, X. (2017). Automated measurement of syntactic complexity in corpus-based L2 writing research and implications for writing assessment. *Language Testing*, 34(4), 493–511. <https://doi.org/10.1177/0265532217710675>
- LUNDSTROM, K., & BAKER, W. (2009). To give is better than to receive: The benefits of peer review to the reviewer's own writing. *Journal of Second Language Writing*, 18(1), 30–43. DOI: 10.1016/j.jslw.2008.06.002
- MIAO, Y., BADGER, R., & ZHEN, Y. (2006). A comparative study of peer and teacher feedback in a Chinese EFL writing class. *Journal of Second Language Writing*, 15(3), 179–200. DOI: 10.1016/j.jslw.2006.09.004
- MANGELSDORF, K. (1992). Peer reviews in the ESL composition classroom: What do the students think? *ELT Journal*, 46(3), 274–284. DOI: 10.1093/elt/46.3.274
- MIN, HT (2005). Training students to be successful peer reviewers. *System*, 33(2), 293–308. [doi.org/10.1016/j.system.2004.11.003](https://doi.org/10.1016/j.system.2004.11.003)
- MOTALLEBZADEH, K., & AMIRABADI, S. (2011). Online Interactional Feedback in Second Language Writing: Through Peer or Tutor?. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(5), 534–540. <http://dx.doi.org/10.4304/tpls.1.5.534-540>.
- NORRIS, J. M., & ORTEGA, L. (2009). Towards an Organic Approach to Investigating CAF in Instructed SLA: The Case of Complexity. *Applied Linguistics*, 30(4), 555–578. [doi.org/10.1093/applin/amp044](https://doi.org/10.1093/applin/amp044)
- ORTEGA, L. (2003). Syntactic complexity measures and their relationship to L2 proficiency: A research synthesis of college-level L2 writing. *Applied Linguistics*, 24, 492–518. DOI: 10.1093/applin/24.4.492.
- PHAM, T. G., LIN, M., TRINH, V. Q., & BUI, L. T. P. (2020). Electronic Peer Feedback. EFL Academic Writing and Reflective Thinking: Evidence From a Confucian Context. *SAGE Open*, 10 (1), 1–20. <https://doi.org/10.1177/2158244020914554>.
- POJSLOVA, B. (2017). Comparison of Students' Responsiveness to Teacher and Peer Feedback. In JANÍKOVÁ, V., & HANUŠOVÁ, S. (Eds.), *Research in Foreign Language Teaching and Learning = Fremdsprachenlehr- und Fremdsprachenlernforschung*, (pp. 99–121). Brno: Masaryk University.
- ROLLINSON, P. (2005). Using peer and teacher feedback on student writing. *ELT Journal*, 59(1), 23–30. DOI: 10.1093/elt/cc1003

- SHANG, H. (2017). An exploration of asynchronous and synchronous feedback modes in EFL writing. *J Comput High Educ*, 29, 496–513. <https://doi.org/10.1007/s12528-017-9154-0>.
- SCHACHTER, J. (1991). Corrective feedback in historical perspective. *Interlanguage Studies Bulletin (Utrecht)*, 7(2), 89–102. <https://doi.org/10.1177/026765839100700202>.
- TAGUCHI, N., CRAWFORD, W., & WETZEL, D. Z. (2013). What linguistic features are indicative of writing quality? A case of argumentative essays in a college composition program. *TESOL Quarterly*, 47, 420–430. <https://doi.org/10.1002/tesq.91>.
- UR P. (1996). *A Course in Language Teaching, Practice and Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WOLFE-QUINTERO, K., INAGAKI, S., & KIM, H. Y. (1998). *Second language development in writing: Measures of fluency, accuracy, and complexity*. Honolulu, HI: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center. <https://doi.org/10.1017/s0272263101263050>.
- YANG, W., LU, X., & WEIGLE, S. A. (2015). Different topics, different discourse: Relationships among writing topic, measures of syntactic complexity, and judgments of writing quality. *Journal of Second Language Writing*, 28, 53–67.

## Author

**Ing. Mgr. Blanka Pojslová**, e-mail: [pojslova@econ.muni.cz](mailto:pojslova@econ.muni.cz)

The author is an ESP instructor and Language Unit Head at the Faculty of Economics of Masaryk University in the Czech Republic. She teaches courses of Business English, academic writing and intercultural communication alongside developing study materials and assessment tools for these courses. She is currently undertaking her PhD research focusing on the role of feedback in the development of writing proficiency of ESP students. Her other research interests include the role of ICT tools in the facilitation of the learning process, and corpus linguistics, specifically analysing learner corpora to observe the FL acquisition process.

# Appendix A

Teacher feedback on the first and second draft with the Final version of the text in Group 1.

A country's economy is suffering from rising unemployment

Unemployment is one of the most common economic **problems** in modern times. **Certain level** of **unemployment** is tolerable and **by** some economist even **beneficial**, **but when** the unemployment rate exceeds **tolerable level**, economists and governments **become worried**. High unemployment means **that ordinary people are not able to find job, because** supply of job vacancies is insufficient. **In other words**, consumption is decreasing rapidly and companies are affected by low demand for their products and **are forced to fire** their employees.

This imbalance brings more side effects, **which are not so apparent**. Since the people without **stable income** are **dependent** on **welfare** and **that is often insufficient**, poverty **among people is increasing**, **what leads** to depressions, conflicts, drug addiction and criminality.

Furthermore, regions with high unemployment **are** breeding grounds for **many** social and political discontent. **People of these regions** tend to be more radical and distrustful of authorities. As a result, populist and extreme politicians **are rising** in popularity and gain political power.

Firstly, governments should focus on **reasons, why companies are not willing to hire people**. **Sometimes** government rules, regulations, bureaucracy, high taxes and contributions make it harder for the companies to employ new people. Governments often introduce laws and regulations in order to help working people, **but when it comes** to recession, these rules are becoming burden. Minimum wage is pushed up by most of the politicians, **however** it is one of the main reasons, **why** companies refuse to create new jobs and keep less productive workers. **Therefore**, state authorities should set their **labour policies in favour of uncomplicated hiring**.

Secondly, governments could intervene in **economy** by increasing **spending**. **However**, this spending **must be** effective and purposeful. **Most** of the money should be **spend** on infrastructure investments, such as highways, railroads, **informatization** of **public sector** and research. Those investments **will** provide **enough jobs for unemployed people** and bring **good** business environment for future economic growth. **Sometimes, it is better to be in debt** in order to achieve future prosperity.

In conclusion, **high unemployment is general** problem of modern economies and **bring** many difficulties. **Those problems** are often caused by reckless government policies and **lack of innovation**. **Solutions can be found** in deregulation of labour **policies** and **creating good conditions for hiring**, as well as increasing government spending on infrastructure and **innovations**. With high unemployment rates in global economy, it is essential **that we demand** reasonable economic policies from our governments.

Feedback comments:

- I would suggest a new sentence here.
- A relatively good introduction, but the thesis statement misses. Try to revise it by adding a good one where you present your solutions. See: <http://www.capfoundation.com/writing/essays/structure/introduction/thesis>
- the effects should be specified in the topic sentence and elaborated on in the rest of the paragraph.
- There might be people rich enough without a stable income but totally independent of the welfare state.
- Specify what kind of welfare.
- I suggest joining 2nd and 3rd paragraph into one as they might nicely describe why the situation is problematic.
- A good argument.
- I suggest making this sentence a topic sentence of the whole paragraph as you seem to be developing its idea in the rest of the paragraph and relate the rest of the paragraph to it.
- How about flexible labour market?
- This is a good topic sentence, follow its example in the previous paragraph.
- See: <https://www.macmillandictionary.com/spellcheck/british?q=informatization>
- Which problems?
- This is something completely new or have I missed something?
- Try to revise the restatement of the thesis statement by making it more concise.

The structure of your essay meets the requirements to a great extent and you have come up with relevant ideas, their sufficient support and relevant solutions which are linked effectively and your reader can mostly follow your logic easily.

While revising the text, focus on comments above and points below:

- **Try to write** more formally by avoiding vague expressions (person, people, way, someone, problem) which can be effectively achieved by e.g. using passive voice or other impersonal structures or specific nouns. Also, be more specific and try to replace verbs to be or to have with action verbs, where relevant. <http://www.capfoundation.com/writing/style/>
- Some of your statements are very categorical, so using **more cautious** language is recommended.
- **Grammar problems** are often connected with using the articles, see <http://dictionary.cambridge.org/grammar/british-grammar/determiners/a-an-and-the>



The essay is a <b>problem-solution</b> essay.	<i>All of it</i> <input type="checkbox"/>	<i>Most of it</i> <input checked="" type="checkbox"/>	<i>Some of it</i> <input type="checkbox"/>	<i>None of it</i> <input type="checkbox"/>
An appropriate <b>structure</b> is used: introduction, body and conclusion.	<i>All of it</i> <input type="checkbox"/>	<i>Most of it</i> <input checked="" type="checkbox"/>	<i>Some of it</i> <input type="checkbox"/>	<i>None of it</i> <input type="checkbox"/>
The essay has a clear <b>thesis statement</b> .	<i>All of it</i> <input type="checkbox"/>	<i>Most of it</i> <input type="checkbox"/>	<i>Some of it</i> <input type="checkbox"/>	<i>None of it</i> <input checked="" type="checkbox"/>
Each paragraph has a clear <b>topic sentence</b> .	<i>All of it</i> <input type="checkbox"/>	<i>Most of it</i> <input checked="" type="checkbox"/>	<i>Some of it</i> <input type="checkbox"/>	<i>None of it</i> <input type="checkbox"/>
The essay has strong <b>support</b> ( <i>facts, reasons, examples, ideas, etc.</i> )	<i>All of it</i> <input checked="" type="checkbox"/>	<i>Most of it</i> <input type="checkbox"/>	<i>Some of it</i> <input type="checkbox"/>	<i>None of it</i> <input type="checkbox"/>
The conclusion includes a <b>summary</b> of the main points and writer's final comments on the subject.	<i>All of it</i> <input type="checkbox"/>	<i>Most of it</i> <input type="checkbox"/>	<i>Some of it</i> <input checked="" type="checkbox"/>	<i>None of it</i> <input type="checkbox"/>
<b>Organisation</b> - the ideas are effectively connected, which is achieved via the link between the thesis statement, topic sentences and summary, between paragraphs, sentences and words. <i>For problematic parts, see highlighted text.</i>	<i>All of it</i> <input type="checkbox"/>	<i>Most of it</i> <input checked="" type="checkbox"/>	<i>Some of it</i> <input type="checkbox"/>	<i>None of it</i> <input type="checkbox"/>
<b>Mechanics:</b> punctuation, spelling, capitalization are correct. <i>For problematic parts, see highlighted text.</i>				
The <b>academic style</b> is used consistently.	<i>All of it</i> <input type="checkbox"/>	<i>Most of it</i> <input type="checkbox"/>	<i>Some of it</i> <input checked="" type="checkbox"/>	<i>None of it</i> <input type="checkbox"/>
Specifically, the academic style is <b>ACCURATE</b> . The <b>vocabulary</b> and <b>grammar</b> are used accurately or appropriately (formal or specialist language). <i>For problematic expressions, see highlighted text.</i>				
Specifically, the academic style is <b>FORMAL</b> . <i>For problematic expressions</i> - informal words and empty / vague words (e.g. <i>way, people, solution, problem, situation, thing etc.</i> ), two word verbs (e.g. <i>go up</i> ), weak verbs (e.g. <i>to be, to have</i> ), contractions (e.g. <i>don't</i> ), questions, run-on expressions (e.g. <i>etc.</i> ) and negative way of expressing ideas - see <b>highlighted text</b> .				
Specifically, the academic style is <b>CONCISE</b> . <i>For possible redundancies</i> - repeating ideas, the same words, including irrelevant points, vague words - see <b>crossed-out text</b> .				
Specifically, the academic style is <b>CAUTIOUS</b> and <b>HEDGED</b> . <i>For problematic parts</i> - categorical, sweeping statements - see <b>highlighted text</b> .				
Specifically, the academic style is <b>OBJECTIVE</b> . <i>For problematic parts</i> - personal language (e.g. <i>I, you, we, they</i> ) is used instead of passive voice or specific noun - see <b>highlighted text</b> .				

### **Country's economy is suffering from rising unemployment**

Unemployment is one of the most common economic issues in modern times. On a certain level, the unemployment may be tolerable and even beneficial according to some economists. If the unemployment exceeds the tolerable rate, economists and governments become concerned. High unemployment is characterised by impossibility of finding a suitable job for the significant part of the population due to insufficient supply of job vacancies. Consumption is decreasing rapidly while companies are affected by low demand for their products. As a result, employees are made redundant. While the high unemployment is a serious matter, it can be often tackled by eliminating bureaucratic burdens and investing in infrastructure.

The most serious effect of the high unemployment is growing poverty and social issues. The families without stable income have tendency to depend on unemployment benefits, which are often insufficient for the decent life. Increasing poverty can result in depressions, conflicts, drug addiction and criminality. Moreover, regions with the high unemployment are breeding grounds for social and political discontents. Affected inhabitants tend to be more radical and distrustful of authorities. As a result, populistic and extreme politicians are on the uptrend while securing political power.

Firstly, state authorities should set policies in favour of flexible labour market. Government rules, regulations, bureaucracy, high taxes and contributions burden employing new people. Governments often introduce laws and regulations, such as minimum wage or social benefits, in order to help working people, which become burden in the times of economic recession. Minimum wage is boosted by many politicians ignoring the principles of economics and reasons why companies refuse to create new jobs while keeping less productive workers.

Secondly, the governments could intervene in the economy by increasing spending. This spending requires effectivity and reasonability. Major part of the money should be spent on infrastructure investments, such as highways, railroads, informatization of public administration and research. Those investments could provide new job opportunities and bring advantageous business environment for the future economic growth. It is preferable to increase budget deficit in order to achieve future prosperity.

In conclusion, while the high unemployment may cause serious economic problems and social tension, it is often caused by reckless government policies. Nevertheless, it can be tackled by appropriate government actions and precautions. If countries desire to maintain low unemployment, they should implement policies supporting the flexible labour market and invest government funds in infrastructure and research projects irrespective of increased budget deficit.

*Final version*

# Appendix B

## Peer e-feedback on the first draft in Group 2.

### An appliance company is facing decreasing sales

Ever since the management changed two months ago, the company has been facing decreasing sales. The Research & Development department underwent strict restructuring and has not been producing any innovations. The currently used technology is out-dated which leads to the loss of competitive advantage on the market resulting in decreasing sales. This is significant, as the decline in sales can lead to financial problems and in the end to the company going bankrupt. Therefore, it is important to implement changes inside the company as well as find ways to improve the sales outside the company.

Decreasing sales lead to financial problems, redundancies and loss of the competitive edge. Financial problems are likely to result in insolvency and furthermore in bankruptcy. Issues caused by not existing improvements in this fast-moving industry have caused the fall in profits. It is well known that staying up to date is crucial for keeping market share and preventing further losses.

Sales can be increased by making changes in the internal organisation. Implementing creative seminars for employees, where they can brainstorm different prospects of moving forward in research or bringing in new people eager to incorporate their ideas into this research, might be the way to move in the right direction. Dedicated workers can focus on quality over quantity during the manufacturing process which might bring in new, loyal customers. Cutting edge technology is one of the aspects appreciated in products that are more likely to gain competitive advantage.

Coming up with a revolutionary idea can be challenging, especially when progress in R&D department has stagnated for the last two months. Another way is to discover whether there is a different market with an interest in this product, perhaps another country where people are unable to afford the newest technology. Entering a new market where the product you are offering is missing might boost the sales and ensure that the company will survive.

In short, decreasing sales are a significant problem that can lead to the destruction of the company. Implementing the changes inside the company as well as looking for ways to boost sales outside the company is crucial in preventing the company's demise. Changes implemented inside the company are more likely to have a bigger impact on boosting the sales, although if there is an opportunity to expand into a new market it may lead to an even bigger success. With the rapidly decreasing sales it is essential that we take the initiative now, rather than later.

- Kristina Ištvaniková**  
(Can not sure 'causes' are to be excluded here: I'd focus more on consequences)
- Kristina Ištvaniková**  
non-existent
- Kristina Ištvaniková**  
non-existent
- Kristina Ištvaniková**  
(Can not entirely sure, but I think it's 'to make changes to something')
- Kristina Ištvaniková**  
should be more explicit
- Kristina Ištvaniková**  
(This sentence doesn't seem to relate to the rest of the paragraph for the introduction)
- Kristina Ištvaniková**  
(I want to use synonyms: I'd introduce them somewhere first (e. i. the first time I use the full term - Research and Development). I'd immediately put R&D in parentheses; could have been done in the introductory part of the essay, where it's first mentioned)
- Kristina Ištvaniková**  
(Maybe I'd mirror the thesis statement in the topic sentence (e. i. I'd use the word 'outside' in the topic sentence)
- Kristina Ištvaniková**  
seems vague: maybe specify
- Kristina Ištvaniková**  
(I use 'such as' or 'for example', since these expressions would further develop the idea you introduced before the comma)
- Kristina Ištvaniková**  
is not needed?
- Kristina Ištvaniková**  
this is not wrong, but it would read better if it had a verb (lexical gain): I'd change word order to 'with the sales rapidly decreasing'
- Kristina Ištvaniková**  
not objective: possibly use passive voice

The essay is a <b>problem-solution</b> essay. <b>choose</b> one of the options and <b>insert comments</b> in the text ( <i>Alt+Ctrl+M</i> ) where appropriate.	<b>All of it</b>	<b>Most of it</b> ✓	<b>Some of it</b>	<b>None of it</b>
An appropriate <b>structure</b> is used, introduction, body and conclusion. <b>choose</b> one of the options and <b>insert comments</b> in the text ( <i>Alt+Ctrl+M</i> ) where appropriate.	<b>All of it</b> ✓	<b>Most of it</b>	<b>Some of it</b>	<b>None of it</b>
The essay has a clear <b>thesis statement</b> <b>choose</b> one of the options and <b>insert comments</b> in the text ( <i>Alt+Ctrl+M</i> ) where appropriate.	<b>All of it</b> ✓	<b>Most of it</b>	<b>Some of it</b>	<b>None of it</b>
Each paragraph has a clear <b>topic sentence</b> : <b>choose</b> one of the options and <b>insert comments</b> in the text ( <i>Alt+Ctrl+M</i> ) where appropriate.	<b>All of it</b>	<b>Most of it</b> ✓	<b>Some of it</b>	<b>None of it</b>
The essay has strong <b>support</b> (facts, reasons, examples, ideas, etc.) - <b>choose</b> one of the options and <b>insert comments</b> in the text ( <i>Alt+Ctrl+M</i> ) where appropriate.	<b>All of it</b>	<b>Most of it</b> ✓	<b>Some of it</b>	<b>None of it</b>
The conclusion includes a <b>summary</b> of the main points and writer's final comment on the subject. - <b>choose</b> one of the options and <b>insert comments</b> in the text ( <i>Alt+Ctrl+M</i> ) where appropriate.	<b>All of it</b> ✓	<b>Most of it</b>	<b>Some of it</b>	<b>None of it</b>
<b>Organisation</b> - the ideas are effectively connected, which is achieved via the link between the thesis statement, topic sentences and summary, between paragraphs, sentences and words.	<b>All of it</b>	<b>Most of it</b> ✓	<b>Some of it</b>	<b>None of it</b>
<b>Highlight in the text</b> by suggested colour the parts which are not effectively linked and/or you do not understand.				
<b>Mechanics</b> (punctuation, spelling, capitalization) <b>Highlight in the text</b> by suggested colour the problematic part(s).				
The <b>academic style</b> is used consistently. <b>choose</b> one of the options and <b>highlight in the text</b> by suggested colour the problematic part(s).	<b>All of it</b>	<b>Most of it</b> ✓	<b>Some of it</b>	<b>None of it</b>
Specifically, the academic style is <b>ACCURATE</b> : the <b>vocabulary</b> and <b>grammar</b> are used accurately or appropriately (formal or specialist language). <b>Highlight in the text</b> by suggested colours the problematic expressions.				
Specifically, the academic style is <b>FORMAL</b> : <b>Highlight in the text</b> by suggested colour informal words and empty / vague words (e.g. <i>way, people, solution, problem, situation, thing etc.</i> ), two word verbs (e.g. <i>go up</i> ), weak verbs (e.g. <i>to be, to have</i> ), contractions (e.g. <i>don't</i> ), questions, run-on expressions ( <i>etc.</i> ) and negative way of expressing ideas.				
Specifically, the academic style is <b>CONCISE</b> : <b>Gross in the text</b> redundancies (repeating ideas, the same words, including irrelevant points, vague words).				
Specifically, the academic style is <b>CAUTIOUS</b> and <b>HEDGED</b> : <b>Highlight in the text</b> by suggested colour categorical, sweeping statements.				
Specifically, the academic style is <b>OBJECTIVE</b> : <b>Highlight in the text</b> by suggested colour where personal language (e.g. <i>I, you, we, they</i> ) is used instead of passive voice or specific noun.				

# What is expertise in language teaching? Balancing between LAP and LSP

Agnieszka Suchomelová-Połomska

**Abstract:** The wish to turn university education into meaningful preparation for a successful professional career has given rise to teaching foreign languages for specific purposes (LSPs). While in the 1980s there were just a few main branches of LSPs, like Business English or English for Science, Technology, Engineering and Math (STEM), today, in the efforts to provide tailor-made courses for a specific sector of prospective employees, they have increased to an extensive range of courses taught for narrow specializations, such as English for Sports Managers, which I taught at a college in the past. Dealing with unknown discipline-related elements of an LSP, however, are sources of anxiety for many language teachers at the start of their career. I suggest that this unpleasant situation be dealt with by shifting the attention to practising academic and soft skills, as well as functional language (all belonging to the area of LAP – languages for academic purposes), which would serve as a template for the very discipline-related language that our students need. The eternal “what” and “how” of LSP teaching can be additionally handled by giving the students enough autonomy to help us generate classroom content. The results of a survey conducted on bachelor’s and master’s students from the Faculty of Science and the Faculty of Arts, Masaryk University, taught at B1 and B2 levels, seem to prove that point, as does my experience after teaching these two levels for the last ten years.

**Key words:** LAP, LSP, academic skills, soft skills, transferable skills, functional language, student autonomy, student-generated content, interdisciplinarity

## Introduction

The key issues appearing in the strategic plans of many universities all over the world these days are employability and internationalization. Hence, also in the language learning area there have been many attempts to find out what needs to be done to facilitate the education process on a worldwide scale and how to best prepare a university student to become a successful candidate on the job market, both at home and abroad. Various studies have been carried out in academic and professional environments to find out what the students’ needs and the requirements of certain professional groups are, as far as language is concerned. These analyses, however, give different results, depending on the group surveyed (Guertler & Koenig, 2019; Dlabolová & Suchomelová, 2019), which makes it impossible to draw one conclusion as to what constitutes ideal language teaching and learning on the tertiary level. The difficulty of arriving at a uniform answer is emphasized by Hyland (2006, 73), who explains that “*needs is actually an umbrella term that embraces many aspects, incorporating learners’ goals and backgrounds, their language proficiencies, [...] and the situations they will need to communicate in.*” Needs

also entail changes in external factors, one of them, probably best observable these days, being the shift from classroom to distant teaching due to the Covid 19 pandemic, and changes in the methodologies used so far. Another difficulty might be connected with the way our career as language teachers develops. I would argue that the professional path of a university language teacher, especially one working for a language centre, is more prone to change directions than that of other academics. Teaching English for biology or pedagogy students is not treated as serious a specialization as teaching, for example, Plasma Physics or Behavioural Economics. Consequently, throughout one's language teaching career, the taught language level and/or its communication purpose might change. Hence, we language teachers need to embrace this *panta rhei* philosophy and adopt approaches and methodologies allowing for manoeuvring between LAP and LSP, as need be.

In this paper, I will try to find answers to these questions: 1) What, as far as language teaching, constitutes the competences that university students value, regardless their study discipline? 2) Is there any similar trend or tendency among students from various fields, allowing us, language teachers, to apply a common approach or methodology to all our students, regardless of their specialization? If so, 3) What methodologies and approaches might be employed to attain this purpose?

In the first part of this paper, I will describe a study I conducted in June 2020 among students of B1 and B2 levels (both bachelor's and master's) from two faculties of Masaryk University (MU), Brno, Czech Republic, where I teach. The second part shows my experience with the means and ways of reaching sustainability in my language teaching career.

## Needs analysis – survey

The last years have been prolific in promoting needs analysis as a successful tool for deciding about language teaching content and methodologies (Long, 2005; West, 2008; Benesch, 1996). In 2018, when I was teaching at the Faculty of Science Language Centre, we ran a survey among our alumni, which showed that skills were what the former students thought made most sense to concentrate on (Suchomelová-Pořomska and Dlabolová, 2019). Similar results were obtained by my colleagues from the Faculty of Arts in their survey at that time. Thereupon, it seemed relevant to check whether there is any correlation between those results and what our current students think, whether they agree or whether there is a divergence between the survey results from different faculties and the current student views.

To find it out, a survey was conducted among the students of the two faculties I have taught at: the Faculty of Science (FS) and the Faculty of Arts (FA), MU.

Around 400 students from each faculty were addressed, both bachelor's and master's students, attending English courses at B1 and B2 levels, according to CEFR. I received 47 responses from the FA students and 84 from those at FS. Their responses are represented as percentages in Fig. 2 and Fig. 3.

In the survey, the students were asked to decide which areas an expert foreign language teacher should focus on most at university (Fig. 1).

What are the qualities of an expert language teacher at university level (choose as many answers as you wish)

1. Concentrates on teaching grammar
2. Concentrates on academic skills (writing essays, abstracts, argumentation, etc.)
3. Concentrates on soft skills (CV, cover letter, presenting, being persuasive, etc.)
4. Helps students develop critical thinking and have their stance
5. Exposes students to academic vocabulary and genres
6. Exposes students to discipline-specific vocabulary and genres
7. Exposes students to general English (a broad variety of topics, both formal and informal language)
8. Encourages students to run their learning reflection diaries
9. Emphasises the importance of self-study
10. Systematically gives obligatory homework tasks
11. Leaves the assessment until the final examination / end-of-term credit test
12. Evaluates students by obligatory homework tasks and end-of-term credit test / examination
13. Any idea of yours?

Fig. 1: Questions of a survey asking about the students' opinions on the qualities of an expert language teacher at the university level. Source: own elaboration

The results showed certain similarities and differences in the reactions of students of both faculties (Fig. 2 and 3).

When discussing the differences, the biggest contrast can be seen in assessment. The last position on the graph in Fig. 2 clearly illustrates that FS shows a 40% drop compared to FA when asked about assessment through regular homework followed by a final exam or credit test. This shows that FS students more often have a negative attitude towards this kind of assessment.

The next biggest difference (33%) can be seen in learning general English and keeping reflection diaries, with the FS students again being more sceptical. This might be explained by the fact that FS students are usually engaged in applied research run at the university already during their bachelor's studies; they attend conferences and are involved in cooperation with industry. As a result, their idea as to what kind of (specialized) language they need in practice is crystallised earlier.

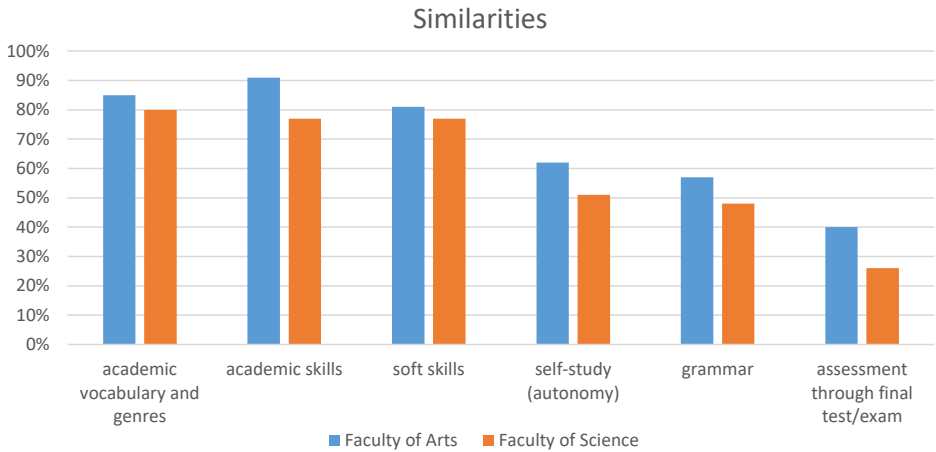


Fig. 2: Areas of language teaching bringing similar responses. Source: own elaboration

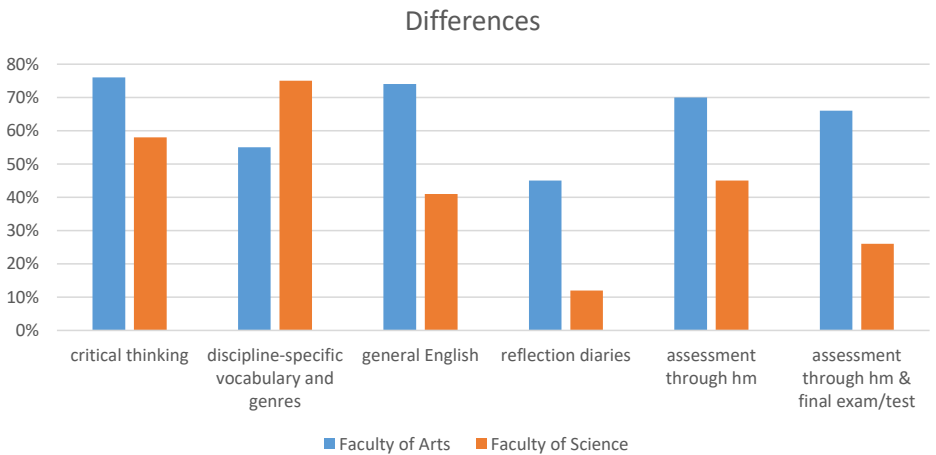


Fig. 3: Areas of language teaching bringing different responses. Source: own elaboration

Thirdly, there is a contrast in students attitudes towards assessment in the area of regular homework given throughout a course (25%), followed by differing opinions on discipline-specific vocabulary and genres, and critical thinking. In the last two points, however, over 50% of respondents from both faculties chose these options as areas that needed to be developed when teaching/learning a foreign language at university, which should not be overlooked.



In terms of similarities, both groups perceive academic vocabulary and genres (80% and over), as well as academic and soft skills practise (77% of FS students and 91% of FA students) as important. Both groups also have a similar number of supporters and opponents (circa 50%) when asked about self-study and grammar. Likewise, both groups disagree with being assessed through a final test or exam only (Fig. 3).

In summary, the data shows that practising skills, as well as introducing the students to academic vocabulary and genres are acceptable forms of developing language proficiency across disciplines. These results coincide with my own observations after teaching English to various groups of students: preparing materials aimed at practising academic or soft skills have so far met with acceptance across disciplines.

Having found a common focal point, we need to find a means of manoeuvring across disciplines and purposes, so that the focus of attention is on LAP. This would make it manageable for us, teachers, while at the same time leaving plenty of room to develop various LSPs, addressing the needs of our students. According to my observations, the way to attain this kind of balance between LAP and LSP lies in creating easily adaptable materials and reinforcing students' autonomy. Two points that closely relate to this are: interdisciplinarity and student-generated content.

## **Approaches helping to attain balance between LAP and LSP**

### **Interdisciplinarity**

#### **Reading texts**

An interdisciplinary text could be used not only to practise transferable skills, but also to show how functional language works. My intention is to illustrate that it does not have to be a text that deals explicitly with the disciplines that our students study. It is sufficient to use a text building a bridge or creating an association to a global challenge, or a real-life problem that could be discussed from the perspectives of various disciplines.

Fig. 4 shows a text that at first glance seems most likely to be of interest to biology or possibly sports students. It was originally taught to my B1 biology students in a unit called Malnutrition. Despite its clear target audience, I have decided to use it with my B1 FA students. Among the arguments for using it within such a different discipline were the facts that it serves as an excellent example of how cause-effect language works (the phrases highlighted yellow) and it provides many examples of negative prefixes (words in green).

Many diseases may result **if** a person is not fed an adequate diet. Protein **deficiency** diseases such as *kwashiorkor* are particularly damaging: they **lead to** mental retardation particularly **when** they occur in young children. Vitamin and mineral deficiencies **can lead to** weak bones, loss of teeth, blindness, or failure of any of a number of vital organs. Children who do not receive either sufficient protein or calories develop characteristic bloated bellies, thin arms and legs, wide eyes and shriveled skin. Perhaps even more sinister is the fact that severe **malnutrition** in young people leads to early and **irreversible** brain damage. **This results in** a negative feedback cycle, **for if** undernourished and retarded children do survive to become adults, they have **decreased** learning ability. **Therefore, when** they grow up, they will **be likely to** have a hard time finding work, **and if** work is found it is often of the kind that pays the least money. When these **impoverished** adults in turn have children, their young are likely to be **undernourished** as well, **thereby** perpetuating the tragic cycle.

Other diseases **caused by** nutritional deficiency are common throughout the world. By one estimate, a quarter of a million children become permanently blind every year **because** their diets are **deficient** in Vitamin A. Another 200,000 people per year become deaf **owing to** a lack of iodine. An additional **uncounted** number of individuals die of infectious disease because their bodies and immune systems have been weakened by hunger and lack of proper nutrients. All told, some 15 million people starve to death or die **indirectly** from malnutrition every year.

Fig. 4: An example of a text that could be used across disciplines; source: Turk, J. and Turk, A., (1984) *Environmental Science*, CBS College Publishing, New York

The text in question was also used with my FS biology students as a starting point to follow up with practising modals, conditionals, other lexis connected with cause-effect language, affixes and infixes, and freer skills like panel discussion and argumentation. These kinds of activities can be practised by almost any field of study or specialization. Thanks to the focus of these areas being on academic language, the lesson required minimum adapting. The only parts that were changed, in fact, were the title of the text and name of the class unit from 'Malnutrition' to 'Global Challenges'.

The text gave rise to fruitful discussions about the global challenges that my FA students found relevant in their studies. They mentioned problems like: dyslexia, dysgraphia or ADHD in children (pedagogy students), the increasing number of adults suffering from depression or ADHD (psychology students), computer assisted translation vs. human translation (philology/linguistics students), and digital libraries/galleries/museums vs. traditional institutions of this kind (students of librarianship, art history and aesthetics). These could further be used as topics for broader projects in which the students would deepen their disciplinary knowledge and discover discipline-related vocabulary, at the same time practising the academic or general language used to discuss collecting data, comparing research, analysing statistics and presenting conclusions.

## Presentations

Another interdisciplinary task where we can combine student-determined discipline-specific content with more universal language skills and structures is the skill of academic presentation delivery, undoubtedly fundamental these days. In order

to practise it, my B2 (bachelor's) FA students are asked to work in an interdisciplinary pair and prepare a presentation on a topic that overlaps both fields (Fig. 5).

Fields of study	Presentations' titles
Linguistics & Ethnology	Does our language shape our thoughts? Sapir-Whorf hypothesis
English & History	Socio-historical reasons for English becoming a lingua franca
Aesthetics & Psychology	What kind of people we find attractive and why? On mechanisms governing our tastes and preferences
Theatre Studies & Psychology	Psychodrama and drama therapy in mental disorders treatment

Fig. 5: *Examples of interdisciplinary presentations; fall semester 2019*

They were all strong academic presentations, which included research background and valid scientific evidence. Thus, the students definitely developed their own disciplinary knowledge and learned how to talk about it in English. Additionally, because they had to work with someone from outside of their specialization, they developed sensitivity to speaking about issues that they sometimes take for granted in a way that was comprehensible to those of other disciplines. On the other hand, I was able to show them my expertise when practising and developing their skills of argumentation, persuasion, referencing, critical thinking, describing images and/or sign-posting.

I would claim that activities allowing for student-generated content, like project work or preparing an academic presentation set in the conditions described above are a useful opportunity to establish a partnership between us teachers and our students, and to share the responsibility for the expertise: us becoming experts in LAP and our students in discipline-related vocabulary, as well as disciplinary cultures and practices. This kind of approach dissipates pressure from us and enormously motivates our students when they realize that we, the teachers, are willing to learn something from them. Our classes are further enriched by the choices our students make and the content they bring to the given task.

### **Student-generated content**

The profound benefits of tasks or classes based on student-generated content have often been discussed in recent years (Snowball J. D. and S. McKenna, 2017). Activities in which students at least partly generate content are of great value, because they teach students to become independent learners. They motivate them,

because if the students define the details of their own tasks, they become more relevant to them. Finally, such activities or tasks create opportunity to develop discipline-specific skills and vocabulary on individual bases, which is very helpful when teaching heterogeneous groups of students of diverse disciplines. This turns out to be the case often, as even in seemingly homogeneous groups, like biologists, there are students of genetics, molecular biology, anthropology, zoology, botany and others, who do not share the same knowledge and interests.

## **Project work**

“Applying for a Job” was a half-term long project done with my master’s students of physics and biology, from finding a job advertisement to a final mock job interview. The students searched through authentic sources to find positions that related to their field of study and interests, working with them as a context for their own CVs, cover letters, and interview questions for their classmates. Each student took the role of interviewee and interviewer, developing the questions on the basis of the classmates’ CVs and cover letters.

In the initial stage of such a project there appear two questions: should the teacher provide the students with the initial context (job offers), or should the students be given the freedom to choose on their own, searching through authentic (mostly professional) sources without the teacher’s assistance?

My experience shows that it pays off to put your trust in your students’ abilities. It appears that even if their foreign language proficiency is below the level required to deal with authentic, specialized texts, they do have one advantage over us – their disciplinary knowledge. Thus, even if they see a given position’s name, for example, for the first time in English, or they stumble over some grammar here and there, after they read the description, they can usually easily make a parallel to what it is in their own language.

Apart from greater awareness and a better understanding of the range of positions that they could apply for, the students were also, contrary to me, acquainted with other skills and practices that they involved; for example, what programming languages you should know, whether the position required contact with the corporate sphere, whether it was laboratory based, and many other points that were not stated explicitly in the add. They took advantage of this when preparing interview questions or deciding upon the winning candidate of the interview round.

In the final stage of the project, the mock interview, the students ensured that the interviewee had all the discipline-related skills and knowledge needed, for instance, to be a wetland delineator or mask preparation engineer. Meanwhile, I made sure we employed the skills, grammar and lexis listed below:

<p><b>Academic/soft skills:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• CV/cover letter writing</li> <li>• Attending an interview</li> <li>• Self-presentation</li> <li>• Asking for clarification</li> <li>• Giving feedback</li> <li>• Giving advice</li> <li>• Polite disagreeing</li> <li>• Argumentation</li> </ul>	<p><b>Grammar and lexis:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Direct/indirect questions</li> <li>• Conditionals</li> <li>• Inversion</li> <li>• Unreal past</li> <li>• Adjectives-nouns (word formation, prefixes, suffixes)</li> </ul>
---	---

These are skills, grammar and lexis important for all students, if not professionals, regardless of the field. As such they are the main concern for the language teacher. The discipline-specific language and disciplinary cultures that the students bring become added value here. The students also become acquainted with current genres of texts connected with a life skill like applying for a position: job search websites, CV and cover letter templates, and maybe even social networks for building a professional profile, like LinkedIn. What is more, they are granted an opportunity to research their future professional options and realize their potential.

### Written assignments

Written assignments are the last presented example of an activity in which one can combine LAP with LSP. This can be achieved via granting the students the autonomy to specify the topic of their task, based on information as to the purpose of the text (functional language) provided by the teacher.

Here's an example of one of the tasks given to my B2 Arts students: *“Choose an issue / theory / hypothesis connected to your field of study and describe how it developed through the course of time (word limit: 250–300 words)”*. I required them to use process description markers (sequencing or method), past forms (past tenses, hypothesising about the past: modals in the past and third conditional) and connectors. The details of the topic were to be decided upon by the students themselves.

Fig. 6 shows two examples. The first one is an excerpt of a text written by a psychology student; the other, by a history student. The latter does not fully comply with the requirement in that it does not describe a development. Nevertheless, the student describes a process in the past, thus practising language that was assigned.

### 1. The Development of Neuroimaging Methods

(...) **The first** pioneer who did the fundamental step to **neuroimaging** was the Italian **neuroscientist** Angelo Mosso. In 19. century he invented the „**human circulation balance**“, which could measure **the redistribution of blood** during **emotional and intellectual activity**. **Then, in 1895**, physicist Wilhelm Conrad Röntgen demonstrated the use of **X-rays** in medicine. **Later, during the years 1918 and 1919**, **neurosurgeon** Walter Dandy introduced **ventriculography** and **pneumoencephalography (PEG)**, which was the milestone for neuroimaging, because thanks to this device we could visualise **blood vessels** in the brain with great accuracy. **After this, in 1927** Egas Moniz performed his first **brain angiography**. (...)

### 2. How did knights dress for battles in the 14th century

(...) **Following this** the knight would put on a mail shirt called **haubergeon**. This shirt was made of hundreds of small iron rings and it provided protection for the parts of the knight's body not covered by **plates**.

The haubergeon was **followed by a breastplate held in place by straps**. **Immediately after** came the arm pieces, again comprised of three parts. **Lower canon** protected the forearm, **couter** protected the elbow and **upper canon** protected the upper arm. The arm pieces were held in place **by straps** and were tied to **the arming doublet** as well. Some knights preferred to also add **spaulders** to protect their shoulders.

**Finally** came the **helmet**, worn over **a padded arming cap**. There were many type of helmets, some of them with additional **mail to protect the wearer's neck**. (...)

Fig. 6: Examples of a written assignment; fall term, 2019

The parts in bold show process description markers, which are similar in both texts and which can appear in many other texts describing a process. The discipline-specific language, however, shown in red, demonstrates markedly different specialized vocabulary. To conclude, it would be incredibly difficult for a teacher to gain such expertise in discipline-specific vocabulary as to satisfy each individual student in a diverse class. Accordingly, I believe that creating opportunity for the students to develop this kind of vocabulary individually in the framework of academic and general language discussed in class, offers a viable solution.

## Conclusion

Reaching a balance between LAP and LSP, or resolving the problem of teacher self-esteem in the face of teaching specialized English classes, when the very specialization is beyond our qualifications or even interest, is a difficulty for many language teachers. Establishing the main focus on LAP with an opportunity given to the students to develop their LSPs individually and autonomously seems to provide a solution.

One of the ways of achieving the aforementioned results might be through broadly specified topics (interdisciplinarity) that allow for the use of materials across various disciplines. The other method could be shifting the focus to the functional language and (transferable) skills, giving the students autonomy to apply them

to their own diverse contexts (hence different disciplines). The benefits of employing these elements in the language classroom include the high adaptability of teaching materials and transformation of students into the co-authors of the learning content, which helps develop their responsibility for the learning process. Thus, teachers can apply their methodological expertise to “*organizing the teaching material by situations which students will need to operate in*” (Harmer, 2001: 298) through specifying “*the situation, the likely participants, and communicative goals.*” (ibid).

## References

- BENESCH, S. (1996). Needs Analysis and Curriculum Development in EAP: An Example of a Critical Approach. *TESOL Quarterly*, 30(4), 723–738. DOI: 10.2307/3587931
- DLABOŁOVÁ, D. & SUCHOMELOVÁ, A. (2019): Designing an ESP Course, in: *Zeszyty Glottodydaktyczne Jagiellońskiego Centrum Językowego*, 9, 13–21. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego
- GUERTLER, K. & KOENIG, E. (2019). English as a Lingua Franca in Manufacturing Professions. In: *Teaching and learning languages in the shadow of lingua franca*. Brno: Masaryk University Language Centre, <https://slideslive.com/38921406/english-as-a-lingua-franca-in-manufacturing-professions>
- HYLAND, K. (2006). *English for Academic Purposes*; London: Routledge
- HARMER, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching*; Longman
- LANG, M. H. (2005). *Second Language Needs Analysis* (ed.), Cambridge University Press
- SNOWBALL J. D. & MCKENNA, S. (2017). Student-generated content: an approach to harnessing the power of diversity in higher education. *Teaching in Higher Education*, 22:5, 604–618, DOI: 10.1080/13562517.2016.1273205
- WEST, R. (1994). Needs analysis in language teaching. *Language Teaching*, 27(1), 1–19. DOI: 10.1017/S0261444800007527

## Author

**Agnieszka Suchomelová-Połomska, M.A.**, e-mail: [a.suchomelova@mail.muni.cz](mailto:a.suchomelova@mail.muni.cz),  
Masaryk University Language Centre, Faculty of Arts Unit.  
<https://orcid.org/0000-0002-7056-1394>

Agnieszka Suchomelová-Połomska is a lecturer at Masaryk University Language Centre. Although she is currently teaching English for Academic Purposes to students from the Faculty of Arts, she has taught various types of English for Specific Purposes, namely for Sports Managers, Business English and, for most of the time, English for Science (specialized courses for chemists, biologists and physicists). She has also experience in teacher training (Trinity TESOL courses). At present her research is focused on syllabus design, project-based learning and simulations and roleplaying in a language classroom. She received her MA degree in Teaching English as a Foreign Language from London Metropolitan University in 2003.

# Delivery of written assessment e-feedback to year abroad Mandarin learners

Zhiqiong Chen

**Abstract:** Feedback plays an essential role in student learning. It is relatively easy to provide learners with feedback in a face-to-face teaching setting. When they are at a distance, it is necessary to reconsider the delivery of feedback to meet students' academic and emotional needs. In this small-scale study, targeted learners studied Mandarin at equivalent CEFR B1 level and they received screencast feedback on writing assessments while on year abroad and the feedback was focused on detailed syntactical and lexical corrections. The study aims to understand student and teacher perceptions of this kind of screencast feedback and student uptake. Apart from the positive view shared by many existing studies that video feedback enhanced the student feedback experience, the findings revealed that students desire feedback on languages. However, the existence of such feedback did not necessarily lead to student active feedback engagement. It also reveals that despite recognizing the pedagogical value of this practice, teachers were concerned about the process being time-consuming. Based on these findings, implications of this study are addressed which could be helpful to teachers in a wider context when providing feedback. Future research is also suggested.

**Key words:** video feedback, corrective feedback, feedback uptake

## Introduction:

Feedback plays an essential role in student learning. While working or studying abroad, students do not normally have formal contact with their subject teachers at the home university, and their assignment feedback becomes the only connection between them and the teacher. In the case where students do not choose to study their subject abroad, such feedback could be the only formal feedback they get during their year abroad (YA) period and becomes an important academic progress or competence retention indication for them to continue the subject after returning from YA. Due to very limited communication between those students and the teachers, to engage students with feedback, clear and useable feedback becomes even more important than in a normal classroom teaching setting, hence the feedback delivery needs to be reconsidered in relation to the tool and the content.

## Benefits of video feedback to students

In higher education, across different disciplines, using digital technology, such as screencast videos to give students feedback is not something new. The qualitative synthesis review of video feedback in HE gathered research across different disciplines and the evidence suggests that "video feedback is a promising alternative



to the traditional written feedback” (Mahoney et al., 2019, p. 170). In their paper, video feedback includes screencast feedback, talking head video feedback and the combination of both. In screencast videos, students will see what the teacher has captured on the screen which could be documents, videos and websites and at the same time, hear the teacher’s audio narration over the on-screen images. They can also follow teacher’s mouse movement and typing if he/she did so. With talking head video feedback, students only see the teacher’s physical appearance while listening to his/her audio narration. From the student’s perspective (Mahoney et al., 2019) screencast feedback has improved feedback clarity and is easy to understand. It is very often personal and individualised, so students felt as if they were being valued as individuals and there was a connection with the teacher. They tend to watch video feedback multiple times or spend more time reviewing video feedback than that in written form. Being able to hear the teacher’s tone of voice in videos can also help students to understand better the markers’ expectation and to be motivated. In an online writing course, when students have little or no face-to-face contact with teachers, Thompson and Lee (2012) found the audio component in screencast feedback not only enabled the teacher to give in-depth explanations, but also created a more personal mentoring connection with students. The affection benefit delivered through verbal comments is also evident in the study of Ice et al. (2007) in which learners reported that audio feedback “produced a more comfortable, less formal learning environment” and they felt increased involvement in the course and being cared for.

In second language education settings, similar advantages of screencast feedback have been reported (Harper et al., 2018; Alharbi, 2017) and students had very positive views on screencast feedback (Séror, 2012). When giving EFL students both combined oral and written feedback on their writing using screencast technology, Alvira (2016) found that student autonomy increased due to high levels of motivation produced from such feedback. As an additional benefit, screencast feedback allows students to hear the teacher speaking in the target language, which increases their exposure to the spoken language (Harper et al., 2018). Thompson and Lee (2012) also pointed out the potential language benefit when teaching multilingual speakers’ writing: teachers can model Standard English or other commonly spoken forms when reading sentences aloud. In fact, in a college entry level writing class, being able to hear the language is also mentioned as an additional benefit (Vincelette & Bostic 2013). One thing research hardly mentions is that some screencast websites provide video view numbers which could be used to indicate whether students have watched the given feedback video or not. All these advantages suggest that screencast is a good vehicle for delivering feedback to language learners when they are studying or working abroad.

## Second language writing and written corrective feedback

There are two general dimensions in second language writing (Rosa, 2011): learning-to-write, in which the second language users learn to express themselves in writing, and writing-to-learn. The former focuses on developing good writing and writer development while the latter has two focuses: writing-to-learn content which does not only develop learners' writing skills, but content knowledge; and writing-to-learn language which is to support language development. Importantly, Ortega (2011) concludes that these three perspectives are closely related in second language writing. From whichever dimension second language writing is viewed, feedback plays an important role in the language learning process.

In second language acquisition, written corrective feedback WCF is also known as 'grammar correction' or 'error correction' and is 'a conventional tool second language teachers use to help their students improve accuracy in writing' (Mao & Lee, 2020, p. 1). There have been many discussions on the effectiveness of WCF in the improvement of second language writing accuracy. However, this is beyond the scope of this paper. Other discussions are on strategies in delivering WCF: indirect vs direct (whether there is provision of correct forms of marked errors) and explicit vs implicit (whether errors are marked with codes or metalinguistic explanation or unlabeled). There is no universal strategy to ensure the efficacy of WCF as it can be influenced by individual and contextual factors. Furthermore, other research focuses on the scope of WCF. To organize various confusing categories used in WCF research, Mao and Lee (2020) used the terms comprehensive WCF and focused WCF, with the former referring to feedback on all errors and the latter, on a limited range of error types. Lee (2019) argued that less written corrective feedback is better, based on analyses of the problems of comprehensive WCF and the benefits of focused WCF. However, the scope of WCF remains an unresolved issue in second language learning (Mao & Lee, 2020).

When marking student writing using video feedback, some studies (Orlando 2016; Ice, et al., 2010; Vincelette & Bostic2013) showed that teachers tended to discuss less micro-level, or low-level writing issues in video, instead substantive or global feedback were delivered. Micro-level issues refer to word choice/phrasing; missing words and pieces; grammar/punctuation; spelling/typos, etc. (Stern & Solomon, 2006). It is worth noting that these studies were not in the field of language learning. In an EFL study (Alvira 2016) the feedback was focused on content over form, so students can focus on the communicative purpose of writing (McGarrell & Verbeen, 2007 in Alvira 2016). Unexpectedly, the study finding shows that the majority of student improvement is in the grammatical aspect. Harper et. al (2012) report that when providing screencast feedback to distance language learners, tutors prioritised their individualised feedback based on the

student's needs but considered addressing grammatical accuracy as the main need for using such technology.

### **Aim of the study**

In the context of YA Mandarin students, it is challenging to provide comprehensible feedback on language assignments, as not all of them were in Mandarin speaking countries and/or taking formal Mandarin classes, and thus lacked resources to clarify unclear language issues if they did not proactively contact teachers. On the other hand, teachers were frustrated as it was hard to know whether students were engaged with the feedback they provided. The overall aims of this project were to investigate whether personalized screencast feedback which focused on micro-level writing issues on assignment writing could better meet YA Mandarin learners' needs. If this is the case, then what is the possibility for language teachers to adapt such a method, not only for this group of students but potentially in a wider context?

Specially, the study tried to understand:

1. Whether the screencast video, in comparison with written feedback only, helps to engage YA students.
2. Whether students value the video contents which is focused on micro-level issues.
3. Language teachers' perceptions of screencast feedback, in comparison with the traditional written feedback, either in YA student setting or not.

## **Methods**

### **Research setting**

In this study, the feedback recipients are a group of learners who were taking Chinese as part of their degree study and were on their year abroad. The time when they were YA, their Chinese proficiency level was equivalent to CEFR B1. During their year abroad, not all of them chose to go to China to advance their language skills. Those who went only stayed for up to 6 months maximum. For those who did not go to China, they might or might not have access to formal Mandarin classes. All of them had language writing assignments twice a year as required academic work where they had to use handwriting in order to practice Chinese characters. Students submitted the scanned work, normally as a PDF file or pictures via the institutional online platform. Their writing was assessed with set criteria which they were familiar with, though the marks did not count toward their degree.

To each student's work, apart from providing an actual mark based on the marking criteria, summary comments focused on the macro-level, such as content, ideas and the structure of the writing, and forward feeding on how to improve their work was provided in writing. In addition, a feedback video was created for each piece of writing, unless it was not necessary due to the high quality of work. First, corrections on language errors or indications of errors were annotated on students' scripts. Then the free online screencast tool, Screencast-O-Matic (S-O-M) (<https://screencast-o-matic.com/home>) was used to capture the marked script on screen accompanied with the marker's audio narration. In videos, student's writing was read out sentence-by-sentence. Depending on errors, sometimes the marker asked questions to encourage students to self-correct before providing explicit feedback, which was followed by a detailed explanation. In addition, praise on language use was given verbally whenever possible.

Normally the videos were about 5–10 minutes long, depending on the length and number of errors in each writing. To distribute feedback videos, video links were pasted at the end of the summary comments and then uploaded to the online submission platform alongside the marked scripts and the actual mark.

### **Data collection**

This study invited nine out of eleven students (two years' cohort) who were studying Chinese as part of their degree and went abroad, either spending time in China or not. Seven students responded and participated in this study. At the time the study took place there was a very small number of such students each year in the department, which limited the number of participants. All seven students were interviewed either face to face, online via video conference or through phone call, as some students were still abroad when the study was conducted. The interview questions were focused on their experience of using video feedback and how they value the contents in feedback videos. Students were also asked about the advantages and disadvantages of receiving feedback in video format.

Four staff members were invited, among whom three were markers of YA academic work of other languages. One Mandarin teacher who was not a marker of YA academic work, but had experience of giving video feedback, was also invited. Two teachers had face-to-face interviews and two filled in online questionnaires depending on their availabilities. Before taking the interview or online questionnaires, each staff were given one randomly selected feedback video to watch, so they had an idea how feedback was delivered. Both the interview questions and the questionnaire asked staff for their views on the scope of feedback language teachers should provide to students and the potential advantages or disadvantages of video feedback either based on their understanding of the sample feedback video or their own experience.

The third part of the data was online records provided by the Screencast-O-Matic website. It automatically records the number of views of each video created and uploaded on its website.

## Results

### Student views

#### Uptake of video feedback

After receiving the feedback package, the general order that students read each part were: the actual mark first, then the summary comment which was followed by the marked script and the screencast feedback. Two students claimed that they did not watch the screencast feedback straight away but waited till they had time which could be a few days later. One did not watch the screencast feedback until she started writing assignments in the following term which could be a couple of months after receiving the feedback package.

All the students pointed out that the first thing they checked when receiving the feedback packages was the actual mark.

*"Mark is very important to know where you are in [university]... I think we look at the mark straight way and (then) look at the feedback. I did that with all my essays and things, just for that kind of relief to be OK, I did alright, then you get critic and feedback..." (S1).*

*"Obviously that is the first thing I looked at. The mark is a good indicator of course where I am, in comparison with the second year." (S7)*

*"The marks are important, as long as it is a decent mark, then I am happy... If it is the end of the year mark, I will be obviously very concerned about the mark... I am naturally nervous about the mark. Mark is the first thing you see on the website. Maybe the website creates the feeling that the mark is very important". (S4)*

However, all the students consider feedback on the language was the most important, including corrections and explanations.

*"When I received the feedback, what I am most interested is what to improve next time, so clear correction is very important. Then I can use that as the template. I can improve next time. From my previous experience of learning languages, the most important thing is practicing. It's almost like performance when you speak a language, I think, which comes from memorizing phrases, structures... So if I have a clear corrections telling me what I have to say next time, I can remember that and then use it again." (S7)*

*"Knowing when you made mistakes and how you've been corrected is more important, because you can apply more directly, ...For me learning YA, there is no face to face interact in class, so it is important. It will be more important for my independent learning." (S7)*

*"Clear explanation and clear explanations are the most important. With indication of what type of mistakes, I am still not 100% sure about the correction, so still prefer clear correction... Simple mistakes [I]*

*can self-correct, but more complicated, still need to ask the teacher questions. Indication is good for simple mistakes, such as missing radical in characters, I can look it up... for complex sentences I probably will ask you again.” (S5)*

Not all the students tried self-correcting following the error indications, although they agreed it was good practice to “*remember things more*”. In general, students were not confident enough with their own corrections. They might figure out the solution to grammatical issues if it had been taught but struggled with lexical errors and unlearned grammar. Those who did self-correct also counted on the feedbacks for confirmation. With detailed explanations they could know “*why this should be the correction, why needs such a change*” (S2).

Most of the students felt it was necessary to know all the errors so they could avoid making the same mistakes again, thus they wanted the feedback on language to be as detailed as possible. They were aware of their Chinese proficiency level and accepted the fact that there might be many errors. Regarding examining the whole passage sentence by sentence in feedback video, students thought:

*“Even it is not a serious mistake, it is a very honest opinion from a Chinese speaker, it is important to know, especially for Chinese. I know with Chinese, I will make lots of mistakes, so I won’t think it too hard, just accept my mistakes. I need to improve. I need to motivate me. I need to be very honest to myself about my level. So sentence by sentence doesn’t bother me necessarily.” (S4)*

*“Ideally, [I] like sentence by sentence. If there are lots of mistakes, might be off-putting if teacher marks all the mistakes, at first glance. However, it is useful to go back to have a thorough correction. Otherwise, I not necessarily pick it up.” (S2)*

*“Go through sentence by sentence for language corrections if possible. You also point out good sentences, so you give fair feedback... don’t find it demotivating.” (S7)*

*“[I] rather have each mistake to be pointed out, so won’t make the mistake again. But it will be a lot for teacher to do. In this case, maybe big errors are more important... I am perfectionist, so would like to have all the mistakes picked up, as detailed as possible.” (S1)*

There was one student who was concerned that too much error correction might be overwhelming but did not state if it was her feeling.

None of the participants mentioned any problem when accessing videos. They all took control when watching videos, using the pause, rewind and reply buttons. Only one student mentioned that she played forward to skip some parts. Some students took notes on their original work whilst watching the videos, for example, making all the corrections following the video explanations. Some did not, because they thought they could access the videos anytime when needed, so it was not necessary to note down everything.

## Advantages and disadvantages of video feedback

In comparison with written feedback, students reported that in videos, explanations were more thorough and detailed.

*"For me, having someone guide me through it (the feedback) is better. I feel that sometimes people do not put all the details in the written feedback, because you can write pages. Sometimes, they like to hold back a little bit." (S7)*

*"Work in the past can be confusing with lots of abbreviations and categories of [language] mistakes." (S4)*

*"They (markers of a different language) correct it with pen on a piece of paper, but you can't really know the explanation, you would have more doubts." (S5)*

Students found it especially convenient to have video feedback when the explanation could not be given right next to the mistakes in their scripts and understood that *"it will be too much to use written feedback for all the corrections"* (S7). They thought the combination of the corrected script and the video worked very well. Some students found it easier to watch a video than reading a long-written feedback as it was easier to understand what the problem was. Students who had no problem reading long written feedback also felt it was better to see the feedback visually, especially if there were a lot to improve, because *"when you read it, you might not take everything in, but when you see it, it would be better"* (S5).

Students used the word 'quite spontaneous', 'more instantaneous' and 'very honest' to describe verbal feedback. When listening to the verbal feedback, they felt like *"having someone sit next to you"* (S6), and *"chatting with someone"* (S2), thus felt *"very personal, interactive"* (S3). Therefore, they *"feel a bit more connected during YA with video feedback"* (S1). *"Some other work you even don't know the marker. Make it feel that you are not cared about"* (S2). One student also pointed out that *"if students conscious about the mark, video feedback will make them feel a bit closer to the marker"* (S4). In addition, students valued marker's reading out loud in the target language. They pointed out that Chinese was a very challenging language because it was a tonal language, and the written form did not indicate the pronunciation. The combination of hearing it and seeing it made it easier to remember. In addition, it *"helps with intonation, more exposure to the target language"* (S7). When being asked whether they would like to see the marker appearing in the video, all the students responded not necessarily, because it will not add any "attractions" but could be "a little distraction", as they would like to concentrate on the feedback itself.

While most of the students praised the advantages of screencast feedback, one pointed out that screencast feedback might not be the student's personal preference, although the person did not say explicitly whether it was her case or not. Two other students mentioned that when the video was long, about 10 minutes,

they might lose attention. There is also a possibility that students may not be able to catch all the verbal corrections in the target language if they were not in written form and then get lost in translation.

### Teacher review

It is worth noting that three teachers had experience of using screencast either for creating teaching materials or providing feedback on students' homework writing in a face-to-face teaching setting. None of them has provided screencast feedback to YA students on their assessed work. One common frustration was that teachers did not know whether YA students read the written feedback they provided or not. They noticed that some students did not even download feedback files from the submission website. When students downloaded them, there was no way to verify whether they read them or not, as they did not email back to ask questions. One teacher proposed that a follow-up email to students could help but admitted that she had not done so. The teacher who had used various screencast tools to give students feedback, checked verbally with students in class whether they watched it or not, but did not monitor students' views. After recording feedback on screen, this teacher downloaded it as a MP4 file which was then sent to students via email. For long videos which could not be sent via email, for example longer than 10 minutes, the teacher put them on the personal Google drive and then shared the links with students or cut a long video into shorter parts then sent them via email. Therefore, it was impossible to find out how many times students viewed the videos. Since the feedback was sent via email, most students tended to reply saying thanks which might or might not suggest that they had watched the videos.

All teachers agreed that screencast feedback was more engaging, personalised and convincing. Feedback videos *"would make students curious to hear what was going to be said"* and *"with the tutor's familiar voice, even if a lot of comments are negative comments (i.e., correcting mistakes), it sounds still encouraging"* (T3). From the teacher's point of view, explaining language orally is a more efficient way, as markers can *"explain in an easy way, in a faster way and possibly even in a more detailed way"* (T4). Because teachers can illustrate, *"in terms of explanation, it works well"* and potentially, it is *"easier to explain what they (student) should do to improve and add specific resources"* in videos (T4). Screencast feedback *"might be helpful in avoiding lengthy emails or documents to explain the point. The visual aspect may work very well with the majority of students"* (T1).

When giving feedback in written form, teachers comment on both the macro-level and micro-level and *'do as much as they can'*.



*"I believe feedback should include all the necessary aspects. A summary of these should be provided and explained to students so they have a pattern of errors that they can be made aware of." (T1)*

*"As much as possible... I gave them quite detailed feedback, I think at this level, you should give feedback in terms of structure, macro structure, details, ... explaining what you have been doing better, worse etc... so, I do give quite specific feedback, ... vocabulary, syntax, general structure etc. everything. I correct the mistakes and comment on the one that seem to be the most striking, then I write general comments, then add per category each, say how many mistakes you made each... I counted, so students understand which area they need to work more on... It is not to discourage them. I try to make the text encouraging, but I try to be very specific... I try to categorize [errors] and add comments for each category". (T4)*

The teacher who has been using screencast for feedback, *"picked up each mistake"*, only *"gave corrections in script"* and then *"explain everything in videos"*. For advanced level students, in addition to language errors, structures and ideas were commented heavily on in videos.

In regard to whether screencast feedback could help with building a relationship between teachers and students, the teacher who never used video feedback believed it was *"obvious"* in a YA setting where there was lack of interactivity between the two parties. The teacher who was an experienced video feedback user firmly agreed that by listening to the teacher's voice, students felt more connected with the teacher even in a classroom setting. In addition, teachers pointed out that being able to read out students' work in the target language might be useful for students.

One common concern from teachers was the time required to produce screencast feedback. Apart from creating videos, students' work has to be corrected before producing such videos, and it would be difficult to edit once the video is recorded. Three teachers who had used screencast either for feedback provision or other purpose, believed that producing feedback video required more time than simply giving feedback in written form. The other teacher was uncertain whether extra scanning and uploading files would take more time or giving feedback verbally would save time. Based on this concern, two teachers suggested screencast would be better used for group feedback. The other two would like to try it in a small group, but one felt it quite *"daunting"* to use such technology. Another concern mentioned by two teachers was that weaker students might not be able to understand verbal corrections in the target language when corrections were not provided in the script.

### **Website record of number of views**

As mentioned earlier, the free S-O-M website provides basic analytical figures: the record of video view numbers. Although such data cannot indicate how students watched the videos, for example whether they watched the whole video or not

and which parts of the video they have watched, at least it shows how many times they have played the video.

For the two years' cohort, 11 YA students received 48 feedback videos in total, but the online figure shows only 54% of videos were played. (Students were asked to write two or three pieces of writing each term but occasionally, some wrote less or more. Each piece was given a feedback video unless it was not necessary, due to high accuracy of language.)

Among four students who did not participate in this study, only one watched all the videos that were created for her and the rest watched none. Four of the seven students who joined in this study, did not play all their own videos. However, two of them played some of their videos 2–3 times. On average, each video was played 1.7 times. Below is the table of student view numbers on each video.

Tab. 1: *Student view numbers on each video*

Student	Term 1 assignment				Term 2 assignment			
	Video 1	Video 2	Video 3	Video 4	Video 1	Video 2	Video 3	Video 4
A.	—	—	—	—	1	1	3	—
B.	—	—	—	—	3	4	—	—
C.	—	—	—	—	1	0	0	—
D.	—	—	—	—	2	2	3	3
E.	—	—	—	—	0	—	—	—
F.	1	1	0	—	1	1	1	—
G.	2	2	3	—	1	1	0	—
H.	1	1	1	—	0	0	0	—
I.	2	1	1	—	0	0	—	—
J.	0	0	0	0	0	0	0	—
K.	—	—	—	—	0	0	0	—

Note: One year's cohort, students A to E only received screencast feedback on their term two assignment when the marker started using this delivery mode. The rest, apart from student K, all received screencast feedback twice for both terms' assignments. Student K's term one writings were unexpectedly good; thus, video feedback was not needed.

## Discussions

### Students prefer Screencast feedback

Based on interview data, screencast feedback is easier to receive. First, the nature of the video, illustrating student's work together with the teacher's visual mark-up and verbal explanations, makes it more convenient for students to follow the flow. Because of its spontaneity, video feedback is believed to be honest, which in-

dicates a level of student trust. In this study, students felt the video feedback was encouraging, even when there were many corrections, and it could be the fact that in videos the marker could give more praise verbally without worrying about the mark-up being overloaded as in the written form. Even when the audio feedback is practically a one-way communication, students feel the sense of communication. Unlike written feedback, the video provides teachers with an opportunity to apply different types of corrective feedback that are normally used in the classroom, for instance providing the correct form immediately after indicating errors, or giving a metalinguistic clue with a pause to allow students' self-corrections before giving the answer or explanation. Depending on how students watch it, when they pause the video and take the opportunity to reflect and take notes, there is an element of interaction and student involvement.

Apart from being able to stimulate students' involvement, students stated that verbal explanations also tended to be more personalized, as they were focused on each individual piece and the affection conveyed by the tone of spoken languages give students a sense of rapport. Building relationships between teachers and students plays an equally important role as the right feedback message promotes proactive recipience of feedback (Winstone et al., 2017). Indeed, the affective impact of screencast feedback is particularly beneficial to students who are at distance (Harper's et al., 2012). Thomas et al. (2017 in Carless & Winston, 2020) stated that the relationship building is partially because the video feedback enables the marker's social presence, although in this study the marker was not physically present in the videos. In fact, some students considered the marker's physical presence as unnecessary or perhaps having a negative impact.

In this study, students recognize teachers' reading in the target language is helpful in both learning the language and practicing the pronunciation. Since there is no correlation between the pronunciation and the written form in Chinese, the input combining both the written forms and the sound make the learning easier, especially when students have no opportunities to practice the language while at YA. Such benefit might be more significant to learners of Chinese. All the positive aspects above of video feedback contribute to solving the issue that students did not feel cared about, both academically and emotionally.

### **Written corrective feedback is necessary**

Since learning to write, writing-to-learn language and content are interweaved, in this study the link to feedback videos was given at the end of the summary feedback, aiming to avoid students skipping macro-level feedback. Regarding video content, it appears that students favour feedback on language, the micro-level rather than that on the content and structure of the writing. Although in second language acquisition, feedback on language has been an arguable topic when an-

swering the question whether it leads to language development, it has a crucial role in scaffolding learners to notice the discrepancy between their work and the target language form (Sauro, 2009). The attention students give to language in writing can be seen in Alvira's study (2016), where the screencast feedback on writing was primarily on content, while language feedback at micro-level was also provided. However, the grammar aspect was the most mentioned by students in their evaluation on screencast feedback and they had shown significant progress. A study conducted by Chen et al. (2016) on written corrective feedback to EFL learners also shows that extended comments on the grammar of their writing is one of the students' strong preferences. In the current study, as adult language degree learners, understandably students emphasized more on language accuracy, especially when their proficiency level is not high enough to enable them to produce highly accurate work and complex content. Their writings are mostly narrative and descriptive. The need for language accuracy of those students also aligns with the primary purpose of the given written assignments, writing-to-learn language which can be reflected on the marking criteria used, in which language aspects count for 70% whilst content, ideas and structure are 30%.

In this study, not every student was able to or willing to self-regulate errors, and those who were confident and did so, still needed to seek for reassurance. Putting aside their language competence, when students are adventurous and use some unlearned language, the errors are very often beyond self-treatment. When at YA, students could not negotiate their own corrections with the marker as easily as they could do in a face-to-face teaching setting. Together with the students' need to understand the reason behind such corrections, both clear corrections (in script) and explanations (in video) become extremely important, to avoid students becoming 'lost in translation'. Therefore, it is not surprising that students would like the language feedback to be as detailed as possible, in other words comprehensive written corrective feedback. However, regardless of the student's preference, how effective the comprehensive WCF is in students' language improvement in this context is unknown.

### **Screencast feedback doesn't necessarily lead to feedback engagement**

Several studies found that with screencast feedback, students tended to view feedback multiple times (Mahoney, et al., 2019), but it is unclear how students watched them, either repeating the whole video or stopping at certain points and restarting it next time, which is an unanswered question in the current study as well. Orlando (2016, p. 160) notes "*instructors found that students were genuinely excited to receive the feedback in screencasting form*". However, in this study, none of the students expressed 'excitement' when evaluating screencast feedback. Despite student's positive perceptions on video feedback, this study discovered that the

existence of video feedback did not necessarily lead to learners actively engaging with such feedback.

First, not all the learners watched their feedback videos, and some did not watch any of them. Inevitably, individual differences in skills, such as self-regulation, confidence and academic self-concept may have influenced learners' proactive receipt of feedback (Winstone et al., 2017) in addition to personal learning method preference. In general, those who were more actively engaged in the classroom teaching in the previous year tended to watch most of their feedback videos and/or watch multiple times (The marker was their module teacher in the year before YA). It seems that when students are self-motivated autonomous learners, they are more likely to take feedback. At the same time, one issue that cannot be ruled out is the HE culture in which marks are very often used to indicate a student's performance or progression, which was cited by students in this study, even when the purpose of writing assignments was to provide an opportunity to practice the language rather than earning academic credit. In this study, this misconception was then exacerbated by the design of the online submission system, in which actual marks were the first thing that students saw when collecting the feedback. Although it is not clear whether those students read their marked scripts instead of watching video feedback, their ignorance of screencast feedback has, to some extent, implied their lack of feedback literacy and their lack of appreciation of feedback. There were no detailed explanations on their marked scripts, and sometimes it was deliberately left out with error indication only, so only reading marked scripts will not help them to fully understand correct forms.

Second, it is surprising to discover that in contradiction to their positive evaluation on screencast feedback, some students did not watch all their own feedback videos. This could be because of cognitive overload when watching two or three videos in one go and/or the amount of information covered in each video was overwhelming, as mentioned by a couple of students in this study. In this case, in addition to making students aware of their cognitive capacity, such as not watching all videos together and using the pause button, the scope of WCF might need to be reconsidered. Online records of video view numbers showed there was a slight tendency for students to watch more feedback videos on the term one assignment than those in term two. Two students who watched all their feedback videos in term one did not watch any given on their term two assignment. Reasons for this remain unknown, but one assumption is that they watched feedback on the term one assignment to make improvements on the term two assignment. After completing the term two assignment, they had less need to take feedback anymore. Zimbardi et al. (2017, cited in Carless & Winstone 2020, p. 4) pointed out that *"when assessment tasks are designed to build on earlier ones, and the links in a sequence are made explicit, students are more likely to use feedback"*. While such an assumption needs further proof, an intervention is needed, for example

improving assignment design to create more opportunities for knowledge seeking and application by students, hence increasing feedback engagement, even when the feedback is in video format. In other words, learners must have an active role in utilizing feedback.

### **Teachers' concern**

The study shows the learners' inclination towards screencast feedback and their desire to have detailed written corrective feedback. However, the major concern from teachers is that the process could be/is technically time-consuming, despite recognizing the pedagogical value of this practice, one that is appreciated by students. On the one hand, they believe video feedback is potentially more efficient than written feedback, as more information could be given which could reduce further clarification time. On the other hand, they worry too much time will be involved in the whole process, namely printing out the students' script which is in PDF file, correcting or indicating errors on the script, scanning it into a digital file, uploading on computer and then creating the video. The conventional feedback on paper seems to be more straightforward, even when as much detailed feedback as possible is given. More time might be needed to re-record or edit the video if the teacher was dissatisfied with the quality. Furthermore, inevitably, more detailed oral feedback requires more time input. Due to the fear of the process being time-consuming, teachers were very cautious about how screencast feedback is used: not to apply to a big cohort individually, but to provide group feedback instead. However, several studies (Mahoney et al., 2019) suggest that markers find that the time required to produce video feedback is no more than that required for written feedback, or even less in some cases and, in other studies, video is considered to be a time-efficient way to provide feedback (Ice et al., 2007; Sérór, 2012).

In this study, teachers commonly believe that feedback should be given as much as possible and they had paid more attention to the micro-level issues in feedback. Lee (2019) argues that when given written feedback, focused written corrective feedback is more beneficial to both the teachers and students than comprehensive written corrective feedback; that teachers could save time and students would have more room to take risks and build confidence. In the context where there are numerous errors, it could be challenging for teachers to make decisions on what to focus on and what to ignore, at least momentarily (Alvira, 2016). One possible solution is to establish early communication before teachers mark students' work to enable teachers to understand students, balance students' expectations and the workload and carefully plan feedback with pedagogical practice. It is worth mentioning Bond and Molloy's review (2013a, cited in Carless and Winstone, 2020, p. 7) that "it is impossible to justify the time spent crafting feedback messages if it does not have a positive impact on what students can do, so making feedback satisfying for teachers is as important as making it worthwhile for stu-

dents.” Although this early contact might again, from the teacher’s point of view, require more time input, it will further help with personalizing the feedback and encourage student engagement. “Feedback information needs to be thoughtfully directed at the appropriate level if it is to be expected that it will be acted upon” (Bond and Molly, 2013b, p. 204). Moreover, teachers should have “the attitudes and will-power to overcome challenges and strive to develop productive feedback processes for students” (Carless and Winstone 2020, p. 4).

## Conclusion

The study has investigated a group of Mandarin students’ perceptions of screencast feedback on their academic work while on year abroad, as well as language teachers’ views on such feedback. It concludes that the affordance offered by screencast feedback make screencast technology a good vehicle to deliver feedback to YA students, in that it is easy to receive, gives in-depth explanation and provides emotional support. In addition, the reading out loud by the native marker in videos particularly benefits Mandarin learners. The content of the video that focuses on comprehensive written corrective feedback was valued by those students, due to their low language proficiency level. However, the existence of such screencast feedback does not necessarily lead to student proactive feedback engagement. The study shows teachers understand the pedagogical benefits of screencast feedback but are concerned that the technical process is time consuming in relation to keeping the scope of feedback in their established practice. The implication of the current study is that although screencast can enhance students feedback experience, the role pedagogy plays cannot be underestimated in students feedback engagement. In this context, two aspects should be reconsidered: assignment design which should create an environment for students to act upon and implement feedback, and the scope of feedback, in particular written corrective feedback in foreign language writing which should be negotiated between teachers and students. It is necessary for both students and teachers to further develop feedback literacy to make the feedback process more efficient and effective, as teachers and students have a shared responsibility in this process (Carless and Winstone, 2020).

## Limitation

One major limitation of this study is that the interviewer is the marker of the students’ work. It is difficult to tell, to what extent students interview data is objective and neutral. This could possibly shed some light on the question why they gave positive evaluation on video feedback but did not watch all the personalized video feedback, in addition to other individual factors. Another limitation is the scale of this study due to the small number of research targets, thus the findings might not be generalized.

## Recommendations for future research

Some questions emerged from this study which are worth further investigation. First, what was the perception on feedback of those students who did not use screencast feedback? To understand their individual variables will help teachers to determine how best to mitigate their issues and personalize feedback in order to engage them. Second, how do students watch screencast videos, such as where do they pause the video, which sections do they watch more times etc.? With detailed analytical data, together with students' self-report, teachers will have a better understanding of students receiving written corrective feedback, which will further help teachers to manage the scope of written corrective feedback. Moreover, how do teachers effectively use screencast technology to enhance the student feedback experience with the institution's support, on both technology deployment and further pedagogical understanding? Findings from further research will assist teachers to adjust their current practice to better support student learning.

## References

- ALHARBI, W. (2017). E-Feedback as a Scaffolding Teaching Strategy in the Online Language Classroom, *Journal of Educational Technology Systems*, 46(2), 239–251, <https://doi.org/10.1177/0047239517697966>
- ALVIRA, R. (2016). The Impact of Oral and Written Feedback on EFL Writers with the Use of Screencasts, *PROFILE issues in teachers' professional development*, 18 (2), 79–92. <https://doi.org/10.15446/profile.v18n2.53397>
- BOND, D., & MOLLOY, E. (2013a). What is the Problem with Feedback? In BOND, D. & MOLLY, E. (Eds.). *Feedback in Higher and Professional Education: Understanding It and Doing It Well* (pp. 1–10). London: Routledge.
- BOND, D. & MOLLY, E. (2013b). Decision-making for feedback. In Bond, D. & Molly, E. (Eds.). *Feedback in Higher and Professional Education: Understanding It and Doing It Well* (pp. 202–218). London: Routledge.
- CARLESS, D. & WINSTONE, N. (2020). Teacher feedback literacy and its interplay with student feedback literacy, *Teaching in Higher Education*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1782372>
- CHEN, S., NASSAJI, H. & LIU, Q. (2016). EFL learners' perceptions and preferences of written corrective feedback: a case study of university students from Mainland China, *Asian-Pacific journal of second and foreign language education*, 1 (5), 1–17. <https://doi.org/10.1186/s40862-016-0010-y>
- HARPER, F., GREEN, H. & FERNANDEZ-TORO, M. (2018). Using screencasts in the teaching of modern languages: investigating the use of Jing® in feedback on written assignments, *Language learning journal*, 46 (3), 277–292. <https://doi-org.libezproxy.open.ac.uk/10.1080/09571736.2015.1061586>
- ICE, P., CURTIS, R., PHILLIPS, P., & WELLS, J. (2007). Using asynchronous audio feedback to enhance teaching presence and student sense of community. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 11(2), 3–25.
- ICE, P., SWAN, K., DIAZ, S., KUPCZYNSKI, L. & SWAN-DAGEN, A. (2010). An Analysis of Students' Perceptions of the Value and Efficacy of Instructors' Auditory and Text-Based Feedback Modalities across Multiple Conceptual Levels, *Journal of educational computing research*, 43 (1), 113–134. <https://doi.org/10.2190/EC.43.1.g>
- LEE, I. (2019). Teacher written corrective feedback: Less is more. *Language Teaching*, 52(4), 524–536. <https://doi.org/doi:10.1017/S0261444819000247>
- MAHONEY, P., MACFARLANE, S. & AJJAWI, R. (2019). A qualitative synthesis of video feedback in higher education, *Teaching in Higher Education*, 24 (2), 157–179, <https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1471457>



- MANCHÓN, R. M. (2011). Situating the learning-to-write and writing-to-learn dimensions of L2 writing. In MANCHÓN, R. M. (Ed.). *Learning-to-Write and Writing-to-Learn in an Additional Language* (pp. 3–17). John Benjamins Publishing Company.
- MAO, Z & LEE, I. (2020). Feedback scope in written corrective feedback: Analysis of empirical research in L2 contexts, *Assessing writing*, 45, 100469. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2020.100469>
- MCGARRELL, H., & VERBEEM, J. (2007). Motivating revision of drafts through formative feedback. *ELT Journal*, 61(3), 228–236. <https://doi.org/10.1093/elt/ccm030>
- ORLANDO, J. (2016). A Comparison of Text, Voice, and Screencasting Feedback to Online Students, *American Journal of Distance Education*, 30(3), 156–166, <https://doi.org/10.1080/08923647.2016.1187472>
- ORTEGA, L. (2011). Reflections on the learning-to-write and writing-to-learn dimensions of second language writing. In MANCHÓN, R. M. (Ed.). *Learning-to-Write and Writing-to-Learn in an Additional Language* (pp. 3–17). John Benjamins Publishing Company.
- SAURO, S. (2009). Computer-mediated corrective feedback and the development of L2 grammar, *Language Learning & Technology*, 13 (1), 96–120. <http://llt.msu.edu/vol13num1/sauro.pdf>
- SÉROR, J. (2012). Show me! Enhanced feedback through screencasting technology, *TESL Canada Journal*, 30(1), 104–116.
- STERN, L. A., & SOLOMON, A. (2006). Effective faculty feedback: The road less traveled. *Assessing Writing*, 11(1), 22–41. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2005.12.001>
- THOMAS, R., WEST, R., & BORUP, J. (2017). An Analysis of Instructor Social Presence in Online Text and Asynchronous Video Feedback Comments. *The Internet and Higher Education*, 33, 61–73. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2017.01.003>
- THOMPSON, R., & LEE, M. J. (2012). Talking with Students through Screencasting: Experimentations with Video Feedback to Improve Student Learning. *The Journal of Interactive Technology and Pedagogy*. 1(1) Retrieved from <https://jitp.commons.gc.cuny.edu/talking-with-students-through-screencasting-experimentations-with-video-feedback-to-improve-student-learning/>
- VINCELETTE, E. J., & BOSTIC, T. (2013). Show and Tell: Student and Instructor Perceptions of Screencast Assessment. *Assessing Writing*, 18, 257–277. er Ltd. All rights reserved. <http://dx.doi.org/10.1016/j.asw.2013.08.001>
- WINSTONE, N. E., NASH, R. A., PARKER, M. & ROWNTREE, J. (2017) Supporting Learners' Agentic Engagement With Feedback: A Systematic Review and a Taxonomy of Recipience Processes, *Educational Psychologist*, 52:1, 17–37, <https://doi.org/10.1080/00461520.2016.1207538>
- ZIMBARDI, K., COLTHORPE, K., DEKKER, A., ENGSTROM, C., BUGARCIC, A., WORTHY, P., VICTOR, R., CHUNDURI, P., LLUKA, L. & LONG, P. (2017). Are They Using My Feedback? The Extent of Students' Feedback Use has a Large Impact on Subsequent Academic Performance. *Assessment and Evaluation in Higher Education* 42 (4): 625–664. <https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1174187>

## Author

**Zhiqiong Chen** (Mrs), Warwick University, e-mail: [zhiqiong.chen@wawick.ac.uk](mailto:zhiqiong.chen@wawick.ac.uk)

Zhiqiong Chen is an assistant professor of Chinese at the School of Modern Language and Cultures of Warwick University. Over the past 15 years, she has been teaching various academic and lifelong learning Mandarin modules. Outside Warwick University, she also delivered the online Mandarin course for the Open University as an associate lecturer between 2009 to 2020. Since then, she has taken a consultant role at the Open University, co-authoring online Mandarin courses, and providing language advice to online Mandarin learners. Her research interests are in language teaching methodology, blended learning and student engagement.

# Wortschatzerwerb im Unterricht: Wie kann man anders und dabei effektiv mit dem neuen Wortschatz arbeiten?

## Vocabulary acquisition: How can we work with the new vocabulary efficiently?

Ivana Zolcerová

**Abstract:** The subject of this paper is an examination of the ways how vocabulary acquisition can be created. The main aim of this article is to present the phases of the vocabulary acquisition with the efficient activities suitable to each phase. The list of activities is not complete. It should work as an inspiration for other foreign language teachers for their practice.

The article is divided into three parts. In the first part the main terms are defined. The second part is dedicated to the tasks of the teacher by the acquisition of vocabulary. The third part is focused on the phases of vocabulary acquisition and suitable methods for each phase.

**Key words:** vocabulary, phases of vocabulary acquisition, efficient activities

**Abstrakt:** Thema des vorliegenden Artikels ist die Gestaltung des effektiven Wortschatzerwerbs. Sein Hauptziel besteht darin, den Fremdsprachenlehrern unterschiedliche Lernaktivitäten zu zeigen, die in den verschiedenen Phasen der Wortschatzvermittlung benutzt werden könnten. Der vorliegende Artikel erhebt dabei keineswegs Anspruch auf Vollständigkeit in der Auflistung der Lernaktivitäten. Er soll vielmehr den Fremdsprachenlehrern neue Wege der Wortschatzvermittlung zeigen.

Der Artikel gliedert sich in drei Teile. Nach der Definition der Hauptbegriffe wird auf die Rolle der Lehrkraft in der Wortschatzvermittlung aufmerksam gemacht. Weiter werden die konkreten Phasen der Wortschatzvermittlung geschildert, wobei zu jeder Phase mehrere Aktivitäten der Wortschatzvermittlung erläutert werden.

**Schlüsselwörter:** Wortschatz, Phasen der Wortschatzvermittlung, effektive Lernaktivitäten

## 1 Einleitung

Seit 1980er Jahren kennt die Fachliteratur den Begriff Wortschatzwende.<sup>1</sup> In dieser Zeit trat die bis zu diesem Zeitpunkt bevorzugte Grammatikvermittlung, auf der sich die Fremdsprachenlehrwerke sehr oft konzentrierten, in den Hintergrund.

---

<sup>1</sup> Diesen Begriff nutzte F. J. Hausmann in seinem Artikel Die Vokabularisierung des Lehrbuches oder: die Wortschatzwende. Präsentation und Vermittlung von Wortschatz in Lehrwerken für den Französischunterricht. In: *Die Neueren Sprachen* 86 (1987), S. 426–445. In diesem Aufsatz beschrieb er die benutzten Methoden, wie man die Wortschatzvermittlung in den Lehrwerken unterstützt.

An ihre Stelle kam die Unterstützung der Lernenden beim Wortschatzerwerb in Form von Vokabellisten oder von Übungen zum Wortschatzerwerb. Obwohl seitdem etwa 40 Jahre vergangen sind, bewerten einige Theoretiker<sup>2</sup> den Stand der Wortschatzvermittlungsforschung immer noch als unzureichend (Teymoortash, 2010). Ein Grund dafür könnte auch die Absenz repräsentativer Studien sein, in denen eine konkrete Lernaktivität der Wortschatzvermittlung mit reliablen Ergebnissen über ihre Effektivität bei der Wortschatzaneignung vorgestellt würde.

Daraus geht hervor, dass die Lehrenden bei der Wortschatzvermittlung größtenteils auf sich selbst gestellt sind und die Lernaktivitäten selbst suchen, probieren und modifizieren müssen. Auf diese Situation versucht der vorliegende Aufsatz zu reagieren. Sein Hauptziel besteht darin, den Fremdsprachenlehrern unterschiedliche Aktivitäten zu zeigen, die in den verschiedenen Phasen der Wortschatzvermittlung benutzt werden könnten. Besonders relevant für die Praxis ist der Bezug der Lernaktivitäten zu der jeweiligen Phase der Wortschatzvermittlung. Viele Lernaktivitäten benutzen Lehrer automatisch, ohne sich bewusst zu werden, welche Phase der Wortschatzvermittlung gerade stattfinden sollte, um den neuen Wortschatz adäquat einzuüben. Der vorliegende Artikel erhebt dabei keineswegs Anspruch auf Vollständigkeit in der Auflistung der Lernaktivitäten. Vielmehr soll er Fremdsprachenlehrer inspirieren und ihnen neue Wege im Umgang mit dem neuen Wortschatz zeigen.

Im Folgenden wird zuerst erklärt, was eigentlich unter dem Begriff *Wortschatz* zu verstehen ist und welche Aufgaben der Lehrer bei der Wortschatzvermittlung übernimmt (oder übernehmen sollte). Danach wird der Vorgang der Wortschatzvermittlung dargestellt, wobei zu jeder Phase mehrere Aktivitäten der Wortschatzvermittlung erläutert werden. Die Aktivitäten werden oft mit einem Beispiel dargestellt. Die Beispiele kommen aus dem Bereich Deutsch als Wissenschaftssprache, um zu zeigen, dass solche Aktivitäten den Lernenden auch bei dem Erwerb von abstraktem Wortschatz helfen können.

## **2 Ziel der Wortschatzarbeit und die Aufgaben der Lehrenden**

Joanna Targońska (2016, S. 80) versteht unter dem Begriff *Wortschatz* „ein System von miteinander vernetzten lexikalischen Einheiten.“ Die lexikalischen Einheiten sind auf verschiedene Weisen verbunden (semantisch, lexikalisch, lexotaktisch). Wenn wir den vermittelten Wortschatz als System wahrnehmen, hilft uns diese Vorstellung, die Phasen der Wortschatzvermittlung auch im Unterricht effektiver zu gestalten (Targońska, 2016).

---

<sup>2</sup> Aufgrund der besseren Lesbarkeit wird im Text das generische Maskulinum verwendet. Gemeint sind jedoch immer alle Geschlechter.

Dass „die Wortschatzkenntnisse eine unabdingbare Voraussetzung für einen effizienten und kompetenten Sprachgebrauch und eine erfolgreiche Verständigung darstellen“ (Teymoortash, 2010, S. 82), verstehen sowohl Lehrende als auch Lernende.<sup>3</sup> Ohne den Wortschatz wäre es den Lernenden nicht möglich, in der Fremdsprache zu handeln, was zu den Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts (Hippelet al., 2019) gehört.

Multhaup (zit. nach Teymoortash, 2010, S. 82) sieht das Hauptziel der Wortschatzarbeit im „reichen, rezeptiv und/ oder produktiv abrufbaren lexikalischen Wissen in der Fremdsprache.“ Ein so abstrakt formuliertes Ziel muss jedoch von jedem Lerner und jedem Lehrer spezifiziert werden. Dabei sollen die individuellen Bedürfnisse der Lernenden nicht außer Acht gelassen werden. Erst, wenn ein Lerner eine direkte Verbindung zu seinem eigenen Leben und der eigenen Zukunft sieht, kann er die notwendige Motivation zum Lernen aufbringen. Der Lehrer kann wiederum auf die Lernziele der konkreten Gruppe eingehen und den Wortschatz nach deren Bedürfnissen auswählen.

Dass auch der Lehrer eine zentrale Rolle beim Wortschatzerwerb spielt, erschließt sich aus seinen Tätigkeiten beim Wortschatzerwerb. Die Lehrkraft wählt den Wortschatz aus, präsentiert ihn, vermittelt Bedeutung, bietet die Übungen an, durch die die Lehrkraft bei der Automatisierung, Festigung, Systematisierung und Anwendung des neuen Wortschatzes hilft (De Florio-Hansen, 2006, zit. nach Targońska, 2016). Targońska (2016) macht darauf aufmerksam, dass die Wortschatzarbeit nicht nur eine individuelle Tätigkeit des Lerners ist, sondern von der institutionellen Wortschatzarbeit stark beeinflusst wird. Wie mit dem Wortschatz im Unterricht gearbeitet wird, spiegelt sich auch später in der häuslichen Vorbereitung der Lernenden wider. Die Lehrkraft trägt somit ziemlich viel Verantwortung, ohne dass es ihr oftmals bewusst wird.

### 3 Wortschatzvermittlungsphasen und passende Lernaktivitäten

Nach Doyé (1975, zit. nach Teymoortash, 2010) spielt sich die Wortschatzvermittlung in folgenden Phasen ab:

1. **Darbietungsphase** – in dieser Phase werden „die Lautgestalt, die Schreibung, die Morphologie, syntaktische Eigenschaften, Valenz und Bedeutung vermittelt“ (Teymoortash, 2010, S. 84).  
Die Darbietung des neuen Wortschatzes kann durch verschiedene Formen realisiert werden: *zweisprachige Vokabellisten, Wortschatz im authentischen Kontext, Lesetexte, Hörtexte, Bilder, Videos* u. a.

---

<sup>3</sup> 67% der Gymnasialstudenten mit Legasthenie sind davon überzeugt, dass der Wortschatzerwerb sehr wichtig ist, obwohl es ihnen Schwierigkeiten bereitet (Rybarczyk, 2014).

In dieser Phase kann die Lehrkraft die Lernenden den neuen Wortschatz mit allen Sinnen erforschen lassen. Je mehr Sinne in diesen Prozess einbezogen werden, desto mehr Synapsen, also Verbindungen im Gehirn, entstehen, und das spätere Erinnern fällt umso leichter (Edelmann & Wittman, 2019). Ähnlich funktioniert es auch, wenn die Lernenden emotionell angesprochen werden, per Bilder, Geräusche, Überraschung, Videos.

Gerade bei Hör- und Lesetexten, in denen der neue Wortschatz präsentiert wird, sollen die Lernenden den neuen Wortschatz aus dem Kontext erschließen. Nach Clarke und Nation (1980, zit. nach Kostrzewa) kann ein Lerner, der bereits über einen Wortschatz von 3000 Wörtern verfügt, 60–70% des unbekanntes Wortschatzes aus dem Kontext richtig verstehen. Es ist dabei wichtig, zuerst das Wort aus dem Kontext zu erraten, und es erst dann in einem (monolingualen) Wörterbuch nachzuschlagen. Hier hat der Lehrer die Möglichkeit, die Lernenden auf die typischen Wortverbindungen, interessante Wendungen, Phraseme oder Wortbildung aufmerksam zu machen. So lernen die Studierenden Techniken, wie man aus einem neuen Text neben inhaltlichen Informationen auch den neuen Wortschatz gewinnen kann. Diese Methoden sollen im Unterricht bewusst eingeübt werden (Targońska, 2016).

2. **Übungsphase:** in dieser Phase wird der eingeführte Wortschatz durch Anwendung in verschiedenen Kontexten gefestigt (Doyé 1975, zit. nach Teymoortash, 2010). Auch hier können die Lehrenden unterschiedliche Lernaktivitäten einsetzen, wie weiter mit dem Wortschatz gearbeitet werden kann. Das wichtigste ist, den neuen Wortschatz in das schon existierende System einzugliedern. Hier hilft das mechanische Wörterlernen nicht langfristig. Es ist empfehlenswert, die neuen Vokabeln in das mentale Lexikon nach Begriffsfeldern (r Student, r Mann, r Mensch), Wortfeldern (r Herzog, r Fürst, r Kaiser, r König – Adelstitel), syntagmatischen Feldern (die Diskussion führen, der Hund bellt – Wörter, die nacheinander vorkommen), Sachfeldern (Einschreibung, Studienabteilung, Universität, Student, Dozent – alles, was zum Thema Studium gehört), Klangfeldern (Brot – Schrott) und Wortfamilien (r Besucher, r Besuch, besuchen) einzugliedern. Auch in dieser Phase existieren verschiedene Möglichkeiten des Übens, z. B. *Lückentexte*, *Ordnen der Vokabeln in Gruppen* (nach Synonymen, Antonymen, bzw., Oberbegriffen, Unterbegriffen, Wortfamilien, ...). Dabei erweisen der Lehrkraft gute Dienste auch verschiedene Internetapplikationen, wie etwa Kahoot. Auf der Internetseite kahoot.com kann der Lehrende sehr einfach Quiz herstellen, die die Lernenden als eine Gruppe oder auch individuell spielen können. Jeder Lernende sieht gleich nach der Absendung der Antwort die richtige Lösung und nach dem Wettbewerb sieht er auch seine Platzierung innerhalb der Gruppe.

Durch die digitalen Medien ist die Kontrolle gleich in der Übung eingebaut. Der Lerner kann sich auf diese Weise das Vergessene wieder ins Gedächtnis rufen. Die eingebaute Kontrolle ist auch außerhalb der digitalen Welt mög-

lich, z. B. durch ein *Vokabelpuzzle*. Dazu nimmt man ein Bild und teilt es in verschiedene Stücke. An den Rand dieser Teile werden Vokabeln mit ihren Bedeutungen geschrieben. Man schreibt sie am besten so, dass auf einem Teil die Bedeutung eines Wortes steht, auf dem Teil daneben steht dann dieses Wort in der Fremdsprache (auf diese Weise kann man auch Synonyme oder Antonyme verwenden). Wichtig ist, dass die Bedeutungen und das Wort am Rande von zwei Puzzleteilen stehen, die dann zueinander passen. Die Lerner können sich bei der Zuordnung nach den Bedeutungen und den neuen Vokabeln richten oder das Bild zusammenbasteln und dabei die neuen Vokabeln lernen. Wie schon beim *Vokabelpuzzle* können durch Anwendung der abwechslungsreichen Aktivitäten verschiedene Lerntypen angesprochen werden. Im Gegensatz zu Vokabellisten erleichtert das *Vokabelpuzzle* das Lernen vor allem für haptische und visuelle Lerntypen.

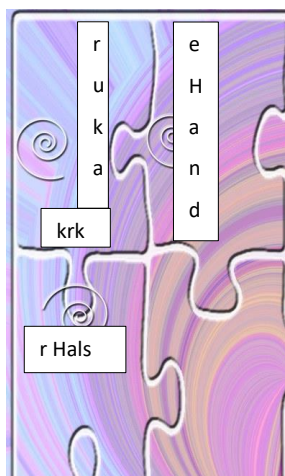


Abb. 1: *Vokabelpuzzle*

Die nächste Aktivität richtet sich auf solche Lernende, die zu dem Lernen Bewegung brauchen, aber auch auf diejenigen, die gut durch Zuhören lernen können. Die Aktivität *Nase, Knie, Bauch* ermöglicht uns einen eher als schwierig empfundenen Bestandteil der deutschen Sprache – das Lernen des grammatischen Genus – auf witzige Art und Weise zu üben. Das Prinzip ist sehr einfach: die Lerner wissen, dass es „die“ Nase, „der“ Bauch und „das“ Knie ist. Diese drei Körperteile werden als Code für die Artikel der Substantive benutzt. Immer, wenn der Lehrende ein Substantiv sagt, das den Artikel „die“ hat, fassen sich die Lernenden an der Nase. Bei allen Substantiven, die den Artikel „der“ haben, fassen sich die Studenten wiederum an dem Bauch und bei Substantiven mit „das“-Artikel fassen sie sich an dem Knie. Durch das Zeigen auf diese

Körperteile lassen die Lernenden den Lehrenden wissen, welchen Artikel sie bei dem genannten Substantiv vermuten. Diese Aktivität braucht zwar nicht viel Platz, aber es ist übersichtlicher, wenn die Lernenden dazu aufstehen.

Eine weitere Aktivität für den haptischen Lerntyp ist eine Variante des Gesellschaftsspiels *Activity*. Man kann dieses Spiel schon in Anfängergruppen benutzen, wenn man die mündliche Beschreibung zuerst weglässt. Ein Lerner zieht ein Wort, und würfelt, wie er die Bedeutung des Wortes seinem Team vermitteln soll – entweder durch Pantomime, Beschreibung mit anderen Worten oder durch Malen. Diese Aktivität lässt verschiedene Änderungen zu und befeuert auch den Spiel- und Teamgeist der Gruppe.

Für einen überwiegend auditiven Lerntyp ist die Methode *Leseschleife* geeignet. Hier bekommt jeder Lerner einen Zettel, auf dem beispielsweise steht:

Lerner A: Ich bin „klug“ und suche „sportlich.“

Alle Lernenden lesen jetzt ihre Zettel. Auf welchem Zettel steht das Wort „sportlich?“ Der Lernende, der das auf seinem Zettel findet, liest seinen Zettel laut: Ich bin „sportlich“ und suche „ehrlich.“ Wieder lesen alle ihre Zettel durch und meldet sich diejenige Person, bei der auf dem Zettel steht: Ich bin „ehrlich“ und suche usw. Auf diese Weise wird das Vorlesen der Zettel fortgesetzt, bis die Gruppe schließlich zu dem letzten Zettel kommt, auf dem steht: Ich bin „...“ und suche „klug.“ So schließt sich der Kreis.

In dieser Aktivität kann man sowohl mit Übersetzungen als auch mit Antonymen, bzw. Synonymen arbeiten und statt Adjektive kann man auch Substantive oder Verben nehmen. In diesem Fall handelt es sich um eine mögliche Aufwärmungsaktivität am Anfang der Unterrichtseinheit.

Beim *Vokabelbingo* werden Vokabeln durch Schreiben gefestigt. Aus dem zuletzt präsentierten Wortschatz schreibt jeder Lerner neun Vokabeln in eine Tabelle 3×3.

Eine Beispielstabelle für das Bingo-Spiel:

### **der Priester**

<i>der Leibeigene</i>	<i>die Zunft</i>	<i>der Adel</i>
<i>die Völkerwanderung</i>	<i>die Städtegründung</i>	<i>der Klerus</i>
<i>der Kreuzzug</i>	<i>r Mongoleneinfall</i>	<i>r Krieg</i>

Das Beispiel zeigt die ausgefüllte Tabelle zum Thema Mittelalter. Das Wort über der Tabelle ist für alle Studierenden in der Gruppe ausgewählt: Dieses Wort sagt der Student laut im Plenum, und die anderen Studenten suchen nach diesem Wort in ihren Tabellen. Wer dieses Wort in der eigenen Tabelle findet, ruft „Bingo“ und bekommt einen Punkt. Gewonnen hat derjenige, der die meisten Punkte gesammelt hat. Man kann in diese Aktivität auch Übersetzungen einbeziehen. In diesem Fall hängt es dann vom Ziel des Lehrers ab, ob man die Vokabeln aus der Fremdsprache in die Muttersprache übersetzt oder umgekehrt.

Die Zettelaktivität *Am Markt* setzt die Bewegung der Lehrenden voraus. Der zu wiederholende Wortschatz wird auf kleine Zettel geschrieben. Auf der anderen Seite steht entweder das Äquivalent in der Muttersprache oder die Erklärung in der Fremdsprache. Die Zettel können von der Lehrkraft im Voraus vorbereitet werden oder sie überlässt diese Aufgabe den Lernern. Wenn diese Phase abgeschlossen ist, kann die Gruppe zur zweiten Phase schreiten – dem Spaziergang im Klassenraum. Während des Spaziergangs treffen sich die Lerner in Zweiergruppen. Jeweils zwei Lerner zeigen sich gegenseitig ihre Wörter und jeder erklärt dem anderen das Wort auf dem eigenen Zettel, bzw. wiederholt die Bedeutung des Wortes in der Muttersprache. Die Lernenden tauschen dann ihre Partner. Das führt dazu, dass jeder Lernende die Bedeutung des Wortes aus seinem Zettel mindestens dreimal verschiedenen Partnern erklärt.

Die drauffolgende dritte Phase ist so aufgebaut wie die zweite Phase, nur kommt es hier auch zum Tausch wie auf einem richtigen Markt. Die Studenten zeigen sich ihre Wörter gegenseitig, aber hier soll nun ihr Partner die richtige Bedeutung erraten. Wenn jemand die gefragte Wortbedeutung nicht weiß, hilft der Partner, der auf der anderen Seite deszettels die richtige Lösung sieht. Nach dieser Kooperation tauschen die Studenten ihre Zettel und gehen weiter mit dem neuen Wort durch den Klassenraum, um einen neuen Partner zu suchen. Wenn jemand aber selbst das Wort auf dem neuen Zettel noch nicht kennt, soll er zuerst die Bedeutung dieses Wortes lernen und darf erst dann einen neuen Partner suchen.

Bei dieser Aktivität fungieren die Lerner selbst als Lehrer, da sie sich gegenseitig neue Wörter erklären. Auf diese Weise ist der Lerner gezwungen, über den zu lernenden Inhalt zu sprechen, was eine andere Aktivierung des Gehirns erfordert, als wenn man sich die Vokabelliste einprägt und wiederholt. Die Interaktion mit anderen Lernern, bzw. mit der Lehrkraft und die damit verbundene Bewegung, führen dazu, dass das einzuprägende Wort mit vielen anderen Eindrücken im Gehirn gespeichert wird. Das auf diese Weise entstandene Netz der verschiedenen Eindrücke, die die Verbindung zu dem neuen Wort aufweisen, ermöglicht dem Lerner ein schnelleres Erinnern, weil zu dem neuen Wort mehr Synapsen führen (Hufeisen et al., 2013).

- 3. Integrierungsphase.** In dieser Phase soll der neue Wortschatz mit den bisherigen Kenntnissen verbunden werden. In dieser Phase sollte auch gesichert werden, dass der neue Wortschatz korrekt verwendet wird (Doyé 1975, zit. nach Teymoortash, 2010).

Die Lehrkraft soll in dieser Phase solche Unterrichtssituationen schaffen, in denen die Lernenden den neuen Wortschatz verwenden können. Dabei sollte die Lehrkraft nicht aus den Augen verlieren, dass alle Lernenden lieber auf schon geübte Wörter zurückgreifen, um auf diese Weise die unangenehme Situation der Unsicherheit oder des Fehlers zu vermeiden. Wenn die Lernenden



in dieser Phase nicht unterstützt werden und ihnen in dieser Phase nicht ein sicheres Arbeitsklima geschaffen wird, werden sie zur Fossilierung<sup>4</sup> neigen. Eine sehr oft benutzte und beliebte Aktivität sind *Rollenspiele*, die auf verschiedenste Weisen variiert werden könnten. Eine beliebte Variante besteht darin, dass sich die Lernenden eine neue Persönlichkeit ausdenken und in dem Rollenspiel nicht als sie selbst sondern als die ausgedachte Person mit einigen ausgeprägten Charakterzügen agieren (z. B. ein sehr zerstreuter oder müder Mensch). Einerseits kann dabei viel Spaß entstehen, andererseits können sich die schüchternen Lerner hinter ihrer Rolle verstecken und müssen nicht persönlich werden.

Ähnlich wie bei Rollenspielen verhält es sich auch bei den moderierten *Diskussionen*. Man kann sie sehr gut nach landeskundlichen oder historischen Themen in den Unterricht einbinden. Hier zeigen sich uns zwei Möglichkeiten: Zuerst repräsentieren die Lerner ausgewählte Gruppen der Gesellschaft, die entweder bei dem landeskundlichen Thema oder bei dem historischen Ereignis eine wichtige Rolle spielten. Die Studierenden wählen einen Repräsentanten pro Gruppe und denken sich seine persönliche Geschichte aus. Sie überlegen sich, was er dabei gedacht haben könnte und wie er auf die historischen Ereignisse hätte reagieren können.

Beispiel: Das Thema Mauerfall wurde in meinem Seminar mit einer moderierten Diskussion beendet, bei der Studenten in verschiedene Rollen geschlüpft sind. Unter anderem hatten wir ein durch den Mauerbau geteiltes Liebespaar, das sich nach mehr als dreißig Jahren sah, einen Offizier der Staatssicherheit, der in dieser Nacht am 9. 11. 1989 in Berlin den Schlagbaum an der Grenze öffnen ließ, einen Rentner, der sich nach dem sozialistischen Regime sehnte, weil er in diesem Regime geachtet wurde, usw.

Die andere Möglichkeit ist, als Diskussionsteilnehmer in die Rolle einer realen Persönlichkeit zu schlüpfen, deren Lebenslauf den Lernenden bekannt sein muss (z. B. Wilson Churchill, Maria Theresia, Greta Thunberg) damit sie deren Entscheidungen und Handlungen auch vor anderen verteidigen können. Diese Form der Diskussion mit wichtigen historischen bzw. gegenwärtigen Persönlichkeiten lässt sich zu jedem aktuellen gesellschaftlichen, aber auch historischen Thema veranstalten.

Weitere Möglichkeiten der Aktivitäten, die bei verschiedenen Themen benutzt werden können, sind z. B. das Verfassen eines eigenen *Blogs*, die Aufnahme eines *Podcasts* oder *One way Videos* (d. h. Aufnahmen, die nur einmal gedreht werden dürfen).

---

<sup>4</sup> Die Fähigkeiten des Lernenden bleiben auf einem niedrigen Niveau und entwickeln sich nicht weiter. Dieses Niveau ermöglicht zwar sehr oft Kommunikation, die Kommunikation ist aber fehlerhaft. Die Fehler entstehen sehr oft durch Interferenzen aus der Muttersprache und werden wiederholt.

Nicht zu unterschätzen ist auch das persönliche Interesse der Lernenden. Die alternativen Aktivitäten, die die Lehrkraft selbst vorschlägt oder mindestens zulässt, ermöglichen den Lernern ihr Lernen selbst zu steuern.

## 4 Schlussfolgerung

Der vorliegende Artikel stellte die Phasen der Wortschatzvermittlung mit passenden Lernaktivitäten dar. Eine gut gewählte Lernaktivität unterstützt den sich gerade abspielenden Vorgang der Wortschatzvermittlungshase und erhöht die Effektivität der Wortschatzvermittlung.

Der Einklang zwischen den Lernaktivitäten und den Vermittlungsphasen ist aber nicht das Einzige, was dabei helfen sollte, dass die Lernenden 70% des neuen Wortschatzes in der ersten Woche nach seiner Einführung nicht vergessen. Genauso wichtig ist ein Gespräch über Wortschatzaneignungstechniken, die sowohl im Unterricht als auch zu Hause probiert werden können. Ein solches Gespräch unterstützt die Lernenden dabei, Verantwortung für ihr eigenes Lernen zu übernehmen und gibt ihnen effektive Mittel, wie sie ihr eigenes mentales Vokabular aufbauen können.

## Literaturverzeichnis

- CLARKE, D. F., NATION, I. S. P. (1980). Guessing the meanings of words from context: strategy and techniques. In: *System*, 8, 211–220. zit. nach KOSTRZEWA, F. *Wortschatzvermittlung im DaF- und DaZ-Unterricht*[online]. [vid. 2020-29-1]. Online verfügbar unter: (5) Wortschatzvermittlung im DaF- und DaZ-Unterricht | Frank Kostrzewa – Academia.edu.
- DE FLORIO-HANSEN, I. (2006). Vom Umgang mit Wörtern. Ergebnisse einer schriftlichen Befragung von Fremdsprachenstudierenden. In: SIEPMANN, D. (Hrsg.): *Wortschatz und Fremdsprachenlernen. Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung*, Sonderheft 9, S. 145–191, zit. nach Targońska (2016).
- DOYÉ, P. (1971). *Systematische Wortschatzvermittlung im Englischunterricht*. Schroedel – Lambert Lensing, zit. nach Teymoortash (2010).
- EDELMANN, W. & WITTMANN, S. (2019). *Lernpsychologie: Mit Online-Material*. Kösel-Verlag.
- HIPPEL, A., KULMUS, C., STIMM, M. (2019). *Didaktik der Erwachsenen und Weiterbildung*. utb.
- HUFEISEN, B., KLIPPEL, J., PILYPAITYTE, L., BALLWEG, S., DRUMM, S. (2013). D12: Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch? Klett-Langenscheidt.
- MULTHAUPT, U. (1995). *Psycholinguistik und fremdsprachliches Lernen: von Lehrplänen zu Lernprozessen*. Hueber, zit. nach Teymoortash (2010).
- RYBARCZYK, R. (2014) Vermittlung von lexikalischen Lernstrategien im DaF-Unterricht in Polen. In: G. FERRARESI, S. LIEBNER (Hg.) *SprachBrückenBauen*. Universitätsverlag, S. 119–141 [online]. [vid. 2020-29-1]. Online verfügbar unter: (13) (PDF) Vermittlung von lexikalischen Lernstrategien im DaF-Unterricht in Polen unter besonderer Berücksichtigung der Lernenden mit Legasthenie | Renata Rybarczyk – Academia.edu.
- TARGOŃSKA, J. (2016). Die Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht muss umkehren! Welchen Neuanfang bzw. welche neue Wortschatzwende brauchen wir? In A. D. JARZABEK (Hg.), *Anfang. Sprachdidaktische Implikationen für ein neues Lernparadigma* (S. 79–93). Königshausen & Neumann.

TEYMOORTASH, N. (2010). *Effizienz in der Wortschatzvermittlung*. Marburg: Tectum Der Wissenschaftsverlag.

## Verzeichnis der Bilder:

LEEMARLETTO. Puzzle [online]. [vid. 2020-29-1]. Dostupné na internete CC Search (creativecommons.org).

## Autorin

**Mgr. Ivana Zolcerová, PhD.** e-mail: Ivana.Zolcerova@uniba.sk

Ivana Zolcerová studierte Lehramt Deutsche Sprache und Literatur und Philosophie an der Philosophischen Fakultät der Comenius Universität, Bratislava. 2017 verteidigte sie ihre Dissertation mit dem Titel *Inszenierung weiblicher Autorschaft. Die „Volksdichterin“ Johanna Ambrosius im Kontext des deutschsprachigen Literaturmarktes Ende des 19. Jahrhunderts* am Lehrstuhl für Germanistik, Skandinavistik und Niederlandistik der FiF UK Bratislava. Seitdem arbeitet sie am Lehrstuhl für Sprachen, wo sie Deutsch als Fremdsprache und Fachsprache unterrichtet. In der wissenschaftlichen Arbeit widmet sie sich hauptsächlich der Suche nach effektiven Lehr- und Lernmethoden. Sie erforscht weiter auch die geltenden Beziehungen auf dem Literaturmarkt im 19. Jahrhundert.

# Němčina historických pramenů na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy

Helena Hasilová

Svůj příspěvek bych ráda uvedla povzdechem, že současní maturanti (a to i v případě, že úspěšně absolvovali maturitu z německého jazyka) mají stejně jako celá současná populace v České republice velmi nízkou úroveň znalosti německého jazyka, z čehož profitují mimo jiné všechny dobré agentury zprostředkující pomaturitní výuku firemních a individuálních kurzů německého jazyka. Není zcela jasné, proč tomu tak je, protože většina minulých generací, včetně obyvatelstva, které univerzitním a mnohdy ani středoškolským vzděláním neprošlo, tímto jazykem poměrně dobře vládla. Důvodem může být všeobecně propagovaná idea o nezastupitelné roli angličtiny, nedobrá úroveň byť velkého množství učebnic, nebo nevhodná politika ředitelů škol při výběru učitelů.

Náš příspěvek se ovšem chce zaměřit na to, jakým způsobem má učitel němčiny filozofické fakulty pracovat se studenty, kteří obvykle nevládnou němčinou ani na úrovni B1 a kteří jsou přijati do prvního ročníku studijního programu archivnictví a pomocné vědy historické. Jak s nimi pracovat, aby na konci bakalářského studia byli schopni jednak složit zkoušku B2 podle SERR, jednak, a to je z hlediska jejich oboru daleko důležitější, aby mohli v archivu číst a překládat středověké prameny a mohli být nápomocni v tomto ohledu uživatelům archivu – historikům, lidem sestavujícím svůj vlastní rodokmen, hledajícím spravedlnost z hlediska jejich bývalého majetku a majetku celých rodin.

Připravit studenty ke složení zkoušky B2 podle SERR je schopno každé dobře fungující jazykové centrum nebo jazyková škola, ať se jedná o jazyk anglický, německý nebo další. Ale metodika výuky středověké a raně novověké němčiny zatím vypracována není a z hlediska mnohých didaktiků se v tomto případě vzdělávání jedná pouze o jazykovou výchovu směřující k úrovni B2–C1 s profesním zaměřením. Málokdo z učitelů ostatních cizích jazyků (ale i učitelů německého jazyka) si ale umí vůbec představit text psaný gotickým písmem či kurentem, text středověký nebo novověký, se kterým je absolvent oboru archivnictví ve své odborné praxi konfrontován.

Naše země je specifická tím, že se v rodinách i ve veřejném a hospodářském životě setkávali Češi a Němci. A v archivech se dnes tudíž prolínají české a německé prameny. Z toho vyplývá nepominutelně důležitá role vzdělávat archiváře tak, aby byli schopni tyto prameny rozklíčovat a zpřístupnit badatelům. Navíc je třeba docílit u studentů schopnosti velkého stupně jistoty a přesnosti čtení s porozuměním těchto textů, neboť mnohdy i nepatrná nedokonalost může ovlivnit další, mnohdy

i soudní, jednání související například s dědictvím nebo restitucemi. Ovšem ani produktivní dovednosti (obzvláště psaní) nemohou zůstat stranou, protože se na archivy obracují potomci v Čechách dříve žijících obyvatel a ti si žádají výklad archiválie v cizích jazycích a podle informací pracovníků badatelen v pražských archivech poptávka po regestech v němčině výrazně převyšuje poptávku po regestech v jiných jazycích.

Tuto zdánlivě neřešitelnou situaci se rozhodl řešit tým spolupracovníků katedry archivnictví a pomocných věd historických FF UK pod vedením doc. Ebelové, který otevřel kurz celoživotního vzdělávání (CŽV) s názvem *Němčina pro archivní a badatelskou praxi*, jenž je určen studentům archivnictví, ale i široké odborné veřejnosti, včetně zájemců z řad studentů Univerzity třetího věku (U3V).

Na rozdíl od běžných kurzů němčiny v rámci studia je zde možno se skutečně intenzivně zaměřit na dovednosti a s nimi spjaté gramatické struktury a lexikální komponenty, které absolventi budou opravdu potřebovat a nezabývat se elementy podle velmi všeobecně a široce pojatého Společného evropského referenčního rámce pro jazyky, z nichž některé jsou opravdu pro danou cílovou skupinu uživatelů jazyka (pracovníků v archivech) marginální. Připomeňme v této souvislosti témata aktuálně předepsaná pro kurzy němčiny Jazykového centra FF UK, jako např. psaní životopisu, vyprávění děje filmu, komentář grafů a statistik, pojednání o cestování a vztazích mezi lidmi nebo popis místnosti či hovoření o nereálných dějích. O převádění nominálních vazeb na verbální nebo infinitivních vazeb na vedlejší věty apod. ani nemluvě.

Jako vyučující a iniciátorka vzniku tohoto kurzu bych se chtěla podělit o své zkušenosti, jak postupuji v těchto profesně zaměřených kurzech, aby i v současných neutěšených podmínkách bylo možno přijatelné jmenované úrovně znalostí a dovedností u studentů dosáhnout.

Po celou dobu kurzu je třeba mít na zřeteli následující:

Úvodem je vhodné přehledně provést zopakování, doplnění a částečně i „dovysvětlení“ základních gramatických a jazykových konstrukcí tak, aby frekventanti za pomocí slovníku byli schopni porozumět výpovědím proneseným či přečteným v indikativu přítomnosti, préterita a perfekta, a to v aktivu i pasivu. Tyto gramatické konstrukce je třeba představovat a cvičit na slovní zásobě a větách z oblasti tematikou moderních dějin počínaje a přecházející do volby textů plynule k obdobím starším. Dále je třeba od samého počátku zařadit seznámení s prací se slovníky, a to nejen současného jazyka. Studenti musejí mít přehled o tom, které slovníky jsou v kterých knihovnách, případně a zejména při on-line výuce, které slovníky jsou k dispozici v elektronické formě. Studenti se tímto postupem seznamují prakticky se slovní zásobou jednotlivých historických období, přičemž ovšem nesmí chybět doplnění výkladu vývoje historické mluvnice ze strany učitele nebo alespoň dpo-

ručení přehledu vývojových tendencí, které jsou v sekundární literatuře, ale i na mnohých místech dostupné on-line. Toto je možné zařadit souběžně s nácvikem produktivních dovedností již na úrovni B1. Například při nácviku psaní pojednání o oblíbené historické epoše nebo shrnutí obsahu historického textu přečteného v němčině nebo i v jiném jazyce. Při analýze, vysvětlování a diskusi o formálních nedostatcích vyprodukovaného textu mezi učitelem a samotnými studenty mezi sebou je možno opakovat a upevňovat již vysvětlené gramatické a lexikální struktury. Na takovýto písemný referát může student navázat referátem ústním, v němž buď shrne hlavní myšlenky, nebo se zaměří na jeden z aspektů. Studenti si témata volí sami, logicky si tedy zvolí téma sobě blízké. Tím je zaručena jejich vysoká motivace a zaujetí. V rámci prezentace provádějí studenti ve skupině seznámení s užitou slovní zásobou, a to v ústní i psané podobě (k tomuto přispívají studenty oblíbené powerpointové prezentace).

Cílem je dosažení následujících jazykových dovedností:

## Dovednosti receptivní

U nácviku **čtení s porozuměním** je třeba rozlišovat různé druhy čtení podle účelu. Jednak musí absolvent oboru archivnictví na základě globálního čtení umět zhruba rozklíčovat obsah německé archiválie, což postačuje pro účel evidence archiválií s uvedením obsahu, ale student musí být vybaven i schopností poměrně podrobného a přesného překladu textu jdoucího ruku v ruce také s paleografickým přepisem. Je ještě třeba připomenout, že v tomto kurzu je věnována pozornost i současným odborným historickým textům, protože se zde někteří studenti připravují na zkoušku B2. Ovšem nad rámec této zkoušky je třeba seznámit studenty s možnostmi, jak je možné porozumět tvarům nářečným, či jak určit hodnotu měř a vah, které se v různých obdobích v Čechách a na Moravě užívaly.

**Poslech s porozuměním** se stává aktuálním u několika málo absolventů, kteří se vydají na vědeckou dráhu, a počítá se s tím, že budou účastni zasedání v němčině, i když většina konferencí předepisuje jako konferenční jazyk angličtinu<sup>1</sup>. Ale pro práci v archivu je třeba připravit absolventy v první řadě na situaci, kdy musejí reagovat na telefonické nebo přímé dotazy badatelů, což samozřejmě predikuje porozumění kladenému dotazu.

## Dovednosti produktivní

Co se ústních komunikátů týče, je stěžejní nácvik **ústního referátu** s následnou diskusí a dále seznámení budoucích pracovníků v badatelnách se způsobem ústní komunikace s německými badateli. Při tom je třeba se zaměřit na komunikaci

---

<sup>1</sup> Naprosto nelogicky i v případě, že účastníci pocházejí z německy mluvících zemí, což je v poslední době kvůli nejasnostem v terminologii samotnými německými jazykovědci kritizováno.

při vyhledávání archiválií, při určování ceny kopií, na chování v badatelně a na informace o možnostech zaslání kopií ve formě papírové nebo elektronické.

Pro tento kurz má význam zařazení nácviku prezentace odborného referátu s následnou diskusí, protože se jedná o významnou produktivní dovednost a také proto, že se jedná o aktivitu vedoucí k volnému vyjadřování myšlenek v komunikaci, o rozšiřování slovní zásoby ani nemluvě. A to i za předpokladu, že jsme si vědomi toho, že ne všichni absolventi oboru archivnictví a pomocných věd historických mají vědecké ambice, a budou své myšlenky v němčině prezentovat. Zařazení těchto aktivit do výuky vede i k přirozené komunikaci o jednotlivých historických tématech, při nichž dochází k vyjadřování názorů celé skupiny.

K nácviku ústního referátu, jak již bylo zmíněno, lze přistoupit ihned po úvodním shrnutí německé gramatiky na úvod kurzu, a to již na úrovni B1 podle SERR. Student po vzoru přečtených textů produkuje jednoduché výroky o historické epoše, události či osobnosti, nebo shrne hlavní myšlenky přečteného textu, kdy nemusí být podmínkou, aby text, který je komentován, byl nutně studentem přečten v němčině. Za pozitivní považujeme i přirozenou nápodobu jazykových struktur.

Kromě nácviku ústního referátu je třeba dále seznámit posluchače se zdvořilostními formami pro styk s badateli. Za tímto účelem je neefektivnější sestavení modelových dialogů a jejich nácvik v párové a skupinové komunikaci.

Co se **produkce písemných textů** týče, je jednou ze součástí kurzu zformulovat písemný referát (esej), což je také jedním z požadavků pro složení zkoušky B2, ale důležitější je nacvičit psaní regestů v němčině, protože si je žádají i archivy na německy mluvícím území. Mnohdy je nutno pořídit překlad listiny do češtiny a ještě dále i do současné němčiny. V neposlední řadě je nutno nacvičit schopnost odpovědět na písemný dotaz tazatele v němčině. Příprava na písemnou komunikaci v archivu s tazateli a badateli z Německa, Rakouska či Švýcarska se stává bezpodmínečnou součástí kurzu, protože k psaní emailů v němčině bude archivář nucen přistoupit zcela určitě ve svém pracovním, ale i soukromém životě.

Významnou dovedností, kterou v kurzu nacvičujeme, je **psaní regestů**, to znamená stručného shrnutí obsahu archiválie. Je to pro studenty často problematické, a to jak v němčině, tak češtině. Dotazem směřujícím ke studentům, pracovníkům archivu Státního oblastního archivu v Praze, kteří studovali obor na různých univerzitách Čech a Moravy, i k vedoucí katedry archivnictví a pomocných věd historických jsme zjistili, že psaní regestů je nacvičováno pouze okrajově při hodinách diplomatiky a slouží hlavně ke zjištění pochopení textu u studentů, než že by byla vypracována a užita metodika jeho produkce. Absolventi oboru archivnictví se vyjadřují v tom smyslu, že „snad u jedné listiny zkusili regest vytvořit a potom s nimi přišli do styku hlavně při psaní seminárních prací jako uživatelé“. Psaní nových regestů je tedy většinou pouhou nápodobou regestů produkovaných před-

chůdci. V archivech registry vytváří pracovník, jehož funkce je označována jako zpracovatel archivní pomůcky (například inventáře). Případně, pokud jsou listiny zveřejňovány například na virtuálním archivu Monasterium, vytváří je osoba, která je „projektem na tuto činnost najata“. A také pro tyto pracovní pozice studenty vychováváme.

Pro zájemce budiž uvedeno, že norma pro psaní regestu je k nalezení v materiálu Základní pravidla pro zpracování archiválií<sup>2</sup>, která ale pro naše účely není použitelná.

Pokud necháme studenty produkovat regist bez cílené přípravy, ukazuje se, že studenti nejsou správně vedeni ke kondenzaci textů, což je s podivem, protože v sylabu jazykových center bývá uveden jako jeden z bodů psaní resumé, což je slohový útvar velmi obdobný.

Úvodem je velmi vhodné uvést definici tohoto slohového útvaru. Za tímto účelem užívám heslo z České terminologické databáze knihovnictví a informačních věd (TDKIV).<sup>3</sup>

Protože se jedná o kurz němčiny, je velmi vhodné seznámit studenty i s německou verzí vysvětlení<sup>4</sup>.

Pro ilustraci uvádíme ukázkou archiválie zcela běžného typu textů, s jakými jsou archiváři ve výuce a posléze při své vlastní práci konfrontováni.

Je to dopis královny Žofie Bavorské, vdovy po českém králi Václavu IV., který odeslala za svého pobytu v Bratislavě svému bratrovi Arnoštovi do Mnichova. Vyda-

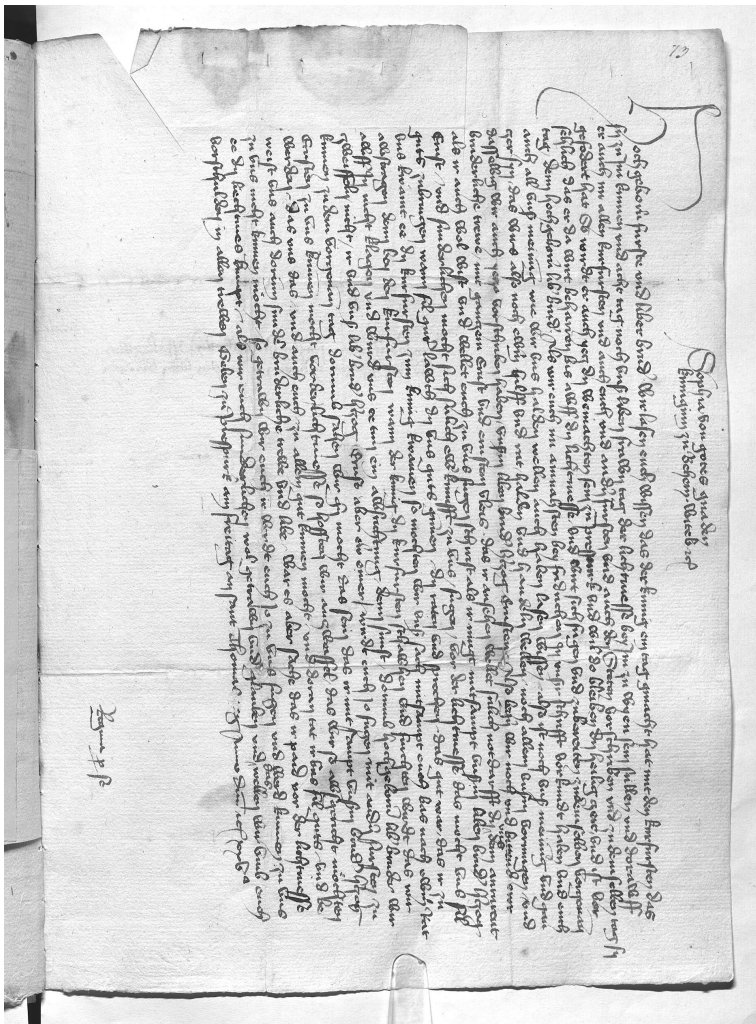
---

<sup>2</sup> Michal Wanner, Základní pravidla pro zpracování archiválií, Odbor archivní správy a spisové služby MV, Praha 2015.

<sup>3</sup> „Regest je krátké shrnutí listiny či jiné písemnosti, a to jak za vědeckým, nebo úředním účelem. Podle rozsahu se rozlišuje regest záhlavní (inventární záznam) a náhradní (katalogizační záznam). Záhlavní je kratší, obsahuje jen krátkou zmínku o pořízení, při použití v edici pramenů často za tímto regestem následuje listina v plném znění. Náhradní navíc obsahuje všechna místní jména, plné tituly apod.“

<sup>4</sup> „Als Regest bezeichnet man in der Geschichtswissenschaft die Zusammenfassung des rechtsrelevanten Inhalts von Urkunden des Mittelalters und der Frühen Neuzeit. Unter dem Plural Regesten versteht man auch eine besondere Publikationsform, die Urkunden eines Ausstellers, einer Provenienz oder eines Betreffs – geordnet nach Datum – nachweisen und mit inhaltlichen Zusammenfassungen, Nachweisen über die Überlieferung und quellenkritischen Hinweisen ergänzen. Vom Umfang her unterscheidet man zwischen dem Kopfregeest oder Kurzregest, das Aussteller, Empfänger, Ort und Datum einer Urkunde sowie eine kurze Zusammenfassung ihres rechtlichen Inhalts enthält, und dem Vollregest mit einer ausführlicheren Beschreibung des Rechtsinhalts unter Nennung aller genannter Namen, teils einschließlich der Zeugen. Auch Hinweise zur Art der Beglaubigung sowie eine Zusammenfassung der Narratio können in einem Vollregest enthalten sein. Kurzregesten erscheinen üblicherweise in Urkundeneditionen vor dem eigentlichen Text der Urkunde, während Regesten im Sinne der Publikationsform normalerweise Vollregesten enthalten.“ (Hanns Leo Mikolletzky: *Regesten und Regestentechnik*. In: *Anzeiger der Österreichischen Akademie der Wissenschaften*. (= Philosophisch-historische Klasse. 87) 1950, s. 240–254.)





Obr. 1: Žofie 27

vatelem listu psaného 21. prosince 1424 je mělnický probošt Zikmund z pověření královny (Ad mandatum Regine Sigismundus etc.).

Pro čtenáře, kteří nejsou zběhlí ve čtení středověkých textů, a není jim na první pohled zřejmý ani přibližný obsah textu, doplňme, že se jedná o list z 21. prosince 1425 a královna zde oznamuje Vilémovi, že chce Zikmund konat osm dní po Hromnicích (10. února) říšský sněm ve Vídni a tam se chce sejít s ním i dalšími

kurfiřty, vévody i zástupci měst. Král Zikmund má být na Vánoce v Bratislavě, kde chce strávit celé svátky, a zřejmě tam setrvá až do Hromnic a bude se připravovat na sněm. V souladu s tím, jak mu již psala prostřednictvím jejich příbuzného Friedricha, se chce řídit jejich radami, a proto také psala vévodovi Arnoštovi. Žádá Viléma, aby spolu s Arnoštem za ní přijeli do Bratislavy ještě před Hromnicemi a před příjezdem kurfiřtů, což by jí přineslo mnoho užitku, neboť by s jejich pomocí dořešila svoje záležitosti. Na závěr vyjadřuje svou domněnku, že je možné, že když přijedou, bude se král obávat, aby na něho nežalovala, a tím dříve bude dosaženo dohody o vyrovnání.

Podívejme se blíže na to, jak studenti musejí k textu přistoupit: Nejprve musí provést paleografický přepis. Na to jsou studenti na své mateřské katedře poměrně dobře připravováni, i když i zde je možné na základě rozklíčování významu mnohých přepisů přepracovat nebo upřesnit. Například při přepisu tohoto textu zaměnila studentka archivnictví na 5. řádku *im* za správné *nu*, neoddelila jednotlivá slova u *zudemselben*, což jí posléze ztížilo překlad, na 10. řádku zaměnila *wns* „uns – nám“ za *wers* „wäre es – bylo by“ a *hilff* za *hulff*, což jí již význam posunulo velmi. Dále jí zcela vypadla předložka *mit* před vazbou *handeln wellen noch allem vns[er]em vormugen*. O tom, že se studentka neinformovala dobře ve slovníku o významu slova, svědčí uvedení tvaru *schnist* namísto běžně užívaného *schirist* „so schnell wie möglich – co nejrychleji“ (řádek 13).

Regesty v českém a německém jazyce, které k tomuto textu studentka odevzdala, vypovídají mnohé o nastíněné problematice. Jednak došlo k neúplnému porozumění textu, což pramení hlavně z nesprávně určeného významu slova *tag*, kdy pohledem do slovníku není obtížné určit, že kromě významu „Tag – den“ označuje ve středověku toto slovo také „Tagung – jednání, sněm“. Tímto zdánlivě ne tolik významným rozdílem v chápání významu jednoho slova ale vypadla z regestu významná obsahová část.

## Regesty – studentské práce:

V češtině:

Prešpurk, 21. prosince 1425

Žofie Bavorská žádá svého bratra (Viléma), aby přijel stejně jako jejich bratr (bavorsko-mnichovský vévoda) Arnošt ke králi, který bude již na Vánoce v Prešpurku a chystá se tam setrvat, aby mohli skrálem projednat jistou záležitost ještě dříve, než ve stanovený čas – na Hromnice – přijedou kurfiřti a ostatní knížata, jak bylo králem dříve určeno.

V němčině:

Preßburg, 21. Dezember 1425

Sophia von Bayern bittet ihren Bruder (Wilhelm), wie ihren Bruder (Herzog von Bayern-München) Ernst, zum König zu kommen, der zu Weihnachten in Preßburg sein und dort bleiben wird, damit sie eine bestimmte Angelegenheit mit dem König besprechen können, bevor die Kurfürsten und andere Fürsten in der bestimmte Zeit – auf dem Lichtmess – kommen, wie es vom König festgelegt war.

Regest v němčině se vyznačuje správným jednoduchým vyjádřením (až na již jmenovanou chybějící část) obsahu listu. Ovšem z formy je patrná nejednotnost při označení zúčastněných osob (jednou je v závorce jméno, podruhé titul), nedostatky v koncovkách a volbě předložek.

Jak je vidět z tohoto textu, vyznačují se středověké i novověké texty volným řazením myšlenek za sebou bez řádných (z dnešního pohledu odpovídajících) spojovacích výrazů, což ztěžuje pochopení a vyvolává na některých místech i možnost vícerozhodného výkladu významu. Studenty je třeba upozornit i na časté elipsy některých podstatných větných členů.

Psaní regestu vychází z dobrého pochopení zpracovávaného textu. Po této „přípravné“ fázi se nám osvědčilo napsání regestu v mateřštině studentů, tedy především v češtině. Je to vhodné z důvodu lepší možnosti kontroly německého regestu učitelem. Na druhou stranu zůstává otázkou, zda tímto nemůže docházet k interferenci z češtiny. Ale bez české verze někdy učitel jen těžko porozumí studentově záměru.

Jako další krok při přípravě na tuto produkci se nám osvědčilo zopakování veškerých gramatických jevů od koncovek adjektiv, substantiv, tvarů minulých časů, pasiva přes nominalizaci a verbalizaci s přihlédnutím ke slovosledům a upozornění na nutnost užívat současnou pravopisnou normu.

Dalším důležitým upozorněním je, aby se studenti nenechali ovlivnit historickou slovní zásobou a neužívali archaismy a dnes již neužívaná slova v současném textu, kterým regest je. Studenti si musí uvědomit, že i některá slova, která ze současného jazyka znají, mohla změnit svůj význam, a tudíž se musí překládat jinak. Takovým příkladem je mimo jiné středohornoněmecké slovo *arbeit*, které v té době znamenalo „Mühe – snaha, úsilí“ a není ho možné dnes překládat ve všech kontextech jako „Arbeit – práce“.

Z dalších frekventovaných nesrovnalostí, které je třeba eliminovat, je možno jmenovat (příklady pocházejí ze studentských regestů odevzdaných v minulém školním roce):

- nesprávné užívání členů nebo jejich úplné vypouštění (zde se jedná zřejmě o interferenci z češtiny) *Auf Schloss* namísto *auf dem Schloss* „na zámku“

- užití chybných slovesných tvarů, jako např. *Karl befiehlt* pro *Karl befiehlt* – „Karel rozkazuje“
- užití tvaru substantiva bez koncovky: *Ich habe den deutschen Name von Trutnov verwendet.*  
*Ich habe den deutschen Namen verwendet.* – „Užil jsem německé jméno pro Trutnov.“
- nesprávná volba předložky *Am 17. Februar 1484 ist bei Vladislav in Trautenau Friedrich von Schumburg gekommen,* – namísto *Am 17. Februar ist zu Vladislav in Trautenau Friedrich von Schumburg gekommen.* – „17. února přišel k Vladislavovi v Trutnově k Vladislavovi Fridrich ze Šumburka.“
- užití slova z původního textu v regestu, přičemž dnes má slovo jiný význam *In dem zweiten Brief schrieb der König Ladislav zu dem berühmten Hans von Trautenau* – namísto *dem schon genannten* (berühmt má dnes význam „slavný“)
- užití neurčitého členu u řadové číslovky namísto členu určitého *hat einen dritten Brief gezeigt* pro *hat den dritten Brief gezeigt* – „ukázal třetí dopis“.
- užití archaické předložkové vazby např. *zu Trautenau* namísto *in Trautenau* – „v Trutnově“.
- psaní malého písmene u substantiv *von könig Wladislaus* namísto *von König Wladislaus* – „od krále Vladislava“.
- prohřešek proti správnému slovosledu, jako např. *Wenn Balduin in einem anderen Fall als dem Krieg mit Bayern Hilfe braucht, er zahlt die Kosten* – namísto *zahlt er die Kosten.*
- ačkoli je možné vést diskuse o volbě užití českých či německých podob vlastních jmen anebo zachování podob jmen vyskytujících se v historických pramenech v regestech, existují případy, kdy je užití české podoby vyloučené. Jako například u regestu k pramenu, kde vystupuje Ulrich von Hanau. Student semináře se uchýlil k následujícím formulacím: *Der römische Kaiser Ludvík verpfändet die Einwohner und die Stadt Geylehnusen den Adligen Oldřich von Hanau und seinen Erben als Belohnung ...Die Einwohner der Stadt sind Oldřich treu, bis das Versprechen aufgehoben wird.*  
I když to nebylo původně předvídáno, ukázalo se v době koronavirové krize, že je tento kurz velmi vhodný i pro on-line výuku.

Jednak proto, že jsou mnozí účastníci kurzu studenty distančních studijních programů a musí promyšleně dělit svůj čas mezi „pracovní“ a „studijní“ a jednak i proto, že má-li být intenzivně pracováno s historickým textem, je k tomu třeba náležitého klidu. Každý student jako individualita potřebuje různě dlouhou fázi přípravy a také si může vybrat denní či noční dobu pro optimální koncentraci.

Kromě několika opravdu nutných kontaktních hodin je totiž možné pracovat distančně, na dálku, on-line.

Kurz je tedy on-line organizován tak, že je úvodem určeno několik kontaktních hodin, kdy se celá skupina „sejde“ přes ZOOM a zde učitel vyloží opěrné body z hlediska gramatiky a zadá úkoly. Výborně se hodí texty ke čtení s porozuměním s úkoly typu „Přiřadte nadpisy k odstavcům“, „Určete, které z výpovědí odpovídají obsahově přečtenému textu“, „shrňte krátce obsah“, případně doplňovací cvičení na lexikální či gramatické jednotky. Učitel může na emailem zasláná řešení krátce a jednoduše reagovat a student případné nedostatky opraví. Oblíbené pro distanční práci jsou přehledy frází pro komunikaci v archivu, německých výrazů z oblasti měř a vah, datací, německých názvů českých měst, vesnic či řek, které učitel zašle studentům jen částečně kompletované a studenti za pomoci doporučené literatury, internetu, vlastních pozorování nebo i za pomoci dotazů v archivech v Česku i Německu a Rakousku doplňují výrazy a názvy. V jednom z úvodních kontaktních setkání je vhodné dále vybrat a zadat témata pro referáty. Referáty je třeba nejprve vypracovat písemně a poté, co učitel text opraví a zašle studentovi zpět, je možné, aby byl pronesen v kontaktní hodině referát ústně. K tomu je velmi vhodná powerpointová prezentace s uvedením stěžejní slovní zásoby, protože toto slouží celé skupině k rozšíření slovní zásoby. V tomto bodě je třeba upozornit na velkou nutnost dodržení času určeného pro jednotlivé prezentace, protože se studenti musí nutně vystřídat a je bezpodmínečně nutné vyšetřit i chvilku na následnou diskusi.

Ta část kurzu, kdy se německé texty převádějí do současné němčiny či překládají do češtiny (mnohdy se na přání studentů provádí i paleografický přepis), se pro on-line výuku přímo nabízí. Studenti svou verzi pošlou učiteli a ten ji (pravdou je, že mnohdy i opakovaně) opoznámkuje. Některé body překladu či sporné části lze prohodit v některé z kontaktních hodin.

Pokusila jsem se v tomto příspěvku shrnout své dlouholeté zkušenosti i zkušenosti z doby zcela nedávné (koronavirové) z výuky německého jazyka pro katedru archivnictví a pomocných věd historických na FF UK v Praze. Snad budou užitečné a inspirativní i pro další němčináře.

## **Autorka**

**PhDr. Helena Hasilová, Ph.D.**, e-mail: Helena.Hasilova@ff.cuni.cz

Helena Hasilová je zaměstnankyně Jazykového centra FF UK a externí vyučující katedry pomocných věd historických a archivního studia FF UK. Vystudovala obor učitelství předmětů český jazyk a literatura a německý jazyk a literatura na FF UK (1979–1984), titul PhDr. získala v r. 1984 (obor německý jazyk). Titul Ph.D. obhájila na PedF UK v r. 2008 na základě disertační práce *Lingvodidaktické problémy výuky odborného vyjadřování v němčině*. Absolvovala tři dlouhodobé studijní pobyty v Německu (Halle, Bonn, Výmar), přednášela na univerzitách v Berlíně, Lipsku a Lvově. Helena Hasilová dlouhodobě spolupracuje i s Ústavem bohemistických studií FF UK při výuce češtiny pro cizince (20 let působila jako lektorka na Letní škole slovanských studií). Je autorkou jedné monografie, spoluautorkou tří dalších, autorkou či spoluautorkou 17 učebnic vydaných v Česku, Německu a na Ukrajině a autorkou řady odborných článků publikovaných v Česku, Německu, Francii a na Ukrajině. Odborně se věnuje především vývoji německého jazyka, jazykové analýze středověkých německých textů a otázkám lingvodidaktickým. Jako pedagog zajišťuje výuku předmětů praktického německého jazyka, práce s německými historickými prameny a němčiny pro archiváře a historiky.



**Student a vysokoškolské studium**

**Students and University Studies**

# Jak studenti českých vysokých škol přistupují ke studiu

## Approaches to study in the Czech university students

Ivana Mičínová

**Abstrakt:** Cílem této přehledové studie je identifikovat, jaké oblasti zkoumání přístupů k vysokoškolskému studiu jsou v českém badatelském prostředí tematizovány v letech 2010–2020 a jaké výsledky přinášejí pro zkvalitňování výuky na vysokých školách. Zachycená témata se věnují adaptaci studentů prvních ročníků na nároky vysokoškolského studia, problematice organizace vlastního studia a postojů k samostudiu. Další oblastí zájmu jsou preference využívání studijních materiálů, prezentace učiva a forem výuky. Zrcadlením studijních přístupů je i analýza zpracování diplomových prací a koncepce státní zkoušky. Výsledky dílčích studií jsou ukotveny na pozadí zprávy EUROSTUDENT VI a reflexe výuky začínajících vysokoškolských pedagogů. Celkově přinášejí sice dílčí, ale zároveň velmi detailní sondy, které usnadňují porozumění tomu, jak současní studenti přistupují ke studiu v konkrétním kontextu vysokoškolského studia. V závěru přináší studie přehled témat, jimž by se mohl věnovat příští výzkum v oborových didaktikách.

**Klíčová slova:** pedagogický empirický výzkum, přístupy ke studiu, studijní chování, výuka na vysokých školách, vysokoškolské studium

**Abstract:** The aim of this study is to identify what areas of approaches to study in higher education have been explored in the Czech research context between 2010 and 2020 and what outcomes have been brought for the enhancement of quality of teaching in higher education. The researched texts deal with the adaptation of first year students to the demands of university study, organization of study and attitudes to self-study. Another area of interest is the preferences of study materials usage, presentation of the subject matter and forms of teaching. Approaches to study are also reflected in how students go about writing their Master's theses and how the final exams are conceived. The results of the extant studies are grounded in the context of the EUROSTUDENT VI report and university teachers' reflections of their own teaching. Together they develop a partial, but somewhere deep understanding of how the current students approach their study. The conclusion gives an overview of suggested topics for future research in disciplinary didactics.

**Key words:** pedagogical empirical research, approaches to study, study behaviour, teaching in higher education, higher education study

## 1 Úvod

Porozumění tomu, jaké mají současní studenti postoje a motivaci ke studiu a jaké strategie využívají pro úspěšné plnění požadavků studia, je klíčovým předpokladem pro práci vysokoškolského učitele, který jim umožní vytvářet podmínky pro



kvalitní výuku a formování zdravých studijních postojů a návyků u studentů (Mareš, 1998).

Jak si všímá ve své koncepční studii Kasíková (2015), vysokoškolské pedagogice a didaktice chybí empirické studie samotných procesů výuky a studia, bez nichž není možné, aby vznikaly monografie, které se vyrovnají těm zahraničním jak šíří témat, tak hloubkou pohledu, a které by měly reálné ambice ovlivňovat kvalitu výuky na vysokých školách.

V této situaci se jeví jako důležité vytvořit přehledovou studii, která by shromáždila a zhodnotila impulzy pedagogických empirických výzkumů z oblasti vysokoškolské výuky za poslední dekádu, tedy mezi lety 2010 až 2020. Výběr období je veden úvahou, že jde nejenom o období po zavedení Boloňské úmluvy do praxe českých vysokých škol, kdy se „uzavřela“ etapa jejich transformace a prohloubila integrace do mezinárodních vědecko-výzkumných struktur, ale zároveň došlo k intenzivní generační obměně a proměně akademického diskurzu (Šima, 2011).

Konkrétně jde v této přehledové studii o tato zjištění:

1. Jaké oblasti zkoumání přístupů ke studiu, studijního chování a metod vysokoškolské výuky jsou v českém badatelském prostředí tematizovány?
2. Jaké výsledky přinášejí pro další směřování ke zkvalitňování výuky a vzdělávání na vysokých školách?

Pomocí výsledků této studie bude možné popsat mozaiku výzkumného pole přístupů vysokoškolských studentů ke studiu a vzájemnou komparací posílit nebo upřesnit vyvozené závěry. Neméně zajímavé bude sledovat, která témata jsou v českém empirickém výzkumu, opomíjena, přestože v globálním i evropském kontextu se jim věnuje intenzivní pozornost, a tím nasměrovat případné zájemce o tuto problematiku k dalšímu bádání v oborových didaktikách, které pomůže ověřit, nakolik stávající modely výuky plní svůj předpokládaný účel pro současnou generaci studentů.

## 2 Metodologie přehledové studie

Tvorba této přehledové studie, volba kritérií výběru podkladů a jejich následné zpracování vychází metodologicky z Mareše (2013). Podklady k této studii pocházejí z rešerše literatury z předních českých publikačních zdrojů a časopisů, jako je *Aula*, *Orbis Scholae*, *Pedagogika*, *Pedagogická orientace* a *Studia paedagogica* od roku 2010 do roku 2019 (s přesahem do roku 2020, pokud byly články s tímto vročením již k dispozici). K doplnění přehledu byla využita rešerše pravidelné konference České asociace pedagogického výzkumu (ČAPV), která vydávala sborníky příspěvků až do roku 2015 (a poté již pouze sborníky abstraktů). Kontrolou

bibliografických údajů článků bylo navíc ověřeno, zda nejsou k dispozici další studie či monografie k zadanému přehledu.

V souladu s doporučeními Mareše (2013) k metodice zpracování přehledových studií, byly některé získané podklady nakonec vyloučeny s ohledem na nízkou úroveň jejich metodologického zpracování, které bránilo posoudit validitu a reliabilitu jejich závěrů, nebo ohledem na nízký podíl empirického výzkumu studie ve srovnání s ostatním textem.

Zároveň je třeba výsledky této studie vnímat se všemi omezeními, jimiž je tato rešerše zatížena. Především tato rešerše nemůže být v žádném ohledu vyčerpávající, protože nezachycuje veškeré publikační možnosti badatelů, kteří se věnují vysokoškolské didaktice, potažmo přístupům studentů ke studiu. Specifickou oblastí jsou zcela jistě oborové didaktiky dané rozmanitostí vysokoškolských oborů a dále publikační možnosti autorů v zahraničních zdrojích, které nebylo v silách této studie zachytit.

Podobně specifickou oblastí je didaktika distanční výuky a její podoby e-learningu nebo blended learning, kterým se věnuje vysoká míra pozornosti jakožto sílícímu fenoménu vysokoškolského vzdělávání. Pokrytí této oblasti by stálo za samostatnou přehledovou studií. Podobnou oblastí by byla výuka cizích jazyků na vysokých školách pro nefilologické účely, která však přístupy ke studiu aplikuje na specifickou doménu osvojování jazyka prostřednictvím strategií učení (Lojová a Vlčková, 2011; nověji viz přehledová studie Fišerová, 2018).

Přesto lze doufat, že základní trendy v předkládaném přehledu budou dostatečně ilustrovat, jakým směrem se ubírá výzkum v jednotlivých oblastech vysokoškolské didaktiky a do jaké míry odráží potřebu získat relevantní poznatky o současném chování studentů a jejich přístupech ke studiu jako zdroji poznání pro zkvalitňování výuky.

### **3 Kdo jsou dnešní studenti: proč a jak studují?**

Jak studují dnešní studenti? Jak přistupují k plnění studijních povinností? Jak reagují na různé formy a metody výuky? Toto jsou základní otázky, na které je třeba odpovědět, aby na ně bylo možné v pedagogickém procesu reagovat a zajistit kvalitu výuky v konkrétních kontextech vysokoškolského vzdělávání. Zároveň jsou tyto poznatky významné i jako zdroj komplexních informací pro vytváření koncepce výuky v jednotlivých kurzech, pro jejich organizaci, rozvržení optimální studijní zátěže, volbu forem a metod výuky i pro nastavení podmínek získávání hodnocení a naplňování cílů stanovených kurikulem.

Díky pravidelnému celoevropskému šetření EUROSTUDENT, které se opakuje každé čtyři roky a zabývá se vyhodnocením postojů a životních podmínek studentů

v bakalářských a magisterských studijních programech, máme k dispozici bohatá data, která na mnohé výše uvedené otázky odpovídají. Poslední sociologická zpráva o tomto výzkumu, kterou zpracoval kolektiv autorů v čele s Fischerem a Vltavskou, pochází z roku 2016.<sup>1</sup> Zapojilo se do něj 16 653 studentů z veřejných i soukromých vysokých škol s relativně vyváženým podílem respondentů různých forem studia, věku i pohlaví<sup>2</sup>.

V této studii uvádíme pouze vybrané závěry, které souvisejí s popisem chování studentů, s volbou studijních strategií a jejich studijní úspěšností.<sup>3</sup> Naším cílem je nejprve poskytnout vstupní vhled do této problematiky, který se opírá o kvantitativní šetření velkého rozsahu, a poté analyzovat hlavní trendy v chování studentů a jejich postoje ke studiu. Na tomto základě dále zformulujeme nezodpovězené otázky. Odpovědi na ně budeme později sledovat v publikacích zahrnutých do této studie, abychom zjistili, nakolik se jim daří zvolenou metodologií na některé z těchto výzev odpovědět.

### 3.1 Souhrnné výsledky šetření EUROSTUDENT VI

Vybrané výsledky, jak je prezentovali Fischer, Vltavská a kol. (EUROSTUDENT VI, 2016), lze shrnout do několika klastrů, které se soustřeďují kolem problematiky motivace ke studiu, aktivního/pasivního přístupu ke studiu, ochoty věnovat se samostudiu a spokojenosti s volbou studia.

Nejdůležitějším faktorem, který hraje roli při výběru vysoké školy, je zájem o obor nebo snaha získat kvalifikaci, pro niž je potřebné absolvovat vysokoškolské studium. Zpětně hodnotí kladně svoji volbu pouze dvě třetiny studentů. Pro zhruba čtvrtinu studentů je významným faktorem prestiž oboru nebo školy, finanční dostupnost studia a šance na přijetí.

Považujeme za velmi alarmující, nicméně příznačné pro tuto dobu, že téměř čtvrtina studentů v minulosti neúspěšně ukončila vysokoškolské studium kvůli nespokojenosti s výběrem nebo náplní studia (45 %). Podobně vysoké procento studentů uvádělo jako důvod náročnost studia (38 %). S kvalitou výuky však bylo nespokojeno pouze 20 % studentů.

---

<sup>1</sup> Další šetření EUROSTUDENT VII proběhlo opět v červnu 2019 a zpráva je v přípravě. Dílčí výsledky jsou aktuálně k dispozici na webové stránce šetření <https://eurostudent.csvsdata.cz/application.html>

<sup>2</sup> Šetření nepracovalo s přísně reprezentativním vzorkem, ani s náhodným výběrem. Studenti byli osloveni prostřednictvím studijních oddělení všech vysokých škol v České republice a odpovídali na základě dobrovolnosti.

<sup>3</sup> Mezi odlišnými typy zaměření škol a mezi formami studia existují někdy překvapivě výrazné rozdíly, a proto byly pro účely této studie vybrány průměrné hodnoty. U otázek, na které účastníci výzkumu mohli uvádět více odpovědí, se ve výsledcích uvádějí relativní četnosti.

Socioekonomicky významný je faktor zaměstnanosti studentů. Téměř 40 % studentů v prezenční formě má nějaký příležitostný pracovní poměr. Důvodem je potřeba získat finance k živobytí nebo získat pracovní zkušenosti. Studenti prezenční formy se věnují studiu v průměru 33 hodin týdně (z toho samostudiu pouze 4 hodiny týdně), v zaměstnání tráví kolem 17 hodin týdně. Téměř polovina studentů by chtěla více času na samostudium, druhá polovina by ho chtěla věnovat na zaměstnání.

Tři čtvrtiny studentů jsou spokojeny s materiálním zajištěním výuky, ale jenom polovina je spokojena s nabídkou předmětů. Studenti jsou výrazně spokojeni s výukou, která využívá interaktivní a multimediální metody. Téměř polovině studentů vyhovuje nebo spíše vyhovuje přednáška s monologem, avšak pouze 35 % je spokojeno nebo téměř spokojeno s výukou v systémech LMS.

Výsledky tohoto šetření přináší mnoho podnětných informací, které umožňují lépe pochopit přístupy studentů k vysokoškolskému studiu a důvody jejich chování, zároveň však vyvolávají řadu dalších otázek, které vyžadují doplnění a další zkoumání.

Studenti sice očekávají, že výuka bude mít značný interaktivní charakter, otázkou zůstává, co vlastně pro ně znamená interaktivní výuka, zdali si pod tímto pojmem představují diskusní model výuky, týmovou a projektovou výuku nebo výuku doprovázenou videi a promítanými obrázky, jak to znají ze základní a střední školy.

Další otázkou je realita online výuky. Přes obrovské prostředky a úsilí vynaložené na tvorbu podpůrných nebo samostatných kurzů prostřednictvím LMS systémů, zpětná vazba studentů není ani trochu uspokojivá. V oblasti výuky prostřednictvím LMS by bylo třeba ověřit, nakolik je tato forma studia aktivizující a nakolik je schopna zajistit efektivní přenos poznatků, aniž by se očekávala pouhá reprodukce učiva.

Tato zpráva rovněž nezachycuje některé další podstatné prvky vysokoškolského vzdělávání, jako jsou formy a metody hodnocení, míra a způsoby využívání individuální podpory v podobě konzultací, zkušenosti s psaním kvalifikačních prací či zapojením do badatelské činnosti a programů mobility.

#### **4 Postoje vysokoškolských studentů k metodám a formám výuky – výsledky empirických výzkumů**

V této kapitole se budeme věnovat dílčím výzkumům, které se zabývají otázkou, jaké metody, formy a prostředky výuky studenti využívají ke svému studiu a které preferují. Úvodní slovo však patří tématu, jak se studenti přizpůsobují nárokům vysokoškolského studia.

#### 4.1 Jak se začínající studenti adaptují na vysokoškolské studium

Otázkou přechodových strategií se zabývá Dejmalová (2015), která se zaměřuje na adaptaci studentů prvních ročníků bakalářského studia na Filozofické fakultě Západočeské univerzity. V souladu s výsledky ankety mezi studenty a na základě analýzy snímků studijního týdne vidí Dejmalová náročnost tohoto přechodu v absenci průběžné kontroly studia, ve značném podílu samostudia a v nepřipravenosti nebo neochotě přizpůsobit své dosavadní studijní návyky ze střední školy nárokům vysokoškolského studia.

Ve smyslu těchto výsledků se jeví o to významnější využívat přechodové strategie výuky, které částečně vycházejí ze zvyklostí střední školy, dokud se u studentů nezformují nové studijní návyky. Dejmalová zde jako příklad uvádí zahraniční práci Nounise et al. (2006, cit. podle Dejmalová, 2015, s. 61), kteří doporučují, aby učitelé strukturovali práci do menších celků, zadávali průběžně úkoly k samostudiu a kontrolovali výsledky pomocí krátkých, ale častých testů. Pro absence studentů ve výuce navrhuje využívat studijní e-opory a dodatečné úkoly, kde si studenti individuálně doplní znalosti. Rovněž doporučují, aby učitelé připomínali pravidelně studijní povinnosti, vysvětlovali jejich význam a poskytovali studentům příklady, které ilustrují, kolik času a úsilí je třeba vynaložit na splnění úkolů.

K dalším přechodovým strategiím patří i to, že studenti neváhají využít znalostí skrytého kurikula, aby si vytvářeli situačně-specifické taktiky, které jim umožní plnit studijní povinnosti. Dejmalová ve své pozdější práci cituje Ondrejkooviče (1997, cit. podle Dejmalová, 2018, s. 69), který tvrdí, že studenti se k těmto strategiím uchylují o to častěji, čím více cítí, že pracují pod časovým tlakem, když nemají jasnou představu, co obnášejí požadavky hodnocení v jednotlivých předmětech, a kdy se nemohou opřít o předchozí zkušenost.

Tyto výsledky jsou pak opakovaně potvrzovány závěry obdobných studií jak u nás, například Šmídová (2019), tak i v zahraničí (Kyndt et al., 2017).

#### 4.2 Jak si vysokoškolští studenti organizují studium

Hlouběji se pak osobní organizaci vysokoškolského studia zabývá opět Dejmalová (2012, 2018). Na základě vlastního široce pojatého výzkumu dovozuje, že vysokoškolské studium pro část studentů „zaujímá stále menší prostor a význam“ ve prospěch vlastní ekonomické aktivity, osobních zájmů a volnočasových aktivit (2018, s. 68). Výsledky kvantitativně-kvalitativního výzkumu získané analýzou studijních plánů, dotazníků a rozhovorů se studenty na FF ZČU ukázaly, že nároky na samostudium a jeho formy se liší podle oborů a jsou podchyceny i ve studijních plánech.

Například studenti filologického oboru preferují kontaktní výuku<sup>4</sup> a samostudium se odehrává především v prostředí informačního systému. Naopak studenti sociologie mají za povinnost zpracovávat četbu odborné literatury a studenti mezinárodních vztahů mnohem častěji než ostatní zpracovávají písemné seminární práce formou eseje.

Pokud jde o časovou náročnost studia, studenti uvádějí, že se zpravidla připravují 2–3 hodiny týdně. Intenzita však značně stoupá až na několik dní před zkouškou, která má charakter písemného testu. Opět tu podle Dejmalové (2018) panují výrazné rozdíly mezi obory.

Závěrem shrňme, že čas, který studenti věnují samostudiu, může být indikátorem přístupů ke studiu a ukazovat na strategie, které jsou využívány k získávání hodnocení. Tyto strategie mohou být hloubkové, pokud jde o studium primárních odborných zdrojů a zpracování seminárních prací, nebo strategické, pokud studenti využívají k přípravě na zkoušku vlastní poznámky a „biflují se“ pouze poznatky do testů. Obecně vzato, množství času potřebného na samostudium se jeví jako dosti nedostatečné, aby mohlo vést k hlubšímu poznání zákonitostí oboru a vytváření si mezioborových souvislostí.

### 4.3 Jak studenti využívají studijní materiály

Na konkrétní přístupy k učení se zaměřuje Sikorová a Červenková (2015), které provedly studii u 299 studentů učitelských oborů pedagogické a přírodovědecké fakulty Ostravské univerzity. Ověřovaly si jednak přístupy k učení (hloubkový, povrchový a výkonový) prostřednictvím standardizovaného dotazníku ASSIST<sup>5</sup> a zároveň se vlastním dotazníkem ptaly na to, jaké materiály studenti používají k přípravě na zápočty a zkoušky.

Výsledky upozorňují, že studentům často stačí k přípravě na zkoušky vlastní poznámky nebo hromadně zpracované okruhy učiva. Během studia čtou málo odborné články, studují většinou ze skript a didaktizovaných materiálů spíše než z monografií, které jsou pak typičtější pro magisterské studium.

Autorky poukazují na fakt, že sami učitelé nabízejí studentům své powerpointové prezentace, a tím podporují u studentů povrchový přístup ke studiu. Na jedné straně sice vycházející vstříc těm, kteří se nemohou přednášek zúčastnit, na druhé straně však tím navozují dojem, že právě tyto materiály plně dostačují pro osvojení učiva.

---

<sup>4</sup> Kontaktní výuka je na Západočeské univerzitě nepovinná.

<sup>5</sup> Autorem dotazníku ASSIST je Entwistle et al., 2006.

Autorky sice nezkoumaly, v jaké didaktické kvalitě jsou tyto materiály zpracovány, nicméně vyvozují, že jsou to materiály, které nemohou vést k hloubkovému učení, protože text, který se skládá z odřázek, bez jazykově vyjádřených souvislostí, neumožňuje přesně nastolovat vztahy a souvislosti mezi jevy oproti souvislému textu. Na závěr apelují, abychom „vedli studenty k systematické práci s kvalitními odbornými zdroji a abychom dokázali tyto zdroje sami vytvářet“ (Sikorová a Červenková, 2015, s. 312).

Výzkum těchto autorek otevřel řadu otázek, které by si zasloužily další zkoumání prostřednictvím rozhovorů a dalších výzkumných metod. Chybí nám informace, jak studenti pracují s takto upravenými a didaktizovanými texty a jaká je jejich efektivita? Vedou ke skutečnému porozumění učivu nebo podporují vytváření zjednodušených závěrů? Odpovědi na tyto otázky by nám pomohly zjistit, jak by měla být zpracovávána skripta a obdobné didaktizované materiály, které usnadňují porozumění tím, že vytvářejí kostru poznatkové báze.

#### **4.4 Jaké formy prezentace učiva studenti preferují**

K problematice výukových materiálů se vyjadřuje i Klement (2015), když konstatuje, že výuka na vysoké škole se stává multimediální ve smyslu zapojení nejrozličnějších forem prezentace učiva, z nichž se velká část může stát součástí e-learningu jako studijní opory v LMS systémech. V praxi to znamená, že student již není odkázán na klasické přednášky a semináře, vedení si vlastních poznámek či jejich sdílení se spolužáky, ale má k dispozici širokou škálu možností, které pomohou doplnit chybějící učivo nebo ověřit, nakolik danou látku zvládl.

Na základě výzkumu u 170 studentů Pedagogické fakulty Univerzity Palackého (strukturou odpovídající složení studentů) a za využití metody sémantického diferenciálu došel Klement ke zjištění, že většina studentů preferuje obrazovou informaci (obrázky, grafy a videa) před textovou podobou (učebnice, skripta, monografie, poznámky). Naopak přednášku a diskusi preferují mnohem více na rozdíl od studia prostřednictvím e-textů. Dále studenti dávají přednost on-line komunikaci (e-maily, vzkazy v LMS) před osobním rozhovorem s tutorem, který považují za náročnější. Za nejsnadnější formu učení považují mluvené slovo (např. přednáška), nejobtížnější se jim jeví jednoznačné samostudium.

Klement nevyvozuje z těchto výsledků žádné implikace pro metody a formy vedení výuky, ani nepředkládá hypotézy o důvodech, které k tomu vedou, nebo jaké to může mít dopady na kvalitu výuky a výsledky vzdělávání. Nicméně vzhledem k zaměření této přehledové studie se tu nabízí otázka, jaké je postavení samostudia v jednotlivých oborech studia a zdali deklarovaná neoblíbenost nesouvisí obecně s přístupy ke studiu a učení, jak vyvozují mnohé zahraniční studie (např. Lake et al., 2017). Obdobně bychom mohli uvažovat o korelaci mezi pasivním způsobem

přijímání učiva (např. hromadná přednáška) a povrchným přístupem ke studiu, který preferuje co nejsnadnější cestu k průchodu studiem.

Jak vysvětluje Biggs a Tangová (2011), pro studenty s nejasnou studijní orientací nebo utilitárním přístupem ke studiu, v němž sledují pouze získání vysokoškolského diplomu či oprávnění vykonávat profesi, je snazší odsedět si přednášky, zapsat si poznámky a pak se je naučit na zkoušku, než aby investovali čas a úsilí do práce s textem, který je vždy obsahově hutnější a terminologicky náročnější, než tomu bývá u přednášky nebo semináře. Faktor úsilí se zdá být zjevný, jak to ostatně dokládají mnohé zahraniční studie, které zkoumaly přístupy a strategie studentů ke studiu (souhrnně Entwistle, 2018).

Vezmeme-li v potaz, že samostudium tvoří charakteristickou a obsahově významnou část vysokoškolského studia (např. Vašutová, 2002), které obnáší práci s textem, což je zároveň studenty vnímáno jako nesnadné kvůli nárokům na osobní disciplínu a organizaci práce (viz výše Dejmalová, 2015, 2018), lze jak samostudium, tak samotnou práci s textem hodnotit jako jeden z indikátorů kvalitní výuky a úspěšného studia.

#### 4.5 Inovace koncepce státní zkoušky

Zahraníční učebnice pro studenty vysokých škol a u nás typicky ekonomické a sociálně orientované obory využívají pro zajištění porozumění učivu případové studie. Tento prvek navrhují začlenit do pregraduální přípravy učitelů Stuchlíková et al. (2014) s cílem zajistit těsnější propojení teoretických poznatků s aplikací v praxi. Současně argumentují i didaktickým principem tzv. „zpětné vlny“ (angl. *backwash* nebo *washback* – oba termíny v úzu), který pochází z oblasti testování cizích jazyků<sup>6</sup>.

Článek tohoto týmu autorek představuje evaluaci nové koncepce státní zkoušky z pedagogiky a psychologie na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity, která oproti minulosti obsahuje i analýzu pedagogické situace. Cílem této části zkoušky je, aby studenti prokázali schopnost propojit teoretické poznatky s reálnou situací, kterou zažili během své pedagogické praxe. Autorky zkoumaly, nakolik je tento úkol pro studenty obtížný. Výsledky ukázaly, že nejnáročnější je pro studenty analyzovat konkrétní situaci z pohledu teorie, tj. zařadit ji do příslušných oblastí teorie, pojmenovat ji správnou terminologií a navrhnout řešení vycházející z příslušných teoretických modelů. Nejsnadnější se jeví popis stavu a vstupní reflexe.

Autorky neuvádějí, zda jsou analýzy pedagogických situací běžnou součástí metod práce v semináři, ale považují tuto novou součást hodnocení za přínos, protože

---

<sup>6</sup> Tento termín používá např. A. Hughes, (2003). *Testing for Language Teachers*. Cambridge University Press.



přibližuje zkoušku z pedagogiky a psychologie budoucí praxi absolventů učitelských oborů a opět podporuje hloubkový přístup ve výuce, který se neomezuje na reprodukci učiva, ale vede k pochopení problematiky, k prohlubování dovednosti aplikovat teorii na reálnou situaci, predikovat další vývoje a navrhnout pedagogické intervence.

#### 4.6 Diplomové práce jako zrcadlo přístupů studentů ke studiu

Kolektiv autorů s primárně sociologickým záměrem (Mouralová a kol., 2015) zkoumal diplomové práce dvou příbuzných programů veřejné politiky. Jejich cílem bylo zjistit, nakolik se vývoj koncepcí obou oborů odráží v diplomových pracích.

Mimo tento prvotní plán však autoři podchytili rozmanitost prací podle ambicí studentů a jejich vedoucích. Diplomová práce může být pojímána jako „samostatný tvůrčí počin“, který demonstruje, nakolik student ovládl svůj obor a dokáže v něm samostatně a kriticky uvažovat (s. 54). Studenti si zpravidla témata vybírají sami a ta odrážejí jejich autentické zájmy nebo budoucí profesní zaměření. Tyto práce vedou zpravidla interní akademici.

Druhým typem je diplomová práce koncipovaná jako kvalifikační výstup. Nápadná je tu jednotná struktura, témata jsou šířeji koncipovaná, zdroje literatury vycházejí ze společného souboru základní literatury. Celkově se jejich autoři nepouštějí na tenký led méně zažitých postupů. Práce typicky vedou začínající akademici.

Třetím typem jsou diplomové práce napsané jako nezbytný požadavek na ukončení studia. Zaměření, cíle a metodologie je spíše volné povahy a zdá se, že stačí, když student vyprodukuje vlastními silami text, který má potřebnou délku, a využije alespoň minimálně stanovené množství zdrojů.

Takové rozdělení diplomových prací podle nás nápadně kopíruje přístupy ke studiu, jak jsou popsány v zahraniční literatuře (Biggs a Tangová, 2011; Entwistle, 2018) a souhrnně popsány například Marešem (1998) nebo Pabianem (2012). První typ odpovídá charakteristice hloubkového přístupu ke studiu, druhý je typ organizační/strategický, který využívá maxima metodické podpory, aby splnil zadání. Třetí lze označit za povrchní, protože se soustředí na splnění požadavků s minimálním úsilím a soustředí se na reprodukci teoretických poznatků, aniž by se pokoušel o hledání hlubšího pochopení souvislostí a interpretaci dat.

Obdobně je možné kategorizovat úroveň zpracování seminárních prací, které se svým rozsahem a hloubkou záběru blíží kvalifikačním pracím, protože jak říká McEwan (2017), seminární práce funguje jako „zvětšovací sklo“ přístupů ke studiu. Dokáže vykreslit velmi přesný obraz o strategiích, které student pro úspěšný průchod studiem využívá.

Oba tyto výzkumné příspěvky (Mouralová a kol., 2015 a McEwan, 2017) poukazují na práce studentů jako na významný zdroj poznatků o tom, jak studenti studují, jak vnímají hodnotu vysokoškolského studia a kolik úsilí a času jsou ochotni věnovat získání vysokoškolského diplomu.

## 5 Interakce přístupů k výuce a přístupů ke studiu

Jako doklad platnosti závěrů, k nimž dospěly předchozí studie o přístupech studentů ke studiu v českém vysokoškolském prostředí, slouží i výpovědi samotných vysokoškolských učitelů. Zachytila je kvalitativní studie vedená týmem badatelů z Masarykovy univerzity (Šedová a kol., 2016), kteří provedli analýzu 19 rozhovorů se začínajícími učiteli s délkou kariéry do 5 let a s nadprůměrným hodnocením kurzů. Přestože cílem studie byla snaha najít vztah mezi sebepojetím učitelů a jejich pojetím dobré výuky, z citovaných výpovědí lze odvodit i mnohé další poznatky, které ukazují, že učitelé uvažují o strategiích výuky jako o reakci na strategie studia a chování studentů. Autoři tyto strategie neanalyzují, ale pro účely tohoto textu se pokusíme jejich výsledky okomentovat pohledem teorie přístupů ke studiu (Biggs a Tangová, 2011; Entwistle, 2018) a propojit je s výše diskutovanými českými výzkumy.

Zatímco Sikorová a Červenková (2015) zjistily, že studenti pro zvládnání učiva a přípravu na zkoušky raději spoléhají na materiály, které jim poskytují učitelé například ve formě prezentací, v této studii z Masarykovy univerzity (Šedová a kol., 2016) nacházíme jedno z možných odůvodnění volby této strategie. Především začínající učitelé cítí zodpovědnost za předávání správných, úplných a zároveň aktuálních poznatků. Jejich cílem je poskytnout studentům ucelený materiál ke studiu a kompenzovat například nedostatek srozumitelného a dostupného vědeckého textu, který by odpovídal požadavkům kurikula, nebo jím suplovat výuku, kterou studenti zameškají uceleným přehledem. Tím však učitelé přebírají zodpovědnost za ty studenty, kteří z různých důvodů nedocházejí na přednášky, a zároveň tuto možnost legitimizují, když dávají najevo, že je taková praxe tolerovatelná. Umožňují tím studentům přistupovat ke studiu jako ke strategii, tj. volit takové způsoby studia, které jim umožní ho úspěšně plnit, aniž by museli sami vynaložit více času či úsilí na zvládnání obsahu výuky, aniž by si museli sami vytvářet vlastní pojmové mapy a nacházet souvislosti na základě studia primárních zdrojů. Tato strategie vede k povrchovému přístupu ke studiu, protože studenti mohou chápat výťah z přednášky jako obsah, který se stačí „nabiflovat“ a poté u zkoušky reprodukovat, ať už v podobě písemného testu nebo ústního zkoušení.

Aby didaktizované materiály ve výuce skutečně plnily účel, pro který jsou vytvářeny, tj. aby omezily psaní doslovných poznámek a ušetřily tak čas, který je možné věnovat problémovým úkolům a diskusím, musely by být didakticky zpracovány

spíše ve formě úkolů než ve formě krátkých textů a odrážek, které postrádají formulaci vztahů a souvislostí.

Touto strategií také učitelé bezděčně přistupují na pravidla hry, kterou hrají studenti, když vyjadřují ve studentských evaluacích spokojenost či nespokojenost s kvalitou poskytovaných materiálů do výuky, jako by to byla povinnost vyučujících jim zajistit úplné a vyčerpávající zdroje studijních materiálů, protože vycházejí z přesvědčení, že vzdělání je něco, co mají dostávat „naservírované na stříbrném podnose“, stačí jen vzít, vstřebat a odprezentovat (Biggs a Tangová, 2011, s. 4).

Tyto přístupy ke studiu jsou rovněž posilovány změnami, kterými prošlo vysokoškolské vzdělávání v Evropě po implementaci Boloňské dohody a které rozdělilo předchozí souvislé studium na bakalářskou a magisterskou úroveň. To umožnilo, aby do vysokoškolského vzdělávání vstoupilo široké spektrum studentů, kteří by dříve o vysokoškolském vzdělání neuvažovali nebo by ho v celé jeho délce nezvládli (Vašutová, 2002; Pabian, 2008; Biggs a Tangová, 2011). Na toto reaguje výuka na vysokých školách mezi jiným i tím, že usnadňuje přístup k získávání studijních materiálů a zdrojů v mnoha různých podobách včetně studijních opor dostupných např. v LMS systémech, na druhou stranu tím však posiluje tyto zvyklosti do podoby normy, aniž by rozlišovala kvantitu materiálů od kvality jejich didaktizace.

Další výzvou pro začínající učitele je podle Šedové a kol. (2016) zábavnost výuky. Podle učitelů, kteří se vnímají jako pedagogové, jejichž posláním je vzdělávat studenty, musí být „dobrá výuka dostatečně zajímavá (až zábavná), aby jí studenti věnovali dostatečnou pozornost a byli motivováni se učit“ (s. 25). Evidentní je tu obava, aby kognitivní zátěž neodradila některé studenty v prvních ročnících od dalšího studia tím, že nebude kompenzována přiměřeně zábavnou a pestrou výukou. Jde o to učinit výuku stravitelnější a „zabalit ji do obalu zábavy, která celý proces zpříjemní“ (s. 25).

Z výpovědí respondentů vyplývá, že si učitelé uvědomují, že jde o balancování na tenkém ledě, jehož cílem je vyvážit vážnost a hloubku sdělení formou, která je přijatelná zejména pro studenty, kteří se teprve adaptují na vysokoškolské studium, a zvykají si na „novou zodpovědnost a kompetence“ (Šmídová, 2019), nároky na organizaci vlastního času a míru samostudia (Dejmalová, 2018).

Souvisejícím postřehem výše zmíněné studie (Šedová a kol., 2016) je i snaha učitelů o interaktivní způsob vedení výuky, který si klade za cíl vzbudit u studentů zájem, podpořit jejich schopnost soustředit se na výklad, průběžně si ověřovat, do jaké míry studenti látku pochopili, a umožnit jim, aby o ní samostatně přemýšleli a kladli si vlastní otázky (s. 26). Takové chápání interaktivní výuky je podle výrazného podílu respondentů další podmínkou dobré výuky. Všeobecná obliba interaktivní výuky je pak i v souladu s výsledky zprávy EUROSTUDENT VI (2016).

Pro většinu studentů je taková forma výuky více preferována než monologické výklady. Ochota studentů podílet se na společném vytváření poznatkové báze je dobrou zprávou, začínající vysokoškolští učitelé však připouštějí, že vytvořit ve výuce atmosféru spolupráce a diskuse je nejtěžší úkol, na který narážejí.

## 6 Diskuse

Výsledky studie Šedové a kol. (2016) sice odrážejí pouze zkušenosti s výukou u začínajících učitelů a pro získání komplexnějších dat by bylo žádoucí provést výzkum u celé populace vysokoškolských učitelů, nicméně závěry jejich studie podporují výsledky, které jsme prezentovali výše. Koncepce výuky je vždy interakcí mezi pojetím kvalitní výuky a přístupy ke studiu, které studenti zauímají ať už kvůli svým zkušenostem z předchozí výuky, míře motivace nebo individuálním osobnostním charakteristikám.

Přístupy studentů ke studiu nelze z výše diskutovaných výzkumů zevšeobecňovat, ale pro zajištění kvality vzdělávání je důležité některé přístupy ke studiu vnímat jako hrozby, které devalvují hodnotu vysokoškolského vzdělávání. Konkrétně jde o povrchový přístup ke studiu, který degraduje komplexnost poznání na jeho pouhou reprodukci. Podobně rizikový je i strategický přístup ke studiu, který využívá organizační dovednosti a skryté kurikulum k plnění studijních povinností s cílem získat vysokoškolský diplom, aniž by si osvojil akademické a profesní hodnoty.

Jak jsme viděli, tyto přístupy jsou častější v počátcích studia, jak se shodují jak domácí, tak i zahraniční studie, proto by se další výzkumy měly zaměřit i na zjištění, jak lze studentům toto přechodové období usnadnit, tj. jak jim didaktickými a poradenskými prostředky usnadnit zvládnání nových studijních situací.

Přestože se v literatuře objevují skeptické pochybnosti o významu teorie přístupů ke studiu a jejich vlivu na výsledky vzdělávání (např. Vlčková, Bradová, 2014), neznamená to, že bychom měli rezignovat na výzkumy, které zkoumají studijní chování. Právě naopak. Výše předložené empirické studie jsou dokladem toho, že při správné volbě metod a forem výuky můžeme omezit povrchové a strategické přístupy ke studiu tím, že se soustředíme na takové příležitosti, které povedou k hlubšímu porozumění a zájmu o obor, se ztotožněním se s normami akademické a profesní komunity (Mičínová, 2020) a k využívání inovativních forem zpětné vazby, které souhrnně posilují volbu hloubkových přístupů ke studiu (Mičínová, 2019).

## 7 Závěr

Cílem této přehledové studie bylo identifikovat, jaké oblasti zkoumání přístupů k vysokoškolskému studiu jsou v českém badatelském prostředí tematizovány a jaké výsledky přinášejí pro zkvalitňování výuky na vysokých školách. Zachycená

témata se věnují adaptaci studentů prvních ročníků na nároky vysokoškolského studia, problematice organizace vlastního studia a postojů k samostudiu. Další oblastí zájmu jsou preference využívání studijních materiálů, prezentace učiva a forem výuky. Zrcadlením studijních přístupů je i analýza zpracování diplomových prací. Výsledky dílčích studií byly ukotveny na pozadí sociologické zprávy EUROSTUDENT VI a reflexe zkušeností z výuky u začínajících vysokoškolských pedagogů.

Celkově tyto empirické studie přinášejí významné a konkretizované porozumění tomu, jak současní studenti přistupují ke studiu. Vzhledem ke značným oborovým specifikům by bylo proto žádoucí, aby si podobné sondy zpracovávaly jednotlivé fakulty a obory.

Obecně vzato však ve výzkumu výuky na vysokých školách citelně chybějí práce, které by se zabývaly procesy výuky. Považujeme za důležité analyzovat, jak učitelé a studenti pracují s texty ve výuce, jaké formáty přednášek a cvičení považují studenti za efektivní přípravu k osvojení učiva, a zda jsou v souladu s využívanými formami testování a zkoušení. Druhým okruhem problémů je efektivita powerpointových přednášek a studijních opor v LMS systému a kvalita jejich didaktizace, aby podporovaly hloubkové přístupy ke studiu. Třetím okruhem pro budoucí badatelský zájem je samotná práce v kurzu, analýza seminárních prací a formátů, které se osvědčují pro podporu hloubkového přístupu ke studiu.

Rovněž chybí poznatky o tom, jak učitelé formují u studentů akademické dovednosti a jak jim vštěpují akademické normy práce, jakým způsobem brání plagiátorství již na úrovni práce v kurzu a jaké strategie výuky používají k prevenci nezdravých strategií studia. Metodologicky se jeví jako zajímavý postup propojovat data z výzkumů percepce studia u studentů s percepcí výuky u učitelů a s obsahovou analýzou studijních materiálů, prací studentů a závěrečných kvalifikačních prací.

Diskutované výzkumy domácích badatelů jsou však nesporně inspirací ke zvyšování kvality výuky na vysoké škole prostřednictvím dalších výzkumů, které hledají odpovědi na otázku jak učit studenty v době převratných technologií a změn, které mění sociální zvyklosti, hodnotové žebříčky a společenské klima včetně akademického prostředí. Doufejme, že jsou inspirací i pro všechny učitele, kteří reflektují výsledky vlastní výuky, když se dennodenně ocitají na křižovatce volby, jaké výukové strategie zvolí pro své studenty, aby jim umožnili pochopit význam a hodnotu vysokoškolského vzdělání a přínos pro jejich osobní rozvoj.

## Bibliografie

- BIGGS, J. B., & TANG, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University*. Fourth edition. Open University Press.
- DEJMALOVÁ, L. (2012). Studijní požadavky a časová náročnost vysokoškolského studia – obsahová analýza studijních plánů. *Sborník z XX. výroční konference Kvalita ve vzdělávání České asociace*

- pedagogického výzkumu Praha, 10.–12. září 2012*. S. 53–64. Dostupné: [http://www.capv.cz/images/sborniky/2012/CD\\_Sbornik\\_prispevku\\_CAPV\\_2012\\_compressed.pdf](http://www.capv.cz/images/sborniky/2012/CD_Sbornik_prispevku_CAPV_2012_compressed.pdf)
- DEJMALOVÁ, L. (2015). Jak se začínající vysokoškoláci adaptují na vysokoškolské studium a jak ho organizují? *Sborník z XXIII. ročníku konference České asociace pedagogického výzkumu, konané ve dnech 16.–18. září 2015 v Plzni*. S. 525–531. Dostupné z: [http://www.capv.cz/images/sborniky/2015/CAPV15\\_Kad\\_Vyber.pdf](http://www.capv.cz/images/sborniky/2015/CAPV15_Kad_Vyber.pdf)
- DEJMALOVÁ, L. (2018). *Osobní organizace vysokoškolských studentů*. Plzeň: Západočeská univerzita.
- ENTWISTLE, N. J. (2018). *Student learning and academic understanding: A research perspective with implications for teaching*. New York & London: Elsevier.
- EUROSTUDENT VI. *Základní výsledky šetření postojů a životních podmínek studentů vysokých škol v České republice*. (2016). Dostupné z [https://www.msmt.cz/uploads/odbor\\_30/TF/Analyticke\\_materialy/Eurostudent/E\\_VI\\_zaverecna\\_zprava.pdf](https://www.msmt.cz/uploads/odbor_30/TF/Analyticke_materialy/Eurostudent/E_VI_zaverecna_zprava.pdf)
- FIŠEROVÁ, L. (2018). Učební styly ve výuce jazyků: přehled a vývoj v perspektivě celoživotního učení. *CASALC Review*, 8 (2), 5–20.
- LOJOVÁ, G., & VLČKOVÁ, K. (2011). *Styly a strategie učení ve výuce cizích jazyků*. Praha: Portál.
- KASÍKOVÁ, H. (2015). Didaktika vysoké školy a teorie učitelského vzdělávání jako zdroj jejího rozvoje. *AULA*, 23(1), 36–57.
- KLEMENT, M. (2015). Analýza postojů studentů vysoké školy k formám, metodám a nástrojům využívaným při jejich vzdělávání. *Sborník z XIV. ročníku konference České asociace pedagogického výzkumu, konané ve dnech 16.–18. září 2015 v Plzni*. S. 53–64. Dostupné z: [http://www.capv.cz/images/sborniky/2015/CAPV15\\_Kad\\_Vyber.pdf](http://www.capv.cz/images/sborniky/2015/CAPV15_Kad_Vyber.pdf)
- KYNDT, E., DONCHE, V., TRIGWELL, K., & LINDLOM-YLÄNNA (eds.). (2017). *Higher Education Transitions. Theory and Research*. Routledge.
- LAKE, W., BOYD, W., & BOYD, W. (2017). Understanding how students study: The genealogy and conceptual basis of a widely used pedagogical research tool, Biggs' Study Process Questionnaire. *International Education Studies*. 10 (5), 100–108.
- MAREŠ, J. (1998). *Styly učení u žáků a studentů*. Portál.
- MAREŠ, J. (2013). Přehledové studie: jejich typologie, funkce a způsob vytváření. *Pedagogická orientace*, 23(4), 427–454.
- MIČÍNOVÁ, I. (2020). Supporting Development of Academic and Professional Identity in Undergraduates Through Learner Autonomy. In (eds.) *The Teacher's Role in Developing Learner Autonomy*. Candlin & Mynard Epublishing.
- MIČÍNOVÁ, I. (2019). Improving Student Academic Presentation Skills in English Through Classroom Peer Feedback – A Case Study in Higher Education Context. *Lingua academica* 6 (séria Philologica). Bratislava: FF UK, Dostupné z [http://stella.uniba.sk/texty/Lingua\\_academica\\_6\\_2019.pdf](http://stella.uniba.sk/texty/Lingua_academica_6_2019.pdf)
- MOURALOVÁ, M., HEJZLAROVÁ, E., HOLÍK, R., HUBÁČEK, M. & JEŘÁBKOVÁ, A. (2015). Diplomové práce jako zdroj dat ve výzkumu terciárního vzdělávání: metodologické výzvy a ukázky využití na příkladu studijních programů veřejné politiky. *AULA*, 23(2), 48–66.
- MC EWAN, M. P. (2017) The essay as a lens on transition to the university: Student and staff perceptions on essay writing. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 29, (3), 511–523.
- PABIAN, P. (2008). Od elitního přes masové k univerzálnímu terciárnímu vzdělávání: Koncepce Martina Trowa. *AULA*, 16 (1).
- PABIAN, P. (2012). Jak se učí na vysokých školách: výzkumný směr „přístupů k učení“. *AULA*, 1 (1). 48–77
- PROCHÁZKA, M., ŽLÁBKOVÁ, I., & STUČHLÍKOVÁ, I. (2014) Analýza pedagogické situace jako součást státních závěrečných zkoušek učitelských oborů. *Pedagogický výzkum: Spojnice mezi teorií a praxí. Sborník*

z XXII. konference České asociace pedagogického výzkumu 2014. Dostupné z [http://www.capv.cz/images/sborniky/2014/CAPV14\\_Pro\\_Analy.pdf](http://www.capv.cz/images/sborniky/2014/CAPV14_Pro_Analy.pdf)

- SIKOROVÁ, Z., ČERVENKOVÁ, I. (2015). Využívání učebních materiálů a studijní zvyky vysokoškolských studentů. *Etické a sociální aspekty v oblasti vzdělávání a pedagogickém výzkumu. Sborník z XXIII. ročníku konference České asociace pedagogického výzkumu, konané ve dnech 16.–18. září 2015 v Plzni*. Dostupné z: [http://www.capv.cz/images/sborniky/2015/CAPV15\\_Kad\\_Vyber.pdf](http://www.capv.cz/images/sborniky/2015/CAPV15_Kad_Vyber.pdf)
- ŠÍMA, K. (2011). Boloňský proces – recenze současné kritické literatury. *AULA*, 19 (1).
- ŠEĐOVÁ, K., ŠVAŘÍČEK, R., SEDLÁČKOVÁ, J., ČEJKOVÁ, I., ŠMARDOVÁ, A., NOVOTNÝ, P., & ZOUNEK, J. (2016). Pojetí výuky a profesní identita začínajících vysokoškolských učitelů. *Studia Paedagogica*, 21(1), 9–34.
- ŠMÍDOVÁ, M. (2019). Přechod ze střední na vysokou školu – perspektiva studentů 1. ročníků vysokých škol. *AULA*, (1–2).
- VÁŠUTOVÁ, M. (2002). *Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta.
- VLČKOVÁ, K. & BRADOVÁ, J. (2014). Slabý vztah strategií učení a výsledků vzdělávání: Problém operacionalizace a měření? *Studia paedagogica*, 19 (3). DOI: 10.5817/SP2014-3-2

## **Autorka**

**Mgr. Ivana Mičínová**, Katedra cizích jazyků Vysoká škola obchodní v Praze

Je absolventkou FF UK, obor angličtina-čeština. Profesně se věnuje výuce angličtiny jako odborného a akademického cizího jazyka. Od roku 2013 působila v Jazykovém centru FF UK. Od roku 2018 působí na Katedře cizích jazyků VŠO, kde se věnuje výuce odborné angličtiny pro cestovní ruch, letový provoz a management. Od roku 2019 je studentkou doktorského studia pedagogiky na FF UK, kde dokončuje dizertační práci na téma přístupy k učení v prostředí seminární práce. V publikační činnosti se věnuje přesahům didaktiky cizích jazyků do akademických dovedností a vysokoškolské didaktiky obecně.

# Les étudiants tchèques et slovaques en mobilité internationale : différentes interactions en Erasmus

Marie Červenková, Hana Delalande

**Abstract :** Les programmes de mobilité internationale permettent aux étudiants de découvrir non seulement un autre système universitaire et d'approfondir leurs connaissances et compétences en langues étrangères mais par le biais de ces séjours ils peuvent connaître d'autres cultures ainsi que leurs porteurs. Les jeunes diplômés ayant effectué une mobilité internationale sont appréciés par les employeurs potentiels sur le marché du travail puisque leurs expériences représentent des atouts supplémentaires de compétitivité : ils font preuve d'une plus grande autonomie, d'une plus grande capacité à prendre des initiatives, de responsabilité et de capacité à résoudre des problèmes.

Dans notre contribution nous présentons une recherche en cours de réalisation et ses résultats partiels portant sur la mobilité Erasmus + des étudiants tchèques et slovaques de l'Université Masaryk de Brno. La recherche s'appuie sur des travaux et articles sur le sujet (Papatsiba, 2003 ; Dervin & Byram, 2008 ; Parpette & Mangiante, 2010 ; Murphy-Lejeune, 2013) dont les auteurs examinent les expériences d'étudiants étrangers en France et dans d'autres pays européens. A partir d'un échantillon de participants constitué d'étudiants de la faculté d'Economie et d'Administration qui ont effectué leur mobilité Erasmus+ au cours de 2019 et 2020 dans un pays francophone, nous avons obtenu des données sous forme d'entretiens semi-directifs réalisés après leur retour. L'analyse des données a permis de dégager différents types de difficultés et les interactions des étudiants dans des situations variées non seulement avec les jeunes de leur âge et de même statut mais également avec leurs enseignants, responsables et des employés de bureaux ou d'administration publique avant et aussi pendant la crise sanitaire du Covid 19.

La recherche sur le sujet se poursuivra dans les mois prochains en vue de préparer mieux les étudiants à la mobilité internationale, de les motiver d'une façon adéquate à ce type de séjour et d'adapter les contenus didactiques de nos cours afin d'éviter ou diminuer le choc culturel.

**Mots-clés :** en français : Erasmus, mobilité, analyse des besoins, interactions, préparation

**Abstract :** International mobility programs allow students to not only explore a different university system and enhance their foreign languages skills, but through these stays they enable participants to learn about other cultures as well as their bearers. Young graduates who took part in a mobility stay are valued by potential employers on the labor market since their experience represents an additional competitive asset: they demonstrate greater autonomy, better ability to take initiative, responsibility, and deal with problems.

The paper presents an ongoing research and its partial results on Erasmus+ mobility of Czech and Slovak students of Masaryk University in Brno. The research is based on works and articles on the subject (Papatsiba, 2003; Dervin & Byram, 2008; Parpette & Mangiante, 2010; Murphy-Lejeune, 2013) whose authors examine the experience of foreign students in France and other European countries. Based on a sample of participants made up of students of the



Faculty of Economics and Administration who participated in their Erasmus mobility between 2019 and 2020 in a French-speaking country, we obtained data in the form of semi-structured interviews conducted after their return. Data analysis identified different types of difficulties and interactions students encountered in various situations not only with their peers but also their teachers and administrative employees before and also during the Covid 19 health crisis.

The research on the subject will continue in the coming months aiming to better prepare students for international mobility, to motivate them adequately for this type of stay and to adapt the didactic content of language courses in order to avoid or decrease culture shock.

**Key words:** Erasmus, mobility, needs analysis, interactions, preparation

## 1 Introduction

Les programmes de mobilité internationale permettent aux étudiants de découvrir non seulement un autre système universitaire et d’approfondir leurs connaissances et compétences en langues étrangères mais aussi de connaître, par le biais de ces séjours, d’autres cultures ainsi que leurs porteurs.

Les jeunes diplômés ayant effectué une mobilité internationale sont appréciés par les employeurs sur le marché du travail puisque leurs expériences représentent des atouts supplémentaires en terme de compétitivité : ils font preuve d’une plus grande autonomie, d’une plus grande capacité à prendre des initiatives, de responsabilité, de capacité à résoudre des problèmes.

Pourtant, le nombre d’étudiants tchèques partant en Erasmus diminue. Selon les statistiques de la DZS (Maison de la coopération internationale), le nombre d’étudiants des universités tchèques qui partent à l’étranger en stage Erasmus diminue, les chiffres des étudiants partant en France ou dans d’autres pays francophones descendent<sup>1</sup> :

2014/2015 : 604 (France) – 260 – (Belgique) – 5 (Luxembourg) – 6 545 (total)

2015/2016 : 539 (France) – 219 – (Belgique) – 8 (Luxembourg) – 6 290 (total)

2016/2017 : 499 (France) – 174 – (Belgique) – 8 (Luxembourg) – 5 869 (total)

2017/2018 : 419 (France) – 193 – (Belgique) – 7 (Luxembourg) – 5 467 (total)

Pour pouvoir réagir à cette situation et stimuler la motivation des étudiants à partir en Erasmus, nous organisons, depuis 2018, des workshops avec des présentations des étudiants alumnis, des discussions avec d’autres étudiants avec la participation des représentants de Campus France République tchèque. Pour pouvoir mieux assister et accompagner les étudiants dans la préparation de leur mobilité, un cours spécifique dédié à la thématique de la mobilité universitaire et

---

<sup>1</sup> Source : <https://www.naerasmusplus.cz/cz/mobilita-osob-vysokoskolske-vzdelavani/statistiky/>

la préparation linguistique et interculturelle des étudiants avant le départ est prévu d'être créé. Pour pouvoir rendre ces enseignements les plus efficaces possible, nous nous sommes engagées dans une analyse des besoins de ces étudiants grâce à des entretiens portant sur leur expérience.

## 2 Théorie

La thématique de la mobilité étudiante a suscité l'intérêt de chercheurs différents qui, dans leurs travaux, analysent de façon détaillée l'expérience des étudiants en séjour dans une autre culture que la leur. Les différents sujets qui sont traités sont par exemple les motivations, mais aussi les obstacles que les étudiants rencontrent (Perez-Encinas et al., 2020), les spécificités de l'appréhension de l'étranger, le développement de l'altérité et le processus d'adaptation ou encore le choc culturel (Murphy-Lejeune, 2013 ; Papatsiba, 2003). Sont traités également les questions de la vie universitaire : les méthodes de travail et les examens, l'insertion des étudiants étrangers et leur accompagnement. Dans certains ouvrages, les chercheurs mettent en évidence le manque de préparation linguistique, méthodologique et interculturelle des étudiants. Ils soulignent le besoin de préparer les étudiants à des pratiques culturellement différentes : prise de notes, écrits universitaires, mais aussi à l'expérience interculturelle en développant la compétence et la sensibilité interculturelles des futurs étudiants Erasmus (Dervin & Byram, 2008 ; Jackson, 2011 ; Papatsiba, 2003).

Dans le contexte de la didactique de la langue française étrangère, la nécessité de la formation et préparation des étudiants étrangers qui arrivent dans les universités françaises et francophones a donné naissance à un nouveau concept, le FOU, français sur objectif universitaire (Mangiante & Parpette, 2011). Dans le dispositif de préparation aux études en français, il est ainsi proposé d'adapter la démarche FOS (Français sur objectif spécifique) et d'analyser les besoins de ces étudiants, de collecter des données en faisant des entretiens ou en analysant les documentations des universités françaises, d'analyser ces données pour enfin en élaborer un cours (Goes & Mangiante, 2010, p. 145–146). Selon les auteurs, il existe un manque de préparation des étudiants allophones avant leurs départs dans les universités françaises ou francophones, tandis que des moyens institutionnels et pédagogiques devraient être mis en place pour accompagner les étudiants, faciliter leur insertion dans les universités étrangères et augmenter leurs chances de réussir leurs stages d'études (Papatsiba, 2003 ; p. 256–266). Pour combler ce manque, il est possible d'utiliser des ouvrages méthodologiques spécialisés dans des domaines d'études différents selon les profils des étudiants, par ex. en économie et gestion (Parpette & Stauber, 2014).

En réaction à un manque de formation (et de motivation) pour la mobilité internationale identifié chez nos étudiants en français des affaires à l'Université Masaryk,

nous nous sommes inspirées de la démarche FOS pour effectuer notre propre analyse des besoins des étudiants en mobilité et l'analyse des données recueillies nous permettra de proposer de nouvelles activités ou d'élaborer un nouveau cours de FOU ouverts aux étudiants qui souhaitent partir étudier dans les universités françaises et francophones.

### 3 Méthodologie de la recherche

En ce qui concerne la méthodologie, il s'agit d'une recherche qualitative, conduite sur la base de la théorie ancrée, Grounded Theory Method, une méthode de type inductive typique pour les sciences sociales et introduite dans les années 60 du 20e siècle par les chercheurs américains Glaser et Strauss (1967).

Les buts de la recherche sont d'identifier les besoins des étudiants tchèques et slovaques qui partent en Erasmus dans des pays francophones et d'analyser ces besoins en vue de la création d'un cours préparatoire en amont du stage Erasmus pour mieux préparer les étudiants avant le départ.

L'échantillon de la recherche est composé de quatorze étudiants tchèques et slovaques de la Faculté d'Économie et d'Administration de l'Université Masaryk, âgés de 20 à 24 ans, qui ont effectué leurs stages Erasmus en France ou dans des pays francophones pendant les semestres de printemps 2019, automne 2019 et printemps 2020.

Les données de cette recherche ont été recueillies grâce à quatorze entretiens semi-directifs avec les étudiants, la durée de chaque entretien varie entre 45 et 85 min. Trois entretiens réalisés en présentiel ont été enregistrés au dictaphone, les onze autres entretiens ont été réalisés à distance, par téléphone ou grâce au logiciel MS Teams, entre mai 2019 et juillet 2020.

Concernant les universités d'accueil, il s'agissait de huit universités au total, situées en France (Paris Business School – Ecole de commerce, Grande école de Lille – IESEG School of management, Ecole de management de Normandie à Caen, Montpellier Business School et IUT Perpignan), en Belgique (Université VUB de Bruxelles – Solvay Business School et Université Saint Louis à Bruxelles) et au Luxembourg (Université de Luxembourg).

Après la transcription des enregistrements, nous avons effectué une analyse de contenu, suivie par une catégorisation des thématiques et par la définition des catégories et concepts en accord avec la méthodologie de la théorie ancrée. Dans les chapitres suivants est présentée la thématique centrale consistant en la description et l'analyse de différentes interactions réalisées dans des situations de communication variées. Cette thématique a été choisie par les chercheuses en correspondance avec l'une des sections du colloque international *Language Centres at*

*a Crossroads : Open Directions for New Generations of Learners, soit Learners and their environment : interactions, roles, strategies*<sup>2</sup>.

## 4 Analyse des données

Après avoir réalisé et retranscrit les entretiens avec les étudiants, nous avons identifié tous les types d'interactions communicatives dans lesquelles les étudiants s'étaient engagés : à l'école avec d'autres étudiants, avec les enseignants et les employés de l'administration universitaire, hors de la classe avec leurs camarades, les jeunes de leur âge et d'autres personnes dans les situations de la vie quotidienne et ensuite les interactions dues à l'arrivée de la pandémie du Covid 19 en mars 2020. Les entretiens avec les étudiants ont été menés en tchèque, les étudiants ont parlé de leurs expériences dans leur langue maternelle, c'est-à-dire en tchèque ou en slovaque. Pour les besoins de cet article, nous avons traduit les citations des répondants en français. Pendant la transcription, les données ont été anonymisées, les participants à notre recherche sont désignés ici par R1–R14.

### 4.1 Interactions avec les enseignants

Tous les étudiants effectuant leur mobilité Erasmus, c'est-à-dire une mobilité d'études, sont entrés naturellement en contact avec les enseignants des cours suivis. Selon les propos des étudiants nous pouvons observer que le comportement des enseignants envers les étudiants Erasmus diffère selon le type de programme (anglais ou français) et selon le type d'école (université ou école de commerce). En général, les programmes en anglais étaient plus adaptés aux étudiants étrangers puisque la plupart des étudiants dans ces programmes étaient des étudiants Erasmus. Dans les écoles de commerce, les étudiants sont répartis en classes comptant d'habitude une trentaine de personnes qui ne changent pas au cours du semestre. De ce fait, les enseignants et les étudiants étaient plus proches et leurs relations ressemblaient plutôt à celles des écoles secondaires.

Les interactions avec les enseignants se déroulaient généralement sans problème, les enseignants étaient disponibles, prêts à expliquer de nouveau les points que les étudiants n'avaient pas compris, comme dans l'exemple de R8 : *...le cours Economie de l'environnement, il était donné en français, et il a beaucoup développé mes connaissances, c'est un spécialiste qui l'enseignait, un homme super apprécié dans ce domaine. Moi, j'étais la seule étudiante Erasmus dans ce cours... Je dois dire que ce cours était très bien enseigné et organisé, le prof s'occupait de moi. Après chaque cours, il consacrait une demi-heure à m'expliquer en anglais des choses importantes ... il a vu par exemple que je ne saisisais pas trop le cours, il me l'a expliqué à nouveau*

---

<sup>2</sup> Le XIVE colloque international de l'association des Centres de Langues Cercles tenu du 10 au 12 septembre 2020 à l'Université Masaryk de Brno, République tchèque.

*en anglais, m'a envoyé des articles en anglais.* Par contre, certains enseignants ne prenaient pas en considération leur statut d'étudiants Erasmus comme le constate R9 : *les enseignants n'accordaient pas beaucoup d'attention aux étudiants Erasmus, disant qu'ils devraient savoir ce qu'il faut faire.*

Certains étudiants participant à notre recherche se sont inscrits au programme français et ils étaient les seuls étudiants en classe qui ne maîtrisaient pas le français comme langue maternelle. Quelques-uns ont ressenti des problèmes de compréhension, en particulier au début de leur séjour. R9 dit : *...je ne les comprenais pas beaucoup. Je pense que pendant les quinze premiers jours nous étions très fatiguées surtout à cause du français, c'était difficile de faire attention pendant les trois heures de cours et de prendre des notes en même temps. Mais après, ça s'est amélioré, je ne sais même pas comment, mais après j'ai réalisé que j'arrivais à la maison le soir et que j'avais entendu du français toute la journée et que c'était pas un problème pour moi, je n'avais même pas réalisé que c'était une langue étrangère.* R11 a choisi, pour éviter d'éventuels malentendus et des sentiments désagréables pendant la communication, une autre stratégie : *ensuite, j'ai commencé à enregistrer ces entretiens avec les profs sur mon portable, parce que parfois nous ne les comprenions pas, nous faisons semblant d'avoir compris parce que c'était embarrassant de poser la même question cinq fois.* R1 et R2 étaient au contraire surprises de comprendre relativement bien les professeurs sauf ceux qui ne parlaient pas un français standard ou avaient un fort accent en anglais. R1 dit : *moi, j'étais bien surprise de bien comprendre les professeurs en classe, ou plutôt, dans un cours, il y avait un prof et lui, il ne parlait pas du tout correctement, en fait, il utilisait de l'argot, des expressions familières et ça me posait problème, mais sinon, je dois dire que je comprenais vraiment bien.* Et R2 ajoute : *puis, on avait un cours en anglais et il y avait un prof et son anglais, moi, je ne savais pas des fois qu'il parlait anglais, c'était un accent français tellement fort...* A partir de cette expérience, ces étudiantes ont recommandé que ceux qui partent en Erasmus et parlent plus ou moins bien français s'inscrivent au programme français.

Dans certains cas et surtout au début de leur séjour, les étudiants n'arrivaient pas à former des équipes de travail avec d'autres étudiants et les enseignants n'intervenaient pas pour qu'ils ne soient pas exclus. La situation s'est progressivement améliorée au cours du semestre au fur et à mesure que les étudiants connaissaient mieux leurs camarades de classe et quand ils ont été capables de s'organiser eux-mêmes. Les règles requises par les enseignants concernant les retards ou les rafraîchissements pendant les cours étaient considérées comme plus strictes par rapport à l'université tchèque. Certains étudiants ont parlé des enseignants qui ne permettaient aux étudiants en retard d'entrer dans la salle qu'après la pause, et de l'interdiction de manger mais aussi de boire pendant le cours.

Les informations sur les formats, les dates et les résultats des évaluations étaient présentées par les enseignants. Cependant, dans quelques cas, les étudiants les ont

considérées comme insuffisantes ou pas très claires et par conséquent, ils étaient confus, comme R4 lors de son examen : *dans le cours de négociations, c'était pas du tout clair, moi, je ne savais même pas qu'on était en train de passer l'examen. Tous les cours ne finissaient pas à la fin du semestre, certains cours se terminaient un mois plus tôt, par exemple ce cours de négociations. On s'est divisés en binômes et on a fait une négociation devant toute la classe, et suite à ça le prof nous a donné une note, si j'ai bien compris, en tout cas, c'était la dernière chose que nous avons faite et puis nous avons vu les notes finales dans le système.*

A cause de ce manque d'informations, deux étudiantes n'ont pas pu participer à un examen. R11 dit : *... les dates, on ne nous les a dites que quelques jours avant l'examen. Ou peut-être que les étudiants réguliers le savaient depuis longtemps, mais personne n'a eu l'idée de nous l'annoncer à nous aussi, et donc pendant la première session nous avons manqué au moins un examen. Si nous avons communiqué plus ou avons écrit tous les deux jours à la coordinatrice, nous l'aurions peut-être appris ... Personne n'a eu l'idée de nous mettre dans le carnet d'adresses électroniques. R1 et R2 ont aussi observé que les enseignants ne donnaient pas autant d'informations sur la forme et sur le contenu des examens que dans leur université d'origine où elles faisaient plus d'entraînement pour les tests en classe. Les étudiants ne recevaient pas souvent de retour sur leur travail ou bien si retour il y avait, le nombre de points obtenus par exemple n'était pas clair, comme dans le cas de R13 : *jusqu'à présent, je ne sais pas comment cela a été évalué. Personne à l'université ne nous a expliqué le système d'évaluation. Peut-être qu'ils nous l'expliqueront à la fin ou je demanderais à quelqu'un. Nous avons obtenu des points, mais je ne savais pas si j'avais réussi le cours ou non. J'ai dû attendre que les crédits apparaissent pour savoir si j'avais réussi le cours ou non. (...) Ce qui me manquait, c'était un retour, des commentaires, sur mon travail. C'est peut-être à cause du coronavirus et que tout était en ligne. Mais je dois dire que certains résultats m'ont surprise, je n'ai pas compris comment j'avais pu obtenir autant ou si peu de points...**

D'autres difficultés sont apparues, par exemple l'interdiction d'utiliser un dictionnaire pendant l'examen malgré la permission explicite dans le syllabus du cours ou bien l'attribution d'un test en langue anglaise dans un cours du programme français. Quant aux compétences langagières des étudiants en français (à part dans les cours de français), la plupart des enseignants ne les évaluaient pas ou exprimaient plutôt leur soutien ou satisfaction avec les efforts des étudiants étrangers. Toutefois, R9 témoigne de l'attitude d'un enseignant qui s'est comporté d'une façon dépréciative envers sa maîtrise du français : *un professeur s'est un peu moqué de nous, c'était bizarre, mais enfin... Sinon, c'était cool, on n'évaluait pas beaucoup la langue, mais parfois oui, et ça m'énervait, parce que... je ne sais pas... ils ont dit par exemple : «Mais votre français...» et moi «Monsieur, moi, je ne suis pas Française, ça ne va pas, je ne peux pas être comme les autres».*

## 4.2 Interactions avec d'autres étudiants en classe

L'analyse des entretiens montre que le caractère des interactions avec d'autres étudiants en classe dépendait de plusieurs facteurs, dont le format et la méthode d'enseignement (cours magistraux – travaux dirigés, travail en équipe – travail individuel), le type de programme (programme français – programme anglais), la personnalité de l'étudiant et la personnalité de ses camarades de classe ou bien le fait de venir en Erasmus seul.e ou avec un.e ami.e de son pays.

R11 et R12 regrettent que la plupart des cours aient été donnés sous forme de cours magistraux consistant en un enseignement purement frontal et souvent en un simple recopiage des informations écrites au tableau. De plus, comme les pauses étaient très courtes entre les cours, elles étaient obligées de se dépêcher après le cours pour arriver à temps au suivant. Dans ces conditions, il était presque impossible de nouer des contacts en classe avec d'autres étudiants. Par contre, les étudiants suivant des cours plus interactifs avaient plus de chance de faire la connaissance de leurs camarades de classe puisqu'ils devaient former des équipes de travail et collaborer sur des projets avec les autres.

Dans les programmes anglais suivis par un nombre plus important d'étudiants Erasmus, les relations se sont plus facilement nouées. En effet, tous les étudiants Erasmus se familiarisaient avec un nouvel environnement, souhaitaient trouver de nouveaux amis et rencontraient plus ou moins les mêmes difficultés dans la vie quotidienne dans un pays étranger. Au contraire, dans les programmes français, il n'y avait souvent qu'un seul étudiant Erasmus, ou deux provenant de la même université d'origine. S'ils étaient venus à deux, ils formaient un groupe à part, et étant partiellement satisfaits quant au besoin de partage et de convivialité ils se sont contentés du statu quo et n'ont pas fait autant d'efforts pour créer de nouvelles relations que s'ils étaient seuls. De l'autre côté, les étudiants du pays voyaient que leurs camarades étrangers se suffisaient, dans une certaine mesure, à eux-mêmes. R9 dit que les étudiants dans le programme anglais *ont trouvé des amis plus facilement parce qu'avec elles, les Français ne parlaient pas beaucoup. Moi, je pense que nous étions deux avec (R7), et si j'étais toute seule, ça aurait été différent. Mais comme nous étions deux, les Français croyaient que nous n'avions pas besoin de parler avec eux, (...) et pour eux, c'est aussi plus facile de bavarder avec leurs copains dans leur langue.*

La non-communication de certains étudiants français pendant l'élaboration des projets en équipe a causé l'échec du travail de tous les participants, même de ceux qui avaient fait des efforts. R1 dit qu'en tant qu'étrangère elle ne voulait pas persuader les autres de travailler. Selon elle, la communication n'a pas eu de bons résultats aussi à cause des caractères difficiles des étudiants dans le groupe. Elle était également déçue que les autres étudiants en classe ne prennent pas en

considération que le français n'était pas sa langue maternelle : *Pendant le travail en équipe (...), moi, je ne les intéressais pas, ça ne les intéressait pas que j'étais étrangère et ils ne parlaient pas un français correct et utilisaient plein de mots familiers, et puis quand on discutait quelque chose sur Facebook par exemple, ils utilisaient des abréviations, et nous, avec R2, les regardions et ne savions pas ce que ça voulait dire.* R2 ajoute que l'échec a été causé par un autre facteur – une mauvaise gestion du temps : *D'habitude, on divisait le travail et on travaillait dessus, mais quelquefois il est arrivé que les étudiants commencent à s'y intéresser la veille du jour de la remise. Et ils ont commencé à communiquer à minuit.*

### **4.3 Interactions avec d'autres étudiants en dehors de la classe**

Les interactions avec d'autres étudiants en dehors de la classe correspondaient dans une certaine mesure aux relations établies en classe. En effet, la plupart des étudiants ne sont pas arrivés à nouer des relations durables avec leurs camarades de classe français ou francophones tandis que ceux dans les programmes anglais se sont relativement bien intégrés dans la communauté d'autres étudiants Erasmus et sont restés en contact même après la fin du séjour à l'étranger. R2 a déclaré : *tout le monde le dit, on va dans un pays étranger mais on ne parle pas avec les gens de ce pays mais plutôt avec les étudiants Erasmus. C'est comme ça dans la plupart des cas et moi, je le comprends, quand je vais à l'école ici, dans mon pays, je ne bavarde pas avec les Erasmus. Quoique, maintenant je le ferai.*

Alors que R6 désigne la cuisine de la résidence universitaire comme un point de rencontre possible avec d'autres étudiants où elle a facilement trouvé des amis au début de son séjour, l'expérience de R14 est différente : *la première impression de la résidence universitaire n'était pas bonne. C'étaient surtout des Français et des Asiatiques qui y logeaient et ils avaient leurs communautés à eux, ils se retrouvaient entre eux. Il n'y avait qu'une cuisine pour les sept étages et il était compliqué de venir dans la cuisine où les étudiants étaient en groupes. Même si je voulais bavarder avec eux, ça n'a pas trop marché, ils ne nous ont pas acceptées.*

La personnalité de l'étudiant et celle de ses camarades de classe était aussi un facteur important. Tandis que certains répondants n'ont pas réussi à sortir de leur zone de confort et à oser faire des erreurs en communiquant, d'autres ont pu créer de nouvelles amitiés. Pour R12 il était difficile de faire connaissance avec les autres. N'aimant pas faire des fautes, elle ne se sentait pas à l'aise en français. De plus, elle ne comprenait pas souvent les étudiants d'origine africaine qui étaient logés, comme elle, à la résidence universitaire et qui n'ont pas essayé d'adapter leur façon de parler (français familier, articulation, vitesse) de manière à ce qu'elle les comprenne mieux. L'utilisation de l'argot et du langage sms par les étudiants français empêchait souvent une bonne compréhension des étudiants tchèques et



slovaques. R3 avoue que la connaissance du langage sms lui manquait : *si j'en connaissais au moins quelques-uns, j'aurais évité plusieurs malentendus.*

R11 se considère comme moins sociable, elle ne s'adresse donc pas d'habitude à une personne inconnue en première. Quand elle bavardait avec quelqu'un, c'était donc de l'initiative de celui-ci. Grâce à une étudiante Erasmus et sa capacité à réunir les gens, R3 a pu vivre une expérience tout à fait différente, riche en nouvelles relations : *Je crois que c'était grâce à une Allemande, étudiante Erasmus, qui a créé un groupe où il y avait des étudiants Erasmus et ses copains de classe. Et, par un concours de circonstances, c'était une communauté de personnes qui aimaient danser, et à l'école on avait des cours de bachata gratuits et on se rencontrait aussi là. A mon avis, c'était un concours de circonstances qu'il y avait cette excellente teamleader et qu'on avait tous le même intérêt, la danse, (...) et peut-être c'était aussi grâce à l'ouverture d'esprit des Français, parce que c'était des gens qui avaient aussi fait Erasmus ou ils aimaient vraiment voyager. (...) Moi, je communique en français au quotidien, je suis toujours en contact avec ces gens, sur facebook ou on s'appelle.* Cette ouverture d'esprit des Français envers les étudiants étrangers qui correspondait à leur attitude envers la mobilité Erasmus en général a été aussi mentionnée par R14 : *après, j'ai rencontré quelques Français dans les cours en bloc, en anglais, mais eux, ils étaient amicaux, ils s'intéressaient aux étudiants Erasmus, ils étaient cool. Ils se préparaient eux-mêmes à la mobilité Erasmus ou ils l'avaient déjà effectuée.* Le fait pour R3 d'avoir fait partie de ce groupe lui a également permis de perfectionner son français : *nous nous sommes mis d'accord au début que nous étions ici pour apprendre le français, nous parlions donc en français. De plus, il y avait une Espagnole qui ne savait pas parler anglais et nous ne voulions pas l'éliminer de notre groupe. C'était un avantage.*

Certains étudiants ont remarqué que leur maîtrise du français facilitait les interactions et contribuait à une résolution plus rapide des problèmes. Comme ça, ils ont même pu aider d'autres étudiants en difficultés comme c'était le cas de R1 : *C'était un très grand avantage de pouvoir communiquer en français et ça faisait une très grande différence parce que ceux qui ne savaient pas bien parler français mais qui essayaient de régler des choses en anglais, par exemple à la résidence universitaire, on leur a dit, ça ne va pas, on ne peut pas le faire pour vous, ça n'ira pas et ces filles en étaient bien malheureuses, nous sommes arrivées, j'ai posé la question en français, oui, pas de problème, et tout a bien marché. (...) On vous comprendra (en anglais) mais jamais on ne sera aussi disponibles qu'avec le français.*

#### **4.4 Interaction avec les services administratifs**

Alors que les contacts avec les professeurs étaient dans la plupart des cas en présentiel, avec les services administratifs la communication se déroulait en majeure partie par courriel. Avant leur départ, les étudiants sont entrés en contact notamment avec le service international de l'université étrangère. En général, ces inter-

actions se sont bien déroulées. Par contre, ce qui a vraiment posé problème, c'était la quantité de documents à remplir et en particulier le manque d'informations sur les cours. Non seulement les informations sur le contenu des cours n'apparaissaient pas sur le site universitaire mais en plus, les listes de cours disponibles pour les étudiants Erasmus étaient incomplètes, voire erronées. R3 dit : *j'avais un problème, on m'avait envoyé une autre liste. La liste du semestre d'automne au lieu de la liste du semestre de printemps, et personne ne s'en est inquiété. J'ai même reçu deux listes différentes, après je suis arrivée sur place et aucun cours n'était disponible, donc j'ai tout refait, sur place, j'étais hyper stressée, vous pouvez l'imaginer.*

Certaines écoles n'ont pas informé les étudiants Erasmus du stage d'un mois à la fin du semestre de printemps destiné aux étudiants réguliers, et en conséquence, les étudiants Erasmus ont dû terminer leur séjour d'études plus tôt et rendre ensuite une partie de leur bourse.

Les écoles organisent d'habitude quelques jours ou une semaine d'intégration, souvent seulement au début de l'année universitaire, c'est-à-dire au semestre d'automne et pas au semestre de printemps. Cet événement aide beaucoup les nouveaux étudiants dans les démarches administratives – qu'il s'agisse de la création d'un compte bancaire, du paiement de l'assurance ou de l'inscription aux cours choisis, tout se fait sur Internet mais avec l'aide des employés de l'école ou d'autres responsables. Pourtant, il y avait des écoles où les étudiants devaient venir au bureau à chaque fois qu'ils voulaient faire un changement dans leur emploi du temps, et de cette façon, la création de l'emploi du temps était très compliquée et a pris beaucoup de temps (chevauchement des cours, longues queues dans le bureau, etc). R11 parle de ce problème ainsi : *même si nous nous sommes inscrites aux cours sur Internet et nous les avons dans nos LA<sup>3</sup>, nous avons dû faire après un tour dans les bureaux de la scolarité des facultés et dire ce que nous souhaitions. Mais nous ne savions pas ce que nous souhaitions parce qu'il n'y avait une liste complète nulle part. Le catalogue qu'on nous a donné ne comprenaient que les cours inscrits par les étudiants Erasmus avant nous. Au final, nous avons appris que nous avions un choix beaucoup plus large et nous avons dû faire ce tour des bureaux de scolarité plusieurs fois et à chaque fois que nous y sommes allées, (...), il y avait toujours une file d'attente et nous ne sommes pas arrivées à accéder au guichet parce qu'il y avait un cours qui commençait déjà et nous avons dû y aller et cela a duré pendant des semaines.*

Les interactions avec les employés des services universitaires se poursuivaient souvent par mails après le départ des étudiants parce qu'ils n'avaient souvent que des notes provisoires que le service des relations internationales de leur université d'origine n'acceptait pas. Il est aussi arrivé que ces interactions ne puissent plus

---

<sup>3</sup> *learning agreement – contrat d'études*

se poursuivre pendant les deux mois d'été étant donné qu'il n'y avait personne dans les bureaux.

Les étudiants Erasmus en France peuvent faire une demande pour la CAF, qui est une forme de soutien financier facilitant le paiement du loyer. Quelquefois, les démarches administratives qu'il fallait faire ont pris beaucoup de temps et l'aide n'a été accordée aux étudiants qu'à la fin de leur séjour, voire après leur retour à la maison. C'était par exemple le cas de R3 qui a essayé, à travers cette expérience, de comprendre et d'accepter cet aspect de la situation considéré comme interculturel : *mais la demande de la CAF, cela a aussi duré jusqu'à la fin de mon séjour. Ce n'est qu'à la fin que je l'ai eue. (...) Je recommanderais aux étudiants de rester patients, car moi, je n'en pouvais plus, je ne m'attendais pas à ce qu'il en soit ainsi. Mais ensuite je me suis dit, c'est un pays différent, il y a une telle bureaucratie, je dois l'accepter, et quand je veux les allocations du gouvernement français, ce n'est pas si évident, dans d'autres pays ça n'existe pas du tout, je dois faire des sacrifices pour cela. Et ça m'a beaucoup aidé à la fin, ça m'a payé la moitié des loyers mensuels.*

L'étudiante R8 était étonnée que certains services de l'administration française emploient des personnes ne parlant pas anglais. Elle décrit son expérience quand elle a déposé une demande de permis de séjour : *nous avons attendu une heure et demie, et quand c'était notre tour, la dame ne parlait pas du tout anglais, mais pas du tout, uniquement le français, je lui ai finalement tout expliqué, mais j'aurais préféré traiter de ce genre de choses administratives en anglais. (...) puis nous avons dû le régler par e-mail, et ça, c'était nul. On leur a écrit en anglais, ils ont répondu en français... ça ne me dérange pas, mais il y a des Américains, par exemple, qui ne parlent pas du tout français.*

#### **4.5 Autres types d'interactions**

En dehors de l'école, pendant leur séjour, les étudiants ont effectué des interactions dans la vie courante, c'est-à-dire en faisant les courses, en voyageant, en cherchant un petit job et en travaillant, en communiquant avec les employés du campus ou avec les médecins en cas de maladie.

Étant donné que la plupart des étudiants communiquaient avec leurs camarades de classe en anglais (sauf quelques-uns qui ont fait leurs études dans le programme français et R3 qui pouvait communiquer en français dans la communauté d'étudiants Erasmus et français dont elle faisait partie – cf. chapitre 4.3), ces situations de communication mentionnées ci-dessus ont permis aux étudiants d'améliorer leurs connaissances et compétences en français. Les étudiants étaient plongés tous les jours dans un milieu francophone, le français les entourait partout. De ce fait, ils ont pu perfectionner en particulier leurs compétences réceptives. R6 dit

qu'en faisant ses courses au marché et en utilisant les transports publics elle a fait des progrès surtout en compréhension orale. Mais pas seulement. Elle a également trouvé un petit job sur un site Internet et a travaillé comme baby-sitter dans une famille franco-tchèque. Comme ça, elle a été amenée à communiquer aussi en français dans la famille et avec les maîtresses et institutrices des enfants. Pour R13 c'étaient notamment les voyages qui lui ont permis de s'engager dans des situations de communication variées : *en voyageant nous avons pu nous entraîner en français, par exemple au restaurant, et ça nous a fait énormément plaisir, avec les hôtes, par exemple à Bordeaux nous étions logées chez un hôte très sympa qui nous a fait visiter la ville. Et en fait, l'utilisation du français était très spontanée. C'était formidable. Nous avons aussi essayé Blablacar et ces choses-là.*

R7 est entrée en interaction avec des employés dans la résidence universitaire pour régler des problèmes. Dans le premier cas, c'était à cause d'un départ tardif des copains de classe du campus : *la résidence était surveillée 24/24, il y avait un réceptionniste, et c'était un avantage et un inconvénient à la fois. A la fin, je me suis disputée avec lui parce qu'il m'a interdit les visites. Nous avons révisé avec un groupe de français dans notre chambre et nous avons terminé vers onze heures du soir. Normalement je devais les accompagner et leur ouvrir la porte. Mais il faisait tard et eux, ils m'ont dit, mais non, reste ici, on est français, on lui demande de nous laisser passer. Et bien sûr, c'était un énorme problème, il m'a fait venir, en disant que si ce sont mes invités, c'est moi qui dois descendre avec eux et qu'il m'interdit les visites. Et donc, je lui dis, oui, interdisez-le-moi, je suis sur le point de rentrer chez moi. Je m'en foutais déjà. Dans le second cas, elle a dû s'adresser à plusieurs reprises au personnel de la résidence à cause d'une panne d'eau chaude dans sa chambre : *je n'ai pas eu d'eau chaude pendant très longtemps. (...) J'ai lutté contre ça très longtemps, en septembre, en octobre, et là, ça ne me dérangeait pas trop, parce qu'il faisait vraiment chaud. (...) Ça a commencé à me gêner à la fin d'octobre, c'était trop pour moi. (...) Après, je l'ai annoncé x fois, on doit répéter et répéter des choses aux Français, donc j'y suis allée autant de fois qu'il fallait pour qu'ils le réparent, et ça a été à la mi-novembre, je pense.**

Ensuite, pendant le semestre de printemps 2020, la pandémie du Covid 19 a causé une situation tout à fait imprévue et les étudiants ont été obligés de faire face à de nouvelles situations de communication avec des nouveaux interlocuteurs.

#### **4.6 Interactions du printemps 2020**

Le début de la pandémie de la Covid-19 en Europe a influencé et compliqué les stages Erasmus de 5 étudiantes de notre échantillon qui se trouvaient en France dans les villes universitaires de Caen (R10, R11 et R12), Montpellier (R13) et Lille (R14). La nouvelle situation a apporté de nombreuses difficultés, mais la période a été très riche en communications et interactions différentes ou inattendues.

Même lorsque début mars 2020 la République tchèque s'apprêtait à fermer les établissements scolaires et universitaires, les 5 étudiantes rapportent continuer leurs études comme avant, comme en témoigne R13 : *Les nouvelles venaient de la Tchéquie. En France, tout continuait comme avant. Mais avec la décision de la France de fermer les universités, la position des étudiantes allait changer.* Selon R13, tout s'est passé très vite après, les informations changeaient au jour le jour, c'était très difficile de s'orienter dans tout cela. Les étudiantes ont été informées par les bureaux internationaux des universités des mesures en cours et des suites possibles de leurs séjours, comme dans l'exemple de R12 : *on recevait des mails, les informations n'étaient pas toujours claires ou sûres, on me demandait d'informer le bureau international sur si je reste ou si je pars, on nous a proposé d'annuler notre Erasmus, mais ce n'était pas vraiment clair si on devait après rendre la bourse ou pas et personne ne savait nous répondre.* Sous pression de leurs familles en République tchèque et en Slovaquie, 4 étudiantes ont décidé de partir du jour au lendemain, mais R11 en a décidé autrement : *je pensais que le virus allait passer, que je pourrais finir mes études comme prévu. R13 est partie du jour au lendemain, les autres filles aussi, mais moi je voulais prendre mon temps et distribuer mes provisions aux autres étudiants à la cité-U, je ne voulais pas tout laisser juste comme ça.*

Pour prendre leurs décisions et organiser leurs départs, les étudiantes ont été en interactions écrites par courriel, ou orales par téléphone, avec différents locuteurs : services universitaires, enseignants, compagnies aériennes ou de bus, les Ambassades tchèques et slovaques pour négocier leurs départs puis chercher le meilleur moyen de transport pour se rendre au point de destination. R10 raconte son départ de France : *le jour de mon départ, tous les trains et bus ont été annulés. On a trouvé un taxi avec d'autres étudiants Erasmus, on a payé 300€ mais on a partagé les frais.* Les changements, les imprévus, les déplacements avec les valises et la peur de rater la dernière connexion mettaient les étudiantes dans un état de stress, comme l'explique R13 : *mon vol a été annulé, mais l'Ambassade m'a informée de l'existence d'un bus pour le lendemain. C'était très hystérique, pas beaucoup de temps pour tout préparer. Après, à Paris, je devais prendre un taxi pour aller à l'Ambassade mais je n'arrivais pas à le trouver sur le parking. Au téléphone, je ne comprenais pas l'accent du chauffeur, j'étais super stressée, j'avais peur de rater le bus.*

Le départ précipité a apporté des situations de communication et interaction imprévues quand il fallait négocier les départs hors contrat et négocier les remboursements des cautions, comme par exemple R13 : *J'ai dû payer 600€ parce que je quittais l'appartement précipitamment, j'ai dû utiliser presque tout ce qui me reste de ma bourse Erasmus pour ce paiement. Ça n'a pas été facile.* Même après leurs retours en République tchèque ou en Slovaquie, les étudiantes ont dû s'occuper de la gestion administrative et demander les remboursements des amendes ou

cautions, les communications avec la CAF ou la fermeture des comptes bancaires. R14, encore au moment des entretiens, a décrit ses soucis avec la banque : *le compte n'est encore pas clôturé. Je l'avais ouvert pour pouvoir bénéficier de la CAF. Là j'ai reçu un courriel de la CAF, il faut que je retourne une partie des allocations comme je ne suis plus en France. Mais je n'arrive pas à accéder au compte français, à l'argent. Je ne peux rien faire, il y a de l'argent, mais je n'ai pas de codes, ils ont dû être livrés par la poste à l'adresse française après mon départ. Je ne sais pas comment faire pour le clôturer.*

Après la fermeture des universités pendant le semestre de printemps 2020, il est possible de constater un manque considérable d'interactions personnelles remplacées par de la communication à distance, des échanges par courriels ou par téléphone. Les étudiantes ont dû agir de manière flexible et s'adapter aux nouvelles situations imprévues.

Les enseignements de la fin du semestre, après les retours des étudiantes en République tchèque ou en Slovaquie, ont été organisés en ligne. Les examens ont été parfois modifiés, les étudiantes ont été évaluées seulement à partir de leur travail continue en France fait avant la fermeture des universités, comme le témoigne R11 : *le cours de phonétique, le prof a décidé que l'évaluation du cours, cela sera juste le contrôle continu de la première moitié du cours. Pour le cours d'anglais, on a modifié les modalités d'examen.*

Malgré tout, les 5 étudiantes disent qu'elles ne regrettent pas d'être parties parce que les points positifs de leurs expériences sont plus nombreux que les points négatifs. Elles souhaitent toutes repartir en Erasmus plus tard pour le vivre de façon plus « classique ». Elles espèrent aussi que leur expérience Erasmus incomplète pourra être reconnue par les futurs employeurs car elles ont dû, chacune individuellement et à leur façon, gérer des imprévus, prendre des décisions en étant stressées et sortir de leur zone de confort.

## 5 Discussion

Les analyses thématiques présentées dans la partie 4 de cet article nous ont servi de données de base pour l'élaboration d'un cours de préparation à la mobilité internationale. Il est possible de diviser les axes thématiques en trois grandes parties, l'organisation universitaire et administrative, les méthodologies de travail et les différences interculturelles.

Pour avoir plus d'informations et comprendre l'organisation universitaire d'un autre pays, les étudiants seront amenés à effectuer une étude plus approfondie des sites web des universités, des programmes d'études proposés pour les Erasmus en français ou en anglais et les comparer et contraster entre eux. Dans le but de s'entraîner aux futures interactions avec différents locuteurs des admi-

nistrations différentes, nous voulons nous inspirer des expériences des étudiants de cette recherche et des tâches pratiques ou jeux de rôles. De cette façon, les étudiants pourront s'entraîner à rédiger des courriels de demande d'informations et de relance, à remplir des documents administratifs (par ex. CAF, ouverture d'un compte bancaire). Suite aux expériences négatives de certains étudiants de cette étude avec les clôtures de comptes bancaires, un jeu de rôle pourra aider les étudiants à poser des questions à un conseiller bancaire et s'informer de façon détaillée sur les modalités de clôture du compte sur place (avant le départ) ou à distance (après le retour dans leur pays).

Quant à la méthodologie de travail universitaire, il est possible de s'inspirer des ouvrages existants dédiés à cette thématique (Mangiante & Parpette, 2011 ; Parpette & Stauber, 2014) et travailler, avec les étudiants, sur : la prise de notes, la compréhension des modalités des examens, l'analyse des consignes, la rédaction des commentaires, des synthèses, des comptes rendus ou dissertations ou la préparation d'une présentation orale. Les interactions avec les enseignants et les autres collègues de classe constituent une autre partie du travail à l'université. Les étudiants vont s'entraîner davantage à poser des questions aux enseignants ou à entrer en contact avec les étudiants français du cours sans avoir l'impression de déranger. De même, comme la gestion des projets communs s'est avérée être problématique, travaux en groupe et gestion des projets menés par plusieurs étudiants feront partie du cours de préparation également.

La dimension interculturelle de la préparation à la mobilité internationale est essentielle (Jackson, 2011 ; Papatsiba, 2003) et sera intégrée dans l'ensemble des cours que nous préparons. Il est important de familiariser les étudiants avec les concepts de l'interculturel, des différences interculturelles et avec l'adaptation dans un pays étranger (Bennet, 2013 ; Fitzpatrick, 2020 ; Ting-Tommey & Dorjee, 2019). C'est pourquoi des exemples concrets des malentendus ou problèmes seront étudiés et analysés avec les étudiants sous forme d'études de cas.

Grâce à la participation des étudiants Erasmus français ou francophones en mobilité à Brno, les étudiants de l'université tchèque pourront discuter avec les étudiants Erasmus étrangers sur les différences perçues, sur les stéréotypes, clichés, habitudes ou règles qui peuvent être différents d'un pays à l'autre (retards, pauses, rafraîchissements en classe). Cette discussion permettra aux étudiants tchèques et slovaques de voir leur propre culture à travers les yeux des personnes venant d'ailleurs. Aussi d'autres difficultés identifiées grâce à notre étude pourraient être travaillées : abréviations, langue des sms, langue des jeunes (activité de traduction des messages ou textos, par exemple) ou la peur d'initier une interaction avec d'autres personnes.

D'autres thématiques du cours de préparation à la mobilité seront ajoutées plus tard, puisque le recueil des données de notre recherche continue, même pendant

l'année académique 2020/2021 ce qui permettra de compléter notre recherche avec de nouvelles spécificités de la mobilité internationale dans les conditions de la pandémie actuelle. Les étudiants actuellement en mobilité, tout comme les 5 étudiantes du printemps 2020, sont à l'épreuve de l'adaptation aux restrictions sanitaires qui changent et ont besoin d'être flexibles et de gérer l'imprévisible.

Nous planifions d'élargir l'échantillon des personnes interviewées à des employés des universités – enseignants ou employés administratifs des universités françaises ou francophones pour pouvoir comparer et contraster les données sortantes de notre étude, mais aussi apporter le point de vue des établissements d'accueil.

La partie sur la comparaison des systèmes universitaires français ou francophones et tchèques sera enrichie par les informations données grâce aux entretiens avec les étudiants Erasmus français qui arrivent en séjour Erasmus à l'Université Masaryk de Brno. Nous avons déjà réalisé 6 entretiens semi-directifs depuis 2018, et continuons à ajouter d'autres répondants à cette recherche, y compris dans l'année universitaire actuelle de 2020/2021 ce qui permettra de contraster les différentes expériences d'études pendant la crise covid-19 et la vie des étudiants étrangers en France et en République tchèque.

## 6 Conclusion

L'analyse des entretiens nous a permis de connaître les types et le déroulement des interactions auxquelles les répondants ont participé pendant leur mobilité d'études. Grâce aux résultats de cette analyse, les enseignants de français de l'université d'origine pourraient adapter le contenu et les activités d'enseignement de manière à mieux préparer leurs étudiants à un tel séjour dans un pays francophone et les mener à gérer au mieux les difficultés éventuelles qui ressortent des interactions réalisées.

En élargissant l'échantillon des répondants, nous pourrions poursuivre notre recherche sur le sujet puisque la pandémie du Covid 19 a entraîné de nouvelles situations de communication. Une partie des étudiants sont, malgré tout, toujours intéressés par la mobilité Erasmus et la situation actuelle ne les a pas dissuadés de partir dans une université étrangère. Il serait donc intéressant de voir comment leurs besoins évoluent au fur et à mesure des changements dus aux restrictions sanitaires dans tous les domaines de la vie étudiante. Les résultats de la recherche pourront également servir aux étudiants qui souhaiteraient effectuer leur mobilité internationale mais sont découragés par l'inconnu et ont peur de l'imprévisible.



## Bibliographie

- BENNET, M. J. (2013). *Basic concepts of intercultural communication. Paradigms, principles and practices.* Boston : Nicholas Brealy.
- BORDO, W., GOES, J. & MANGIANTE, J.-M. (2016). *Le français sur objectif universitaire. Entre apports théoriques et pratiques de terrain.* Arras : Artois Presses Université.
- CAVALLA, C. (2010). Méthodologie d'apprentissage de l'écrit universitaire, *Le français dans le monde, recherche et applications*, 47, p. 153–161.
- DERVIN, F. & BYRAM, M. (2008). *Échanges et mobilités académiques. Quel bilan ?* Paris : L'Harmattan.
- FITZPATRICK, F. (2020). *Understanding Intercultural Interaction. An Analysis of Key Concepts.* Bingley : Emerald Publishing.
- GOES, J. & MANGIANTE, J.-M. (2010). Les écrits universitaires : besoins linguistiques et méthodologiques des étudiants allophones, *Le français dans le monde, Recherche et applications*, 47, p. 142–152.
- JACKSON, J. (2011). Host Language Proficiency, Intercultural Sensitivity, and Study Abroad. In *The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*. (21). p. 167–188.
- MANGIANTE, J.-M. & PARPETTE, C. (2011). *Le Français sur objectif universitaire.* Grenoble : PUG.
- MURPHY-LEJEUNE, E. (2013). *L'étudiant européen voyageur, un nouvel étranger.* Paris : Didier.
- PAPATSIBA, V. (2003). *Des étudiants européens. Erasmus «et l'aventure de l'altérité».* Berne : Peter Lang.
- PARPETTE, C. & STAUBER, J. (2014). *Réussir ses études d'économie-gestion en français.* Grenoble : PUG.
- PEREZ-ENCINAS, A., RODRIGUEZ-POMEDA, J. & DE WIT, H. (2020). Factors influencing student mobility : a comparative European study, *Studies in Higher Education*, p. 1–14.
- TING-TOOMEY, S. & DORJEE, T. (2019). *Communicating across cultures.* New York : Guilford Press.

## Auteur

**Mgr. Marie Červenková, Ph.D.**, e-mail : 18575@mail.muni.cz, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-6639-5426>, Language Centre, Masaryk University

Marie Červenková is a graduate of the Masaryk University in Brno. She has taught French in different types and levels of schools and is currently a lecturer at the Language Centre of the Faculty of Economics and Administration of Masaryk University in Brno, where she teaches Business French. In her work, she is interested in university teaching of foreign languages and in didactic and methodological questions associated with it (blended learning, flipped classes, development of intercultural skills, specific vocabulary teaching).

**Ing. Mgr. Hana Delalande**, e-mail : delalande@ped.muni.cz, Department of French Language and Literature, Faculty of Education, Masaryk University

Hana Delalande is a teacher of Business French at Masaryk University and a PhD student (thesis topic : Development of Intercultural Communication Competence in French for Specific Purposes). She is interested in Intercultural Communication Competence, Professional mobility, Student mobility, Internships and Cooperation between universities and labour market. She studied Public Administration and Economy at Masaryk University, Brno, Czech Republic and University of Rennes (2009–2011) and Didactics of French and English at University of South Bohemia (2000–2005).



**Recenze**

**Book Review**

## Jazyková expresivita v hlavních zpravodajských relacích celoplošných televizních stanic

[B. Bednaříková, J. Horáková, V. Jílek, M. Kopečková, M. Pitnerová, W. Zimmerová: *Jazyková expresivita v hlavních zpravodajských relacích celoplošných televizních stanic.*]

Monografie *Jazyková expresivita v hlavních zpravodajských relacích celoplošných televizních stanic* představuje další část vědeckého zkoumání jazyka žurnalistiky, kterému se autorský tým z FFUP v Olomouci systematicky věnuje, a navazuje tak na předchozí práce *Jazykové prostředky s potenciálem porušit normu v oblasti mediálního zpravodajství* (Jílek, Bednaříková a kol., 2015) a *Jazyk moderátorů Událostí, hlavního zpravodajského pořadu České televize* (Jílek, Bednaříková, Svobodová a kol., 2016).

Monografie se věnuje tématu expresivity jako lingvistického prostředku k vyjádření emocí, konkrétně jeho užívání v publicistickém stylu, v jazyce hlavních zpravodajských pořadů českých celoplošných stanic (ČT 1, TV Nova, FTV Prima a TV Barrandov), přičemž je provedena kvantitativní analýza expresivních prostředků na úrovni základních jazykových rovin, tedy expresivních prostředků zvukových, morfologických, lexikálních a syntaktických.

V erudovaném teoretickém úvodu se autoři věnují jednak tématu vymezení jevu expresivity v jazyce obecně a zvláště potom spojení expresivity a hodnocení, neboť expresivita může být jak prvkem přímo hodnotícím, tak i prvkem podpůrným, který lze použít k nepřímému ovlivňování a manipulaci příjemců sdělení, což autoři považují za užítí vysoce neetické, vzhledem k tomu, že při mediální komunikaci v oblasti zpravodajství je vyžadována objektivita, vyváženost a nezaujaté informování veřejnosti – autoři zde zmiňují zvláště normativní koncept zásad informační kvality (objektivity) zpravodajství J. Westerståhla, spolu se zákony regulujícími činnost médií a Etickým kodexem novináře.

Cíl analýzy, tedy identifikace expresivních jazykových prostředků, kvantifikace a komparace jejich výskytu včetně sledování jejich užití v souvislosti s hodnocením, naplnění cíle prostřednictvím taxonomie expresivních jazykových prostředků a postup při nastavení a konstrukci analyzovaných vzorků jsou popsány v kapitole Metodologie a metodika analýzy. Vzorky pro analýzu byly vytvořeny z celkového časového úseku 70 minut pro každou televizní stanici, přičemž vždy je sestříháno prvních deset minut jejich hlavních zpravodajských relací ze sedmi dnů.

V nejobsáhlejší části monografie věnované prostředkům expresivity v jednotlivých jazykových rovinách jsou v jednotlivých kapitolách vždy nejprve pečlivě popsána teoretická východiska popisující expresivitu a její vyjádření v dané jazykové rovině (zvukové, morfologické, lexikální a syntaktické), poté jsou tyto prostředky syste-

matically sledovány v analytické části. Všechny sledované prostředky jsou kvantifikovány a následně zaneseny do přehledných tabulek, které na závěr udávají průměrný výskyt všech expresivních prostředků dané jazykové roviny u jednotlivých televizních stanic. Na závěr každé kapitoly věnované zkoumané jazykové rovině autoři zařadili přehledné shrnutí, které slouží k interpretaci získaných poznatků.

Výsledky odborného bádání jsou v monografii předkládány přehledným a logicky strukturovaným způsobem, který je vzhledem ke své provázanosti s teoretickými východisky vhodný i pro širší než jen úzce specializované lingvistické publikum. K orientaci v textu kromě přehledných tabulek napomáhá i pečlivě zpracovaný rejstřík.

Monografie *Jazyková expresivita v hlavních zpravodajských relacích celoplošných televizních stanic* je velmi přínosnou publikací, která se věnuje komplexní analýze nepříliš často zpracovávaného lingvistického jevu. Expresivita zvláště ve spojení s hodnocením může mít velký vliv na celkové vyznění sdělení ve zpravodajských relacích, které příjemci a priori považují za objektivní a nestranné – tohoto nebezpečí případné manipulace by si měli být příjemci vědomi, proto je ucelený rozbor možného užití expresivity velmi důležitý pro kritické zpracování informací předkládaných médií.

## **Autorka**

**PhDr. Ivana Mrozková, Ph.D.**, Univerzita obrany Brno, Centrum jazykového vzdělávání,  
e-mail: ivana.mrozkova@unob.cz

PhDr. Ivana Mrozková, Ph.D., je hlavní metodičkou Centra jazykového vzdělávání Univerzity obrany Brno. Kromě výuky a testování anglického jazyka se dlouhodobě zabývá problematikou komunikace a komunikace při vedení a řízení (Leadership communication); je spoluautorkou monografie *Introduction to Leadership Communication* (Olomouc, 2014).



**Jazykové pracoviště**

**Language Centre**

## **Fakulta aplikovaných jazykov, Ekonomická univerzita v Bratislave**

Fakulta aplikovaných jazykov (FAJ) vznikla v roku 2010 ako siedma fakulta Ekonomickej univerzity v Bratislave. Bola to však vlastne plynulá transformácia z Ústavu jazykov, ktorý mal už vtedy 20-ročnú tradíciu. Tento Ústav jazykov zabezpečoval výučbu cudzích jazykov na ostatných šiestich fakultách univerzity. Hlavnou náplňou ich činnosti bola výučba všeobecných cudzích jazykov ale najmä cudzích jazykov pre špecifické ciele (odborný ekonomický jazyk). Táto úloha potom prešla aj na novovzniknutú fakultu, kde časť učiteľov pokračuje vo výučbe anglického, nemeckého, francúzskeho, španielskeho, ruského a slovenského jazyka na ekonomických fakultách EU v Bratislave (pre cudzincov). No zároveň fakulta predložila na Ministerstvo školstva návrh na akreditáciu vlastného študijného programu „Cudzie jazyky a interkultúrna komunikácia“, ktorý bol v roku 2010 schválený. Prví študenti tohto bakalárskeho študijného programu nastúpili v akademickom roku 2009/10. Neskôr pribudol aj akreditovaný študijný program pre magisterský stupeň štúdia. Dnes fakulta plne pokrýva vlastný študijný program na 1. a 2. stupni vysokoškolského štúdia.

Fakulta je rozdelená na 5 katedier:

- Katedra interkultúrnej komunikácie (KIK)
- Katedra jazykovedy a translológie (KJaT)
- Katedra románskych a slovanských jazykov (KRASJ)
- Katedra anglického jazyka (KAJ)
- Katedra nemeckého jazyka (KNJ)

Katedry KIK a KJaT sa venujú výlučne výučbe vlastného študijného programu FAJ, zatiaľ čo KAJ a KNJ sa venujú výučbe na ostatných fakultách a KRASJ zabezpečuje výučbu na všetkých fakultách.

Študijný program našej fakulty momentálne poskytuje vzdelávanie v nasledujúcich jazykových kombináciách:

- Angličtina a nemčina
- Angličtina a francúzština
- Angličtina a španielčina

No je možné zvoliť si aj iné kombinácie týchto jazykov a navyše, máme na akreditáciu pripravené aj kombinácie s ruským jazykom.

FAJ má už niekoľko rokov akreditáciu na postgraduálne štúdium prípravy pre Rigorózne konanie s cieľom získania titulu PhDr. V súčasnosti pracujeme aj na možnosti poskytovať tretí stupeň vysokoškolského vzdelania a príprave doktorandského štúdia. Študijný program je plne pripravený na akreditáciu Akreditačnou komisiou SR.

Absolventi študijného programu Cudzie jazyky a interkultúrna komunikácia sú podľa prieskumov veľmi úspešní na trhu práce. Ich zamestnávateľia oceňujú nielen jazykové kompetencie ale zároveň aj znalosti z oblasti ekonómie, ktoré zväčša chýbajú absolventom filologicky orientovaných študijných programov. Toto je dôsledkom veľmi vyváženej kombinácie predmetov, kde tretinu tvoria predmety z oblasti ekonómie, druhú tretinu tradičné, filologické predmety a poslednú, predmety so zameraním na kultúry a komunikáciu.

Žiaľ, od februára 2019 bola Fakulta aplikovaných jazykov spolu so všetkými ostatnými inštitúciami vysokoškolského vzdelávania nútená z dôvodov pandémie COVID-19 prejsť na dištančnú, virtuálnu formu výučby. Všetci učitelia sa preto v súčasnosti sústreďujú na vypracovanie nových, technológiami podporovaných foriem výučby. Stali sme sa svojím spôsobom rukojemníkmi rôznych platforiem na výučbu so všetkými ich výhodami i chybami. Neustále komunikujeme so študentmi a hľadáme optimálne riešenia našich spoločných problémov. Podľa neformálnych prieskumov sme dospeli k poznaniu, že ani učitelia a ani študenti nie sú spokojní s touto formou štúdia. Chýba osobný kontakt, priama interakcia a plynulosť výučby. Preto veľmi dúfame, že pandemická situácia nám umožní začať nasledujúci akademický rok už v priestoroch našej univerzity.

## **Autorka**

**PhDr. Tatiana Hrivíková, PhD.**, e-mail: [tatiana.hrivikova@euba.sk](mailto:tatiana.hrivikova@euba.sk), pracuje na Katedre interkultúrnej komunikácie, na Fakulty aplikovaných jazykov, ktorá je súčasťou Ekonomickej univerzity v Bratislave. V súčasnosti zastáva funkciu vedúcej katedry. Už od ukončenia štúdií na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave sa venuje metodológii výučby jazykov, odbornému jazyku a v súčasnosti najmä skúmaniu vzťahu jazyka a kultúry.

# CASALC Review, 2021, roč. 11, č. 1

Odborný časopis České a slovenské asociace učitelů jazykových center  
na vysokých školách

## Editoři čísla:

PhDr. Miluša Bubeníková, Ph.D. (Univerzita Karlova)

Mgr. Šárka Kadlecová (Univerzita Karlova)

## 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 Bratislave)

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 Šikolová, 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](mailto:CasalcReview@cjv.muni.cz), webová stránka: <https://journals.muni.cz/casalc-rev>

**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 30. září 2021