

Vážené kolegyně, vážení kolegové,

s radostí Vám představujeme první číslo časopisu CASALC Review za rok 2022.

Po covidových letech nejistoty a komunikace na dálku doufáme, že další nově zahájený akademický rok proběhne opět prezenční formou a že se i my vyučující budeme společně setkávat na konferencích a metodických workshopech. Největším setkáním tohoto druhu dokonce na mezinárodní úrovni, byla XVII. konference CercleS, která se uskutečnila 15.–17. září 2022 v portugalském Portu. Česká účast členů CASAJC patřila k těm významnějším i s ohledem na počet aktivních příspěvků. Mnozí další se těšili z inspirativních přednášek, workshopů, diskusí, ale i společenských aktivit během konference.

Nicméně články v tomto čísle nepocházejí z žádné odborné akce, ani konference, ani se již nevyrovnávají s didaktickými nároky výuky během lockdownu. Opět se na scénu vracejí metodologické otázky, které jsou základem našeho časopisu od jeho založení.

K takovým stabilním tématům patří otázky výuky češtiny pro cizince. V tomto čísle ho zastupuje studie, která zkoumá problematiku realizace českých souhlásek r a l u čínských mluvčích,

K výuce anglického jazyka se vztahuje téma efektivního využívání podcastů jako prostředku rozvoje komunikačních dovedností, ale i podpora výuky strategií učení v prostředí kurzů obchodní angličtiny, která mnohým studentům pomáhá překlenout propast mezi návyky osvojenými na střední škole a strategiemi, které jsou potřebné pro dosažení pokroku ve všech komunikačních dovednostech.

V neposlední řadě se opět vrací otázka testování, tentokrát zkoumaná optikou učitelů, kteří vytvářejí testové otázky. Proškolení učitelů v dovednostech testování a jejich přínos při vytváření obsahu rozhodných zkoušek se ukazuje jako nezbytnost, pokud chceme zajistit validitu závěrečných testů.

Poslední zmínka patří článku, který se zabývá kulturní kompetencí. Ukazuje na nízkou vstupní znalost reálií, která limituje rozvoj dovedností v přípravě budoucích překladatelů a tlumočnicků.

Zajímavou inspirací k dalšímu pedagogickému působení mohou být nejen články v tomto čísle. Závěrem v něm najdete recenzi knihy *Internationalization of Higher Education* autorem A. Zelenkové a D. Hanesové z Univerzity Mateje Bela v Banské Bystrici. Kniha velmi aktuálně popisuje problematiku internacionalizace a na výstižných případech dokladuje potřebnost kulturně relevantní výuky citlivě beroucí v potaz kulturní odlišnost výuky a učení.

Nakonec vám představujeme Katedru cizích jazyků Vysoké školy obchodní v Praze, která zajišťuje výuku cizích jazyků s obchodním zaměřením.

Závěrem Vám přejeme příjemně strávené chvíle nad stránkami časopisu CASALC Review.

Alena Holá a Ivana Mičínová
editorky

Obsah

Studie / Study _____	4
<i>Jitka Veroňková: Realizace českých souhlásek r a l u čínských mluvčích . .</i>	5
Empirické studie / Empirical Study _____	19
<i>Ivana Zolcerová: Produkcia zvukových nahrávok a podcastov ako nástroj rozvoja komunikačných zručností v cudzom jazyku</i>	20
<i>Simona Pecková: Podpora strategií učení v kurzu obchodní angličtiny na vysoké škole</i>	37
<i>Eva Staňková: Path to Success or Failure in Foreign Language Speaking .</i>	49
<i>Mária Šikolová, Ludmila Koláčková, Magdalena Veselá: Teachers in High-stakes Language Tests – Blessing or Curse?</i>	73
<i>Adriána Ingrid Koželová: Význam kultúrnej kompetencie v príprave budúcich prekladateľov a tlmočníkov</i>	82
Recenze / Reviews _____	100
Internationalization of Higher Education: Teacher's handbook (<i>Ivana Mičínová</i>)	101
Jazyková pracoviště / Language centres _____	104
Katedra cizích jazyků na Vysoké škole obchodní v Praze, fakultě Panevropské univerzity (<i>Ivana Mičínová, Simona Pecková</i>)	105

o
b_x
s
my
u_ky
Cas_a
z_tfrg_d_p
i_e
u_jh

Studie
Study

Realizace českých souhlásek *r* a *l* u čínských mluvčích

Production of the Czech consonants *r* and *l* by Chinese speakers

Jitka Veroňková

Abstrakt: Potíže čínských mluvčích při produkci a percepci souhlásek *r* a *l* při osvojování si zvukové stránky cizích jazyků jsou všeobecně známy. V této studii je analyzována produkce alveolární vibranty /*r*/ a laterální aproximanty /*l*/ u čínských mluvčích v češtině, a to s ohledem na jejich pozici ve slově a hláskovou kombinatoriku. Analyzováno bylo celkem 500 realizací (229 pro *r* a 271 pro *l*) s odlišením pozice iniciální před vokálem, intervokální a finální po vokálu a v souhláskové skupině včetně pozice slabikotvorné. Na základě poslechové analýzy s kontrolou akustických vlastností byla sledována frekvence kanonické výslovnosti a typy odchylek, jako např. aproximanta *r*, vokalizace *l*, vypuštění, záměna, přítomnost třepené fonace atd. Kanonická realizace činila 42,8 % pro /*r*/ a 71,2 % pro /*l*/. Nejčastější odchylkou ve výslovnosti *r* byla záměna za *l* (30 % všech realizací), u *l* to byla vokalizace (19 %). Zhruba lze říci, že souhlásce *r* se daří v souhláskových skupinách, na rozdíl od *l*, pro které je úspěšná pozice iniciální před vokálem a pozice intervokální.

Klíčová slova: čeština jako L2, čínština jako L1, foném *r*, foném *l*, alveolární vibranta, laterální aproximanta, vokalizace *l*

Abstract: It is generally known that the production and perception of *r* and *l* consonants cause difficulties for Chinese speakers in the acquisition of L2 phonology. In this study, the production of alveolar vibrant /*r*/ and lateral approximant /*l*/ in Chinese speakers in Czech is analyzed, taking into account their position in the word and phonetic combinatorics. A total of 500 realizations (229 for /*r*/ and 271 for /*l*/) were analyzed, with a distinction between the initial position before a vowel, the intervocalic position, the final position after a vowel and in a consonant group, including the syllabic position. On the basis of listening analysis with control of acoustic properties, the frequency of canonical pronunciation and types of incorrect realizations were monitored, such as approximant [ɹ], *l*-vocalization, deletion, confusion, presence of creaky voice, etc. The canonical realization was 42.8% for /*r*/ and 71.2% for /*l*/. The most common incorrect pronunciation of *r* was the exchange for *l* (30% of all realizations), for *l* it was vocalization (19%). Roughly speaking, the consonant *r* preserves in consonant groups, in contrast to *l*, for which the successful position is initial before a vowel, intervocalic and in a consonant cluster before a vowel.

Key words: Czech as L2, Chinese as L1, *r*-sound, *l*-sound, alveolar trill, lateral approximant, *l*-vocalisation

1 Úvod

Osvojení si zvukové stránky cílového jazyka na dostatečné úrovni napomáhá hladkému průběhu komunikace. Méně zřetelný projev komunikaci naopak ztěžuje. Nesrozumitelná řeč znamená, že posluchač musí vynaložit větší úsilí, aby porozuměl

tomu, co chce mluvčí sdělit. U mluvčích se pak můžeme setkat s obavou až nechutí se verbálně vyjadřovat.

Výhledy na obtížnější cestu k dosažení srozumitelnosti bývají u mluvčích, jejichž mateřštinou je jazyk, v němž se uplatňují odlišné zvukové vzorce a principy než v cílovém jazyce. K takové skupině patří i mluvčí s mateřštinou čínštinou, kteří se učí česky.

Mezi jevy, které působí čínským mluvčím potíže, patří na rovině segmentů například nedostatečné rozlišování znělých a neznělých souhlásek, výslovnost palatálních souhlásek *t'*, *d'* či souhláskových skupin (Jakubše, 2012; Zíková, 2012; Veroňková & Poukarová, 2020).

Obecně je rozšířeno povědomí o potížích východoasijských mluvčích včetně čínských s osvojováním souhlásek zahrnovaných do skupiny *rhotics*¹ při osvojování si druhého/cizího jazyka (Chan & Li, 2000, Aoyama et al., 2004, Bradlow, 2008). Předkládaný experiment je součástí výzkumu, jež mapuje percepci a produkci českých souhlásek *r* a *l* u čínských mluvčích.

Tyto souhlásky, tradičně zařazované do skupiny *likvidy* (Ladefoged & Maddison, 1996, s. 182), fungují v češtině jako samostatné fonémy. Poměrně snadno najdeme pro různé pozice v rámci slova a struktury konsonant-vokál minimální páry: *radit* – *ladit*, *dary* – *daly*, *pruh* – *pluh*, *vir* – *vil*, *párky* – *pálky*, *vrní* – *vlní*. Souhláska *r* se řadí mezi alveolární vibranty a *l* je laterální (bokovou) aproximantou.² Obě jsou sonorními souhláskami a v češtině mohou být jádrem slabiky (viz také poslední dvojice příkladů výše).³ V češtině jsou velmi frekventované⁴ a mají, podobně jako většina ostatních sonor, široké valenční pole. V souhláskové skupině mají *r*-ové souhlásky a laterální aproximanty tendenci obsazovat místo bezprostředně v sousedství nukleu slabiky (Lindau, 1985, cit. dle Ladefoged & Maddieson, 1996, s. 216), v češtině se však mohou ve dvoučlenné skupině souhlásek vyskytovat i na první pozici této skupiny, tj. odděleně od jádra slabiky (Kučera, 1968, s. 55), viz příklad výše *párky* – *pálky*.

Lin uvádí jako součást konsonantického systému standardní čínštiny, jejímž základem je pekingský dialekt, laterální aproximantu /l/ a také centrální aproximantu /ɭ/, kterou řadí mezi postalveolární konsonanty a rozebírá podobnosti a odlišnosti této hlásky s jejím ekvivalentem v angličtině (Lin, 2007, s. 41, 45–47). Souhláska

¹ Ladefoged & Maddison, 1996, s. 215–245.

² V českém prostředí je předmětem diskusí počet kmitů v realizacích rodilého mluvčího (Machač, 2017) a badatelé také upozorňují na šíření realizací *l* odklánějících se od kanonické výslovnosti (např. Volín, 2002; Šimáčková, 2009).

³ Slabikotvornost je však jen otázkou pozice a kombinatoriky, fonetické vlastnosti hlásek se nemění.

⁴ Podle Mazlové je hláska [l] druhou nejčtetnější českou souhláskou a souhláska [r] patří mezi deset nejfrekventovanějších souhlásek (Mazlová, 1946), podobně H. Kučera (Kučera, 1968, s. 33).

[ɿ] má v čínštině omezenou kombinatoriku, nachází se pouze v iniciále slabiky. Její postavení ve finální pozici slabiky podle Lina mnozí zpochybňují s tím, že se zde jedná spíše o vokál než souhlásku (ibid, s. 46). Lin dále upozorňuje, že mnoho dialektů postalveoláry včetně [ɿ] nemá (ibid, s. 47). Např. E. Zee ve svém popisu čínštiny (hong-kongské kantonštiny) r-ovou hlásku neuvádí (Zee, 2007). Pro čínské mluvčí tak fonémy /r/ a /l/ v češtině znamenají nutnost osvojit si nový kontrast, nepřítomný v jejich mateřském jazyce. Podle percepčního asimilačního modelu (perceptual assimilation model, PAM) se jedná o situaci, kdy se dva různé segmenty L2 připodobní těžce kategorii L1 (Best, 1995).

Cílem předkládané studie je získat podrobnější údaje o realizaci fonémů /r/ a /l/ v češtině u mluvčích s mateřštinou čínštinou, a to se zřetelem k jejich pozici ve slově, resp. hláskové kombinatorice. Zkušenost z pedagogické praxe a výsledky předchozí studie (Poukarová a Veroňková, 2020) ukazují, že problematika je nejen výslovnost souhlásky *r*, ale také *l* a že některé pozice/kombinace bývají pro jinojazyčného mluvčího obtížnější, u jiných naopak může poziční/hláskový kontext napomoci správné realizaci. Jako materiál byly zvoleny nahrávky čteného textu, tak aby bylo možné alespoň do určité míry kontrolovat složení analyzovaného textu z hlediska pozic a četnosti výskytů cílových slov a získat srovnatelné údaje.

2 Metoda

2.1 Analyzované pozice

Základní sledované pozice cílových hlásek jsou: iniciální pozice slova před vokálem (př. *ráno*, *levý*), intervokální pozice (př. *pero*, *malovat*), finální pozice ve slově po vokálu (př. *motor*, *dál*) a souhlásková skupina.

V souhláskové skupině se jedná o následující pozice:

- a) Poslední člen slabičného onsetu, tj. o segment bezprostředně vlevo od nukleu slabiky (př. *brát*, *uklidit*); dále kódováno jako *cRv*, resp. *cLv*. V tomto typu byla vyčleněna kombinace s alveolárními okluzivami *t* a *d*, tj. *tr*, *dr*, *tl*, *dl* (např. *tráva*, *dlouhý*), která byla sledována samostatně.
- b) První člen souhláskové sekvence uvnitř slova, tj. cílová hláska je oddělena od nukleu slabiky jiným konsonantem (př. *dárky*, *velká*); dále kódováno jako *vRcv*, *vLcv*.
- c) Slabikotvorný konsonant s rozlišením pozice uvnitř slova a ve finální pozici (př. *brzy*, *nesl*).

Pozn. Do analýzy nebylo z důvodu absence příslušných příkladů zahrnuto *r/l* na začátku slova v pobočné slabice (př. *rtuť*, *lhát*).

2.2 Výběr textu

Analyzována byla realizace cílových hlásek v souvislých větách, nikoli izolovaných slovech. Výchozím textem byly tři krátké povídky o celkové délce 216 slov. Z těchto povídek byly do analýzy zahrnuty všechny výskyty *r* a *l* včetně opakujících se slov (např. *protože, lidé, dlouho*), pokud byla splněna další kritéria (viz níže). Povídky byly doplněny kratším souborem jednotlivých vět (původně z delších textů), tak aby každá sledovaná pozice byla zastoupena nejméně pěti položkami.

Další komentáře:

- Byla vynechána slova s výskytem dvou (příp. více) cílových fonémů, např. *doprovodil, prostorná*. Výjimku tvoří slovo *klavír*, které bylo vzhledem k nedostatku položek použito jako cílové slovo pro /*r*/ ve finální pozici.
- Pokud byl dostatek kandidátů, byla pro analýzu vybrána, pokud možno, slova frekventovanější, s jednodušší hláskovou strukturou, tak aby jejich zvukové ztvárnění bylo co nejplynulejší, bez přechů.
- Snahou bylo zahrnout slova hláskově pestrá, například s různým samohláskovým složením v sousedství cílových konsonantů. Z důvodu případného vlivu na plynulost a realizaci cílových hlásek však nebyla použita slova se souhláskou *ř*.
- K dispozici nebyl dostatečný počet vzorků pro obsazení slabikotvorné pozice jak uvnitř, tak na konci slova, proto byl stanoven celkový počet pěti položek se slabikotvornou souhláskou pro každý z cílových konsonantů bez ohledu na pozici v rámci slova.
- Jako problematické se ukázalo zastoupení finální pozice ve slově. U klíčových slov pro finální *l* se vždy jednalo o pozici na konci výpovědi, tj. koncová souhláska *l* se nedostala do přímého kontaktu s následujícím slovem. Pro finální *r* byl však v materiálu k dispozici omezený počet slov: z celkově pěti případů se pouze u dvou z nich jednalo zároveň o finální pozici ve výpovědi a u jednoho slova o finální pozici v promluvovém úseku; zbývající dvě slova se nacházela uvnitř předpokládaného promluvového úseku, tj. v kontaktu s následujícím slovem.

Přehled pozic s uvedením počtu cílových slov uvádí tab. 1 na další straně.

2.3 Mluvě

Analýze byly podrobeny nahrávky textů od šesti mluvčích žen, jejichž mateřským jazykem je čínština. Nahrávky jsou součástí databáze shromážděné v rámci projektu GA ČR 18-18300S a byly pořízeny v nahrávacím studiu Fonetického ústavu Filozofické fakulty Univerzity Karlovy (vzorkovací frekvence 48 kHz / 16 bit).

Tab. 1: Sledované pozice cílových fonémů a počet položek v těchto pozicích. R – foném /r/, L – foném /l/, c – konsonant, v – vokál. Zkratky uvedené v tabulce budou využity i v následujících tabulkách

Typ	Pozice	r	l
1	Iniciální před vokálem (inic.)	5	7
2	Intervokální (interv.)	5	8
3	Souhlásková skupina <i>tr, dr, tl, dl</i>	5	6
4	Souhlásková skupina <i>cRv, cLv</i>	8	9
5	Souhlásková skupina <i>vRcv, vLcv</i>	5	5
6	Finální po vokálu (fin.)	5	5
7	Slabikotvorná souhláska (slb.)	5	5
	Součet	38	45

Mluvčí byly v době nahrávání na FF UK na stáži (tři mluvčí) nebo se účastnily dlouhodobého jazykového kurzu pořádaného touto fakultou (tři mluvčí). Všechny mluvčí studovaly češtinu dva roky na univerzitě v Číně a v době nahrávání pobývaly v ČR přibližně 2–3 měsíce, předtím ČR nenavštívily. Z dotazníkového šetření vyplynulo, že mluvčí shodně používaly češtinu především při studiu, v každodenní komunikaci však velmi omezeně. Všechny se během studia na FF UK různou měrou účastnily kurzu korektivní výslovnosti češtiny.

2.4 Analýza

U cílových hlásek jsme provedli percepční analýzu s kontrolou oscilogramu a spektrogramu v programu Praat (Boersma & Weenink, 2019). U přechodů a opakování byl postup následující: Pokud mluvčí vyslovil část slova a poté slovo celé, byla plná varianta zahrnuta do analýzy. Pokud mluvčí vyslovil slovo celé a následně ho ještě zopakoval, byly do analýzy zahrnuty obě realizace (celkem 3 případy).

Protože v předkládané sondě jde o zjištění základních fonetických realizací, nikoli o pouhé zařazení segmentu k fonému /r/ nebo /l/, zaznamenávali jsme korektní výslovnost *r* jako alveolární vibranty a *l* jako laterální aproximanty a typické odchylky od jejich kanonické podoby.

Podklad pro třídění realizací vycházel ze zkušeností s řečí mluvčích s mateřštinou čínštinou a byl korigován během analýzy. Výsledné členění (viz tab. 2) bere v úvahu také možné budoucí využití v pedagogické praxi.

Do kategorie *aproximanta* [ɹ] byly zařazovány realizace podobné realizaci *r-ové* hlásky v angličtině. Zvláště byla zaznamenávána realizace s jedním kmitem, tzv. *alveolární švih* (anglicky flap). V řeči čínských mluvčích se můžeme setkat s výslovností *r* spolu s *epentetickou* okluzivou *d* [dr], příp. [d̥r]. Souhláska *d* (případně *t*) může představovat pro výslovnost souhlásky *r* artikulační oporu (srov. také postupy využívané v logopedické praxi u českých dětí, Vyštejn, 1991, s. 123). Tato kombinace byla tedy sledována samostatně.

U souhlásky *l* může být zařazení nekanonické realizace k určitému typu méně jednoznačné. Spojujícím prvkem odchylek je nejčastěji tzv. *vokalizace l*, kdy u hlásky percepčně vnímáme u-ovou rezonanci. Realizací může být až aproximanta [w] s různou mírou (de)labializace.

Nápadnou zvukovou vlastností, která bývá v řeči čínskojazyčných mluvčích přítomna (obvykle ve finálních slabikách slov na konci promluvočných úseků), je *třepená fonace* (anglicky creaky voice). Je pro ni charakteristická nepravidelnost hlasivkových pulzů, jejich nízká amplituda či nízká základní frekvence. (Skarnitzl, 2004) Percepčně můžeme mít dojem až jakéhosi skřípavého hlasu. Jelikož se jedná o jev u některých čínských mluvčích poměrně častý, mající vliv na srozumitelnost řeči, považovali jsme za účelné sledovat tento typ realizace u základní odchylky samostatně.

Na místě cílové hlásky někteří mluvčí vyslovili také *vokál*. Nejčastěji se jednalo o *šva* [ə], jež bylo proto vyčleněno jako samostatný typ odchylky. Případná realizace dalších vokálů místo cílové hlásky byla nečetná a byla zahrnuta do kategorie „jiné“, jež sloužila pro nesystematicky vyskytující se či neočekávané realizace.

Představou spojenou s výslovností souhlásky *r* u čínských mluvčích je její *záměna* se souhláskou *l*; kategorie záměn byla systematicky sledována pro oba směry: [r] → [l], [l] → [r].

V některých případech nesla realizace segmentu vlastnosti obou sledovaných tříd *l* i *r* (srov. diskusi in Ladefoged & Maddison, 1996, s. 182 a 243), viz typ *r/l nejasné*. Krajním případem realizace cílové hlásky bylo její *vypuštění*.

Tab. 2: Přehled sledovaných typů realizací fonému /r/ a fonému /l/

Typ	Realizace fonému <i>r</i>	Realizace fonému <i>l</i>
1	<i>r</i> (alveolární vibranta)	<i>l</i> (laterální aproximanta)
2	aproximanta /ɹ/	vokalizace <i>l</i>
3	aproximanta /ɹ/ s třepenou fonací	vokalizace <i>l</i> s třepenou fonací
4	alveolární švih	alveolární švih
5	epenteze <i>d</i> [dr], příp. [ᵈr]	epenteze <i>d</i> [dl], příp. [ᵈl]
6	šva [ə]	šva [ə]
7	jiné	jiné
8	<i>r/l</i> – nejasné	<i>r/l</i> – nejasné
9	záměna <i>r</i> → <i>l</i>	Záměna <i>l</i> → <i>r</i>
10	vypuštění	vypuštění

3 Výsledky

K dispozici bylo 38 cílových slov pro souhlásku *r* a 45 slov pro souhlásku *l*, tj. pro skupinu šesti mluvčích jde o soubor 498 slov. Jedna položka byla vyloučena (pře-

řek), naopak tři realizace vzešly z opakování, celkem jsou tedy údaje pro 500 realizací: 229 pro *r* a 271 pro *l*.

3.1 Souhrnné výsledky

Původní foném /*r*/ byl realizován jako alveolární vibranta u 42,8 % položek a původní foném /*l*/ jako laterální aproximanta u 71,2 % položek.

Nejčastější odchylkou ve výslovnosti *r* byla záměna [r] → [l], jež pokrývala 30 % všech realizací *r*. Dalším významným typem realizace *r* byla aproximanta [ɹ] včetně několika případů třepené fonace (12 %). Necelých 5 % realizací *r* připadá na alveolární švih a z ostatních realizací (v součtu zhruba 6 %) se častěji vyskytuje kombinace s epentetickým *d*. Necelých 5 % položek *r* zůstalo nejasných.

Nejvíce zastoupenou odchylkou od kanonické podoby *l* je jeho vokalizace, vyskytuje se u 19 % položek *l*. Zhruba třetina vokalizovaných položek byla realizována s třepenou fonací, narozdíl od *r*, u něhož se třepená fonace objevila jen zanedbatelně. Místo realizace [l] se v několika případech objevuje samohláska šva [ə]. Záměny [l] → [r] se vyskytují pouze v necelých 3 % položek.

3.2 Sledované pozice – foném /*r*/

Údaje v tab. 3 ukazují rozložení typů realizací podle sledovaných pozic a kombinací.⁵

Tab. 3: Podíl typů realizací fonému /*r*/ ve sledovaných pozicích (v %, *N* = 229). Přehled typů a vysvětlení zkratk viz tab. 1. Tučně jsou označeny výskyty minim. 5 %

Typ	Realizace fonému / <i>r</i> /	Inic.	Interv.	<i>tr, dr</i>	<i>cRv</i>	<i>vRcv</i>	Fin.	Slb.
1	alveolární vibranta [r]	30,0	26,7	70,0	41,7	50,0	37,9	46,7
2	aproximanta [ɹ]	13,3	13,3	10,0	8,3	6,7	17,2	10,0
3	aproximanta [ɹ] s třep. fon.	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	10,3	0,0
4	alveolární švih	3,3	10,0	0,0	0,0	13,3	6,9	3,3
5	epenteze <i>d</i> [dr]/[^d r]	13,3	6,7	0,0	4,2	0,0	6,9	0,0
6	šva [ə]	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
7	jiné	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
8	<i>r/l</i> – nejasné	3,3	3,3	3,3	6,3	0,0	0,0	10,0
9	záměna <i>r</i> → <i>l</i>	36,7	40,0	16,7	39,6	30,0	13,8	30,0
10	vypuštění	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	6,9	0,0
	Součet	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Je zřejmé, že u položek *r* se sledované pozice vzájemně liší, a to jak objemem kanonické výslovnosti (tj. jako alveolární vibranty), tak tím, které typy odchylek se

⁵ V tabulkách jsou číselné údaje uvedeny s přesností na desetiny, v textu jsou hodnoty zaokrouhleny na celá čísla.

uplatňují a v jakém objemu. Výrazně se odlišuje kombinace *tr*, *dr*, u níž je objem správných realizací 70 %. U žádné jiné pozice nepřesáhl objem správných realizací 50 %. U ostatních souhláskových skupin, včetně slabikotvorné pozice, se objem správných odpovědí pohybuje mezi 42–50 %. Nejméně kanonických realizací je v pozicích mimo souhláskovou skupinu, tj. ve finální pozici (38 %) a v iniciální a intervokální pozici (do 30 %).

Nejčastější odchylkou je záměna [r] → [l]. Objem záměny je u tří pozic (iniciální, intervokální a *cRv*) srovnatelný s objemem kanonické výslovnosti v dané pozici nebo je dokonce vyšší.

U každé pozice se v určité míře uplatňuje aproximanta [ɹ]. Nejvýrazněji je to v koncové pozici, a to celkově v 17 % bez třepené fonace a v 10 % s třepenou fonací. Třepená fonace se objevuje výhradně u těch dvou cílových slov, která stojí na konci výpovědi před pauzou; doprovází nejen výslovnost aproximanty [ɹ], ale také alveolární švih a záměnu [r] → [l]⁶.

Ve finální pozici se jako u jediné pozice objeví také vypuštění (dva případy). Jedná se o diskutovaný případ kontaktu se sousedním slovem, zde navíc se souhláskou *l* (*večer lidé*). Zhruba u poloviny pozic se setkáme také s užitím epentetického *d* a alveolárním švihem.

3.3 Sledované pozice – foném /l/

Tab. 4: Podíl typů realizací fonému /l/ ve sledovaných pozicích (v %, N = 271). Přehled typů a vysvětlení zkratk viz tab. 1. Tučně jsou označeny výskyty minim. 5 %

Typ	Realizace fonému /l/	Inic.	Inter.	<i>t</i> , <i>d</i>	<i>cLv</i>	<i>vLcv</i>	Fin.	Slb.
1	laterální aproxim. [l]	100,0	97,9	83,8	98,1	33,3	10,0	26,7
2	vokalizace <i>l</i>	0,0	0,0	0,0	0,0	60,0	33,3	13,3
3	vokalizace <i>l</i> s třep. fon.	0,0	0,0	0,0	0,0	6,7	50,0	10,0
4	alveolární švih	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
5	epenteze <i>d</i> [dr]/[^d r]	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
6	šva [ə]	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	23,3
7	jiné	0,0	2,1	0,0	1,9	0,0	6,7	13,3
8	<i>r/l</i> – nejasné	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	10,0
9	Záměna <i>l</i> → <i>r</i>	0,0	0,0	16,2	0,0	0,0	0,0	3,3
10	vypuštění	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	Součet	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Souhláska *l* se v typech a objemu realizací (viz tab. 4) od konsonantu *r* odlišuje. U *l* se vyčlenily tři výrazně úspěšné pozice, a to iniciální před vokálem, intervokální pozice a pozice v souhláskové skupině *cLv*, tj. v sousedství jádra slabiky. Objem

⁶ U těchto dvou pozic nejsou realizace s třepenou fonací v tabulce zvlášť vyčleněny.

kanonických realizací je 98–100 %. K pozicím s výrazným objemem kanonických realizací lze přičíst i kombinaci *tl, dl* (84 %), což je vlastně podmnožina skupiny *cLv*. Ta je jedinou pozicí, v níž dochází k relativně většímu objemu záměn [l] → [r] (16 %). V analyzovaném materiálu k této záměně v jiných pozicích až na jednotlivé případy nedochází.

Laterální aproximanta [l] (tj. kanonická výslovnost) je v ostatních pozicích realizována v podstatně nižším objemu. V pozici *vLcv* je to pouze třetina případů (33 %), u zbylých dvou třetin došlo k vokalizaci (v součtu 67 %). Ještě o něco nižší objem kanonických forem mají položky se slabikotvorným *l* (27 %). U této pozice jsou i typy realizací pestřejší: Nejvíce je vokalizovaných podob (v součtu 23 %) spolu s realizací jako *šva* (shodně 23 %), uplatňují se však i „jiné“ formy a některé realizace zůstávají nejasné.

3.4 Variabilita mezi mluvčími

Zajímalo nás, zda jsou tendence ve výslovnosti hlásek *r* a *l* obdobné pro všechny mluvčí.

Tab. 5: Podíl typů realizací fonému /r/ (v %, N = 229) podle mluvčích (S1–S6). Přehled typů a vysvětlení zkratk viz tab. 1. Uvedeny jsou pouze typy s četností minim. 5 % alespoň u jednoho mluvčího (četnost min. 5 % je označena tučně)

Typ	Realizace fonému /r/	S1	S2	S3	S4	S5	S6
1	alveolární vibranta [r]	12,8	21,1	2,6	50,0	97,4	73,7
2	aproximanta [ɹ]	41,0	2,6	2,6	7,9	0,0	7,9
3	aproximanta [ɹ] s třep. fon.	0,0	5,3	2,6	0,0	0,0	0,0
4	alveolární švih	12,8	2,6	0,0	10,5	0,0	2,6
5	epenteze <i>d</i> [dr]/[^d r]	2,6	0,0	0,0	18,4	0,0	5,3
8	<i>r/l</i> – nejasné	10,3	2,6	5,3	5,3	0,0	5,3
9	záměna <i>r</i> → <i>l</i>	20,5	63,2	84,2	7,9	0,0	5,3
	ostatní	0,0	2,6	2,6	0,0	2,6	0,0
	Součet	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Variabilita mezi mluvčími se projevuje odlišně pro každý z cílových fonémů. U fonému /r/ se mezi mluvčími objevují výrazné rozdíly: ve skupině je mluvčí, která nemá s výslovností *r* prakticky problémy (S5, objem korektních položek je 97 %), a na druhé straně mluvčí, jež vyslovila kanonické [r] korektně jen jednou z 45 případů (S3, 3 %).

Variabilita se projevuje také v tom, které typy a v jaké míře se uplatňují u nesprávných realizací. U zmiňované mluvčí S3 s nejnižším objemem kanonických položek zcela převládala záměna [r] → [l] (84 %). Tato záměna se ve vyšším objemu (63 %) objevila ještě u jedné mluvčí (S2); u té činil objem kanonické výslovnosti *r* 21 %. Mluvčí s velmi nízkým objemem korektní realizace *r* jako vibranty (S1,

Tab. 6: Podíl typů realizací fonému /l/ (v %, N = 271) podle mluvčích (S1–S6). Přehled typů a vysvětlení zkratk viz tab. 1. Uvedeny jsou pouze typy s četností minim. 5 % alespoň u jednoho mluvčího (četnost min. 5 % je označena tučně)

Typ	Realizace fonému /l/	S1	S2	S3	S4	S5	S6
1	laterální aproxim. [l]	68,9	75,6	64,4	73,9	64,4	80,0
2	vokalizace l	15,6	6,7	11,1	8,7	13,3	13,3
3	vokalizace l s třep. fon.	6,7	11,1	4,4	6,5	6,7	0,0
6	šva [ə]	2,2	0,0	2,2	2,2	6,7	2,2
7	jiné	2,2	2,2	13,3	6,5	6,7	0,0
9	záměna l → r	4,4	2,2	4,4	2,2	2,2	0,0
	ostatní	0,0	2,2	0,0	0,0	0,0	4,4
	Součet	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

13 %) realizovala tento foném jako aproximantu ve 41 % případů, zatímco u ostatních mluvčích dosahovala aproximantní výslovnosti max. 8 %. U této mluvčí S1 je výslovnost souhlásky *r* velmi rozkolísaná, kromě kanonické realizace a zmíněné aproximantní výslovnosti se u ní objevují ještě další tři typy realizací s četností minim. 10 %, včetně položek nejasných. Obdobná rozmanitost typů, i když ne v tak velkém celkovém objemu, se objevuje ještě u dvou mluvčích (S4 a S6). S4 realizovala výrazněji než ostatní mluvčí *r* s oporou epentetického *d*, a to v 18 % případů.

U souhlásky *l* je situace odlišná. Objem kanonických realizací se u mluvčích pohybuje v rozmezí 64–80 %, žádná mluvčí tak výrazněji nevybočuje. Jednotný je také typ nesprávných realizací, a to vokalizace (rozpětí pro mluvčí 13–24 % včetně vokalizace s třepenou fonací).

4 Diskuse

4.1 Větší objem kanonické výslovnosti vykazují realizace fonému /l/. Poměr kanonických realizací /l/ ku /r/ je 1,7. Obdobnou tendenci ukázala i předchozí studie, poměr na základě údajů v ní uvedených je 1,4 (Poukarová a Veroňková, 2020). U souhlásky *l* se dají jasně vymezit dvě skupiny, a to pozice s vysokou úspěšností a pozice s nízkým objemem kanonických realizací.

U souhlásky *r* není odlišení pozic na základě objemu kanonické výslovnosti tak jednoznačné. Zdá se, že pro výslovnost *r* jako alveolární vibranty je příznivější pozice *r* v souhláskové skupině. Nejde jen o kombinaci *tr*, *dr*, v níž alveolární okluziva [t]/[d] představuje artikulační oporu a jež dosáhla nejvyššího objemu kanonické výslovnosti; ve druhé skupině s relativně vyšším objemem kanonických realizací se nacházejí zbylé souhláskové pozice (*konsonant–R–vokál* cRv, *vokál–R–konsonant–vokál* vRcv, slabikotvorná pozice).

Iniciální a intervokalická pozice patřily u *r* k nejméně úspěšným, narozdíl od *l*, u něhož se kanonická výslovnost objevovala v těchto pozicích téměř bezvýhradně. Takto vysoký objem kanonické výslovnosti *l* je také v sekvenci *cLv*, v níž po souhlásce *l* následuje vokál, stejně jako v iniciální a intervokalické pozici. To, že se v těchto pozicích souhlásce *l* daří, dokládají i údaje z realizace souhlásky *r*: právě v těchto třech pozicích (tj. v iniciální a intervokalické a v sekvenci *cRv*) dochází k záměně [r] → [l] v objemu, který je srovnatelný s kanonickou výslovností [r] v příslušné pozici nebo je dokonce vyšší.

Ve skupině *tLv*, *dLv* (jež má tutéž strukturu *konsonant-L-vokál* jako sekvence *cLv*, ale která byla sledována samostatně) je podíl kanonických realizací o něco nižší (ač stále zůstává velmi vysoký). Je to jediná pozice, v níž dochází k záměnám [l] → [r] (a tato záměna je také jediným typem odchylky, která se v této pozici objevuje); toto zjištění podtrhuje skutečnost, že souhlásky *t* a *d* představují oporu pro realizaci alveolární vibranty [r].

Ve slabikotvorné pozici se souhlásce *l* naopak nedaří, a to ať už ve srovnání s ostatními pozicemi v rámci *l*, tak v porovnání se slabikotvornou souhláskou *r*. O potížích s výslovností *l* v této pozici svědčí i to, že se zde ve větším objemu objevuje dokonce pět typů odchylek včetně nejasných realizací a šva, které se u *l* v jiné pozici nevyskytují. Větší variabilita odchylek u příslušných pozic je přitom typická pro *r*, nikoli pro *l*. Nejproblematictější pozicí souhlásky *l* z hlediska objemu kanonických realizací je však finální pozice (objem správných realizací činí pouhých 10 %).

U souhlásky *r* se v našem materiálu takto nízký objem kanonických realizací ve sledovaných pozicích nevyskytl. Jak však opakovaně připomínáme, údaj v tab. 3 zahrnuje realizace pěti položek, z nichž pouze dvě se nacházejí ve finální pozici podle přísnějšího kritéria. Zatímco v souhrnné skupině všech pěti položek bylo kanonicky vysloveno 11 segmentů ze 30, u dvou položek ve finální pozici na konci výpovědi jen 3 položky z 12. Lze soudit, že objem kanonické výslovnosti by byl v přísně finální pozici nižší.

Souhláska *l* je ve finální pozici typicky nahrazována vokalizovanou podobou s vysokým podílem třepené fonace: realizace s třepenou fonací převyšují zhruba 1,5× počet realizací bez třepené fonace. U souhlásky *r* se v této pozici třepená fonace také vyskytuje, ovšem s mnohem nižší četností; zároveň je finální pozice jedinou pozicí s třepenou fonací u *r* (narozdíl od *l*, u kterého se, byť ne tak často, objevuje i v dalších pozicích).

4.2 Důležitou otázkou jsou možné důsledky produkce *r/l* pro komunikaci. Jak jsme předeslali v úvodu článku a jak dokládá i předložená analýza, v rámci výslovnosti likvid není problémem jen souhláska *r*, ale také souhláska *l*, zejména v určitých pozicích. Kupříkladu finální pozice s nízkým počtem kanonické výslovnosti, které jsme se věnovali výše, je vzhledem např. k přičestí minulému v komunikaci po-

měrně frekventovaná (např. *byl, měl, přišel*). Zejména v této finální pozici je realizace segmentu *l* doprovázena třepenou fonací, a to často velmi výraznou, která překrývá základní kvalitu dané hlásky, a významně tak ztěžuje porozumění a navíc může být pro posluchače na poslech méně příjemná (viz zmíněné připodobnění ke skřípavému hlasu).

Pro posluchače může být méně přijatelná i některá z vícekmitných realizací *r* s až nepříjemným („drnčivým“) zněním. Takto jsme v našem materiálu ohodnotili čtvrtinu kanonických realizací; na tomto objemu měla výrazný podíl jedna mluvčí, u níž polovina kanonických realizací *r* měla tento charakter.

Pro porozumění je důležitý také typ odchylky, resp. možnost zařadit realizaci ke správné třídě fonémů. Realizace *r* jako aproximanty [ɹ], která byla v našem materiálu druhou nejčastější odchylkou, přispívá k cizímu akcentu mluvčího, nicméně lze usuzovat, že pro posluchače bude snazší zařadit takto realizovaný segment do skupiny rhotics, tj. k fonému /r/. Jiné je to s vokalizovanou podobou souhlásky *l*. Při percepci může snadno dojít k záměně dokonce za třídu vokálů, např. *dal > dao, dau*, a tím ke snížení porozumění a nutnosti zpětné korekce ze strany posluchače.

Lze namítnout, že si (rodilý) posluchač z kontextu (situačního či jazykového) význam dovodí. V této souvislosti je však vhodné připomenout, že řeč nerodilého mluvčího může obsahovat chyby na různých jazykových rovinách, a lingvistický kontext proto nemusí být zcela spolehlivý. I v řeči mluvčích s mateřštinou čínštinou pokročilých z hlediska gramatiky a rozsahu slovní zásoby může být osvojení zvukové stránky nedostačující. Nemusí jít o potíže s jedním jevem izolovaně, v našem případě *l/r*, ale odchylky se mohou kumulovat; také u pokročilých mluvčích čínštiny často přetrvávají potíže např. se znělostí párových šumových souhlásek či rozkládání souvislé řeči na nižší jednotky („slabiky“). U některých mluvčích snižuje míru srozumitelnosti vyšší tempo a méně zřetelná artikulace z hlediska techniky řeči. Pro posluchače pak všechny tyto aspekty znamenají vyšší kognitivní zátěž, tj. posluchač musí vyvinout větší úsilí, aby porozuměl.

4.3 Zjištěné údaje lze využít i v pedagogické praxi při nácviu správné výslovnosti. Vyčlenily se pozice obecně příznivější pro *l* (následuje-li vokál) a příznivější pro *r* (pozice v souhláskové skupině, zejména nenásleduje-li po *r* vokál, zvláště kombinace s alveolárními okluzivami *tr, dr* a pozice v souhláskové sekvenci). Tyto pozice lze využít pro ověření a fixaci cílové/korektní výslovnosti a poté přecházet k pozicím, v nichž se chybuje.

Je vhodné upozornit na nežádoucí přecenění kombinace *tr, dr*. Někteří lektori oporu [t]/[d] využívají jako pomůcku a vedou studenta k realizaci epentetického [t]/[d], např. *rám > drám, hora > hodra*. Při tomto postupu je třeba dbát na to, aby se z krátkodobé pomůcky nestal návyk, který by se později obtížně odstraňoval.

Na první pohled se může jako obtížné jevit *l* ve finální pozici, a to vzhledem k nízkému objemu kanonických realizací. Návčik však nemusí představovat větší problém, a to vzhledem k jednotné tendenci záměn (vokalizaci). Lze využít jednu ze stabilnějších pozic a od té postupně přecházet k pozici finální, např. *šili šil, košile košil*. Obecně je vhodné, aby mluvčí udržovali periodické znění hlasu, neklesali do nejnižších hlasových poloh. Toto lze trénovat např. na neukončených výpovědích nebo zjišťovacích otázkách.

Aby byl návčik efektivní, je důležité brát v úvahu variabilitu mezi mluvčími a jejich individuální výslovnost, což se týká zejména souhlásky *r* a u souhlásky *l* slabikotvorné pozice.

Závěr

Při produkci čínských mluvčích v češtině se potvrdily potíže jak se souhláskou *r*, tak se souhláskou *l*. Prokázalo se, že důležitým aspektem je pozice v rámci slova a hlásková sekvence.

Celkově je obtížnější souhláska *r*, u níž se objevuje nižší objem kanonických realizací a naopak větší variabilita nekorektních variant. Nejčastější z nich je záměna za souhlásku [ʀ] a realizace jako aproximanta [ɹ].

U souhlásky *l* byl zaznamenán vysoký objem kanonických realizací v pozici před vokálem. Nejčastější odchylkou byla vokalizace, ať už s třepenou fonací, nebo bez ní.

V analyzovaném vzorku se projevila variabilita mezi mluvčími, a to zejména v realizaci souhlásky *r*.

Poděkování

Výzkum byl podpořen GA ČR 18-18300S Zvukové vlastnosti češtiny v komunikaci nerodilých a rodilých mluvčích.

Literatura

- AOYAMA, K., FLEGE, J. E., GUIONC, S. G., AKAHANE-YAMADAD, R. & YAMADAE, T. (2004). Perceived phonetic dissimilarity and L2 speech learning: the case of Japanese /r/ and English /l/ and /r/. *Journal of Phonetics*, 32, 233–250.
- BEST, C. T. (1995). A direct realist perspective on cross-language speech perception. In STRANGE, W. (Ed.), *Speech perception and linguistic experience: Issues in cross-language research* (pp. 171–204). Timonium, MD: York Press.
- BOERSMA, P., WEENINK, D. (2019). *Praat: doing phonetics by computer* [Computer program], version 6.0.25. <http://www.praat.org>
- BRADLOW, ANN R. (2008). Training non-native language sound patterns: Lessons from training Japanese adults on the English /ɹ/-/l/ contrast. In EDWARDS, J. G. H. & ZAMPINI, MARY L. (Eds.), *Phonology and*

- second language Acquisition*, (pp. 287–308). Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- CHAN, A. Y. W. & LI, D. C. S. (2000). English and Cantonese Phonology in Contrast: Explaining Cantonese ESL Learners' English Pronunciation Problems. *Language Culture and Curriculum*, 13(1), 67–85. DOI: 10.1080/07908310008666590
- JAKUBŠE, K. (2012). Problémy Číňanů při nácviu české výslovnosti. In HAJÍČKOVÁ, Z. & VACULA, R. (Eds.), *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČC) 2012* (pp. 155–163). Praha: Filip Tomáš – Akropolis.
- KUČERA, H. & MONROE, G. K. (1968). *A comparative quantitative phonology of Russian, Czech and German*. New York: Elsevier.
- LADEFOGED, P. & MADDISON, I. (1996). *The sounds of the world's languages*. Oxford: Blackwell Publishers.
- LIN, Y.-H. (2017). *The Sound of Chinese*. Cambridge: Cambridge University Press. 8th ed.
- MACHAČ, P. (2017). Kolik kmitů má české r? *Naše řeč* 100(1), 1–17.
- MAZLOVÁ, V. (1946). Jak se projevuje zvuková stránka češtiny v hláskových statistikách. *Naše řeč* 30(8), 146–151.
- POUKAROVÁ, P. & VEROŇKOVÁ, J. (2020). Degree of Czech R/L acquisition in L1 Chinese speakers. *ExLing 2020: Proceedings of 11th International Conference of Experimental Linguistics*, 12–14 October 2020, Athens, Greece. DOI: 10.36505/ExLing-2020/11/0040/000455
- SKARNITZL, R. (2004). Acoustic categories of nonmodal phonation in the context of the Czech conjunction „a“. In: PALKOVÁ, Z. & VEROŇKOVÁ, J. (Eds.), *AUC Philologica 1/2004, Phonetica Pragensia X* (57–68). Praha: Karolinum.
- ŠIMÁČKOVÁ, Š. (2004). Kvalita české laterály u mladých mluvčích. In Hladká, Z. & Karlík, P. (Eds.), *Čeština – univerzália a specifiká 5*. Brno: Lidové noviny.
- VEROŇKOVÁ, J. & POUKAROVÁ, P. (2020). Variabilita ve výslovnosti češtiny u čínských mluvčích a její zohlednění ve výuce. In HRDLIČKA, M. & ŠEBESTA, K. (Eds.) *Čeština jako cizí jazyk na Dálném východě*. (pp. 129–161). Praha: Univerzita Karlova, Filozofická fakulta
- VOLÍN, J. (2002). Čtyři scénáře vývoje české laterály. *Čeština doma a ve světě*. 2002(1), 7–13
- VYŠTEJN, J. (1991). *Vady výslovnosti*. Praha: SPN.
- ZEE, E. (2007). Chinese (Hong Kong Cantonese). In *Handbook of the International phonetic association. A guide to the use of the International phonetic alphabet* (pp. 57–60). Cambridge: Cambridge University Press. 8th ed.
- ZÍKOVÁ, M. (2012). Nejčastější výslovnostní chyby v češtině mluvčích slovanských a asijských jazyků. In HAJÍČKOVÁ, Z. & VACULA, R. (Eds.), *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČC) 2012* (pp. 113–128). Praha: Filip Tomáš – Akropolis.

Autorka

Jitka Veroňková, Fonetický ústav, Filozofická fakulta Univerzity Karlovy
e-mail: jitka.veronkova@ff.cuni.cz

Jitka Veroňková působí ve Fonetickém ústavu FF UK v Praze. Věnuje se zvukové stavbě jazyka a řeči (se zaměřením na český jazyk). V rámci pedagogické činnosti vede kurzy pro obory fonetika a bohemistika pro cizince; je garantem fonetického modulu pro Letní školu slovanských studií a Českých studií na FF UK. Předmětem jejího výzkumu je mimo jiné prozodie češtiny a zvuková stránka cizinecké češtiny, věnuje se také kultuře mluvených projevů. Podílí se na tvorbě učebních materiálů pro kurzy češtiny pro cizince a je hlavním řešitelem projektu ProCzeFor (Pronunciation of Czech for Foreigners) – internetového nástroje na podporu osvojení si zvukové stránky češtiny určeného nerodilým mluvčím.



Empirické studie

Empirical Study

Produkcia zvukových nahrávok a podcastov ako nástroj rozvoja komunikačných zručností v cudzom jazyku

Production of audio recordings and podcasts as a tool for developing communication skills in a foreign language

Ivana Zolcerová

Abstrakt: Nútený prechod na dištančné vzdelávanie motivuje aj učiteľov jazykov využiť dovtedy nepoužívané nástroje. A tak i vlastné zvukové nahrávky a podcasty študentov získavajú čestné miesto vo vyučovacom procese. Hlavným cieľom tohto článku je predstaviť tvorbu zvukových nahrávok a podcastov ako zaujímavú a účinnú metódu nadobudnutia cudzieho jazyka. Predložená štúdia ukazuje, že využitím tejto metódy prinesie učiteľ do svojej výučby viaceré princípy charakterizujúce efektívne osvojovanie si cudzieho jazyka. Štúdia sa zameriava na zvukové nahrávky a podcasty a rozvoj produktívnych zručností, zatiaľ čo súvisiaci rozvoj reprodukčných zručností študentov spomenie len okrajovo. V poslednej časti prináša tipy, ako zvukové nahrávky a podcasty využiť vo všeobecne a odborne zameranom jazykovom vyučovaní (nielen) na fakultách s humanitným zameraním.

Kľúčové slová: audio(vizuálna) nahrávka, podcast, jazyková výučba, jazyková výučba na vysokej škole, nové médiá

Abstract: The sudden change to distance learning motivates language teachers to use before untried tools. Students' own audio recordings and podcasts are gaining a new place in the teaching process. The main aim of this article is to introduce the creation of audio recordings and podcasts as an interesting and effective method of foreign language acquisition. The presented study shows that by using this method, the teacher will bring into his/her teaching several principles characterizing effective foreign language acquisition. The study focuses on audio recordings and podcasts and the development of productive skills, while the related development of students' reproductive skills is mentioned only in passing. In the last section, it provides tips on how to use audio recordings and podcasts in general and specialized language teaching (not only) on faculties of arts.

Key words: audio(visual) recording, podcast, language teaching, language teaching at university, new media

1 Úvod

Pandemická situácia, ktorá ovláda životy pedagógov i študentov už viac ako dva roky, výrazne ovplyvnila vyučovanie na všetkých stupňoch škôl, vo všetkých vyučovaných predmetoch. Z večera do rána (takmer doslova) sa študenti i učители zobudili do nového sveta – do sveta izolácie, kde zostávajú jediným spojením

s vonkajškom digitálne technológie. Kým pred marcom 2020 boli digitálne technológie dôležité pri získavaní aktuálnych materiálov pre výučbu, po tomto mesiaci sa stali jediným spôsobom realizácie vyučovania. Osvedčené aktivity, vynikajúco fungujúce pri prezenčnej výučbe, sa viac nedali použiť. Učitelia, ktorí chceli pokračovať vo vyučovacom procese a neuspokojili sa len s frontálnym vyučovaním, začali hľadať nové aplikácie využiteľné v online výučbe. Digitálne technológie sa stali každodenným pracovným nástrojom. Vytváranie audionahrávok a podcastov študentami samotnými je jednou z mnohých odpovedí na otázku, ako efektívne využiť informačno-komunikačné technológie vo výučbe (nielen) cudzích jazykov.

Cieľom predloženej štúdie je predstaviť výhody a možnosti nahrávania audionahrávok a tvorby podcastov v jazykovom vzdelávaní. Ťažkosti a nevýhody danej metódy spojíme s ich možným odstránením alebo aspoň eliminovaním. V úvode predloženej štúdie vysvetľujeme, aké výhody prináša práca s podcastami do výučby jazykov, definujeme podcast a uvedieme, prečo v texte rozlišujeme medzi audionahrávkou a podcastom. Následne ukážeme, že nahrávky a podcasty zhotovené študentami spĺňajú aj princípy kladené na efektívne vyučovanie cudzích jazykov v dvadsiatom prvom storočí. Na záver predložíme pár praktických tipov z oblasti výučby všeobecného i odborného jazyka, ako sa nahrávky dajú použiť v praxi, prípadne ako prekonať problémy pri ich zhotovovaní a vyhodnocovaní. Dúfame, že predložená štúdia inšpiruje aj ostatných učiteľov jazykov a dá im pár tipov, ako zaradiť zhotovenie audionahrávok do vyučovacieho procesu.

2 Podcasty a audionahrávky a ich (ne-)odhalený potenciál v jazykovej výučbe

Podľa Ramirezovej (2011, s. 40) pripravujú nové médiá vo výučbe cudzích jazykov študentov na „požiadavky dnešnej doby, ako napríklad rozvoj komunikačných zručností a rozvoj takých schopností ako riešenie problémov, tímová práca a kritické myslenie.“ Médiá taktiež „podporujú interkultúrnu komunikáciu, osvojenie pragmatickolingvistických a sociolingvistických štruktúr, schopnosť konať v cieľovom jazyku.“ Na jednej strane ovplyvňujú nové médiá obsahy výučby (napr. zaradenie písania formálneho a neformálneho emailu alebo jazykové prostriedky vhodné pri small talku na začiatku videohovoru so zahraničnými partnermi a mnohé iné), na druhej strane prinášajú nové médiá doteraz nepoznané formy výučby (blended learning). Akú rolu zohrajú médiá vo vyučovacom procese, závisí od vyučujúceho a taktiež kurikula, ktoré musí učiteľ naplniť.

Podcasty nás sprevádzajú takmer na každom kroku. Zaužívaný termín podcast sa skladá z dvoch slov: *broadcast*, čiže rozhlas alebo vysielanie a *iPod* ako úspešný MP3 prehrávač od firmy Apple. Podcast nie je limitovaný témami, ktoré prináša, práve naopak, podcasty vznikajú na akúkoľvek tému (móda, aktuálne správy, varenie, starostlivosť o domácich miláčikov, psychické zdravie, koučing, zdravý životný

štýl, historické udalosti a mnohé iné). Limitom nie je ani dĺžka trvania či tvorca podcastu (podcasty vznikajú pod záštitou novín, časopisov ale i rozhlasových staníc, no nič výnimočné nie je ani iniciatíva jednotlivca). Podcasty definuje ich online dostupnosť a sériovosť. Znamená to, že podcast musí byť voľne dostupný v online svete a vychádzať pravidelne, nie jednorazovo (Dzechis, 2018).

Podcasty ako zástupcovia nových médií, pripravujú študentov aj v domácom prostredí na budúcu reálnu komunikáciu v cieľovom jazyku. Už existujúce podcasty sa môžu využiť vo vyučovacom procese ako input, ale i output pre najrozmanitejšie témy. V podcaste získajú študenti a žiaci autentický materiál, ktorý prináša aktuálne témy a rôzne variety cieľovej reči (Ramirezová, 2011). Zároveň môžu študenti vytvoriť podcast ako výsledok domácej prípravy, pri čom sa obsahovo opäť vrátia k poslednej hodine a zhrnú jej obsah alebo ako prípravu na nasledujúcu hodinu (McMinn, 2008). Takto zadaná úloha sa hodí pre akýkoľvek predmet, nie len pre cudzie jazyky.

McMinn (2008, s.2) rozlišuje štyri typy podcastov z hľadiska výučby angličtiny ako cudzieho jazyka, no jeho rozdelenie platí aj pre výučbu iných jazykov ako cudzích jazykov:

- a) podcasty pripravené pre publikum, ktoré hovorí danou cudzou rečou plynule,
- b) podcasty pripravené pre publikum, ktorý nadobúda danú reč ako cudzí jazyk,
- c) podcasty pripravujúce na zvládnutie skúšky z daného cudzieho jazyka
- d) podcasty, ktoré pripravia študenti sami.

Posledná skupina podcastov, podcasty pripravené študentami, dokáže svojho tvorca pripraviť na reálnu komunikáciu. Práve pre nácvik bežnej konverzácie nezostáva na vyučovacích hodinách veľa času, preto podcasty môžu aspoň do istej miery suplovať prípravu na reálnu komunikáciu. Ako ukazuje Ramirezová (2011), tvorba podcastov, najmä ak je zadaná ako projekt a skupinová práca, má vplyv na vytvorenie a prehĺbenie sociálnych kontaktov, zvýšenie motivácie a podporu komunikatívnej kompetencie. Schopnosť učiacich sa konať a komunikovať v cieľovej reči nájdeme zakotvený v Európskom referenčnom rámci pre jazyky, ktorý zjednocuje kompetencie študentov podľa jednotlivých úrovní. Keď si Európsky referenčný rámec pre jazyky bližšie preštudujeme, zistíme, že sa zameriava na konanie, ktorého je študent na istej úrovni schopný, nie na ovládanie gramatiky či slovnú zásobu. Dôvodom činnostne zameraného prístupu v Spoločnom európskom rámci pre jazyky je, že „pokladá používateľov jazyka a učiacich sa jazyk hlavne za „spoločenských aktérov“, t. j. takých členov spoločnosti, ktorí majú svoje úlohy (nie výhradne jazykové), a tie majú plniť za daných okolností v konkrétnom prostredí a vykonávaním konkrétnej činnosti.“ (Council for Cultural Co-operation. Education Committee Modern Languages Division (2017). Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky, s. 13) To potvrdzujú aj opisy konkrétnych jazykových úrovní.

Za všetky jazykové úrovne vyberáme časť opisu úrovne B1: „[Učiaci sa] sa dokáže zorientovať vo väčšine situácií, ktoré môžu nastať počas cestovania v oblasti, kde sa hovorí týmto jazykom. Dokáže vytvoriť jednoduchý súvislý text na témy, ktoré sú mu známe alebo o ktoré sa osobne zaujíma.“ (Council for Cultural Co-operation. Education Committee Modern Languages Division, 2017, s. 28).

Ako vidíme už z definície podcastu, pre učiteľa cudzieho jazyka je náročné vytvárať so študentami podcasty v pravom slova zmysle, zachovať ich dostupnosť v online svete a zabezpečiť viaceré pokračovania. Ako upozorňujú Dorok a Fromm (2009), problémom môžu byť aj autorské práva na hudbu alebo iné zvuky použité v podcaste. Zvukové nahrávky študentov, bez nutnosti ich zverejňovania mimo uzavretej vyučovacej skupiny, však môžu kopírovať vzor úspešných, verejne dostupných podcastov, a priniesť benefity do výučby cudzích jazykov. Použitie termínu audionahrávka, prípadne audiovizuálna nahrávka nám umožní vyvarovať sa predpokladu, že pre dosiahnutie didaktických cieľov je nutné zachovať presný formát podcastu.

Aké benefity prinášajú vlastné audionahrávky študentov do výučby cudzieho jazyka? Odpoveď na túto otázku načrtneme v ďalšej podkapitole, kde po krátkom prehľade teórií využívaných pri výučbe cudzích jazykov upriamime pozornosť na didakticko-metodické princípy, ktoré splňajú aj audionahrávky.

3 Didakticko-metodologické princípy výučby cudzích jazykov a tvorba vlastných nahrávok

Didaktika výučby cudzích jazykov sa od svojho vzniku orientovala na kompetencie, ktoré boli v danej historickej epoche relevantné. Jednou z najstarších teórií, ako učiť cudziu reč, je bezpochyby prekladacia a gramatická metóda, využívaná pri štúdiu klasických jazykov (starogréčtina, latinčina). Huneke a Steinig uvádzajú, že „schopnosť komunikovať cudzím jazykom v každodenných situáciách nebolo vlastne cieľom danej metódy“ (Huneke & Steinig, 2010, s. 188). Jazyk sprostredkoval prístup k vyspelej literárnej kultúre a preklad literárnych textov bol „kľúčovou kompetenciou výučby cudzích jazykov“ (Huneke & Steinig, 2010, s. 188). Ďalším z dôležitých cieľov bolo oboznámenie sa s gramatikou cieľového jazyka. Práve gramatika slúžila na rozvoj abstrahujúceho a systematizujúceho myslenia, ktorý bol tiež žiadaný (Huneke & Steinig, 2010).

V dvadsiatom storočí dochádza pod vplyvom spoločenských zmien, vývojom technológií a zmene motivácie učenia sa cudzích jazykov k vzdialeniu sa od gramaticko-prekladovej metódy. Audiolingválna a audiovizuálna metóda, obe vychádzajúce z behavioristickej teórie učenia, pripravovali učiacich sa najmä na konanie v cieľovom jazyku v každodenných situáciách (Huneke & Steinig, 2010). Dnes už nehovoríme o jednej metóde, ale o princípoch výučby, „smerniciach, vy-

plývajúcich z predstavy o dobrom vyučovaní“ (Funk a kol, 2014, s. 17). Podľa kolektívu autorov materiálov k výučbe nemčiny ako cudzieho jazyka *Ako učiť nemčinu: Úlohy, cvičenia, interakcie* (Funk a kol., 2014) tvoria tieto princípy teoretickú bázu, na základe ktorej môžu učitelia hovoriť o vyučovaní bez toho, aby sa opierali len o príklady dobrej praxe. Spoznanie princípov na teoretickej úrovni má dôsledky aj do praxe, kedy sa učitelia na základe princípov rozhodnú o priebehu výučby, zaradení či vynechaní cvičenia alebo úlohy do vyučovacej jednotky. V týchto princípoch sa odrážajú a zúročujú aj prístupy obľúbené v minulosti, keďže niektoré ich formulované zásady sú rovnako platné aj dnes.

V metodologicko-didaktických princípoch dominuje orientácia na študenta, jeho záujmy, jeho motiváciu učiť sa cudzí jazyk, ďalej na predtým nadobudnuté vedomosti, na kontext vedomostí získaných aj v iných oblastiach výučby, na úlohy kopírujúce reálny život mimo vyučovania, zamerané na konanie, nie na vymenovanie vedomostí. V neposlednom rade je počas výučby dôležitý i úspech, ktorý študenti zažívajú, lebo úspech motivuje a vedie k ďalším výkonom, a vzájomné interakcie medzi študentami, ktoré zvyšujú príležitosť študentov dostať sa k slovu a aj konať v cudzom jazyku. Pokiaľ študent spracováva témy blízke jeho každodennému životu a záujmom a dostane možnosť aktívne zasiahnuť do vyučovacieho procesu a priniesť obsahy blízke jeho svetu, rastie jeho vnútorná motivácia do štúdia cudzieho jazyka (Funk, 2014). Vnútorná motivácia, na rozdiel od vonkajšej, je dlhodobejšia, vďaka nej študenti ľahšie prekonajú ťažkosti vo výučbe cudzieho jazyka a vedie k lepším výsledkom (Huneke & Steinig, 2010). Pri vnútornej motivácii sú študenti nezávislí od vonkajšieho hodnotenia, sú si vedomí, že to čo dosiahnu, dosiahnu pre nich samotných, nie pre vonkajšie inštanície ako rodičia, učitelia alebo lepšia známka na vysvedčení.

Počet metodicko-vyučovacích princípov nie je konečný a ako uvádza Rainer E. Wicke (2017), dal by sa rozšíriť o ďalšie princípy, ktoré i on sám podrobnejšie spracováva (napr. plánovanie vyučovacieho procesu spolu so študentami, zmeny sociálnych foriem vo výučbe, integrácia „tradičných“ vyučovacích a učiacich sa procesov, nie ich diskriminácia, hry patria k procesu učenia sa a i.).

Nahrávky, prípadne nahrávky vo forme podcastov pre vyššie jazykové úrovne, podporujú tieto didakticko-metodické princípy (spracované podľa Funka & kol., 2014):

- a) úspech – študenti získajú s uskutočnenou nahrávkou aj dôkaz, že sú schopní o danej téme rozprávať, prípadne, že dokážu reagovať v modelovej situácii.
- b) kompetencia, schopnosti – vyučovanie má u študenta budovať schopnosti zvládnuť každodenné situácie v cieľovom jazyku (nákup, zakladanie účtu v banke, zapísanie sa na štúdium v rámci Erasmus pobytu).
- c) jednanie – študent je schopný aktívne konať v cudzej reči.

Nahrávkami si študenti cvičia monológy, prípadne dialógy použiteľné v danej situácii. Oproti rolovým hrám (role play) majú nahrávky tú výhodu, že sa k nim môžu študenti sami vrátiť a prípadne analyzovať chyby, ku ktorým došlo. V bezpečnom prostredí sa študenti chystajú na jednanie v cieľovom jazyku, vytvárajú a osvojujú si možnosti reakcií v daných situáciách.

- d) úlohy – úlohy sú komplexnými zadaniami, na ktoré predtým pripravujú cvičenia. Úlohy kopírujú reálny život a pripravujú študenta na jednanie v cudzej reči v reálnom živote (napr. roleplay na rôzne témy: pracovné interview, opis cesty z prístavu do centra mesta a mnohé iné, ale i napísanie žiadosti do zamestnania, životopisu, blogu a podobne). Nahrávky, prípadne podcasty sú svojou komplexnosťou predurčené na to, byť zadané na záver istého tematického celku, aby pri nich študenti využili všetky získané vedomosti.
- e) interakcie – študenti získavajú vedomosti v skupine s ostatnými, v interakciách s ostatnými zo skupiny, čo im umožňuje učiť sa spolu, ale i učiť sa od ostatných.
Nahrávky a podcasty môžu byť zadané ako individuálne, ale i skupinové úlohy, čím učiteľ vytvorí priestor pre obohacovanie študentov navzájom.
- f) kontext – jednotlivé vedomosti sa dávajú do súvislosti s predchádzajúcimi vedomosťami študentov.
Vo vyšších jazykových úrovniach, pri zadaniach kopírujúcich podcastovú prax, využívajú študenti celú škálu nadobudnutých vedomostí, ale i zručností (ako napr. argumentácia, citovanie, parafrázovanie zdrojov, nadobudnuté vedomosti z iných predmetov a iné).
- g) zosobnenie – input vo vyučovaní korešponduje so záujmami a problémami študentov, vzbudí ich pozornosť a študenti si ho osvoja jednoduchšie.
Ak je zadaná úloha pre vytvorenie audionahrávky či podcastu naformulovaná dostatočne všeobecne, môžu si študenti nájsť vlastný spôsob, ako ju zrealizovať a zároveň splniť úlohu.
- h) aktívny prístup študenta – učiteľ študentom dovolí niesť zodpovednosť za vyučovací proces, umožní im rozhodovať o priebehu vyučovania, čo vedie k väčšej samostatnosti študentov.
- i) motivácia – viacerí autori (McMinn, 2008, Philips, 2017) sa zhodujú, že podcasty zvyšujú motiváciu do vyučovania. Philips uvádza, že práve online dostupnosť je jedným z motivujúcich faktorov pri vytváraní podcastov pre študentov. (Philips, 2017, s. 160)

Po ukázaní, že tvorba audionahrávok a podcastov má svoje miesto v modernom vyučovacom procese sa pozrieme na jej detailnejšie zaradenie do výučby.

4 Zvukové nahrávky a ich integrácia do vyučovacieho procesu

McMinn (2008) upozorňuje, že podcasty by sa nemali dostať do centra vyučovacieho procesu, ale vyučovací proces by mali v rámci platiaceho kurikula vhodne dopĺňať. Preto je tvorba podcastov a zvukových nahrávok vhodná ako úloha prichádzajúca po nacvičení rôznych čiastkových kompetencií v cvičeniach. Termín cvičenie a úloha sú podľa Funka a kolektívu (2014) rozdielne, no navzájom prepojené. Múdro zostavené a zoradené cvičenia pripravujú študenta na zvládnutie úlohy, ktorá kopíruje bežný život. To, čo má študent splniť v úlohe, je situácia, s ktorou by sa mohol stretnúť aj v reálnom živote, mimo jazykovej učebne. Úlohy dávajú študentom možnosť vyskúšať si konanie v cudzom jazyku v chránenom prostredí jazykovej výučby, zároveň však pripravujú na reálny život v krajine cieľového jazyka. Aby študent mohol úlohu splniť, jednotlivé potrebné kompetencie (slovnú zásobu, gramatiku) čiastkovo získava a postupne cvičí v ponúknutých cvičeniach. Cvičenia by mali svojou následnosťou viesť študenta k stále väčšej samostatnosti. Pri nácviku novej kompetencie zdoláva študent najskôr uzavreté, poloopené a nakoniec otvorené cvičenia. Tak isto by mali viesť cvičenia od receptívnych k produktívnym. Úloha už obsahuje málo pomôcok pre študenta, je teda otvorená a produktívna. Neznamená to však, že učiteľ pre slabších študentov v skupine nemôže aj pri úlohe ponúknuť pomôcky.

Aby sme si teoretické rozdelenie medzi cvičeniami a úlohou mohli predstaviť aj prakticky, uvedieme príklad z učebnice pre nemčinu ako cudzí jazyk *Begegnungen B1+* (Buscha & Szita, 2013, s. 45–48). Príklad pochádza z druhej lekcie. Témou je dohadovanie termínov. Táto téma nie je študentom úplne nová, pretože sa v učebnici cyklicky opakuje, stále prispôbena aktuálnym schopnostiam študenta. Na úrovni B1+ už vyžaduje od študenta komplexnejšie reakcie s náročnejšou gramatikou. V prvom cvičení doplnia študenti podľa vypočítého textu chýbajúce informácie do prehľadnej tabuľky. Jedná sa o uzavreté cvičenie – študenti dopĺňajú odpovede na dopĺňajúce otázky (o koľkej, kde, kedy, čo sa tam robí). V nasledujúcom cvičení majú študenti zo zoznamu slovies doplniť slovesá do viet, často používaných pri dohadovaní termínov. Tieto vety študenti počuli už v úvodnej nahrávke. V nasledujúcom cvičení majú doplniť popísané konanie k jazykovému prejavu. Napríklad: študenti vidia vety: „Dobrý deň, volám sa XY. Čo môžem pre Vás urobiť?“ Ako popis činnosti k týmto vetám vyberú zo zoznamu: „Predstavím sa a ponúknem pomoc volajúcemu.“ Ide o uzavreté cvičenie. V nasledujúcich dvoch cvičeniach študenti dopĺňajú chýbajúce vetné členy do napísaných dialógov. V záverečnej úlohe k tejto téme majú študenti sami zahrať roleplay, pri ktorej majú s použitím získanej slovnej zásoby z predchádzajúcich cvičení dohodnúť termín a získať dopĺňajúce informácie. Situácie dohodnutia termínu sú dané v učebnici a súvisia s reálnym životom (napr. dohodnutie termínu s upratovacou firmou, ktorá pre kanceláriu študenta zabezpečuje upratovacie služby). Učiteľ však úlohu môže prispôbiť bežnému životu svojich študentov, keďže zadanie z učebnice je

vhodnejšie pre dospelých učiacich sa, ktorí potrebujú nemčinu v rámci podnikania. Vo vysokoškolskom prostredí by si študenti mohli dohodnúť termín náhradného zápisu na štúdium na zahraničnej univerzite, stretnutie s koordinátorom Erasmus počas študijného pobytu a mnohé iné. A ak by učiteľ chcel túto úlohu nahradiť odovzdanou audionahrávkou, ako možnosť náhrady rolovej hry by prichádzala do úvahy nahrávka, kde študent zhrnie základné typy a triky pri pracovných telefonátoch z rôznych uhlov pohľadu: z pohľadu volajúceho, prepájajúceho i prijímajúceho telefonát.

5 Tipy pre využitie audionahrávok a podcastov v jazykovom vzdelávaní

Ako sme uviedli vyššie, podcasty a audio(vizuálne) nahrávky poskytujú učiteľom možnosť overiť, či a do akej miery viedli zvolené cvičenia k stanovenému cieľu výučby a či študenti pri uzavretí tematického celku disponujú stanovenými schopnosťami. Pri použití na nižších úrovniach A1 a A2 odporúčame nechať študentov zhotoviť autentické video, aby sme zamedzili čítaniu textu z papiera, a dosiahli tak stanovený cieľ, a síce pripraviť študentov a žiakov na reálnu komunikáciu. Pri videu nemusí byť vidieť študentov, môžu natáčať len prostredie, v ktorom sa nachádzajú. Učiteľom odporúčame určiť dopredu dĺžku nahrávky, pričom so stúpajúcou komplexnosťou úloh by mali študenti získať aj viac času k dispozícii.

Chceme upozorniť na to, že týmto zoznamom nie sú témy ani zďaleka vyčerpané. Najväčšou inšpiráciou pre učiteľov bude učebnica, ktorú používajú, kde sa niektoré úlohy s trochou fantázie dajú pretvoriť na takýto typ úloh. Pri nižších úrovniach sa odporúča študentom poskytnúť pomôcku vo forme fráz, ktoré sa hodia v danej situácii. Stále platí nepriama úmera: čím vyššia je jazyková úroveň študentov, tým menej pomôcok by mali dostať.

a) Úroveň A 1

Témy vhodné pre úroveň A1	Video	Cieľ
počasie	študenti/žiaci stoja vonku pred domom / prípadne na balkóne, opisujú počasie a porozprávajú aj predpoveď na ďalšie dni Odporúčaná dĺžka nahrávky* cca 40 sekúnd až 1 minúta	študenti dokážu opísať počasie, poznajú slovnú zásobu k téme a vedia ju adekvátne použiť
(pokračovanie na ďalšej strane)		

Témy vhodné pre úroveň A1	Video	Cieľ
moja obľúbená miestnosť	študenti sa pohybujú po miestnosti, opisujú, čo vidia, hovoria, čo robia v miestnosti najradšej Odporúčaná dĺžka nahrávky cca 1–2 minúty	študenti dokážu využiť slovnú zásobu v kontexte, poznajú a dokážu správne použiť predložky miesta a sú schopní referovať o činnostiach, ktoré na danom mieste vykonávajú
varenie podľa receptu	študenti natáčajú potrebné suroviny a opisujú, ako ich pri príprave jedla využijú Odporúčaná dĺžka nahrávky cca 1–2 minúty	študenti poznajú potraviny a základné činnosti v kuchyni, dokážu popísať pracovný postup
opis cesty	študenti sa nahrávajú v prostredí aplikácie MS Teams (alebo inej), kde zdieľajú obrazovku s otvorenými mapami, kde ukazujú, ako sa dostať z bodu A do bodu B Odporúčaná dĺžka nahrávky cca 40 sekúnd až 1 minúta	študenti dokážu tvorivo použiť slovnú zásobu pri cestovaní a opise cesty
moje obľúbené zviera	študenti môžu toto zviera nahráť, resp. opísať ho na pozadí bežiacего filmu o tomto živočíšnom druhu Odporúčaná dĺžka nahrávky cca 40 sekúnd až 1 minúta	študenti dokážu hovoriť o starostlivosti o domáce zviera

*Dĺžky nahrávok slúžia len pre približnú orientáciu.

b) Úroveň A 2

Témy vhodné pre úroveň A2	Video	Cieľ
trávenie voľného času	študenti môžu zachytiť časť svojej obľúbenej voľnočasovej aktivity v autentickom prostredí, ktorú okomentujú v cieľovom jazyku Odporúčaná dĺžka nahrávky cca 2–3 minúty	študenti dokážu rozprávať o svojom obľúbenom spôsobe trávenia voľného času, pričom používajú potrebnú slovnú zásobu v kontexte
moje mesto	študenti nakamerujú/odfotia časť mesta/dediny, kde žijú a cítia sa dobre. V dopredu stanovenom čase vysvetlia, čo na danom mieste robia a prečo sa im páči Odporúčaná dĺžka nahrávky cca 3–4 minúty	študenti dokážu opísať okolie, v ktorom sa najčastejšie pohybujú, a vysvetliť, prečo sa im dané miesto páči a aké aktivity sa na ňom dajú robiť
(pokračovanie na ďalšej strane)		

Témy vhodné pre úroveň A2	Video	Cieľ
dovolenka	Študenti natočia pár momentov zo svojich prázdnin Odporúčaná dĺžka nahrávky cca 3–4 minúty	študenti dokážu referovať o prežitých udalostiach v minulom čase, opisovať prostredie a ľudí, ktorých stretli
Čo práve čítaš? / Aký seriál sleduješ?	študenti zhrnú za dopredu určený čas dej knihy/ seriálu Odporúčaná dĺžka nahrávky cca 2–3 minúty	študenti sú schopní zhrnúť dej knihy/ filmu/ seriálu a referovať o ňom v minulom čase
Koho sleduješ na sociálnych sieťach?	študenti môžu natočiť vo svojom telefóne/počítači krátke video, pri ktorom ukážu profil/stránku zo sociálnych sietí a vysvetlia, prečo daný profil sledujú Odporúčaná dĺžka nahrávky cca 2–3 minúty	študenti dokážu vysvetliť, prečo sledujú daný profil/ stránku, na čo používajú získané informácie

*Dĺžky nahrávok slúžia len pre približnú orientáciu pre učiteľa.

c) Úroveň B1, B2, C1

Na tejto úrovni závisí natočenie videa skôr od témy a kreativity tvorcov. Cieľom nahrávok na tejto úrovni môže byť práve tréning argumentácie. Pri argumentačne zadanej úlohe by vyučujúci mohli zväziť zmenu sociálnej formy výučby z individuálnej na skupinovú.

Dĺžka nahrávky závisí od naformulovanej úlohy a od sociálnej formy, v ktorej má vzniknúť (argumentačne orientované nahrávky zadané ako skupinový projekt pre dvojicu môžu dosiahnuť dĺžku aj 12 minút, zatiaľ čo argumentačne podložený názor jednotlivca na danú otázku môže dosiahnuť dĺžku 3–5 minút).

Témy vhodné pre úroveň B1, B2, C1	Cieľ
životné prostredie a ja	študenti používajú získanú slovnú zásobu v kontexte, dokážu nájsť argumenty za a proti, príklady a protipríklady
slowfood verzus fastfood	a vyjadriť ich vhodnou formou
umenie a ja	
slowfashion verzus fastfashion	

d) Témy vhodné pre jazykové vzdelávanie na vysokých školách (úroveň B1–C1):

Témy	Cieľ
porovnanie priebehu štúdia na Slovensku a na vybranej zahraničnej univerzite	študenti dokážu nájsť, porovnať a zhodnotiť informácie v cieľovom jazyku a následne vybrať relevantné informácie do svojho prejavu
(pokračovanie na ďalšej strane)	

Témy	Cieľ
výhody a nevýhody dištančného vzdelávania na vysokých školách	študenti sú schopní kriticky reflektovať výhody a nevýhody dištančného vzdelávania aj na základe prečítaných textov, ktoré im učiteľ poskytne
predstavenie študijného odboru, jeho absolventov a oblastí pôsobenia širokej verejnosti	študenti dokážu nájsť, porovnať a zhodnotiť informácie v cieľovom jazyku a následne vybrať relevantné informácie do svojho prejavu
rady a typy pri uchádzaní sa o štúdium v zahraničí (pre študentov, ktorí už zahraničný pobyt absolvovali)	študenti dokážu nájsť, porovnať a zhodnotiť informácie v cieľovom jazyku a následne vybrať relevantné informácie do svojho prejavu
širšie zadaná téma, ktorú by študenti mohli spracovať na základe vlastného študijného programu (pre filozofické fakulty sa hodia témy ako: hranice, globálne problémy sveta a úloha študovaného odboru pri ich riešení, konflikty, dedičstvo predkov, ...)	študenti dokážu nájsť, porovnať a zhodnotiť informácie v cieľovom jazyku a vo svojom prejave nasledovať konkrétne zadanie k problematike

Audionahrávky by sa dali zadať takmer na každú tému výučby. Niektoré akademické zručnosti, ako napríklad sumarizácia a argumentácia, by sa taktiež s malými úpravami dali preniesť do tejto podoby. Zostáva však naďalej vhodné, aby si študenti osvojili tieto zručnosti v písomnej podobe. Audionahrávka by ich však pripravila na ústnu prezentáciu na odbornú tému, ktorú musia študenti v odbornom jazykovom vzdelávaní často absolvovať na záver odborného jazykového vzdelávania na vysokej škole.

Aby mali audionahrávky vo výučbe čo najlepší efekt, odporúčame nechať študentov vypracovať tzv. one-way-video. Znamená to, že by študenti mali začať s nahrávaním až vtedy, keď už sú absolútne pripravení. Nahratie sa totižto pri tomto spôsobe nemá opakovať, strihať alebo inak upravovať. Tak, ako sa podarí spraviť video/ nahrávku na prvýkrát, bude aj video/ nahrávka odovzdaná. Takéto zadanie úlohy, prípadne jej zhotovenie počas výučby, pomôže zlepšiť prípravu na danú úlohu a naplniť ciele spojené so zadanou úlohou ohľadom osvojenia gramatických štruktúr a slovnej zásoby. Platí, že čím je príprava intenzívnejšia, tým hlbšie sa vryjú do pamäte aj nadobudnuté vedomosti.

Dĺžka zhotovených nahrávok závisí od konkrétneho zadania úlohy, sociálnej formy, v ktorej má byť úloha vypracovaná a tiež jazykovej úrovne študentov.

6 Príklad vyučovacej sekvencie pripravujúcej na zhotovenie nahrávky pre študentov nefilologických štúdií v odbornom jazykovom vzdelávaní

V nasledujúcich riadkoch predstavím sekvenciu výučby, ktorá predchádza záverečnému zadaniu:

Nahrajte zvukový záznam o vlastnom študijnom programe, pri ktorom predstavíte Váš študijný program laickej verejnosti. Sústreďte sa na obsah a organizáciu štúdia, ale i neskoršie uplatnenie absolventov. Pridajte aj pár menej známych faktov, ako sú napr. slávni absolventi Vášho odboru či rozdiely v štúdiu na Slovensku a v zahraničí. Na záver vysvetlite, prečo ste sa rozhodli študovať daný odbor. Vaša nahrávka by nemala byť kratšia ako 3 minúty. Rozprávajte len podľa pripravených bodov, nečítajte text. Nahrávku smiete nahráť iba raz, nie opakovane, taktiež ju neupravujte, nestrihajte ani inak nedopĺňajte.

Daná sekvencia nastupuje po spoznaní slovnej zásoby k organizácii univerzity v cudzom jazyku.

Čas (v min.)/ Fáza	Cieľ	Obsah/ metóda/ zadanie úlohy	Sociálna forma	Materiál	Kontrola dosiahnutia stanoveného cieľa
10 + 5 min. (vyhodnotenie) motivačná fáza	Študenti spoznajú náplň práce vybraných povolání v cudzom jazyku.	Priradte povolanie k opisu činností v pracovnom živote.	skupinová	Učiteľ pripraví opisy jednotlivých povolání, ktoré môžu študenti daného študijného odboru vykonávať po úspešnom ukončení štúdia. Učiteľ môže opisy a povolania obohatiť aj pridaním fotiek z pracovného prostredia typického pre dané povolanie.	Dve skupiny študentov sa spoja a kladú si navzájom otázky typu: Kto digitalizuje staré dokumenty? Druhá časť skupiny odpovie: Archivár.
10 min. expozičná fáza	Študenti dokážu vybrať hlavné informácie z videa.	Pozrite si video a rozhodnite, ktoré výpovede sú správne a ktoré nesprávne.	individuálna	Učiteľ vyberie video, v ktorom je predstavený jeden študijný program (najlepšie taký, ktorý študenti aj sami študujú) a pripraví k nemu pracovný list.	Kontrola výsledkov v pléne
10 min. expozičná fáza	Študenti dokážu z vypočutého vybrať detailné informácie.	Pozrite si video dvakrát a doplňte chýbajúce údaje do viet.	individuálna	Pracuje sa s tým istým videom ako v predchádzajúcej úlohe, učiteľ doplní pracovný list o ďalšie cvičenie s dopĺňujúcou úlohou.	Kontrola výsledkov v pléne, prípadne vo dvojiciach.

(pokračovanie na ďalšej strane)

Čas (v min.)/ Fáza	Cieľ	Obsah/ metóda/ zadanie úlohy	Sociálna forma	Materiál	Kontrola dosiahnutia stanoveného cieľa
30 min. expozičná fáza	Študenti dokážu nájsť žiadané informácie v cieľovom jazyku z vierohodných zdrojov.	Nájdite na stránke univerzity v cieľovej krajine, kde by ste raz chceli študovať, informácie o obsahu a organizácii štúdia Vášho odboru.	individuálna, resp. skupinovú	Učiteľ môže odporučiť linky na známe univerzity v cieľovej krajine a pripraví pracovný list (pracovný list môže obsahovať tieto kolónky: zvolená univerzita, študijný program, povinné a povinne voliteľné predmety, charakteristika absolventa, možné pracovné pozície po vyštudovaní, najväčšie rozdiely oproti štúdiu doma, nová slovná zásoba).	Učiteľ nechá študentov doplniť nájdené informácie v pracovnom liste, študenti pracujú samostatne, no učiteľ pomôže v prípade potreby.
fixačná fáza domáca príprava	Študenti dokážu voľne rozprávať o svojom štúdiu, profile absolventa, rozdieloch pri štúdiu v zahraničí a na domovskej univerzite a aj svojej motivácii pre štúdium.	Záverčné zadanie je naformulované v úvode tejto podkapitoly.	individuálna	Učiteľ môže pre jazykovo slabších študentov vytvoriť pracovný list s dôležitými slovnými spojeniami v cieľovom jazyku.	Individuálna spätná väzba učiteľa, prípadne skupinové vyhodnotenie v pléne.

7 Technické predpoklady pre tvorbu audionahrávok

Študenti 21. storočia sú pripravení učiť sa využívaním mnohých digitálnych nástrojov. Tvorba (audiovizuálnych) nahrávok pre vyučovacie ciele len kopíruje spôsob, akým dnešní študenti komunikujú so svojim okolím cez sociálne siete (Instagram, Snapchat a podobne). Študenti tento pracovný nástroj poznajú a dokážu ho využiť kreatívne aj pre vyučovacie ciele (Campbell, 2005).

V súčasnosti, kedy má každý študent vlastný smartfón, nepredstavuje vyhotovenie audio- či audiovizuálneho záznamu takmer žiadny problém. Video či audio súbor študenti jednoducho zhotovia vďaka svojmu mobilnému zariadeniu a zaslanie vyučujúcemu sa udeje podľa dohody, buď na email alebo ako nahrávka do aplikácie MS Teams, do sekcie „zadané úlohy,“ prípadne do kanálu študijnej skupiny, vytvorenému pre zhromaždenie nahrávok. Táto alternatíva prináša so sebou aj možnosť rýchlej spätnej väzby učiteľa, ktorá je dostupná len študentovi samotnému.

Po týchto konkrétnych odporúčaní ohľadom zadania audionahrávky ako úlohy sa v nasledujúcich riadkoch pozrieme na zmysluplné vyhodnotenie a podanie spätnej väzby po úlohe.

8 Vyhodnocovanie audionahrávok

Vyhodnotenie tohto typu úloh súvisí s ich integrovaním do vyučovacieho procesu. Na jednej strane by mohla podobná úloha nahradiť test z ukončeného celku, čo by pre učiteľa znamenalo, že by hodnotil individuálne každú odovzdanú prácu. Zvuková nahrávka umožňuje učiteľovi dať študentom spätnú väzbu aj pre výslovnosť a intonáciu v cudzej reči a samozrejme gramatiku a slovnú zásobu (Stork, 2017). Výslovnosť a intonácia sú oblasti, ktoré pri oprave testov nemáme ako ohodnotiť. Učiteľ sa pri hodnotení môže sústrediť iba na jeden aspekt, ktorý bude sledovať (napr. použitie slovnej zásoby, či použitie novo zvládnutej gramatiky). Koncentrovanie sa na jeden aspekt by učiteľ mal dopredu oznámiť, tak isto ako dĺžku nahrávky, ktorú očakáva pre splnenie úlohy. Pre zlepšenie vzťahu k jazyku je vhodné použiť tzv. sendvičový feedback, teda spomenúť silné stránky odovzdanej nahrávky, chyby, resp. nesprávne vyriešené situácie a zakončiť spomenutím ešte aspoň jedného pozitíva.

Na druhej strane môžeme takúto úlohu zaradiť do výučbu pre zvýšenie motivácie a spestrenie. V tomto prípade ju môžeme vyhodnotiť aj pre celú skupinu spolu, nie len pre jednotlivca a v pléne predstaviť najčastejšie chyby, ktoré sa vyskytli (bez menovania konkrétnych mien). Ďalej by mohla nasledovať skupinová práca, po ktorej študenti a žiaci odprezentujú správne verzie najčastejších chýb.

Frekvencia použitia audio(vizuálnych) nahrávok vo výučbe by mala súvisieť aj s dôvodom učenia sa cudzieho jazyka (majú študenti najmä rozumieť odborným textom alebo majú aj komunikovať so zahraničnými partnermi?). Domnievame sa, že každé vyhotovenie nahrávky má veľký význam pre študenta v jeho osobnom rozvoji, hoci nedostane pri každej odovzdanej nahrávke spätnú väzbu od učiteľa. Taktiež by sme nemali zabúdať na to, že rutina je sprevádzaná stratou motivácie, čím by aj tento nástroj prišiel o svoj veľký potenciál. Každý učiteľ by mal zvážiť použitie nahrávok, sociálnu formu pre ich vyhodnotenie a formu ich hodnotenia s ohľadom na konkrétnu skupinu a ciele, ktoré má skupina dosiahnuť.

Zhotovené (audiovizuálne) nahrávky môžu slúžiť ako input do ďalších činností. Ak si charakter zadaných úloh vyžaduje publikum, môže učiteľ vytvoriť v aplikácii MS Teams nový kanál, kde budú študenti nahrávky ukladať a navzájom si ich komentovať. Aj tu je vhodné dopredu určiť, ako má daný komentár k nahrávke vyzerať, či má obsahovať aj spätnú väzbu k prednesu a obsahu, vlastné stanovisko k problematike alebo len doplňujúcu otázku a koľko takých komentárov má jednotliviec zverejniť. Keďže ide o uzavretú skupinu, nenastane problém ani s autorskými právami, pokiaľ by študent použil hudbu alebo logo, ku ktorým nevlastní práva. Takto môžu študenti získať spätnú väzbu a tiež zaujímavé otázky k obsahu nie len od učiteľa, ale aj od celej študijnej skupiny.



Obr. 1: Príklad asynchrónnej komunikácie v kanáli MS Teams na predmete Odborná nemčina. Ide o diskusiu pod podcastom s názvom Plytvanie potravinami. Podcast vznikol ako hodnotená úloha k celosemestrálnej práci Ako môže odbor, ktorý študujem, zachrániť svet? Ide tu o podcast v pravom slova zmysle, keďže nahrávka bola aj zverejnená na stránke <https://karpatenblatt.sk/category/podcast/>

9 Záver

Zvukové nahrávky a podcasty disponujú viacerými výhodami, ktoré im zabezpečujú miesto v modernom vyučovaní jazykov. Výhody tejto metódy však zostávajú relatívne do tej miery, do akej sú študenti a žiaci ochotní spolupracovať a do akej miery sú motivovaní pustiť sa do nových výziev a získavať vedomosti netradičným spôsobom. Väčšina z nižšie spomenutých výhod bude fungovať len vtedy, ak študenti budú pri nahrávaní rozprávať voľne a nie čítať pripravený text. Každý učiteľ by mohol skúsiť pred zaradením takejto úlohy do výučby otvoriť diskusiu na túto tému, vysvetliť svoje dôvody a načrtnúť aj benefity, ktoré pramenia z vykonania danej úlohy podľa zadania.

Pri nahrávkach a podcastoch ide o komplexné úlohy, ktoré vyžadujú, aby študent ovládal slovnú zásobu, ale aj gramatické javy a dokázal obe časti funkčne spojiť v monológ alebo dialógu na určitú tému. Podcasty a nahrávky prinášajú do tried rozprávanie, na ktoré býva vo vyučovacom procese často menej času. Zároveň

študenti a žiaci môžu v rámci zadanej témy prejavíť svoju osobnosť a venovať sa oblastiam, ktoré utvárajú ich život. Ak zadáme tvorbu nahrávky ako projekt do dvojíc či väčších skupín, učia sa študenti spolupracovať a interagovať s inými, prípadne sa aj učia od iných. V tomto procese sa učia organizovať si čas a získavajú tzv. mäkké zručnosti, teda sociálne zručnosti, ako delba práce v skupine, riešenie problémov a iné.

Medzi nevýhody tejto metódy patrí pre učiteľa domnelá väčšia časová náročnosť pri udeľovaní spätnej väzby. Tento bod je však relatívny, keďže aj oprava testov stojí svoj čas.

Podcasty a audionahrávky sú spostením jazykovej výučby, nemuseli by preto zostať na „okraji“ vyučovacieho procesu, „odložené na neskôr.“ Veríme, že pri zaradení do výučby pocítia benefity z tejto činnosti študenti aj učitelia súčasne.

Použitá literatúra

- BUSCHA, A. & SZITA, S. (2013). *Begegnungen. Deutsch als Fremdsprache. Integriertes Kurs- und Arbeitsbuch*. Schubert-Verlag.
- CAMPBELL, W. G. (2005). There's Something in the Air: Podcasting in Education. *EDUCAUSE Review*, 40(6), 32–47. <https://er.educause.edu/articles/2005/11/theres-something-in-the-air-podcasting-in-education>
- COUNCIL FOR CULTURAL CO-OPERATION. EDUCATION COMMITTEE MODERN LANGUAGES DIVISION (2017). Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky. Štátny pedagogický ústav. https://www.statpedu.sk/files/sk/publikacna-cinnost/publikacie/serr_tlac-indd.pdf
- DOROK, S. & FROMM, M. (2009). Schulpodcasting. In J., A. SOHNS, & R. UTIKAL (Hg.) *Popkultur trifft Schule. Bausteine für eine neue Medienerziehung* (s. 269–283). Beltz Verlagsgruppe. <https://docplayer.org/14363390-Sebastian-j-dorok-michael-fromm-schulpodcasting.html>
- FUNK, H., KUHN, C., SKIBA, D., SPANIEL-WEISE, D. & WICKE, R. E. (2014). *Deutsch lehren lernen. Aufgaben, Übungen, Interaktionen*. Klett-Langenscheidt.
- HUNEKE, H. W. & STEINIG, W. (2010). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung* (5. Auflage). Erich Schmidt Verlag.
- McMINN, S. (2008). Podcasting Possibilities: Increasing Time and Motivation in The Language Learning Classroom. European Institute for E-Learning. Learning Forum 2008, 212–215.
- RAMIREZ, C. (2011). Neue Medien im DaF-Unterricht: Theorie und Praxis zum Hörverstehenstraining mit Podcasts. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 38(1), 36–69. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2011-0105>
- PHILLIPS, B. (2017). Student-Produced Podcasts in Language Learning – Exploring Student Perceptions of Podcast Activities. *IAFOR Journal of Education*, 5(3), 157–171. https://www.researchgate.net/publication/321654056_Student-Produced_Podcasts_in_Language_Learning_-_Exploring_Student_Perceptions_of_Podcast_Activities
- STORK, A. (2017). Podcasts im Fremdsprachenunterricht – ein Überblick. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 39(1), 3–16. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2012-0102>
- WICKE, R. E. (2017). *So gelingt's. 20 lernerzentrierte, handlungs- und produktorientierte Prinzipien des DaF/DaZ-Unterrichts*. Hueber. https://www.hueber.de/files/c4c7b72c40dec0e0d48cdad654950ac7b6b1a0102f4cc65dfd51cd6/530_89963_001_01.pdf

Autorka

Mgr. Ivana Zolcerová, PhD., e-mail: Ivana.Zolcerova@uniba.sk, Katedra jazykov, Filozofická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave

Je absolventkou študijného programu učiteľstvo akademických predmetov nemecký jazyk a literatúra a filozofia. Následne absolvovala denné doktorandské štúdium literárnej vedy na Katedre germanistiky, nederlandistiky a škandinavistiky FiF UK v Bratislave. Štúdium ukončila obhajobou dizertačnej práce s názvom *Inszenierung weiblicher Autorschaft. Die „Volksdichterin“ Johanna Ambrosius im Kontext des deutschsprachigen Literaturmarktes Ende des 19. Jahrhunderts* v roku 2017. Od roku 2018 pôsobí ako odborná asistentka na Katedre jazykov FiF UK v Bratislave, kde vyučuje nemčinu ako cudzí a odborný jazyk. V publikačnej činnosti sa venuje didaktike nemčiny ako cudzieho jazyka a lokálnym dejinám nemeckojazyčnej literatúry.

Podpora strategií učení v kurzu obchodní angličtiny na vysoké škole

Supporting learning strategies in a course of business English at university

Simona Pecková

Abstrakt: Cílem této práce je zjistit, jaký vliv na výkon a na využívání strategií učení má, pokud je výuka odborného cizího jazyka na vysoké škole obohacena o aktivity podporující rozvoj strategií učení. Metodou výzkumu je experiment. Autorka této práce do výuky jedné ze dvou paralelních skupin téhož kurzu zahrnula i aktivity rozvíjející strategie učení. Na závěr kurzu byl studentům obou skupin distribuován dotazník zjišťující, jaké strategie učení studenti využívají. Dále jsme pomocí srovnání výsledků v závěrečném testu zjišťovali, jaký vliv má zařazení tréninku strategií učení na výkon studentů. Byl zjištěn pozitivní vliv zahrnutí těchto aktivit jak na výkon, tak na míru využívání strategií učení studenty experimentální skupiny v porovnání s kontrolní skupinou. Samozřejmě vzhledem k omezenému počtu studentů zařazených do výzkumu se nutně vyvarovat se přílišnému zevšeobecnění výsledků, přesto výsledky naznačují, že podpora strategií učení ve výuce by mohla mít kladné efekty.

Klíčová slova: Strategie učení, obchodní angličtina, vysokoškolská pedagogika, experiment, wellbeing

Abstract: The purpose of this study is to find out about the effects of including activities supporting learning strategies into courses of business English at university. We used the method of experiment to find out about the impact of these activities on performance of students and their usage of language learning strategies. The author of this paper included a training of language learning strategies into one of two parallel groups of the same course. At the end of the course, students of both groups were asked to fill a questionnaire discovering what kind of learning strategies the students used. Furthermore, we compared the test results in order to observe the impact of a learning strategies training on students' performance. We found out that including such activities into a language course has positive effects both on student performance and the intensity of using language learning strategies. Of course, given the limited number of students taking part in the experiment, we have to avoid excessive generalisation of the results. Nevertheless, the results of the study imply, that including language strategies in class could have positive effects.

Key words: Learning strategies, business English, higher education, experiment, wellbeing

Úvod

Cizí jazyky se cíleně vyučují od středověku (Hendrich 1988). V průběhu staletí se ale měnily okolnosti i cíle výuky a těmto změnám bylo třeba přizpůsobovat i výukové metody. K významné změně paradigmatu v pedagogice potom došlo

v 70. letech 20. století. V této době se pozornost přesunula z učitele na žáka. Důležité nyní jsou jeho potřeby a možnosti. Podle toho se mění také role učitele. Jeho úkolem už není pouze předávat informace. Stává se spíše partnerem ve výuce, facilitátorem výukového procesu, koučem. Stojí spíše v pozadí a v případě potřeby poskytuje žákům pomoc. Jeho hlavním úkolem nyní je naučit studenty učit se, vést je k celoživotnímu učení.

Navíc na konci 20. století se pozornost začíná zaměřovat také na efektivitu výukového procesu. Je známý fakt, že ne vždy vynaložené vstupy (objem finančních prostředků proudících do školství, úsilí učitelů atd.) odpovídají výsledným výstupům (znalosti, dovednosti a postoje žáků).

V této souvislosti se začíná mluvit o strategiích učení. Za uplynulá desetiletí bylo vytvořeno více koncepcí těchto strategií. V naší práci jsme zvolili klasifikaci dle R. Oxfordové (1990). Ta strategie učení dělí na přímé (paměťové, kognitivní, kompenzační) a nepřímé (metakognitivní, afektivní, sociální). Vlčková a Přikrylová (2011, str. 7) strategie učení definují jako „Specifické postupy, činnosti a chování, které si žák volí a využívá ke zlepšení svého učení. Slouží k usnadnění a urychlení učení, ale také činí učení zábavnějším a efektivnějším. Podporují rozvoj všech čtyř řečových dovedností – tj. poslechu, čtení, mluvení a psaní. Umožňují žákovi řídit proces svého vlastního učení a postupně tak přecházet od učení řízeného z vnějšku k učení autoregulovanému.“ Přímé strategie podporují učení jazyků přímo, tj. v přímém spojení s osvojovaným cizím jazykem. Nepřímé strategie naproti tomu přispívají k procesu učení všeobecně. Souvislostmi mezi styly a strategiemi učení zabývá např. K. Vlčková a G. Lojová (2011).

Jak už bylo naznačeno výše, se strategiemi učení úzce souvisí také autoregulované učení či žákovská autonomie. Autoregulované učení Průcha (2009) definuje jako „učení, kdy se žák stává aktivním aktérem svého vlastního procesu učení po stránce činnostní, motivační a metakognitivní“. Žákovská autonomie je tedy poté stav, kdy žák sám převzal zodpovědnost za své učení (Little 2003). Právě s těmito pojmy spíše pracuje didaktika cizích jazyků ve svých různých jazykových variantách již několik desítek let. Důležitý už není jen žákův výkon, ale také jeho wellbeing, který je nakonec výchozím předpokladem efektivity učení. Právě rozvoj nepřímých strategií učení (metakognitivní, afektivní, socializační) může být vhodným východiskem pro pěstování wellbeingu ve vzdělávání (Janíková 2011). Přijetí zodpovědnosti za své vlastní učení je předpokladem k rozvoji vnitřní motivace k učení (Pavelková 2002).

Strategie učení a další blízká témata, jako je např. žákovská autonomie či autoregulované učení jsou také předmětem zkoumání u mnohých zahraničních autorů (Chamot 2005, Thoutenfood 2013, Robson 2016, Zhoc et al., 2018, Bertolotti, Be-seghi 2016, Ardasheva, Wang, Adesope, 2017, Braun, Thomas, 2013; Han, 2011; Plonsky, 2011; Riverrra-Mills, Plonsky, 2008 aj.). Mnozí z nich ve svých výzku-

mech prokazují pozitivní vliv osvojení strategií učení na úroveň v cizích jazycích. V jiných výzkumech (Vlčková, Bradová, 2014) tak jednoznačný vliv prokázaný nebyl.

Také v dokumentu MŠMT *Strategie 2030+* (2020) se jasně hovoří o tzv. klíčových kompetencích, které mají být jedním z hlavních cílů vzdělávacího procesu. Klíčové kompetence si žáci rozvíjejí v perspektivě celoživotního učení a jsou jeho předpokladem. Právě jedinec, který umí používat různé strategie učení, je autonomní, tj. sám reguluje svůj vlastní výukový proces. Takový člověk je schopen celoživotního učení.

Strategiemi učení cizích jazyků se zabýváme dlouhodobě. V předchozích pracích (Pecková 2020, 2021) jsme poukázali na to, že v jazykových učebnicích nejsou vždy strategie učení zahrnovány komplexně a systematicky. V této práci se zaměříme na to, jaký efekt má, je-li součástí kurzu cizího jazyka na vysoké škole také trénink strategií učení. Máme za to, že explicitní zahrnování strategií učení do studia cizích jazyků pomůže lépe naplňovat nejen komunikativní a vzdělávací, ale také výchovný cíl výuky cizích jazyků (Hendrich, 1988).

Výzkum

Jedním z cílů výzkumu je zjistit, jestli studenti, kteří v průběhu semestru v rámci výuky obchodní angličtiny absolvovali trénink strategií učení, používají strategie jiné nebo je používají v jiné míře než studenti, jejichž kurz trénink strategií učení neobsahoval. Druhým cílem je zjistit, jestli absolvování tréninku strategií učení má vliv na výkon studentů v závěrečném testu.

Metodou našeho výzkumu je experiment. Podle typologie pedagogického výzkumu, se kterou pracuje Pelikán (1998), dále metodu výzkumu můžeme charakterizovat takto: z hlediska míry obecnosti jedná o aplikovaný výzkum (jeho cílem je využití výsledků v praxi), z hlediska vztahu ke skutečnosti jde o výzkum empirický, protože je spojen s praxí, jsou při něm používány exaktní metody a pracuje se v něm s konkrétními daty. Uvažujeme-li o paradigmatu výzkumu, pak se jedná o kvantitativní výzkum. Z pohledu způsobu využití se nejedná o akční výzkum (neřešíme konkrétní problém určité instituce), ale spíše o strategicko-koncepční výzkum, protože jeho výsledky mohou sloužit jako podklady pro rozhodování a dlouhodobé plánování. Pokud uvažujeme o jeho komplexnosti objasňování, potom lze říci, že výzkum je interdisciplinární, protože v sobě integruje poznatky a přístupy více disciplín (pedagogika, lingvistika, psychologie). Z pohledu účelovosti je výzkum deskriptivní, protože popisuje současný stav a dává doporučení. Výzkum je terénní, protože je proveden v přirozeném prostředí, ne v laboratoři. Z hlediska přístupu a využitých metod se jedná o observační komparativní výzkum. Není longitudinální, ale krátkodobý. Pokud bychom chtěli přesněji vymezit

typ experimentu, můžeme říci, že se jedná o techniku paralelních skupin (Chráska 2007).

Experiment proběhl v zimním semestru akademického roku 2021/22. Autorka této práce do výuky jedné z paralelních skupin téhož kurzu zařadila celkem 8 aktivit sloužících k rozvoji strategií učení cizích jazyků. Aktivity pocházely z různých příruček autonomního učení (Dexter, 1999; Ellis, 1991; Oxford, 1990), popř. byly vlastním dílem autorky experimentu.

Jelikož v kurzu pracujeme s kvalitní literaturou (Whitby, 2013) a jelikož přímé strategie učení (paměťové, kognitivní, kompenzační) jsou v učebnicích nutně přítomné vždy, v našem tréninku jsme se zaměřili na strategie nepřímé (metakognitivní, afektivní, sociální), které jsou v učebnicích často opomíjeny (Pecková 2019, 2020, 2021). Aktivity byly do výuky zařazovány v situaci, kdy se podařilo pokrýt hlavní učivo a zbývalo alespoň 15 minut volného času. Při tréninku strategií učení studenti pracovali ve dvojicích nebo malých skupinách. Používaným jazykem byla čeština, jelikož se jednalo o český studijní program. Pokud měli někteří cizojazyční studenti problém s pochopením zadání, bylo jim dovysvětleno v angličtině. Výuka kontrolní skupiny tyto aktivity neobsahovala.

V rámci první aktivity dostali studenti za úkol aplikovat následující rčení na studium cizích jazyků: „Give a man a fish and he eats for a day. Teach him how to fish and he eats for a lifetime“ (tj. „Dej člověku rybu a nakrmíš ho na jeden den. Nauč ho rybařit a nakrmíš ho na celý život.“) Dále měli ve dvojicích diskutovat o těchto otázkách: Co nám přináší studium cizích jazyků? Je pro úspěšné osvojení cizího jazyka důležitější talent nebo píle?

Cílem druhé aktivity bylo zmapovat, co studenty motivuje ke studiu cizích jazyků. Uvedli jsme 6 důvodů, proč se studenti obvykle učí různé školní předměty (Pavelková, Hrabal 2002): Abych měl dobré studijní výsledky, Abych dostudoval školu, Abych měl dobré zaměstnání, Abych se lépe domluvil na zahraniční dovolené, Abych mohl komunikovat s cizinci, Protože mě to baví. K vyjádření, nakolik s uvedeným souhlasí, studenti využili Likertovu škálu (zcela souhlasím, částečně souhlasím, příliš nesouhlasím, vůbec nesouhlasím, nedokáži posoudit).

Prostřednictvím třetí aktivity studenti měli popsat sami sebe jako studenta cizích jazyků. Pomocí možností „obvykle“, „někdy“, „skoro nikdy“, „nevím“ zodpovídali následující otázky: Býváte úspěšný v gramatických testech?, Máte dobrou paměť na nová slovíčka?, Vadí vám, když děláte chyby?, Vadí vám, když v hodině nejsou chyby důsledně opravovány?, Je vaše výslovnost srozumitelná?, Přál byste si mít více času na přípravu, než začnete mluvit?, Baví vás hodiny angličtiny ve škole?, Učíte se rád gramatická pravidla nebo nová slovíčka nazpaměť?, Osvojujete si snadno cizí jazyk, aniž byste se o to cíleně snažil? (při sledování videí a filmů, při čtení cizojazyčných textů).

Při čtvrté aktivitě se měli studenti zamyslet nad tím, jaké jsou v cizích jazycích jejich silné a slabé stránky.

V páté aktivitě byli studenti vybídnuti, aby analyzovali své aktuální priority v oblasti studia angličtiny. Nejprve měli na škále 1–5 (1 = úroveň, které chci dosáhnout, 5 = velmi nízká úroveň) ohodnotit své znalosti jazykových prostředků (slovní zásoba, výslovnost, gramatika) a své řečové dovednosti. Poté měli rozhodnout, jaké mají aktuálně ve studiu jazyka priority (jazykové prostředky a řečové dovednosti opět označili čísly 1–5 (1 = nejvyšší priorita, 5 = nejnižší priorita).

Šestá aktivita tréninku umožnila studentům detailněji se podívat na to, čeho konkrétně chtějí v jednotlivých oblastech jazykových prostředků a řečových dovedností a také jaké kroky pro to reálně mohou udělat.

V rámci sedmé aktivity byl studentům předložen seznam činností, které běžně provádíme v hodinách cizího jazyka (ústní prezentace před publikem, psaní souvislého textu, drilová cvičení, konverzace s rodilým mluvčím, čtení autentického textu, překládání, gramatická cvičení, poslech, trénink výslovnosti, rozhovory ve dvojicích, hry). Studenti měli za úkol přiřadit k těmto činnostem emoce, které při nich zažívají (radost, hrdost, uvolnění, zaujetí, obezřetnost, smutek, stud, úzkost, zmatek, nuda, vztek, nekompetentnost, popř. jakékoliv další).

V závěrečné osmé aktivitě studenti prováděli analýzu studijních materiálů, které používají. Byl jim předložen seznam obvykle používaných zdrojů: hlavní učebnice, slovník, cvičebnice gramatiky, materiál pro rozšíření slovní zásoby, výukové internetové stránky, cizojazyčné zpravodajství (internet, televize, rádio, tisk, ...), cizojazyčné filmy, cizojazyčná beletrie, cizojazyčná odborná literatura, kontakty s rodilým mluvčím. Úkolem studentů bylo říct, které z těchto zdrojů využívají a do jaké míry, jaké jsou přínosy uvedených zdrojů a co by mohli udělat pro to, aby tyto zdroje využívali na maximum.

Vytištěný materiál dostal každý student v úvodu semestru. Postup byl vždy takový, že každé zadání si studenti promysleli nejdříve samostatně, udělali si do podkladů libovolné poznámky a poté sdíleli své zkušenosti a poznatky ve dvojicích případně v malých skupinách. Pokud se nejednalo o příliš osobní téma, sdíleli studenti, pokud chtěli, své myšlenky i v rámci celé studijní skupiny.

Po skončení zimního semestru, bezprostředně před absolvováním zápočtového testu byli studenti obou paralelních skupin kurzu (tj. experimentální i kontrolní skupina) požádáni o spolupráci na výzkumu. V případě souhlasu vyplnili anonymně předložený dotazník strategií učení. Přínos tréninku strategií učení jsme zjišťovali porovnáním výsledků v zápočtovém testu obou skupin a porovnáním odpovědí v dotazníku využívaných strategií učení.

Tab. 1: Přehled jednotlivých částí výzkumného šetření, jejich cílů, metod, nástrojů a zkoumaných skupin

ŠETŘENÍ	CÍL	METODY A NÁSTROJE	ZKOUMANÉ SKUPINY
Šetření 1	Zjistit přínos tréninku strategií učení na úspěšnost v závěrečném testu	Kvantitativní: test znalostí a písemných komunikačních dovedností z angličtiny	<i>Základní soubor:</i> studenti 1. ročníku nejjazykového oboru na VŠ <i>Experimentální skupina:</i> 11 studentů skupiny, jejichž výuka obchodní angličtiny byla doplněna aktivitami podporujícími rozvoj <i>Kontrolní skupina:</i> 13 studentů paralelní skupiny téhož kurzu anglického jazyka, kde aktivity podporující rozvoj strategií učení nebyly zahrnuty
Šetření 2	Zjistit přínos tréninku strategií učení na využívání strategií učení	Kvantitativní: dotazník zjišťující, jaké strategie učení studenti při studiu cizích jazyků používají	<i>Základní soubor:</i> studenti 1. ročníku nejjazykového oboru na VŠ <i>Experimentální skupina:</i> 11 studentů skupiny, jejichž výuka obchodní angličtiny byla doplněna aktivitami podporujícími rozvoj <i>Kontrolní skupina:</i> 13 studentů paralelní skupiny téhož kurzu anglického jazyka, kde aktivity podporující rozvoj strategií učení nebyly zahrnuty

Jak už bylo řečeno, výzkumnými nástroji jsou test z angličtiny a dotazník zjišťující, jaké strategie učení studenti při studiu cizích jazyků používají. Od původního záměru distribuovat dotazník elektronicky jsme upustili z důvodu všeobecné nízké návratnosti dotazníků šířených online. Po pilotáži, která v akademickém roce 2020/2021 proběhla elektronicky, jsme dotazník tedy převedli do papírové podoby a studenti ho vyplnili poslední výukový týden semestru spolu s absolvováním zápočtového testu. Účast na dotazníkovém šetření byla nepovinná a anonymní.

Získané údaje byly poté zaneseny do programu MS Excel a zpracovány. V případě didaktického testu jsme spočítali průměr dosaženého počtu bodů a směrodatnou odchylku. Pro vyhodnocení dotazníku jsme nejprve odpovědi ano – spíše ano – spíše ne – ne nejprve převedli na číselné hodnoty (ano = 3, spíše ano = 2, spíše ne = 1, ne = 0). Pomocí výpočtu procentuálního zastoupení jsme zjistili, které strategie učení studenti jednotlivých skupin používají a v jaké míře.

Test

Test z angličtiny je zápočtovým testem, který na pracovišti autorky výzkumu zakončuje první semestr angličtiny se zaměřením na obchod. Kurz odpovídá úrovni B1 Společného evropského referenčního rámce pro jazyky, studenti v něm pracují s učebnicí Business Benchmark pre-intermediate (Whitby, 2013), v zinném semestru je probrána první polovina knihy – tj. lekce 1–12. Test se skládá ze 4 částí: gramatika (doplňování slovesných tvarů do vět, 10 bodů), odborná terminologie (překlad odborných termínů z českého jazyka do angličtiny, vysvětlení významu slovního spojení v angličtině, 20 bodů), čtení s porozuměním (souvislý text v rozsahu cca 300 slov, po kterém následuje 10 true/false otázek, 10 bodů), psaný projev (obchodní e-mail na zadané téma v rozsahu cca 100 slov, 20 bodů). Pro udělení zápočtu musí student získat minimálně 70 %, tj. 42 bodů z celkových 60. Testujeme tedy receptivní i produktivní psané komunikační dovednosti. Test byl studentům distribuován prezenčně ve škole.

Budeme-li se držet Bloomovy taxonomie kognitivních cílů, můžeme říci, že náš didaktický test obsahuje úlohy testující zapamatování, pochopení, aplikaci a syntézu. Část čtení s porozuměním obsahuje otázky uzavřené s nabízenou odpovědí. Část písemný projev je typem otevřené otázky, vyžaduje rozsáhlou odpověď studenta. Psaný projev je hodnocen podle metodiky Cambridge.

Základním souborem jsou tedy studenti v prvním semestru studia vysoké školy, kteří cizí jazyk nemají jako hlavní obor studia. Experimentální skupinou jsou studenti jedné ze dvou paralelních skupin prvního semestru obchodní angličtiny, kteří měli výuku obohacenou o trénink strategií učení. Kontrolní skupinou jsou studenti druhé paralelní skupiny téhož kurzu, jejichž výuka trénink strategií učení nezahrnovala.

Na absolvování testu i vyplnění dotazníků mají studenti celkem 60 minut, z toho na test připadá cca 50 minut. Při plnění úkolů v testu není studentům dovoleno používat slovník nebo jiné pomůcky. Didaktický test žáci absolvují bezprostředně před vyplňováním dotazníku. Dotazník studenti vyplňují anonymně. Za zápočtový test jim náleží hodnocení (započteno/nezapočteno). Výsledky dotazníku a testu u jednotlivých studentů tedy nemohou být vzájemně provázané.

Dotazník

Dotazník zjišťuje, jaké strategie učení studenti využívají při studiu a osvojování cizího jazyka. Dotazník jsme převzali od R. Oxfordové (1990) a provedli drobné úpravy (snížili jsme počet otázek).

Dotazník obsahuje celkem 42 tvrzení, na které respondenti reagují pomocí Likertovy škály: ano – spíše ano – spíše ne – ne.

Při pilotním využití dotazníku v předešlém akademickém roce byla pomocí Cronbachovo alfa zjištěna jeho reliabilita v hodnotě 0,78. Dotazník tedy považujeme za kvalitní a jeho další úpravy jsme proto již neprováděli.

Celkových 42 otázek dotazníku bylo rozděleno do 6 skupin: poslech, slovní zásoba, mluvení, čtení, psaní, ostatní (metakognitivní, afektivní a socializační strategie, které nebylo možné zařadit do předchozích kategorií). Zde předkládáme plné znění všech položek dotazníku:

1. Poslech:

Poslouchám pořady v rádiu/televizi nebo sleduji filmy v cizím jazyce.

Zaposlouchám se, když slyším lidi někde mluvit cizím jazykem, a snažím se porozumět.

Při poslechu se snažím zachytit klíčová slova, která jsou důležitá pro pochopení sdělení.

Všímám si větné melodie (intonace) v řeči rodilých mluvčích.

Snažím se rozumět tomu, co slyším, aniž bych překládal/a slovo od slova.

Když nerozumím přesně, požádám mluvčího o zopakování.

Když mluvčí mluví moc rychle, požádám o zpomalení.

2. Slovní zásoba

Rozdělují si slovíčka podle slovních druhů (např. podstatná jména, slovesa, ...).

Přiřazují si nová slovíčka ke slovům, která s nimi souvisí.

Píší si nová slovíčka do smysluplných vět.

Pravidelně si slovíčka opakuji, abych je nezapomněl/a.

3. Mluvení:

Dávám otázky – zapojuji se tak do rozhovoru.

Začínám rozhovor v cizím jazyce tak často, jak je to možné (např. na dovolené v zahraničí nebo když potkám turistu u nás).

Mimo vyučování se účastním akcí, kde se mluví daným cizím jazykem.

Napodobuji způsob, jakým mluví rodilí mluvčí.

Žádám o opravování chyb, které při mluvení dělám.

Pokud nemůžu najít slova, hledám jiný způsob, jak vyjádřit to, co chci říct (například použiji slovo podobného významu).

4. Čtení:

Čtu v cizím jazyce co možná nejvíc.

Hledám si věci ke čtení v cizím jazyce, které co nejvíc odpovídají mé jazykové úrovni.

Nejprve přelétnu text očima, abych pochopil/a hlavní myšlenku; pak ho čtu podrobněji.

Čtu si text několikrát, dokud neporozumím.

Průběžně si na okraj stránky textu nebo v hlavě shrnuji, co jsem přečetl/a.

Odhadnu přibližný význam na základě souvislostí v daném textu.

Použiji slovník, abych získal/a podrobnou představu, jaký je význam daného slova.

5. Psaní:

Zkousím psát nejrůznější texty v cizím jazyce (např. dopisy, zprávy, vzkazy, osobní poznámky, školní práce, referáty atd.).

Když nevím správný výraz, najdu si jiný způsob, jak ho vyjádřit. Například použiji slovo podobného významu nebo myšlenku opíši.

Pokud mohu, používám při psaní slovníky nebo encyklopedie, Internet, abych si našel/a nebo potvrdil/a slova v cizím jazyce.

Předtím než začnu text psát, si ujasním a/nebo napíšu všechny své myšlenky.

Přepracuji jednou nebo dvakrát svůj text, abych zlepšil/a jeho obsah a jazyk.

Snažím se od někoho získat zpětnou vazbu ke svému textu.

Používám kontrolu pravopisu nebo gramatiky na počítači.

6. Ostatní:

Přemýšlím o tom, jak se učím cizí jazyky.

Hledám způsoby, jak se učit efektivněji.

Vytvářím si přehledy toho, co už znám.

Svůj program si plánuji a mám tak čas i na cizí jazyk.

Ve studiu cizího jazyka si stanovuji jasné cíle.

Přemýšlím o pokrocích, které v cizím jazyce dělám.

Oddechové aktivity jsou pro mě součástí studia cizího jazyka.

Chyby považuji za přirozenou součást studia cizího jazyka, a proto mě příliš nestresuje, když nějaké dělám.

Za studijní úspěchy se odměňuji.

Všímám si pocitů, které při studiu jazyka prožívám.

Pokud se při některých aktivitách necítím komfortně, řeknu to učiteli.

Diskuse a závěr

V didaktickém testu dosáhli studenti experimentální skupiny v průměru vyššího skóre oproti studentům kontrolní skupiny (52,7 bodu oproti 44,7 z celkových 60 bodů). Směrodatná odchylka je 4,6 u experimentální skupiny a 8,9 u kontrolní skupiny. Obojí naznačuje možný pozitivní vliv absolvování tréninku strategií učení na výkon studentů.

V případě hodnocení dotazníkového šetření jsme srovnali, kolik procent studentů experimentální a kontrolní skupiny uvedlo, že používá uvedené strategie učení. Pokud vyhodnotíme všechny otázky dotazníku jako celek, vychází, že 35 % studentů experimentální skupiny uvedené strategie využívá a dalších 30 % je spíše využívá. V kontrolní skupině jsou tyto hodnoty 30 % (ano) a 30 % (spíše ano). Výsledky u jednotlivých typů strategií učení uvádíme pro lepší přehlednost v tabulce:

Sloučíme-li odpovědi „ano“ se „spíše ano“ a na druhé straně „ne“ se „spíše ne“ a poté výsledky obou skupin porovnáme, dojdeme k závěru, že kromě strategií slovní zásoby, kde jsou hodnoty obou skupin vyrovnané, používají studenti expe-

Tab. 2: Využívání jednotlivých typů strategií učení studenty experimentální a kontrolní skupiny

	experimentální skupina	kontrolní skupina
poslech	ano: 55 % spíše ano: 31 % spíše ne: 9 % ne: 5 %	ano: 45 % spíše ano: 35 % spíše ne: 19 % ne: 1 %
slovní zásoba	ano: 13,6 % spíše ano: 22,7 % spíše ne: 36,4 % ne: 27,3 %	ano: 11,5 % spíše ano: 25 % spíše ne: 38,5 % ne: 25 %
mluvení	ano: 37 % spíše ano: 25 % spíše ne: 28 % ne: 11 %	ano: 31 % spíše ano: 28 % spíše ne: 32 % ne: 9 %
psaní	ano: 43 % spíše ano: 26 % spíše ne: 31 % ne: 0 %	ano: 34 % spíše ano: 23 % spíše ne: 31 % ne: 12 %
ostatní	ano: 23 % spíše ano: 38 % spíše ne: 28 % ne: 11 %	ano: 23 % spíše ano: 29 % spíše ne: 28 % ne: 20 %

rimentální skupiny strategie učení ve vyšší míře, než studenti kontrolní skupiny (tj. té skupiny, která tréning strategií učení v rámci kurzu obchodní angličtiny neabsolvovala).

Ačkoli výsledky vzhledem k nízkému počtu účastníků výzkumu nelze zevšeobecnovat, mohly by naznačovat, že zařazovat do výuky jazyka i aktivity, při kterých se explicitně hovoří o strategiích učení, by mohlo být užitečné. Výsledky našeho šetření naznačují pozitivní vliv tréninku strategií učení jak na výkon studentů, tak na množství strategií učení, které při studiu využívají.

V průběhu výše popsaného experimentu se studenti ve většině případů těchto aktivit účastnili ochotně. Soudě z pozorování jejich aktivních diskuzí ve dvojicích či v malých skupinách máme za to, že tyto otázky pro ně byly podnětné a zajímavé. Subjektivním názorem autorky výzkumu je, že ženy se o metakognitivní a afektivní strategie učení zajímají více než muži. Dalším subjektivním názorem autorky je, že zařazení aktivit podporující osobnostní růst studentů do kurzů cizího jazyka má pozitivní vliv na vzájemné vztahy studentů a celkové klima studijní skupiny. I to jsou okolnosti, které jistě podporují proces učení.

V jedné z našich předchozích prací (Pecková, 2021) jsme v závěru předložili návrh takové koncepce výukových materiálů cizího jazyka, kde by kromě jazykového obsahu student našel i aktivity podporující rozvoj jeho strategií učení, tj. aktivity podporující jeho studijní autonomii, wellbeing ve vzdělávání a v důsledku toho

i efektivitu výukového procesu. Navrhli jsme způsoby, jak napomoci začleňovat do výuky aktivity podporující rozvoj strategií učení. Jednalo se o aktivity vhodné pro úvodní hodiny kurzu, aktivity vhodné do každé lekce i po delších úsecích kurzu a také o aktivity, kterými by kurz byl zakončen.

Máme za to, že výuku cizích jazyků je užitečné pojímat komplexně, nesoustředit se výhradně jen na jazykový obsah kurzu. Při výuce jazyka bychom měli sledovat nejen komunikativní a vzdělávací cíl, ale i cíl výchovný, který je užitečným prostředkem osobnostního rozvoje studentů a wellbeingu ve školním prostředí.

Literatura

- ARDASHEVA, Y., WANG, Z., ADESOPE, O. O. (2017). Exploring Effectiveness and Moderators of Language Learning Strategy Instruction on Second Language and Self-Regulated Learning Outcomes, *Review of Educational Research*, 87 (3), str. 544–582. ISSN 1935-1046 <https://doi.org/10.3102/0034654316689135>
- BERTOLOTI, G., BESEGGI, M. (2016). From the learning diary to the ELP: An e-portfolio for autonomous language learning, *Language Learning in Higher Education*, 6(2), str. 435–441., ISSN 2191-6128.
- BRAUN, S. L., THOMAS, S. (2013). Student Perceptions of the use of Learning logs to Teach Public Relations Writing, *Educational Research Review*, str. 1456–1460., ISSN 1747-938X.
- DEXTER, P., SHEERIN, S. (1999). *Learner Independence Worksheets*. International Association of Teachers of English as a Foreign Language.
- ELLIS, G., SINCLAIR, B. (1991). *Learning to Learn English*. Cambridge University Press.
- HAN, A. (2011). Gaining insights into student reflection from online learner diaries. *Language Learning in Higher Education* DOI: <https://doi.org/10.1515/cercles-2011-0013>.
- HENDRICH, H. J. (1988). *Didaktika cizích jazyků*, Praha: SPN.
- CHAMOT, A. U. (2005). Language learning strategy instruction: Current issues and research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, str. 112–130., ISSN 1471-6356.
- CHRÁSKA, M. (2007). *Metody pedagogického výzkumu*. Grada.
- JANÍKOVÁ, V. a kol. (2011). *Výuka cizích jazyků*. Grada.
- LITTLE, D. (2003). The Guide to Good Practice for Learning and Teaching in Languages, Linguistics and Area Studies. (PDF) Learner autonomy and second/foreign language learning (researchgate.net)
- OXFORD, R. (1990). *Language Learning Strategies, What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle&Heinle.
- PAVELKOVÁ, I. (2002). *Motivace žáků k učení*. UK.
- PECKOVÁ, S. (2019). Podporují současné učebnice obchodní angličtiny u studentů rozvoj nepřímých strategií učení?, *Paidagogos*, str. 131–153, ISSN 1213-3809.
- PECKOVÁ, S. (2020). Nepřímé strategie učení v současných učebnicích francouzštiny pro mládež, *Paidagogos*, str. 60–75, ISSN 1213-3809.
- PECKOVÁ, S. (2021). Aktivity podporující rozvoj nepřímých strategií učení v učebnicích francouzštiny pro dospělé studenty. *CASALC*, 11 (2), str. 30–38, ISSN 2694-9288.
- PELIKÁN, J. (1998). *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Karolinum.
- PLONSKY, L. (2011). The Effectiveness of Second Language Strategy Instruction: A Meta-analysis. *Language Learning*, 61 (4), str. 993–1038, ISSN 1467-9922.

- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Portál.
- RIVERRA-MILLS, S. V., PLONSKY, L. (2008). Empowering Students With Language Learning Strategies: A Critical Review of Current Issues. *Foreign Language Annals*, 40 (3), str. 535–548, ISSN 1944-9720.
- ROBSON, S. (2016). Self-regulation and metacognition in young children: Does it matter if adults are present or not. *British Educational Research Journal*, 42(2), str. 185–206., ISSN 1469-3518.
- THOUTENHOOFD, E. D., PIRRIE, A. (2013). From self-regulation to learning to learn: observations on the construction of self and learning. *British Educational Research Journal*, 41(1), str. 72–84., ISSN 1469-3518.
- VLČKOVÁ, K., LOJOVÁ, G. (2011). *Styly a strategie učení ve výuce cizích jazyků*. Portál.
- VLČKOVÁ, K., BRADOVÁ, J. (2014). Slabý vztah strategií učení a výsledků vzdělávání: problém operacionalizace a měření? *Studia paedagogica*. 19 (3), str. 9–28, ISSN 1803-7437.
- ZHOC ET AL. (2018). Emotional Intelligence (EI) and self-directed learning: Examining their relation and contribution to better student learning outcomes in higher education *British Educational Research Journal*, 44(6), str. 982–1004., ISSN 1469-3518.
- Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*, MŠMT, ISBN 978-80-87601-47-1. Dostupné zde: Brozura_S2030_online_CZ.pdf (msmt.cz)

Autorka

Mgr. Simona Pecková, MBA, Ph.D., Katedra cizích jazyků, Panevropská univerzita,
e-mail: simona.peckova@peuni.cz

V roce 2009 absolvovala magisterské studium učitelství angličtiny a francouzštiny na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. V roce 2015 obhájila disertační práci na téma „Fiktivní firma jako prostředek osvojování cizích jazyků“ tamtéž. V letech 2011–2012 absolvovala postgraduální studium podnikového řízení na Vysoké škole ekonomické v Praze. Ve své výzkumné práci se zabývá efektivitou výukového procesu, strategiemi učení cizích jazyků, žákovskou autonomií, akademickou angličtinou, well-beingem ve škole aj. Již 5 let zastává pozici vedoucí Katedry cizích jazyků Panevropské university (dřívější Vysoká škola obchodní v Praze). V minulosti získala výzkumné granty Grantové agentury Univerzity Karlovy a Grantové agentury Academia Aurea.

Path to Success or Failure in Foreign Language Speaking

Eva Staňková

Abstract: The article contributes to the research field on the development of speaking in a foreign language. It presents the results of a survey conducted at the University of Defence in Brno. The survey was designed to identify differences between two groups of fifty students with different levels of their speaking skill in English, corresponding to A1 and B1 levels in terms of the CEFR. The participants were interviewed in Czech about their previous language achievements, motivation to learn English and their experience of learning English. The interviews were audio recorded, transcribed and analysed using inferential and descriptive statistics. The outcomes have shown that the groups differed significantly in the type of school the students had studied at prior to the university, the grades they had achieved in their secondary school leaving examinations in English Language and Czech Language and Literature, and the degree of their motivation to learn English. Furthermore, the analysis of the students' opinions on the development of their speaking skill in English has revealed that successful foreign language speakers actively seek opportunities to speak in the foreign language, and attribute their success to factors within their control, which is not the case of the unsuccessful ones. The author proposes that undergraduates with low foreign language skills should be detected and interviewed in their native language when they enter university to reflect on their language learning experience, and encouraged to resume responsibility for their language skills development.

Key words: English language, good language learner, interdependence hypothesis, Maturita Examination, motivation, NATO STANAG 6001 Examination, proficiency, speaking skill

Introduction

Speaking has always attracted attention of teachers and researchers. Burns and Joyce (1997) defined speaking as an interactive process of making meaning that includes producing, receiving and processing information. Developing speaking in a foreign language takes time, since there are many essential prerequisites to master, namely a certain level of listening comprehension, pronunciation, grammar, vocabulary, functions, fluency and communication skills. Practising speaking skills in a foreign language is a challenging task, especially in the countries where the foreign language is not widely spoken, such as in the Czech Republic. Consequently, some Czech students enter universities with an insufficiently developed English language speaking skill (ELSS), and then experience difficulties in meeting the objectives set by their study programs.

The problem is that these students fail to comply with the goals set for the exit levels in their first foreign language in primary and secondary education. In terms of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) (Council of Europe, 2001), pupils leaving basic schools should achieve at least elementary

level, or A2, and graduates from Specialized and Grammar schools should reach at least intermediate levels, B1 or B2, respectively (MSMT, 2017, p. 22; MSMT, 2022). The students who achieve at least the B1 level before entering universities might be, to a certain extent, considered good language learners, and the examination of their learning path might provide educators with valuable information about their acquisition of ELSS.

This is the reason why this study aimed to examine the language learning paths of students at two different levels of their ELSS, namely A1 and B1 in terms of the CEFR, among students at the University of Defence (UoD) in Brno. The study compared the types of schools the students had studied at prior to the university, their grades in secondary school leaving examinations in English and Czech, and the degree of their motivation to learn English. In addition to that, the participants' perspectives on their English language learning experience were processed and compared between both groups.

The design of this study was inspired by the concept of a good language learner (Rubin 1975), and the variables were selected with respect to the factors that could be related to the development of foreign language speaking.

Literature review

The concept of a *good language learner* was introduced by Rubin (1975), developed by Naiman et al. (1978), and revisited several times since then (e.g., Reiss et al., 1983; Naiman, 1996; Griffiths, 2015). In her first work, Rubin (1975) explored three variables on which good language learning depends: *aptitude, motivation and opportunity*. They present the main concepts on which also our variables depend.

Language aptitude, the ability to acquire languages, is difficult to define. Carroll (1960) considered aptitude “a relatively invariant characteristic of the individual, not subject to easy modification by learning” (p. 38, as cited in Rubin, 1975). Others insisted that that language aptitude could be improved through training (Politzer & Weiss, 1969) and motivation (Rizvanovic, 2018). Thus, language aptitude is often used interchangeably with other terms, such as talent, giftedness, language learning ability or even sometimes with language learning expertise. Some researchers have suggested that aptitude designates the innate property that develops into a certain skill, which is then termed talent (Gagné, 2005; Stern & Neubauer, 2013). However, nowadays, a commonly held view is that language aptitude is a more dynamic, multi-faceted conglomerate of various cognitive skills (Dörnyei, 2006) that can, under certain circumstances, be altered through practice (Singleton, 2017), as cited by Ameringer et al. (2018, p. 7). Language aptitude is associated with language achievements. Ganschow et al. (1998), for example, conducted research which showed that high school students who achieved higher

grades in a foreign language had significantly stronger language aptitude skills than students who achieved lower grades in a foreign language. This is the reason why this study considered secondary school leaving examinations in native and foreign languages.

Another reason justifying the selection of the variables concerning the achievements in Czech and English language is centered around the theories stating that competencies established in a native language will transfer across languages. They stem from the linguistic interdependence hypothesis which states that language and literacy skills can be transferred from one language to another (Cummins, 1979), and the Common Underlying Proficiency Model (CUP) in which the aspects of a bilingual's proficiency in a native and foreign language are seen as common or interdependent across languages (Cummins, 1981). The interdependence hypothesis was further supported by Sparks et al. (2009) who provided evidence for a long-term crosslinguistic transfer of native language to foreign language skills.

Motivation is an important factor for explaining the success or failure of any complex task. According to Gardner (1985), motivation is the combination of attempt plus desire to obtain the aim of learning the language plus favorable attitudes toward learning the language. Oxford and Shearin (1994) defined motivation as a desire to gain an objective, combined with the energy to work towards that objective. They present many reasons for studying different aspects of motivation and provide suggestions on how to enhance motivation in learners. Tremblay and Gardner (1995) prove that there are relationships among motivational constructs and achievement. Numerous studies confirm that motivation plays a crucial role in language acquisition (Dörnyei, 1998, 2001) and that there is still space for expanding the motivation construct in language learning (Prevratilova, 2020). Recent studies point out the importance of motivation in developing a learner's capacity to be autonomous in the process of language learning (Nemethova, 2020; Rozsypalkova & Brzobohata, 2020; Yabukoshi, 2020). Thus motivation became one of the variables in this research study.

Rubin (1975) explains that while it is generally agreed that the best language learning occurs in the country where the language is spoken, good language learners seem to have a high motivation to communicate, no matter where they are. In her view, good language learners seek the *opportunities* to use the language, are willing to take a certain amount of risk in terms of making mistakes, attend to the form and meaning by constantly analysing, categorizing and synthesizing, and monitor their own speech and the speech of others. She asserts that the teacher must find the means to help the student help himself, when the teacher is not around (p. 45). Griffiths (2015) elaborates on the concept by offering lessons from good language learners in terms of their *aptitude, personality, learning style, strategies, motivation, metacognition, autonomy* and others. She suggests that more

empirical research needs to be conducted to examine variables that lead to good language learning. This study attempts to identify factors influencing success or failure in foreign language speaking.

Speaking performance was studied, for example, by Alrasheedi (2020), who was examining factors influencing speaking performance of Saudi English language learners. Based on a questionnaire, his study identified decisive *personal factors* impacting students' performance in speaking skills: shyness, peer pressure, anxiety, and fear of making mistakes. Other factors that hinder speaking performance were *paucity of necessary vocabulary*, *lack of exposure to the target language*, and *scarce opportunities* to practice speaking outside the classroom. Some researchers emphasized a decisive role of the overall foreign language *proficiency* in the development of speaking skills (e.g., Ravid & Tolchinsky, 2002; Bozorgian, 2012; Berman, 2016; Kostikova et al., 2019). Tutoring experience and internal statistics results at the UoD confirm that learners with well-developed listening and literacy skills reach the required level in ELSS with less effort than learners with low level of these skills (Hruby & Stankova, 2020).

By and large, literature review indicates that numerous studies have been examining various factors related to good language learners. However, most of them are preoccupied with literacy skills, and empirical studies focusing on speaking are relatively scarce. Therefore, the aim of this study is to contribute to the research field of speaking in a foreign language by comparing native and foreign language achievements, motivation and language learning experience in successful and unsuccessful foreign language speakers in university students.

Purpose of the research

The initial impetus for designing this study came from the desire to gain an insight into language education background and learning experience of students at the UoD to find out some indicators determining their success in speaking in English. The following paragraphs explain English language requirements and research focus at the Language Centre, UoD.

In general, military personnel in NATO member states are required to reach a standardized level of proficiency in the English language according to their position in the Czech Armed Forces. They have to demonstrate the required level in the NATO STANAG 6001 Examination. The descriptors for six language proficiency levels are stated in the document NATO STANDARD A TrainP-5 (BILC, 2020). The guidelines for language curriculum, test development, and for recording and reporting Standardized Language Profiles (SLP) of military personnel are provided by Bureau for International Language Coordination (BILC, 2020).

Currently, students at the University of Defence take their first NATO STANAG 6001 Examination in all four language skills in their first semester. They can regularly retake the exam in all skills once a year. If they reach the required level in two skills at least, they can retake only the skills in which they did not succeed. At the end of the sixth semester, they have to achieve at least intermediate level in English in all four language skills, expressed as SLP 2222 for listening, speaking, reading and writing skills, respectively. This level, named the functional level in terms of the NATO STANAG 6001 Examination, is comparable to B1. Those who fail to achieve this goal have to leave the UoD. The dropouts present unwanted losses in the Czech Armed Forces, since they are already well-trained military professionals who might have reasonable prospects of becoming experts in their field of study.

This is the main reason why English language educators at the University of Defence (UoD) in Brno have been paying a sustained attention to monitoring students' SLPs. The latest students' SLP results serve as the criterion for the replacement of students in their study groups. In addition, UoD researchers focus on identifying the skills with the lowest performance level and search for the ways of facilitating their development. Statistics, regularly performed at the end of each semester, and research studies indicate that the most difficult skills for students to master are writing and speaking (Hruby & Stankova, 2020); therefore, UoD language teachers and researchers are preoccupied with students' development in writing and speaking. This study is a part of a project aimed at tracking students' progress in developing their English language speaking skill. The paper presents partial results that focus on the differences between two groups of students with different levels of their ELSS assessed in their first semester at the UoD.

Concepts

Since the study examines only a limited number of variables in students who did not succeed or succeeded at achieving B1 level in ELSS after 11–12 years of their English language study at basic and secondary schools, there is not sufficient justification for terming them *bad/good language learners*. Therefore, for the purpose of this study, narrower terms, *unsuccessful/successful EL speakers*, are introduced.

Unsuccessful EL speakers are the UoD students who had achieved Level 1 (L1) in ELSS according to the NATO STANAG 6001 Examination (BILC, 2020) by the time when they were the subjects of the research. Their results of other language skills varied from L1 to L2. At the UoD, they present at-risk students, i.e., the students who have a high probability of dropping out of the UoD for failing to meet the requirements of English language courses and achieving SLP 2222 by the end of their sixth semester. The descriptors for L1 in ELSS are presented in Appendix 1.

Approximately, L1 corresponds to level A1 in terms of the CEFR. In this study, the unsuccessful EL speakers constitute research group 1 (G1).

Successful EL speakers are the UoD students who had achieved level 2 (L2) in ELSS according to the NATO STANAG 6001 Examination (BILC, 2020) by the time when they became the subjects of the research. Their results of other language skills were assessed as L2. The descriptors for L2 in ELSS are presented in Appendix 1. Approximately, L2 corresponds to level B1 in terms of the CEFR. In this study, the successful EL speakers constitute research group 2 (G2). In general, G2 represent students at higher level of proficiency in EL than G1.

Grammar Schools include four-, six- and eight-year secondary schools. Their study programs aim at acquiring general knowledge with the prospect of continuing studies at universities. *Specialized Schools* are other secondary education institutions than Grammar Schools whose graduates take Maturita Examination (Vocational Schools and Follow-up Schools).

Maturita Examination in English Language (MATURITA in EL) is a school leaving examination at secondary schools (CERMAT, 2019). It is a facultative exam consisting of a didactic test comprising listening and reading, and an oral and written part that is not compulsory.

Maturita Examination in Czech Language and Literature (MATURITA in CLL) is a school leaving examination at secondary schools. It is a compulsory exam consisting of a didactic test, comprising the use of Czech and reading comprehension, and an oral and written part. The scores for the standardized didactic tests of both exams are reported annually in the document *Maturitni zkouska 2013–2021* (CERMAT, 2019).

Motivation for learning the English language (MOTIV for EL) stands for the students' self-reported evaluation of their motivation to learn English on the scale 1–10, with 10 being the highest grade.

Research aim

The research focused on identifying differences between successful and unsuccessful English language speakers. Based on literature research and observation in classes, the variables in which the author expected the successful and unsuccessful English language speakers might differ were selected as follows:

1. the type of the secondary school at which they studied before entering the UoD,
2. the grade in the Maturita Examination in English Language,
3. the grade in the Maturita Examination in Czech Language and Literature,

4. self-reported motivation for learning the English language on the scale 1–10.

In addition to that, the strength of the associations among variables 2–4 was determined. Besides, students' opinions on their language learning experience and reasons for their success or failure in meeting the requirement to achieve level 2 in speaking in English in the NATO STANAG 6001 Examination were gathered and analysed.

Research questions

Q1: In which variables (1–4) do the unsuccessful and successful EL speakers differ significantly?

Q2: What are the associations among variables 2–4?

Q3: What are the students' opinions on

- a) the causes of the level of their ELSS?
- b) their shortcomings in ELSS?
- c) what the UoD teachers should do to improve their ELSS?

Methods and procedures

The selection of appropriate methods proceeded from the reference books on research in language learning and teaching (Brown, 2004; Mackey & Gass, 2008; Nunan, 2008). The data were collected through a *semi-structured interview*. To answer Q1 and Q2, quantitative research methods were used, namely *percentage comparison*, *T-Test* and *Pearson's correlation*; to answer Q3, *content analysis* was applied. The interviews were conducted in the years 2018–2020, and the results were processed and discussed in 2021.

Participants

The research sample consisted of one hundred Czech students attending the UoD, the Faculty of Leadership and the Faculty of Military Technology, in Brno. They were chosen at random as volunteers and gave express consent to the participation in the research.

To obtain data for a comparative study, two groups of fifty participants were formed according to the level of their speaking skills in English: G1 (L1 in ELSS) and G2 (L2 in ELSS). The levels had been assessed by the NATO STANAG 6001 Examination (BILC, 2020) using a two-level test designed to achieve Standard Proficiency Levels (SLP) 1–2.

The students had taken the examination prior to the research, more precisely, in their first semester at the UoD, and the result of their ELSS remained the same by the time when they were interviewed. Since it was impossible to reach 50 L1 respondents within one academic year because their occurrence is relatively low, the interviews were conducted within two years 2018–2020, and included both first- and second-year students. The characteristics of both groups are presented in Table 1.

Tab. 1: *Characteristics of the research sample*

Characteristics	G1 (<i>n</i> = 50)	G2 (<i>n</i> = 50)
ELSS	L1	L2
Men	38 (76%)	42 (84%)
Women	12 (24%)	8 (16%)
Length of EL study	11–12 years	11–12 years

Note:

- G1 stands for Group 1, G2 stands for Group 2.
- ELSS stands for English language speaking skill.
- L1 and L2 are the levels of ELSS of the participants. L1 corresponds to A1 and L2 corresponds to B1 in terms of the CEFR.
- Length of the EL study presents the number of years of the EL study by the time the participants were interviewed.

The proportion of men and women reflects the representation of male and female military students at the UoD. The first-year students confirmed in the interview that they had been studying the English language for 11 years, and the second-year students confirmed that they had been studying the English language for 12 years.

Materials

The research utilised the *NATO STANAG 6001 descriptors for SLP 1 and 2* (see Appendix 1, BILC, 2020) and a *questionnaire* for semi-structured interview designed by the author of the paper. The questionnaire contained closed-ended questions that elicited the answers pertinent to Q1, and open-ended questions that sought the students' opinions, as specified in Q3.

To compare the answers to Q1 with the whole Czech population, annual statistical reports *Maturitni zkouska 2013–2021* (CERMAT, 2019) and the document *Opatreni obecne povahy* (MSMT, 2021) were used.

Data analysis

The interviews were audio recorded, transcribed and processed. Microsoft Excel (ExcelFunctions.net, 2008–2019) was used for data collection and advanced statistical Tools for Windows 10 were used for statistical analysis.

To answer Q1, *the unpaired two-sample T-Test for the differences between the means* was employed to determine the significance of the differences between the variables of both groups.

To answer Q2, *Pearson product-moment correlation coefficients* were calculated using the Excel PEARSON function. The outcomes regarding Q1 and Q2 were interpreted at $*p < .05$, customarily set for educational research, and compared to critical values using statistical tables (Fisher & Yates, 1963).

To answer Q3, content analysis was performed to categorize students' opinions and express them by descriptive statistics.

Results

Raw data gained from the interviews to address the first two research questions are provided in Appendix 2. The results below are arranged with respect to the research questions.

Q1: In which variables do the unsuccessful and successful EL speakers differ significantly?

The first variable was related to the type of the secondary school at which the participants studied before the UoD.

Tab. 2: *Type of secondary school at which the participants studied before the UoD*

Type of school	G1 ($n = 50$)	G2 ($n = 50$)
Grammar School	10 (20%)	34 (68%)
Specialized School	40 (80%)	16 (32%)

It is noticeable that the graduates from Grammar Schools have better developed English language speaking skills than the graduates from Secondary Specialized Schools, since the majority of the graduates from the Grammar Schools falls into G2 (68%), and the vast majority of graduates from Secondary Specialized Schools falls into group G1 (80%).

The means and differences pertaining to variables 2–4 are presented in Table 3.

The T-Test is expected to determine the significance of the differences between the means, 1 and 2. The results presented in Table 3 show that the p-values

returned by the T-Test are smaller than .05 in all the variables. That allows us to conclude that there are significant differences between the groups in all the variables at $*p < .05$. The absolute values of the computed t-values allow us to state the differences between groups by their significance in the descending order: MATURITA in EL, MATURITA in CLL, and MOTIV for EL.

Tab. 3: Arithmetic means of variables and T-Test results

Variables	μ_1	μ_2	t Stat	p (T-Test)
Maturita in EL	2.57 ($n = 26$)	1.53 ($n = 40$)	6.923553	2.21 $\cdot 10^{-9}$
Maturita in CLL	3.24 ($n = 50$)	2.08 ($n = 50$)	5.897077872	5.27161 $\cdot 10^{-8}$
Motiv for EL	6.16 ($n = 50$)	8.16 ($n = 50$)	-5.357421781	5.59232 $\cdot 10^{-7}$

Note:

- μ_1 = the mean of a variable in G1,
- μ_2 = the mean of a variable in G2,
- t Stat = t -value of the T-Test, $*p < .05$,
- p (T-Test) = p -value of the T-Test.
- MatURITA in EL stands for the secondary school leaving examination in English Language. The means of scores were calculated for 66 students only, since this exam is not obligatory for all students. The values were calculated from the first attempt grades reported by participants. The score scale is 1 to 5, with 1 being the highest grade.
- MATURITA in CLL stands for the secondary school leaving examination in Czech Language and Literature. The means of scores were calculated from the first attempt grades reported by participants. The score scale is 1 to 5, with 1 being the highest grade.
- Motiv for EL stands for students' self-evaluation of their motivation to learn English on the scale 1–10, with 10 being the highest grade.

To be able to compare the answers to Q1 with the whole Czech population, based on annual statistical reports Maturitni zkouska 2013–2021 (CERMAT, 2019) and document Opatreni obecne povahy (MSMT, 2021) it was calculated that the mean for the didactic tests equals 2.1 for MATURITA in EL and 2.9 for MATURITA in CLL. We can see that G1 achieved worse results and G2 achieved better results in both exams compared to the results from the didactic tests taken by the whole Czech population in the years 2013–2021.

Q2: What are the associations among the measurable variables (2–4)?

Pearson product-moment correlation coefficients were calculated for variables 2–4. The critical value at the .05 significance level is 0.205 for 100 subjects, and 0.250 for 66 subjects concerning the MATURITA in EL (Fisher & Yates, 1963).

Table 4 shows that all coefficients exceed the critical values. Their strengths of associations are arranged in the descending order.

Tab. 4: Pearson correlation coefficients (r) between variables

Order	Variables	r
1	MATURITA in CLL and MATURITA in EL	0.550811
2	MOTIV for EL and MATURITA in CLL	-0.43912
3	MOTIV for EL and MATURITA in EL	-0.27589

See the note below Table 3.

Q3: What are the students' opinions on

- a) the causes of the level of their speaking skill in English?
- b) their shortcomings in English?
- c) what the UoD teachers should do to improve their students' speaking skills in English?

The answers to the questions are stated separately for both groups.

Q3 a) for G1: What, in your opinion, are the causes of the low level of your speaking skills in English?

- Not having gained sufficient basic knowledge and skills at basic and secondary schools (29). Too many different teachers were taking turns very often; some of them were incompetent, unmotivated and had an inappropriate approach to students.
- Personal characteristics (17), such as
 - anxiety, poor communication skills, introversion (9),
 - slow reactions in speaking, slow pace when speaking (5),
 - low language aptitude, focus on science (3).
- Not enough opportunities to speak English (14).
- Lack of motivation to study the English language (8).

Q3 b) for G1: What are your shortcomings in English?

- Low amount of vocabulary and its poor usage (35).
- Problems in grammar, namely in verb tenses, prepositions, structure of a sentence (28).
- Translation from Czech affects fluency (7).
- Not enough ideas on what to speak about (4).

Q3 c) for G1: What should the UoD teachers do to improve students' speaking skills in English?

- More focus on speaking in classes (17); teachers should make students speak (4).
- More focus on practising vocabulary (6).
- More EL classes (4).

Q3 a) for G2: What, in your opinion, are the causes of the appropriate level of your speaking skills in English?

- Acquiring the English language outside classrooms, such as reading books, watching films, playing computer games, listening to English songs, using English as a tool in IT (32).
- Having gained sufficient knowledge and skills at basic and secondary schools (21). Competent and strict teachers at basic and/or secondary schools, appropriate preparation for the Maturita Examination or other exams (FCE), and the chance to attend facultative classes at basic and/or secondary schools.
- High motivation to speak in English (19) concerning
 - traveling or staying in English speaking countries (9),
 - conversation or exchanging letters with foreigners (5),
 - conversation with a native English speaker (5).

Q3 b) for G2: What are your shortcomings in English?

- Vocabulary (38).
- Grammar (25), namely tenses, prepositions, articles and sentence structures.

Q3 c) for G2: What should the UoD teachers do to improve students' speaking skills in English?

- More English language classes (13).
- Focus on speaking in classes (13), elaborating on topics, conducting debates, news briefs.
- Focus on vocabulary development (8).

Discussion

Indicators for success in foreign language speaking

The answers to Q1 and Q2 have identified the differences between successful and unsuccessful EL speakers, and showed the degree of associations among the examined variables. As expected, the graduates from Grammar Schools were more successful EL speakers than the graduates from Specialized Schools. Successful EL speakers performed significantly better both at Czech Language and Literature

and English Language in the Maturita Examination, and were more motivated to learn English than the unsuccessful English language speakers. The details concerning individual variables are stated below.

The type of the secondary school at which the participants studied before the UoD

One of the characteristics of the research sample shows that most successful EL speakers (68%) graduated from Grammar Schools, whereas most unsuccessful EL speakers (80%) graduated from Specialized Schools. Traditionally, study programs at Grammar Schools aim at acquiring general knowledge with the prospect of continuing studies at a university, and pay more attention to language education than Specialized Schools. Since most interaction in the English language takes place at schools, the number of lessons and the quantity and quality of instruction play a deceive role in developing students' ELSS.

Unfortunately, CERMAT statistics do not provide any data on ELSS in MATURITA in EL. They just report annual means of success in didactic tests, which focus on listening and reading at level B1 according to the CEFR (Maturitni zkouska 2013–2021, CERMAT, 2019). According to these statistics, the mean of scores for the whole Czech population for the years 2013–2021 was 67.4%, while the mean of scores for Grammar Schools only was significantly higher, 79.3%. Since there is enough scientific evidence in literature that the levels of the four main language skills are interrelated (e.g., Ravid & Tolchinsky, 2002; Ellis, 2015; Berman, 2016; Winke & Gass, 2019; Kim & Pae, 2021), CERMAT statistics and our results imply that Grammar Schools produce graduates at a higher level of proficiency in the English language than Specialized Schools.

Maturita Examination in English Language and Czech Language and Literature

The significant differences between both groups in the MATURITA Examination in EL and CLL leads us to the assumption that the grades in languages in the MATURITA Examination can be considered quite reliable predictors for the success in foreign language speaking in adulthood. This finding is also supported by the highest association among these variables presented in answers to Q2, which offers an additional piece of evidence supporting the linguistic interdependence hypothesis which states that language and literacy skills can be transferred from one language to another (Cummins, 1979, 1981, 1984, 1991), and suggests the importance of the development of native language competence with regard to later proficiency in a foreign language (Ravid & Tolchinsky, 2002).

This outcome is of great importance and might play a role in the admission process at universities, for example, in times when it is not possible to carry out the entrance examination in English Language, as it happened at the UoD in 2020 due

to precautionary measures adopted in connection with the COVID-19 pandemics. It might seem obvious that the grade in English Language predicts the success in speaking in English; however, the significant association between the grade in Czech Language Literature and level of ELSS may come as a surprise and may be taken into consideration in the admission procedure at universities in the future.

Motivation for learning English

Moderate correlations between motivation to learn English and the score for speaking skills in Czech, and between the motivation to learn English and the grades for the Maturita Examination in Czech Language and Literature offer an additional piece of evidence that motivation belongs to significant factors determining success in learning languages, as confirmed in the literature (e.g., Tremblay & Gardner, 1995; Dörnyei, 1998, 2001; Ellis, 2005; Nemethova, 2020; Prevratilova, 2020).

It is quite surprising that the coefficient between the motivation to learn English and results of the Maturita Examination in English Language is lower than the association between the motivation to learn English and grades in the Maturita Examination in Czech Language and Literature. It implies that motivation for learning a foreign language might be associated with the proficiency in a native language.

Students' opinions on the development of their English speaking skills

The answers to Q3 imply that most unsuccessful EL speakers blame their primary and secondary EL teachers for their poor ELSS. On reflexion, some of them admit that their communication skills are poor and their motivation to learn languages is low. Also, some of them lack the opportunity to speak English. They suggest that they need more practice in speaking, particularly in using vocabulary and grammar, and that they would welcome more EL instruction.

On the other hand, most successful EL speakers state that they achieved a good level in ELSS outside classrooms due to their high motivation to communicate in English. They appreciate the approach of their primary and secondary EL teachers, and the opportunities to attend facultative EL classes. They suggest practising speaking by conducting debates, and developing vocabulary and grammar. Some of them would welcome more EL instruction.

Comparing the opinions of both groups supports Rubin's (1975) selection of main variables on which good language learning depends: *aptitude, motivation and opportunity*. The language learning path of successful EL speakers is congruent with her statement that good language learners seem to have a high motivation to

communicate, no matter where they are, and, therefore, they actively seek the *opportunities* to use the language. In addition to that, the comparison of the participants' opinions implies that the active involvement of successful EL speakers in their ELSS development demonstrated signs of autonomy and self-regulation in learning, which are considered of paramount importance in successful language learning (Nemethova, 2020; Yabukoshi, 2020; Rozspalkova & Brzobohata, 2020).

Practical implications and recommendations

It can be implied that the means μ_1 and μ_2 , as introduced in Table 2, might be interpreted as critical values for detecting the path to success or failure in achieving the required ELSS. Let us illustrate this suggestion by presenting the means of variables for three participants from G1 in relation to their SLP achieved within two years after they were interviewed.

In Appendix 2 and Table 5, we can see that participant number 50 achieved the means, μ_1 (50), exceeding all the μ_1 and μ_2 values, which allowed us to assume that her prospects to achieve L2 in ELSS soon were excellent. This student met expectations and reached SLP 2222 within the required period of time. In contrast, participants number 12 and 14 achieved worst results, μ_1 (12) and μ_1 (14), than μ_1 in two variables. These students did not achieve L2 in ELSS and were expelled from the UoD.

Tab. 5: Illustration of using the arithmetic means for detecting the path to success or failure in speaking in English

Variables	μ_1	μ_2	μ_1 (50)	μ_1 (12)	μ_1 (14)
MATURITA in EL	2.57	1.53	–	3	–
MATURITA in CLL	3.24	2.08	1	5	4
Motiv for EL	6.16	8.16	10	8	6

Note. See the note below Table 3.

Thus, in addition to SLP, this simple instrument may assist the UoD educators in the identification of students at risk of not meeting the English language requirements at an early stage of their study at the university, and, consequently, adjust their language development to prevent unwanted dropout. The means for G1 (1) can be considered critical values and the students whose means are worse might need special tuition. Educators should also encourage at-risk students to self-regulate their language acquisition and search opportunities for communication outside classrooms. In addition to that, both students and educators should be aware of linguistic interdependence hypothesis which states that in bilingual development language and literacy skills can be transferred from one language to another (Cummins, 1979), and look for opportunities to hone both their native and foreign language skills.

Limitations

The findings of this study should be considered in light of some limitations. The relevance of each variable (1–4) in Q1 to the level of ELSS could become the subject of profound discussion. As mentioned above, in general, curricula at Grammar Schools are designed with a larger time allowance for foreign languages than those at Specialized Schools. Obviously, Maturita grades in languages include a complex assessment of skills and knowledge, and speaking constitutes only a part of it. Self-reported motivation might be considered subjective.

Second, the information produced from this study is descriptive and correlational, and causation cannot be inferred. We have to bear in mind that the participants experienced different conditions in their previous language study, and their command of both languages had been influenced by many factors that could not have been taken into consideration with regard to the scope of this paper. For example, the study did not explore the participants' aptitude, personality, learning style, strategies, metacognition and autonomy, which are crucial to success in foreign language learning, as proved by many researchers (e.g., Reiss et al., 1983; Griffiths, 2015; Nemethova, 2020; Yabukoshi, 2020; Rozsypalkova & Brzobohata, 2020).

Conclusion

The results confirmed the assumptions that there are significant differences between successful and unsuccessful EL speakers in all the examined variables: the type of secondary school, their grades in school leaving exams in English Language and Czech Language and Literature, and their motivation to learn the English language. Moreover, the research has revealed that all the variables are significantly associated; therefore, there is a probability that an improvement of any of them should positively influence the others. These findings, coupled with the students' opinions on their language learning experience, allow us to design a path to success or failure in foreign language speaking with respect to the examined variables.

The path to success is paved with a diligent approach to gaining knowledge and skills in the English and Czech languages at basic and secondary schools. In this research sample, most successful English language speakers studied at Grammar Schools, which are generally considered more effective in the preparation for the tertiary education, although there might be some exceptions. The arithmetic means in English Language and Czech Language and Literature in the Maturita Examination exceeded the means achieved in the didactic tests by the whole population in the Czech Republic (within the years 2013–2021). Successful speakers are aware of the benefits of being an efficient EL speaker outside the classroom and are willing to acquire the EL on their own; they actively seek opportunities to

speak and are able to self-regulate their language acquisition. They attribute their success to factors within their control.

The path to failure starts with a submissive attitude to English Language at basic and secondary schools, where the students do not achieve the goals specified by MSMT for exit levels in their first foreign language, A2 and B1, respectively. In this research sample, most unsuccessful English language speakers studied at Specialized Schools, which are generally not focused on languages. The arithmetic means in the in English Language and Czech Language and Literature in their Maturita Examination were lower than the means achieved in the didactic tests by the whole population in the Czech Republic (within the years 2013–2021). Unsuccessful EL speakers are less motivated to learn English than the successful ones. Most of them attribute their poor oral performance to factors outside their control; they blame their previous teachers for incompetence and for not providing them with enough opportunities to speak English.

This empirical study has proved that comparing successful and unsuccessful language learners from different perspectives is beneficial and might have some practical implications. The finding about the relevance of grades both in native and foreign languages in the Maturita Examination might assist the decision makers responsible for setting the admission requirements at universities. In addition to that, the study has offered critical means in selected variables which might serve as early warning for dropping out due to poorly developed foreign language speaking skills. Last but not least, assisting students in reflecting on their language learning proved to be a delightful experience that allowed us, the educators, to build rapport with our students, which is a prerequisite for successful collaboration in their further language skills development.

Acknowledgement

This study is a part of the Project for the Development of the Organization (DZRO – Language) that has been carried out at the Language Centre, University of Defence, Czech Republic.

Let me express my deepest gratitude to the reviewers for their insightful comments that contributed to the improvement of the article. In addition, I gratefully acknowledge the assistance of my colleagues Renata Chlumská and Dana Zerzanová in gathering data by conducting 66 interviews with students.

References

- ALRASHEEDI, S. (2020). Investigation of Factors Influencing Speaking Performance of Saudi EFL Learners. *Arab World English Journal*, 11(4), 66–77. <https://doi.org/10.24093/awej/vol11no4.5>

- AMERINGER, V., GREEN, L., LEISSER, D., & TURKER, S. (2018). Introduction: Towards an Interdisciplinary Understanding of Language Aptitude. In S. M. REITERER (Ed.), *Exploring Language Aptitude: Views from Psychology, the Language Sciences, and Cognitive Neuroscience, English Language Education Vol. 16* (pp. 1–15). https://doi.org/10.1007/978-3-319-91917-1_1
- BERMAN, R. A. (2016). Linguistic Literacy and Later Language Development. In J. PERERA, M. APARICI, E. ROSADO & N. SALAS (Eds.), *Written and Spoken Language Development across the Lifespan. Literacy Studies (Perspectives from Cognitive Neurosciences, Linguistics, Psychology and Education)*, Vol. 11 (pp. 181–200). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-21136-7_12
- BILC. (2020). <https://www.natobilc.org/en/>
- BOZORGIAN, H. (2012). The relationship between listening and other language skills in international English language testing system. *Theory and practice in language studies*, 2(4), 657–663. <https://doi.org/10.4304/tpls.2.4.657-663>
- BROWN, J. D. (2004). *Understanding research in second language learning*. Cambridge University Press.
- BURNS, A., & JOYCE, H. (1997). *Focus on Speaking*. National Centre for English Language Teaching and Research.
- CARROLL, J. B. (1960). The prediction of success in intensive foreign language training. Cambridge, Mass., Graduate School of Education, Harvard University (mimeo).
- CERMAT. (2019). <https://cermat.cz/>
- COUNCIL OF EUROPE. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge, U.K: Press Syndicate of the University of Cambridge. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/level-descriptions>
- CUMMINS, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review Of Educational Research*, 49(2), 222–251. <https://doi.org/10.3102/00346543049002222>
- CUMMINS, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In California State Department of Education (Ed.), *Schooling and language minority students: a theoretical framework*. Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University, Los Angeles. <https://doi.org/10.13140/2.1.1334.9449>
- CUMMINS, J. (1984). Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy. Clevedon: Multilingual Matters. *The Canadian Modern Language Review*, 42(1), 137–137. <https://doi.org/10.3138/cmlr.42.1.137>
- CUMMINS, J. (1991). Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children. In E. BIALYSTOK (Ed.), *Language processing in bilingual children* (pp. 70–89). <https://doi.org/10.1017/CBO9780511620652.006>
- DÖRNYEI, Z. (1998). Conceptualizing Motivation in Foreign Language Learning. *Language Learning*, 40(1), 46–78. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1990.tb00954.x>
- DÖRNYEI, Z. (2001). *Teaching and Researching Motivation*. Longman.
- DÖRNYEI, Z. (2006). Individual differences in second language acquisition. *AILA Review*, 19(1), 42–68. <https://doi.org/10.1075/aila.19.05dor>
- ELLIS, R. (2005). Measuring implicit and explicit knowledge of a second language: A Psychometric Study. *Studies In Second Language Acquisition*, 27(02). <https://doi.org/10.1017/s0272263105050096>
- ELLIS, R. (2015). *Understanding second language acquisition*. Oxford University Press.
- EXCELFUNCTIONS.NET. (2008–2019). <https://www.excelfunctions.net/excel-pearson-function.html>
- FISHER, R. A., & YATES, F. (1963). *Statistical tables for biological, agricultural and medical research*. Longman.

- GAGNÉ, F. (2005). From gifts to talents: The DMGT as a developmental model. In J. E. DAVIDSON & R. J. STERNBERG (Eds.), *Conceptions of giftedness*, (pp. 98–119). Cambridge University Press.
- GARDNER, R. C. (1985). *Social Psychology in Second Language Learning*. Edward Arnold Ltd.
- GANSCHOW, L., SPARKS, R. L., & JAVORSKY, J. (1998). Foreign Language Learning Difficulties: An Historical Perspective. *Journal of Learning Disabilities*, 31(3), 248–258. <https://doi.org/10.1177/002221949803100304>
- GRIFFITHS, C. (2015). What have we learnt from 'good language learners'?. *ELT Journal*, 69(4), 425–433. <https://doi.org/10.1093/elt/ccv040>
- HRUBY, M., & STANKOVA, E. (2020). Examining English language skills in first-year university students. In J. FEJFAR & M. FLEGL (Eds.), *Proceedings of the 17th International Conference Efficiency and Responsibility in Education*, pp. 101–107. Czech University of Life Sciences Prague, Faculty of Economics and Management, Department of Systems Engineering. <https://erie.v2.czu.cz/en/r-15999-proceedings-2020>
- KIM, K., & PAE, T. (2021). Examining the Simultaneous Effects of L1 Writing, L2 Reading, L2 Proficiency, and Affective Factors on Different Task Types of L2 Writing. *Discourse Processes*, 58(7), 1–19. <https://doi.org/10.1080/0163853x.2021.1872989>
- KOSTIKOVA, I., VIEDIERNIKOVA, T., HOLUBNYCHA, L., & MIASOIEDOVA, S. (2019). The Competency-Based Approach to Passing First Certificate in English. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 11(1), 117–130. <https://doi.org/10.18662/rrem/100>
- MACKEY, A., & GASS, S. M. (2008). *Second Language Research*. Routledge.
- MSMT. (2017). Koncepce jazykoveho vzdelavani 2017–2022, c.j. MSMT-9210/2017-2. https://www.nidv.cz/images/ntopics/manual-nahrane/Koncepce_jazykoveho_vzdelavani_PV_compressed.pdf
- MSMT. (2021). Opatření obecné povahy ze dne 15. března 2021, c.j. MSMT-3267/2021-3. https://maturita.ceramat.cz/files/files/zakon-vyhlaska/OOP/OOP_platne-zneni_28-4-2021.pdf
- MSMT. (2022). 31 Informace MSMT o standardizovaných jazykových zkouškách, kterými lze v roce 2023 nahradit jednu povinnou a jednu nepovinnou zkoušku z cizího jazyka v profilové části maturitní zkoušky podle § 81 odst. 7 školského zákona, c.j. MSMT-5198/2022-1. <https://www.msmt.cz/file/57394/>
- NAIMAN, N. (1996). *The good language learner*. Multilingual Matters.
- NAIMAN, N., FRÖHLICH, M., STERN, H. H., & TODESCO, A. (1978). *The Good Language Learner*. Ontario Institute for Studies in Education.
- NEMETHOVA, I. (2020). Autonomy and Motivation in Language Learning and Teaching. *CASALC Review*, 10(1), 67–77. <https://doi.org/10.5817/casalc2020-1-12>
- NUNAN, D. (2008). *Research methods in language learning*. Cambridge University Press.
- OXFORD, R., & SHEARIN, J. (1994). Language Learning Motivation: Expanding the Theoretical Framework. *The Modern Language Journal*, 78(1), 12–28. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1994.tb02011.x>
- PREVRATILOVA, S. (2021). The dynamic process of motivation to learn Czech in study abroad courses. *CASALC Review*, 10(2), 67. <https://doi.org/10.5817/casalc2020-2-6>
- POLITZER, R., & WEISS, L. (1969). Improving achievement in foreign language. Philadelphia, The Center for Curriculum Development, Inc.
- RAVID, D., & TOLCHINSKY, L. (2002). Developing linguistic literacy: a comprehensive model. *Journal Of Child Language*, 29(2), 417–447. <https://doi.org/10.1017/s0305000902005111>
- REISS, M., RUBIN, J., & THOMPSON, I. (1983). How to be a More Successful Language Learner. *The Modern Language Journal*, 67(3), 278. <https://doi.org/10.2307/327091>

- RIZVANOVIC, N. (2018). Motivation and Personality in Language Aptitude. In S. M. REITERER (Ed.), *Exploring Language Aptitude: Views from Psychology, the Language Sciences, and Cognitive Neuroscience, English Language Education, Vol. 16* (pp. 101–118). https://doi.org/10.1007/978-3-319-91917-1_1
- RUBIN, J. (1975). What the “Good Language Learner” Can Teach Us. *TESOL Quarterly*, 9(1), 41. <https://doi.org/10.2307/3586011>
- ROZSYPAKOVÁ, J., & BRZOBHATA, H. (2020). What determines progress in language skills development of adult learners in the context of English courses for Czech military personnel? In *EDULEARN20 Proceedings*, 12, pp. 8949–8953. IATED Academy. <https://doi.org/10.21125/edulearn.2020>
- SINGLETON, D. (2017). Language aptitude: Desirable trait or acquirable attribute? *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 7(1), 89–103. <https://doi.org/10.14746/ssl.2017.7.1.5>
- SPARKS, R., PATTON, J., GANSCHOW, L., & HUMBACH, N. (2009). Long-Term Crosslinguistic Transfer of Skills From L1 to L2. *Language Learning*, 59, 203–243. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2009.00504.x>
- STERN, E., & NEUBAUER, A. (2013). *Lernen macht intelligent: Warum Begabung gefördert werden muss*. DVA.
- TREMBLAY, P. F., & GARDNER, R. C. (1995). Expanding the motivation construct in language learning. *Modern Language Journal*, 79(4), 505–520. <https://doi.org/10.2307/330002>
- WINKE, P., & GASS, S. (Eds.). (2019). *Foreign Language Proficiency in Higher Education. Educational Linguistics*, 37. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-01006-5>
- YABUKOSHI, T. (2020). Self-Regulated Learning Processes Outside the Classroom: Insights from a Case Study of Japanese EFL Students. *The Journal Of Asiatefl*, 17(3), 758–777. <https://doi.org/10.18823/asiatefl>

Appendix 1

NATO STANAG 6001 Descriptors for SLP 1 and 2 According to NATO STANDARD A TRAINP-5 (BILC, 2020)

Level 1 – Survival

Able to maintain simple face-to-face communication in typical everyday situations. Can create with the language by combining and recombining familiar, learned elements of speech. Can begin, maintain and close short conversations by asking and answering short simple questions. Can typically satisfy simple, predictable, personal and accommodation needs; meet minimum courtesy, introduction, and identification requirements; exchange greetings; elicit and provide predictable, skeletal biographical information; communicate about simple routine tasks in the workplace; ask for goods, services, and assistance; request information and clarification; express satisfaction, dissatisfaction, and confirmation. Topics include basic needs such as ordering meals, obtaining lodging and transportation, shopping. Native speakers used to speaking with non-natives must often strain, request repetition and use real-world knowledge to understand this speaker. Seldom speaks with natural fluency, and cannot produce continuous discourse, except with rehearsed material. Nonetheless, can speak at the sentence level and may produce strings of two or more simple, short sentences joined by common linking words. Frequent errors in pronunciation, vocabulary, and grammar often distort meaning. Time concepts are vague. May often use only one tense or tend to avoid certain structures. Speech is often characterized by hesitations, erratic word order, frequent pauses, straining and groping for words (except for routine expressions), ineffective reformulation, and self-corrections. (p. A-3)

Level 2 – Functional

Able to communicate in everyday social and routine workplace situations. In these situations the speaker can describe people, places, and things; narrate current, past and future activities in complete, but simple paragraphs; state facts; compare and contrast; give straightforward instructions and directions; ask and answer predictable questions. Can confidently handle most normal, casual conversations on concrete topics such as job procedures, family, personal background and interests, travel, current events. Can often elaborate in common daily communicative situations, such as personal and accommodation-related interactions; for example, can give complicated, detailed, and extensive directions and make non-routine changes in travel and other arrangements. Can interact with native speakers not used to speaking with non-natives, although natives may have to adjust to some limitations. Can combine and link sentences into paragraph-length discourse. Simple structures and basic grammatical relations are typically controlled, while more complex structures are used inaccurately or avoided. Vocabulary use is appropriate for high-frequency utterances but unusual or imprecise at other times. Errors in pronunciation, vocabulary, and grammar may sometimes distort meaning. However, the individual generally speaks in a way that is appropriate to the situation, although command of the spoken language is not always firm. (pp. A-3–A-4)

Appendix 2

Tab. 6: Data gained from G1, the participants who achieved level 1 in English speaking skills according to the NATO STANAG 6001 Examination

Participants	Secondary school	MATURITA in EL	MATURITA in CLL	MOTIV for EL
1	GS	2	2	4
2	SS	3	3	6
3	SS	-	3	6
4	SS	3	3	6
5	SS	2	3	10
6	GS	3	4	4
7	SS	-	3	6
8	SS	3	4	4
9	SS	-	4	4
10	SS	2	3	4
11	SS	3	2	4
12	SS	3	5	8
13	SS	-	2	8
14	SS	-	4	6
15	GS	-	3	6
16	GS	-	4	4
17	SS	-	4	4
18	SS	2	2	8
19	SS	-	4	6
20	SS	2	3	6
21	SS	3	3	8
22	GS	-	3	6
23	SS	3	4	6

(to be continued on the next page)

Participants	Secondary school	MATURITA in EL	MATURITA in CLL	MOTIV for EL
24	SS	-	2	6
25	SS	-	3	6
26	SS	-	4	6
27	SS	-	4	7
28	SS	-	3	6
29	SS	3	3	6
30	GS	1	2	6
31	GS	3	4	4
32	SS	-	4	4
33	GS	3	5	6
34	SS	-	2	6
35	SS	-	2	6
36	SS	3	5	8
37	SS	2	5	4
38	SS	2	3	6
39	SS	3	5	6
40	SS	2	5	6
41	SS	2	4	4
42	GS	2	3	4
43	GS	3	3	4
44	SS	2	2	10
45	SS	4	4	10
46	SS	-	2	8
47	SS	-	2	10
48	SS	-	2	6
49	SS	3	3	9
50	SS	-	1	10

Tab. 7: Data gained from G2, the participants who achieved level 2 in English speaking skills according to the NATO STANAG 6001 Examination

Participants	Secondary school	MATURITA in EL	MATURITA in CLL	MOTIV for EL
51	SS	1	3	8
52	GS	-	3	8
53	GS	1	2	6
54	GS	2	1	10
55	GS	2	3	8
56	GS	-	2	10
57	SS	3	4	10
58	SS	2	2	4
59	GS	2	3	7
60	GS	2	2	10
61	GS	2	5	6

(to be continued on the next page)

Participants	Secondary school	MATURITA in EL	MATURITA in CLL	MOTIV for EL
62	SS	-	2	6
63	SS	2	4	6
64	GS	1	2	9
65	GS	1	4	6
66	GS	1	2	7
67	GS	1	2	8
68	GS	-	3	7
69	GS	2	2	4
70	SS	1	2	7
71	SS	2	2	8
72	GS	3	2	8
73	GS	1	1	8
74	GS	1	2	10
75	SS	1	2	7
76	GS	2	2	8
77	GS	1	2	10
78	SS	2	2	8
79	SS	2	2	9
80	GS	-	3	6
81	SS	1	2	10
82	SS	-	2	10
83	GS	1	2	6
84	GS	-	1	10
85	GS	1	1	10
86	GS	-	2	10
87	SS	1	1	3
88	GS	2	2	9
89	SS	2	1	8
90	GS	1	1	10
91	SS	1	1	10
92	GS	-	2	9
93	GS	1	4	10
94	GS	-	2	10
95	SS	1	2	10
96	GS	2	1	6
97	GS	2	1	8
98	GS	1	1	10
99	GS	1	1	10
100	GS	2	1	10

Note.

- GS stands for Grammar School.
- SS stands for Specialized School.

- Maturita in EL stands for the secondary school leaving examination in English Language. The values express the grade on the scale 1–5, with 1 being the highest grade.
- MATURITA in CLL stands for the secondary school leaving examination in Czech Language and Literature. The values express the grade on the scale 1–5, with 1 being the highest grade.
- Motiv for EL stands for the students' self-evaluation of their motivation to learn English on the scale 1–10, with 10 being the highest grade.

Author

RNDr. Eva Staňková, Language Centre at the University of Defence in Brno,
e-mail: eva.stankova2@unob.cz

RNDr. Eva Stankova is a senior faculty member of the Language Centre at the University of Defence in Brno. She studied the English language at the Faculty of Arts at Masaryk University and graduated from several courses abroad focusing on methodology in teaching English for Specific Purposes (ESP). She is engaged in teaching general, military and aviation English to university students and military personnel. She is dedicated to student-centered educational methods which develop problem-solving skills, such as project work or problem-based learning. Her recent publications focus on curriculum development in ESP, tracking the progress of language learners, and examining the factors that affect language skills development in adult learners.

Teachers in High-stakes Language Tests – Blessing or Curse?

Mária Šikolová, Ludmila Koláčková, Magdalena Veselá

Abstract: The article deals with the involvement of language teachers in high-stakes testing from different perspectives. The theoretical part discusses the problems of language teachers as testers in a broader context, in connection with the importance of language assessment literacy as a part of professional development. In addition, it reviews results of some studies focusing on teachers involved in testing. The main part of the article is devoted to the results of two surveys intended to gather and interpret the teachers' opinions on a standardized language examination used in the framework of NATO, which were conducted among the language teachers of authors' institution, as well as among the language teachers at military language institutions in several foreign countries. Furthermore, the main part presents the results of the questionnaire concerning the opinions and approaches of the teachers towards the item writing training which they received to be able to create test items. The objective of the presented study is to shed light on the teachers' views concerning their participation in testing, since most literature published so far deals predominantly with the principles of language assessment literacy from theoretical viewpoint, not from the viewpoint of the teachers themselves.

1 Introduction

Hand in hand with ever-growing role of the high-stakes tests, the accountability for their results has become an issue. How teachers participate in these tests varies in different contexts – in some institutions, they participate in both test development and rating productive skills, while elsewhere, they “only” teach the learners who then take an examination. However, teachers always need to use some tests for formative assessment in the classroom.

In the context of the Language Training Centre (further the Centre) where the study was conducted, the teachers are primarily responsible for teaching foreign languages, predominantly English, to the Czech military personnel. The language curriculum is built on a military document of high importance – NATO STANAG 6001 (North Atlantic Treaty Standardization Agreement), which was signed by the Czech Republic prior to its joining NATO. This document describes in detail five basic proficiency levels (from level 0 proficiency up to level 5, highly educated native speaker's proficiency), as well as four so-called plus levels in each of the four language skills. Apart from being a basic building block of the curriculum, the document also serves as a solid foundation for test design in NATO member and partner countries.

The quality assurance at the workplace of the authors of this article is of great importance, since the results of the high-stakes test influence the careers of hun-

dreds of soldiers. Nevertheless, the role of the teachers lies predominantly in teaching, bearing in mind the descriptors and requirements for the high-stakes examination. Currently, most of the teachers do not directly participate in the examination. This, in our opinion, however, does not mean that their training in assessment should be neglected.

Standardized high-stakes tests are both developed and administered at the Centre, though not by teachers themselves, but by testing specialists. As mentioned above, the results of the tests have a serious impact on the careers and lives of the test takers, the Czech professional soldiers. That is why we presume that the teachers preparing them for passing these high-stakes tests are important stakeholders who should have their say in testing processes and hence, should have at least some basic knowledge of the principles of testing theory.

The study analyses the results of three different sets of data mapping the Czech teachers' perception of the examination in accordance with NATO STANAG 6001, foreign teachers' perception of the same examination, and the feedback from the Czech teachers who participated in item writing training.

2 Theoretical background

Depending on the context in which teachers need to acquire at least a certain level of testing awareness, they need testing training in different areas, such as item writing, rating speaking, rating writing, or conducting the speaking examination. Nevertheless, all these training needs could be placed under one umbrella – language assessment literacy (further LAL).

The authors dealing with this topic see assessment literacy as a combination of knowledge and skills: “Assessment literacy consists of an individual’s understandings of the fundamental assessment concepts and procedures deemed likely to influence educational decisions” (Popham 2011, p. 267; in Glenn Fulcher in Language Assessment Literacy, 2020, p. 8). Fulcher offers a similar understanding of the content of language assessment literacy, emphasizing a bit more practical aspects seeing the assessment literacy in “designing and building tests for their (teachers’) own use, and the institutions for which they work” (Glenn Fulcher in Language Assessment Literacy, 2020, p. 11). Inbar-Lourie defines language assessment literacy from a more general perspective as a complex competence needed for effective testing (Inbar-Lourie, 2017, in Bohn, Tzagari, 2021, p. 222). Davies (2008) sees the pillars of the ability to assess language in the following areas: “knowledge, skills, and principles related to the assessment of language ability” (Davies in Frank, 2018, p. 183).

We fully agree with Vogt and Tzagari that “Training of pre- and in-service teachers constitutes one of the most important aspects in the quality assurance of lan-

guage testing and assessment (LTA)” (Vogt, Tsagari; 2014, p. 374; see also Boyd and Donnarumma, 2018, p. 120). They further claim that teachers of foreign languages come into contact with both standardised tests and common classroom tests, and that is why it is fair to offer them appropriate training in assessment (Vogt, Tsagari; 2014, p. 374).

Bohn and Tsagari argue that teachers should have appropriate curriculum knowledge as well as skills in formative assessment. The authors further conclude that the awareness of test fairness should also be fostered in teacher training, both in university and in-service programmes (Bohn, Tsagari, 2021).

Boyd and David Donnarumma also recommend teachers’ training in assessment; in addition, they point out to the challenge which they see in “the sheer quantity of information to be disseminated in a short period of time and the approach to that training” (2018, p. 105).

Another important point related to teachers and high-stakes tests is the impact of the tests on teaching as such, the content of curriculum, the teaching methods and approaches. In connection with this issue, Vogt and Tsagari (2014, p. 391) emphasize the necessity of teachers’ ability of critical evaluation of the tests (in Frank, 2018, p. 185).

The idea which has attracted our attention and which we have tried to address in our study concerns the problem mentioned by Frank. He claims that the research results in the area of LAL have predominantly offered “a top-down perspective” while the way how the teachers perceive it has not been broadly dealt with in the literature (Frank, 2018, p. 185, see also Vogt, Tsagari; 2014, p. 375).

3 Research goals of the data gathering and results

3.1 Czech Teachers’ Perception of examinations in accordance with NATO STANAG 6001

Teachers at the Language Centre of the University of Defence teach English to both university students and professional soldiers. Their task is mostly to prepare them for passing the standardised examination in accordance with NATO STANAG 6001. That is why the authors wanted to know the teachers’ perception of the examination. Another reason for this survey was to contribute to the validity of the test and test results. A questionnaire was designed and distributed using Google Forms and the results were summarised and evaluated; subsequently, they were presented at the workplace for the management in order to improve the quality assurance. The questionnaires were responded to by 60 teachers, which represents 86% of all addressed respondents from April to May 2020. The questionnaire consisted of 11 questions related to teachers’ opinions on several issues.

Items pertained to the alignment between the syllabus and the examination, the difficulty of the parts of the examination, the difficulty of exam preparation for specific skills at particular proficiency levels, and the fairness of the examination. Additionally, teachers were asked about their personal perception of the wash-back of the examination on their teaching styles and the importance of the mock examination in individual skills. Only the responses to the items relevant to the focus of this paper are further mentioned and commented on.

Around 45% of the teachers do not think that particular parts of the tests are of the same difficulty, although their opinions are based on students' feedback only, as they have not the access to the tests, which is because of threat to test security. The subtests which in their opinion are significantly more difficult than the rest of them are reading comprehension subtests for proficiency levels 1 (survival) and 3 (fully professional).

Test fairness from the viewpoint of teachers was another concept that the authors were interested in. Around a half of them finds the tests fair; the reasons behind the perceived unfairness were identified differently – by 22% respondents it was inadequate time limit; other reasons which were given were connected with the content of the test that, in their opinion, does not correspond with the level and the specialty (military) of students' education (around 17% of the respondents). A relatively low proportion of the respondents (21%) think that the test measures something else than language proficiency level. The test was considered to be unfair because of the level of the education of the students by around 14% of the respondents.

More or less all teachers appreciate an opportunity given to the students to do mock tests in all skills; almost all respondents emphasized the need for more mock tests. Speaking and writing mock exams have in their opinion an added value consisting in feedback provided by methodologists who conduct the mock exam; otherwise, they are accredited testers and they regularly examine.

In the open-ended items the respondents showed their interest in taking part in more workshops to raise awareness in item writing. An urgent need for level 3 reading and listening comprehension mock test was repeatedly mentioned. In addition, one respondent pointed out to the requirements for language levels of professional soldiers which, in his/her opinion have not been set appropriately. Another respondent expressed their opinion that there are some tensions between teachers and testers. Nevertheless, another opinion illustrated good relations and understanding between teachers, testers, and methodologists.

3.2 Foreign Teachers' Perception of examinations IAW STANAG 6001

As soon as the results of the questionnaire were evaluated, the authors realized that they could acquire an added value to the results if they compare them with the results from colleagues from partner workplaces abroad. The same questionnaire was thus distributed to the contacts that the authors have abroad. The questionnaires were responded to by 11 teachers which represents around 50% of all addressed respondents from three countries (Hungary, Croatia, and Poland in June 2020). The questionnaire consisted of 11 questions related to teachers' opinions on several issues. Items pertained to the alignment between the syllabus and the examination, the difficulty of the parts of the examination, the difficulty of exam preparation for specific skills at particular proficiency levels, and the fairness of the examination. Additionally, teachers were asked about their personal perception of the washback of the examination on their teaching styles and the importance of the mock examination in individual skills. Only the responses to the items relevant to the focus of this paper are further mentioned and commented on.

In comparison with the results of the questionnaires distributed among the Czech teachers (45%), more foreign teachers do not think that particular parts of the tests are of the same difficulty (55%). 36% of the respondents considered the subtests of partly the same difficulty. The respondents who do not find the individual subtests of the same difficulty did not specify which subtests they consider to be more or less difficult than the others.

Around 45% of the respondents find the test fair; the main reasons for perceiving the test as unfair were the level of education of the candidates (45%), the content of the test which in their opinion does not correspond with the military profession (18%); measuring something else than the level of language (9%) and insufficient time limit (9%).

In the open-ended questions, one respondent added another reason for the test being unfair towards the students: "Unfair because a range of topics is wide and they are expected to demonstrate their knowledge in terms of issues, accurate grammar and sophisticated vocabulary."

All respondents administer the mock tests in their courses, but they did not comment on their importance.

In the space given to other opinions and suggestions, two respondents highlighted the disparity between the interpretations of the NATO STANAG 6001 descriptors in different countries suggesting that more attention should be paid to the language examination standardization among NATO member states.

3.3 Czech Teachers' Opinions on Item Writing Training

Since the situation at the authors' workplace is very dynamic, an idea was conceived that teachers should start writing mock test items. It had several reasons, one of them ensued from the results of the previous questionnaire (described above) that both teachers and students lack mock tests. Besides, since the Language Centre during the pandemic in the lockdown, before the start of using MS Teams, needed to produce some meaningful work, this idea looked feasible. However, after first attempts of item writing, the specialists who were in charge of moderation test items created by teacher realized that the teachers desperately needed some training. So it was decided to organize seminars for the teachers, delivered via MS Teams. To find out how effective this training was and how the teachers perceived it, a different questionnaire was designed and distributed in April 2022. Sixty-eight teachers of the authors' workplace were addressed and altogether 17 replies were received. The questionnaire consisted of 12 questions designed to uncover whether the respondents are aware of the existence of Language Assessment Literacy; further, the questionnaire searched for opinions concerning mock item development and who should be responsible for it, their motivation to create mock test items, the strengths and challenges of workshops for item writing, as well as their potential interest in and suggestions for future training in the area of mock item writing. Only the responses pertaining to the area of our research interests are further mentioned and commented on.

Almost 70% of the respondents are aware of the concept of Language Assessment Literacy and 90% of them agree that teachers should acquire at least some basic competency in assessment. All of them further clarified their opinion giving different reasons in an open-ended questionnaire item; most of the respondents emphasized the need to be familiar with the examination, its format and assessment criteria to make their teaching more meaningful and effective. Just one of the respondents thinks that the teachers have sufficient knowledge of assessment basics.

Another item asked the respondents if in their opinion mock test items should be written by teachers and more than half of them agrees they should. In the follow-up question they were asked for the reasons why, with a possibility of selecting out of three reasons. More than 60% gave as the reason the lack of mock tests and their necessity; almost 30% think that teachers should know basic principles of item development and about 10% state that teachers need practical experience with item writing.

As far as the item workshops organized at the workplace are concerned, almost 65% find them helpful and around 18% very helpful; the rest of the respondents have either not taken part in them, or they did not find them very useful. More

than 60% of the teachers find the feedback concerning their items very useful or useful.

Seventy per cent of the respondents would appreciate further training in testing; most of them training in assessment of productive skills (more than 80% in speaking assessment, around 75% in writing assessment).

4 Discussion

It is rather complicated to compare the results of the first two surveys concerning the teachers' perception of the standardized examination with the results of other studies, since both populations and examinations are very dissimilar. Nevertheless, some authors have studied if not identical, so at least similar issues, one of them definitely being the perception of broader fairness of the tests. While around a half of the respondents of both Czech and foreign language teachers in the military find the standardized high-stakes test fair, other studies have brought different results. A recent study which was conducted by Scholastic and the Bill and Melinda Gates Foundation concerning teacher perceptions of high-stakes testing and showed the results of a survey of more than 10,000 teachers revealed that and "only 26% thought that the tests were a good reflection of what their students knew" (Rebora, A., 2012, in Gunn et al, 2016, p. 52).

The reasons why the teachers in the Czech and foreign military find the examination unfair were various, such as the level of education of the students, the content of the test, the test measuring something else than the level of language, and insufficient time limit.

Other authors did not search for answers to such concrete questions, however, the teachers in some other studies expressed their opinions that high-stakes tests do not accurately measure what their students have learnt (Gunn et al, 2016, p. 58; Reese et al, 2004, in Gunn et al, p. 53) or they even expressed their "concerns about the validity of high-stakes tests" (Gunn et al, 2016, p. 61). Teachers in our study expressed their worries that the test measures something else than language proficiency as well (around 20% of Czech teachers and less than 10% of foreign teachers).

Seventy per cent of the respondents in the present study expressed their wish in having more training in testing.

In the context of teachers in testing in Spain, more than 60% of the teachers would appreciate training in item writing for reading and listening tests; more than a half of them think they need more training in assessment principles (Cristina Rodrigues, 2018 Teachers in Testing, Spain, in Teacher Involvement in

High-Stakes Language Testing; EOI (Escola Oficial de Idiomas) Official Schools of Languages; p. 140).

More than half of the respondents of our study agree with their involvement in writing mock test items. The teachers at the authors' workplace are not required to develop high-stakes test items, as there is a department specialized in it. Another reasons why they do not develop items for the examinations is their focus on teaching, as well as an issue of test security.

This is in agreement with Kremmel et al. who presents almost the same reasons against teachers' involvement in test tasks development for high-stakes examination: "lack of time (73%), a potential threat to test security (52%)" (Benjamin Kremmel et al., 2018, p. 185, Item Writer Attitudes Towards Involving Teachers in General, in *Teacher Involvement in High-Stakes Language Testing*).

5 Conclusions

Based on the results of our study, with solid arguments from the studies from other countries, authors and contexts, we can state that teachers' involvement in testing is nowadays becoming a must. Yet, the authors are aware of the limitations in the study, especially in terms of the number of returned questionnaires. Another deficiency of the study is that the respondents of the last questionnaire (3) expressed their opinions strictly limited to the examination they prepare the learners for, instead of broader view of LAL.

Nevertheless, LAL as such evolves in various contexts differently and it may be applied in numerous ways. Undoubtedly, from a broader perspective we believe teachers should acquire language assessment literacy, probably according to the conditions and needs of the context in which teachers teach and high-stakes tests are developed and administered.

If teachers are in direct contact with tests and testing, it can not only enrich them, but it can also contribute to the validity of test results.

Although the conditions in which language teaching and testing is conducted vary to a large extent, we still think that research in this field should continue, as it can help to shed light on further aspects affecting teaching and learning languages.

References

- BØHN, H., & TSAGARI, D. (2021). Teacher educators' conceptions of language assessment literacy in Norway. *Journal of Language Teaching and Research*, 12(2), 222–233. <https://doi.org/10.17507/jltr.1202.02>
- GIRALDO, F. (2018). Language assessment literacy: Implications for language teachers. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 20(1), 179–195. <https://doi.org/10.15446/profile.v20n1.62089>

- GUNN, J., AL-BATAINEH, A., & ABU AL-RUB, M. (2016). Teachers' perceptions of high-stakes testing. *International Journal of Teaching & Education, IV*(2). <https://doi.org/10.20472/te.2016.4.2.003>
- TSAGARI, D. (2020). *Language assessment literacy: From theory to practice*. Cambridge Scholars Publishing.
- VOGT, K., & TSAGARI, D. (2014). Assessment literacy of foreign language teachers: Findings of a European study. *Language Assessment Quarterly, 11*(4), 374–402. <https://doi.org/10.1080/15434303.2014.960046>
- XERRI, D., & BRIFFA, P. V. (2018). *Teacher involvement in high-stakes language testing*. Springer.

Authors

Mária Šikolová, PhD., Language Centre of the University of Defence, e-mail: maria.sikolova@unob.cz graduated from the Faculty of Arts of Comenius University in Bratislava, Slovakia, with a focus on translating and interpreting in English and Arabic. After graduating, she started working at the University of Defence, and throughout her career, she has served in various positions, beginning as a lecturer of Arabic and English. Subsequently, she held various managing positions (Deputy Director, Head of the English Department, Director of Studies, Head of the Testing Department, Chief Methodologist). She currently works as a methodologist at the same institution. Apart from both attending and conducting numerous workshops and seminars, she defended her Ph.D. thesis at Pedagogical Faculty of Charles University in 2007. Her primary areas of interest and publication are teaching and testing methodologies, teacher training, and quality assurance.

Ludmila Koláčková, PhD., Language Centre of the University of Defence, e-mail: ludmila.kolackova@unob.cz works at the Language Centre of the University of Defence (Brno, Czech Republic) where she has been a faculty member since 2004 and currently serves as the Head of the 2English Department. Prior to her present assignment, she worked there as a lecturer of English and Czech for Foreigners. Dr. Koláčková completed her PhD. at Jan Evangelista Purkyně University in 2014 and her undergraduate studies at Masaryk University in 1989. Her research interests lie in the area of languages, ranging from theory to design to implementation. She has served on the Association of Teachers of Czech as a Foreign Language (AUCCJ) Executive Committee, and she was the president of the Czech and Slovak Association of Language Centres (CASALC) where she serves as a committee member. She is currently a chief of the Editorial Board of the CASALC Review professional journal.

Magdalena Veselá, Language Centre, 2nd department, e-mail: magdalena.vesela@unob.cz studied French and English at Masaryk University and has been employed as a faculty member at the University of Defence (Brno, Czech Republic) at the Language Centre since 2016. She prepares students for high-stakes exams and is an integral part of a research group. Before her present assignment, she worked as a private teacher and gained skills worldwide. Her interests in the research area cover topics of teaching languages and linguistics, and she is keen on transferring the acquired knowledge into the classroom. She mainly focuses on adult teaching, learning, and preparing her own materials. Another active part of her work life is testing the international military exams, ranging from elementary to advanced level.

Význam kultúrnej kompetencie v príprave budúcich prekladateľov a tlmočníkov

The importance of cultural competence in study programs preparing future translators and interpreters

Adriána Ingrid Koželová

Abstrakt: Cieľom štúdie je poukázať na význam kultúrnej kompetencie v študijných programoch zameraných na prípravu budúcich prekladateľov a tlmočníkov. Súčasťou štúdia týchto odborov je aj tzv. spoločný základ, ktorý poskytuje vzdelanie v oblastiach, ktoré sú spoločné pre všetky jazykové kombinácie. V prvom rade sú to všeobecné teoretické translatologické disciplíny, ale aj také, ktoré sú špecifické. K takýmto predmetom patrí aj disciplína Klasické jazyky a tradície. Ide o prehľadovú disciplínu, ktorá významným spôsobom prispieva k budovaniu kultúrnej kompetencie prekladateľa. Štúdia poukazuje na vstupné dáta na začiatku semestra a finálne údaje, ktoré mapujú úspešnosť zvládnutia predmetu a význam jeho absolvovania pre prekladateľa a tlmočníka.

Kľúčové slová: prekladateľstvo a tlmočníctvo, kultúrna kompetencia prekladateľa, antická civilizácia a kultúra

Abstract: The paper highlights the importance of cultural competence in study programs preparing future translators and interpreters. Some of the courses in these programs are common to students of all languages they can choose from. The common courses are obviously those offering general theoretical background in translation studies, but there are also specific ones. Of these, the course on Classical languages and traditions offers an overview of ancient Greek and Roman culture that significantly enhances the cultural competence of the translator. The study points and compares input data at the beginning of the semester and final data that show the success rate of mastering the subject as well as the importance of completing the course for the translator and interpreter.

Key words: translation and interpreting, cultural competence of translators, ancient Greek and Roman culture

1 Úvodom

Profesia prekladateľa a tlmočníka si vyžaduje dostatočnú a v istom zmysle široko-spektrálnu prípravu. Dobrý prekladateľ a tlmočník si uvedomuje, že sa musí učiť celý život a ukončením štúdia v príslušnom odbore zďaleka nekončí jeho ďalšie rozvíjanie zručností alebo získavanie vedomostí. Naopak, stáva sa mu celoživotnou metou. A. Záhorák upozorňuje, že jazyk ako systém neexistuje v izolácii, ale je úzko spojený s etnokultúrou, ktorá ho definuje a zároveň reprezentuje (2019b, s. 37). Rovnako výstižne opisuje vzťah jazyka a kultúry A. Amir:

Medzi jazykom a duchom národa jestvuje zásadná korelácia. Jazyk a duchovná sila sa nerozvíjajú od-delene od seba, ale predstavujú tú istú aktivitu intelektuálnej činnosti. Pomenovania vecí, činností, či udalostí nie sú len rozličnými označeniami jedného a toho istého predmetu, sú to jeho rôzne videnia (2011, s. 80).

Čo však s jazykmi a kultúrami, ktoré postupne zanikli, no dávne civilizácie nám zanechali svoje kultúrne dedičstvo, ktoré chceme poznať? Aj s týmito situáciami sa musí vyrovnat' translátológia, ktorá slúži ostatným vedným odborom a odborníkom najmä tým, že im dokáže v ich zrozumiteľnom jazyku priniesť očakávané poznatky. Proces transferu takýchto informácií je zložitý a do veľkej miery o jeho úspešnosti rozhoduje kultúrna kompetencia prekladateľa. Cieľom štúdie je analýza aktuálneho stavu vedomostí študentov odboru Filológia so zameraním na prekladateľstvo a tlmočníctvo na FF PU. Analýzu dokumentujeme prieskumom získaných vedomostí na konci semestra po absolvovaní predmetu Klasické jazyky a tradície (obsahovú náplň predmetu popíšeme nižšie), ktorý je určený pre všetkých študentov bakalárskeho stupňa štúdia, ktorí študujú aprobáciu dvoch cudzích jazykov v študijných programoch prekladateľstva a tlmočníctva. Ide o tzv. spoločný základ, ktorý študentom poskytuje vedomosti z oblasti antickej civilizácie a kultúry, pričom ide o prierezové vedomosti – také, ktoré prekladateľ potrebuje pri preklade umeleckých alebo odborných textoch, pretože sa v nich bežne vyskytujú kultúrne referencie odkazujúce na antiku.

2 Klasické jazyky a antická civilizácia v školách

Postupné získavanie tlmočnickej a prekladateľskej kompetencie v priebehu štúdia je synergickou záležitosťou, ktorá sa realizuje postupne, v nadväznosti. Štúdium zamerané na prípravu budúcich prekladateľov a tlmočníkov prebieha vo viacerých fázach, ktoré však od seba nemožno striktno oddeliť – naopak, ich význam sa intenzifikuje vzájomným spolupôsobením. Takéto štúdium prebieha na slovenských univerzitách zväčša v kombinácii dvoch jazykov, ktoré si študent zvolil. Oba jazyky sa riadia odporúčaným študijným programom príslušného študijného programu. Každý z nich je saturovaný disciplínami zameranými na lingvistickú oblasť, literatúru a kultúru, ďalej samozrejme na translátologickú oblasť – to všetko vždy s predchádzajúcou teoretickou prípravou a následne s praktickým tréningom za účelom získania zručností, ktoré postupne vedú k získavaniu príslušných kompetencií. Štúdium translátologických odborov zahŕňa aj vyššie spomenutý spoločný základ. Absolvujú ho všetci študenti prekladateľstva a tlmočníctva v rámci bakalárskeho a magisterského štúdia. Podstatou spoločného základu je získať predovšetkým solídnu teoretickú základňu z teórie prekladu a tlmočenia. Skladba predmetov však neopomína slovenčinu, materinský jazyk, ktorého poznanie je základným predpokladom kvalitného tlmočnickeho a prekladateľského výkonu.

Vývoj koncepcií a štruktúry študijných programov však veľmi dôsledne rešpektuje vykonávanú prekladateľskú a tlmočnickú prax, čo postupne viedlo k implementácii nemenej významného predmetu, a tým je disciplína Klasické jazyky a tradície. Dôvody tejto aktualizácie v študijných programoch sú viaceré:

1. vedomosti z antickej civilizácii a kultúry patria k všeobecnému vzdelaniu,
2. pre prekladateľa vedomosti z antiky naplňajú pojem *skúsenostný komplex*, ktorý do translitológie zaviedol A. Popovič a predstavuje „súhrn spoločenských, filozofických, psychologických a iných názorov a skúseností individuálne osvojených prekladateľom, ktoré slúžia ako pozadie pri komunikačnej, semiotickej a stylistickej realizácii prekladu“ (1983, s. 164),
3. prekladateľ sa pri práci s odbornými aj umeleckými textami stretáva s odkazmi na antickú civilizáciu a kultúru, ako aj priamo s latinskými alebo gréckymi citátmi. Je samozrejmé, že nemôže rozumieť všetkému, preto je dôležité, aby si počas celoživotného výkonu svojho povolania zvelaďoval svoju kultúrnu kompetenciu prekladateľa, vďaka ktorej vie, ako s týmito odkazmi na antiku narábať v preklade.

No primárny dôvod treba hľadať už v období stredoškolského štúdia. E. Juríková celú situáciu podrobne mapuje v štúdiu *Latinčina – farársky jazyk či základ všeobecného vzdelania?* (2017, s. 147–156) a výstižne o nej hovorí ako o „smrti latinčiny“ (2017, s. 148). Celú situáciu v súčasnom slovenskom školstve možno skoncentrovať do skonštatovania, že latinčina sa zo stredných škôl takmer úplne vytratila. Dôvody sú rozličné, no daná situácia nastala aj preto, že latinčina bola odsúvaná do úzadia ako mŕtvy jazyk a toto nelichotivé klišéovité označenie ju zo škôl takmer úplne diskvalifikovalo. Však ako využiť niečo, čo je mŕtve a teda nepoužiteľné? Optimistický pohľad na vec by mohol byť uspokojivejší v tom, že hoci latinčina ako taká svoje zastúpenie stratila, aspoň stredoškolské štúdium oboznámi študenta s antickou kultúrou ako takou. Našou úlohou nie je pátrať po kvantite a kvalite recipovaných informácií. Zaujíma nás to, nakoľko si získané vedomosti študent zapamätal a predovšetkým to, akým spôsobom s nimi dokáže narábať – a to za konkrétnym účelom: ako dané kvantum vedomostí dokáže využiť v procese prekladateľského a tlmočnického nácviku. Naša pedagogická prax dlhodobo poukazovala na deficit všeobecných základov z antickej civilizácie a kultúry. Tento deficit sa vyskytoval aj v prekladoch aj pri praktickom tlmočení. Frazologizmus prameniari v antickej kultúre, latinizmus či grécizmus – to všetko študentom spôsobovalo a spôsobuje prekladateľský problém. Situácia si postupom času vyžiadala riešenie, a to zavedením nového predmetu *Klasické jazyky a tradície*. Tento postup, ktorý sa v súčasnosti potvrdzuje ako vhodné riešenie, nebol samozrejým. Genézu integrácie antickej kultúry do výučby vo filologických odboroch ponúka E. Brodňanská v štúdiu *Antická kultúra pre prekladateľov – luxus či nevyhnutnosť?* (2017, s. 50–59). V závere konštatuje:

Nie je náhodou, že učebnice latinčiny venujú okrem gramatických častí priestor aj výkladu reálií či samostatným latinským článkom. Ved' ovládanie latinského jazyka poskytuje jazykovú kompetenciu, ktorá je pevným základom pre pochopenie jazykovej štruktúry ktoréhokoľvek jazyka používaného v Európe, a tiež možnosť porozumieť cudzím slovám i odborným termínom. Poznanie antickej kultúry zas umožňuje všeobecný kultúrny rozhľad, dáva schopnosť hľadať a nachádzať súvislosti, obohacovať a kultivovať svoj materinský jazyk a tiež s ľahkosťou riešiť „rébusy“ antickeho sveta ukryté v reči i literatúre. Skrz poznávanie antiky spoznáваме vlastnú kultúru a odvažujem sa povedať, že svojím spôsobom aj samých seba (2017, s. 58).

Túto potrebu všeobecného rozhľadu potvrdzuje Ľ. Buzássyová, ktorá v štúdiu Načo nám je dnes latinčina? Informácie a podnety, ako obohatiť hodiny slovenčiny, angličtiny či iných živých jazykov (2017, s. 60–83), v ktorej okrem iného uvádza smutné príklady z praxe, keď neznalý veci využíva latinčinu ako niečo singulárne, ozvlášťujúce, priam exotické – no žiaľ s chybami v latinských citátoch sa stáva komickou. Za všetky uvádzame len jeden: „známe memento mori v obmene memento vivere, ktoré však, ak je obeťou prešmyčky memneto, vyznie skôr ako meno nejakého faraóna“ (2017, s. 79).

3 Kultúrna kompetencia prekladateľa

Spomínané nedostatky nutne vedú k potrebe zovšeobecnenia, či k širšiemu koncipovaniu vystávajúceho problému. O aký jav ide, ak študent nemá dostačujúce vedomosti z antickej civilizácie a kultúry? Ide o medzeru v interkultúrnej kompetencii všeobecne a pokiaľ problém vymedzíme predovšetkým na translatológii, hovoríme o *kultúrnej* či *interkultúrnej kompetencii prekladateľa* – terminológia je v translatológii doposiaľ rozkolísaná a súbežne sa používajú oba termíny; ich obsahová náplň je však u jednotlivých autorov viac-menej totožná: poukazuje na nevyhnutnosť naučiť sa pracovať s kultúrnymi referenciami už od počiatkov prekladateľskej činnosti. Interkultúrnú kompetenciu by mal žiak či študent získavať už počas štúdia na ZŠ a SŠ. V tomto prípade ju môžeme definovať ako skúsenosť, keď:

žiaci v rámci výuky cizího jazyka poznávajú, že existujú určité spoločné i odlišné znaky jednotlivých kultur a učí se s tímto poznatkom zacházet, aniž by vyjadřovali pouze negativní nebo jen pozitivní úsudky a závěry, aby nedocházelo k vytváření nových nebo upevňování již vžitých předsudků a stereotypů (2017, s. 243).

V translatológii kultúrnú kompetenciu chápeme ako kompetenciu, ktorá:

- nesústredzuje sa výlučne na dvojicu východisková cieľová kultúra; kultúra je chápaná komplexne a neviaže sa na jeden z pracovných jazykov,
- dôležitú úlohu zohráva všeobecné vzdelanie prekladateľa, ktorý by sa mal všeobecne orientovať aj v antickej-kresťanskej kultúre, na ktorej sa zakladá európska civilizácia,
- prekladateľa stavia do pozície sprostredkovateľa interkultúrnej komunikácie, pretože sprostredkúva informačnú výmenu medzi dvoma alebo viacerými kultúrami,

- vyžaduje schopnosť prijímať a interpretovať signály východiskovej kultúry a transferovať ich do signálnej sústavy cieľovej kultúry,
- obzvlášť dôležitá je pri preklade kultúrne špecifických textov,
- vyžaduje schopnosť kognitívnej sebareflexie vlastnej kultúry, ako aj reflexie a sebareflexie cudzej kultúry,
- nevzťahuje sa len na preklad umeleckých textov – je nevyhnutná napr. pri preklade reklamných textov, pri preklade literatúry pre deti a mládež, a pod.
- vyžaduje schopnosť adekvátne využiť znalosti o miestnych pravidlách správania, normách a hodnotách jazykového spoločenstva a o ďalších kultúrno-špecifických aspektoch východiskovej a cieľovej kultúry,
- preveruje schopnosť prekladateľa reagovať interaktívne medzi dvomi kultúrami za pomoci využitia doterajších konvergentných prístupov a za pomoci nových divergentných prístupov vyrovnáť sa s prekladovým problémom,
- neznamená len schopnosť reprodukovat' literárne dielo v inom jazyku so zachovaním kultúrnych referencií, ale aj so zachovaním jeho estetického charakteru a pôsobenia na čitateľa v odlišnom literárnom a kultúrnom kontexte (Koželová 2018, s. 69–70).

Vychádzajúc z oboch definícií je potrebné uvedomiť si, že kultúrnou kompetenciou by mal disponovať každý človek, keďže kultúrny faktor je prítomný v každodennej komunikácii, v procese recipovania informácií a faktov alebo v podobe recepcie umeleckých výpovedí (literatúra, umenie). Vďaka kultúrnej kompetencii je potom jedinec schopný iné kultúry lepšie chápať, rešpektovať, poučiť sa z užitočných zistení a prípadne ich aplikovať vo vlastnej kultúre a jej prejavoch a napokon, rozširuje si obzor aj v estetickej rovine a obohacuje duchovnú zložku svojej existencie.

Podstatou prekladu a tlmočenia je sprostredkovanie výpovede prijatej od emitenta tak, aby jej porozumel recipient v cieľovej kultúre. Porozumieť východiskovému textu je pritom absolútnou alfou a omegou, pretože prekladateľ musí pochopiť obsah výpovede, ako aj autorský zámer a brať pritom do úvahy, že idiolekt autora je niečo, čo by malo vyniknúť aj v cieľovom texte, na čo upozorňuje aj Drengubiak konštatovaním, že „aj známy spisovateľ, ktorý majstrovsky ovláda jazyk [...], je zodpovedný za svoje vyjadrenia“ (2018, s. 32). Pre procesy transferu kultúrnych referencií z antiky je potrebné uvedomiť si viaceré súvislosti. Antická kultúra sa v súčasnosti nevzťahuje na východiskovú ani na cieľovú kultúru. Ide o kultúru, ktorá už zanikla, avšak jej odkaz je stále prítomný v rozličných typoch diskurzov, obohacuje moderné jazyky a odkazuje na antickú literatúru, filozofiu, kultúru, mytológiu a na ďalšie početné domény, v ktorých sa tieto kultúrne referencie vyskytujú v rozličnej miere zastúpenia. Európske kultúry asimilovali prejavy antickej civilizácie odlišne a aj preto sú jej stopy prítomné a vnímané rozmanito, no medzi „dôležité prednosti antického Ríma, ktoré časom prenikli do stredovekej i súčasnej Európy, patria aj niektoré vedomosti z oblasti poľnohospodárstva, remeselnej výroby či obchodu“ (Andoková & Babic & Buzássyová & Rošková & Valachovič, 2020, s. 18). Práve s takýmito skutočnosťami sa potrebuje vyrovnáť translitológia, keďže jej úlohou je antickú kultúrnu stopu sprostredkovať. Ako sme spomenuli vyššie,

súčasný slovenský školský systém nepočíta s intenzívnejšou prípravou v oblasti antickej civilizácie a kultúry. Je obsiahnutá vo vyučovacích predmetoch ako história alebo literatúra, a to hlavne v príslušnom období zodpovedajúcom periodizácii antiky. Dlhodobá pedagogická prax potvrdila, že deficit vedomostí z oblasti antickej civilizácie a kultúry sa podieľa na znižovaní kvality translátu. Kultúrne referencie z antiky sa v textoch originálu vyskytujú v podobe priamej lexikálnej jednotky (frazologizmy typu *alea iacta est*), či ako alúzie na mytológiu, jej postavy a situácie (rozličné obdoby bohov a héroov, ich prejavy, symboly a pod.). Prekladateľ ich v texte v prvom rade musí dokázať identifikovať, následne im porozumieť a napokon vybrať vhodnú prekladateľskú stratégiu, ktorej pomocou je prenesie do cieľového textu. Výskyt kultúrnych referencií v texte zasahuje aj do koncepcie v preklade, na čo upozorňuje aj M. Kabát:

Prekladateľova koncepcia sa realizuje na dvoch úrovniach:

1. formálna – tu môžeme pozorovať napr. písanie čísloviek slovom alebo číslom, členenie textu, členenie priamej reči a pod. V takomto prípade aj pri nevhodne zvolenej koncepcii nemusí dôjsť, a väčšinou ani nedochádza, k významovým posunom.
2. jazyková – preklad reálií, (funkčných) mien, spomínané tykanie a vykanie a pod. Nevhodne zvolená jazyková koncepcia už, na rozdiel od formálnej, môže vyvolať aj významové posuny (2018, s. 44).

Predpokladom takéhoto procesu je práve schopnosť detegovať v texte príslušnú kultúrnu referenciu a následne s ňou pracovať. Príprava budúceho prekladateľa na takúto situáciu je veľkou výhodou. Kultúrna kompetencia, ktorá je obohatená aj o zložku antickej civilizácie predstavuje pre prekladateľa aj tlmočníka väčší predpoklad, že celý proces realizácie transferu zvládne úspešne. Zároveň je nevyhnutné doplniť, že antická kultúra nereprezentujú len samotné reálie – spolu s nimi vystupuje do popredia aj súvisiaca lexika, pretože „preklad v jednom z jeho dôležitých aspektov možno opísať ako akciu vykonanú na lexikálnom systéme [...] prispôsobujú ho inej kultúrnej realite“ (Shmiher, 2019, s. 214). Je všeobecne známe, že klasické jazyky ako také a ich pôsobnosť v súčasných jazykoch je prítomná stále. Ak hovoríme o úskaliach prekladu, latinské výrazy v textoch originálu môžu prekladateľovi spôsobiť problémy – o to viac, ak prekladateľ nie je klasickým filológom. A. Katreničová pripomína, že „v každom jazyku môžeme nájsť nejaké špecifické slová, ktoré nie je možné preložiť do iných jazykov. Dôvodom je odlišný lexikálny systém v každom jazyku. Latinský jazyk nie je výnimkou“ (2014, s. 121 až 122).

4 Predmet Klasické jazyky a tradície

V danej oblasti sme urobili výskum, a to vstupný test na začiatku semestra a výstupný na jeho konci. Dáta poukazujú na takmer priepastný rozdiel vo vedomostnej úrovni. Meranie vstupných vedomostí na začiatku semestra poukazuje na špe-

cifickosť situácie. Pripravený formulár s otázkami, v ktorých boli študenti – respondenti požiadaní o odpoveď, dopadol nelichotivo. Študijná skupina zastúpená tridsiatimi ôsmimi poslucháčmi študijných programov zameraných na prekladateľstvo a tlmočníctvo nedokázala stopercentne odpovedať na dve otázky:

1. Kto je najvyšším olympským bohom?
2. Čo znamená *in medias res*?

Krátka úvodná anketa mala zmapovať dve oblasti, a to vedomosti z antickej mytológie a znalosť základných latinských slovných spojení – bežne používaných v jazyku. Prvá otázka bola správne zodpovedaná v 20 prípadoch, t. j. takmer 53 % študentov odpovedalo správne, čo vyjadrujú nasledujúce údaje:

Správna odpoveď: 20 študentov z 38 (52,63 %)
Nesprávna odpoveď: 18 z 38 študentov (47,37 %)

Úspešnosť ďalšej odpovede bola ešte nižšia. Slovné spojenie *in medias res* bolo náležite vysvetlené nasledovne:

Správna odpoveď: 9 študentov z 38 (23,68 %)
Nesprávna odpoveď: 18 z 38 študentov (76,32 %)

Pri druhej otázke je nutné doplniť, že odpovede považované za správne boli v niektorých prípadoch nepresné, avšak započítali sme ich ako uspokojivé, keďže išlo len o úvodnú anketu. Pri prísnejšom hodnotení a pri nástojení na exaktnosti by bolo skutočne správnych odpovedí len 7.

Situácia bola sklamaním aj pre študijnú skupinu. Samotní študenti vyhodnotili svoje vedomosti ako nedostačujúce a z uvedeného dôvodu ocenili možnosť absolvovať tento predmet a získať tak prierezové vedomosti z antickej civilizácie a kultúry. Skôr, než pristúpime k vyhodnoteniu záverečného testu, konštatujeme, že počiatkové nadšenie študentov pretrvávalo počas celého semestra. Zapojenie študentov, vypracovávanie úloh aj nad rámec povinného rozsahu a pretrvávajúci záujem o tému svedčí o tom, že zaradenie predmetu do odporúčaného študijného plánu bolo namieste. Daný stav potvrdili aj merania na konci semestra. Predmet končil absolvovaním záverečného testu. V porovnaní s počiatkovým stavom je percentuálna úspešnosť nepomerne väčšia, hoci treba dodať, že porovnanie vstupných a výstupných dát nie je vyvážené vzhľadom na počet otázok. Zaujímavé je však samotné kvantitatívne a kvalitatívne vyhodnotenie.

Z metodologického hľadiska išlo o prieskum pomocou testu. Stanovená hypotéza bola: na konci semestrálneho štúdia predmetu Klasické jazyky a tradície dosiahne

študijná skupina percentuálne lepšie výsledky ako tie, ktoré preukázala na začiatku semestra, t. j. celkové hodnotenie bude lepšie ako FX.

Stanovené v percentuálnom vyjadrení: úspešnosť, ktorú študijná skupina dosiahla, bola 38,15 %, čo je v hodnotení vyjadrenom známkami FX (celá hodnotiaci škála: A – výborne: 100 % – 90 %; B – veľmi dobre: 89 % – 80 %; C – dobre: 79 % – 70 %; D – uspokojivo: 69 % – 60 %; E – dostatočne: 59 % – 50 %, FX – nedostatočne: 49 % – 0 %). Ako úspešnú zmenu sme potrebovali dosiahnuť výsledok 50 %, t. j. nevyhnutnú spodnú hranicu na absolvovanie predmetu a zápis kreditov. Znamená to, že oproti vstupnému výsledku sa študenti potrebovali zlepšiť o 11,85 bodov. V porovnaní s prvotne získanými 38,15 % by to bol nárast o 31 %, a teda želané $P = 0,31$, pričom ak by všetci študenti získali 100 %, získali by sme hodnotu $P = 1,62$. Výsledné hodnotenie by sa teda malo na konci semestra pohybovať v intervale $P > 0,31$; $P < 1,62$.

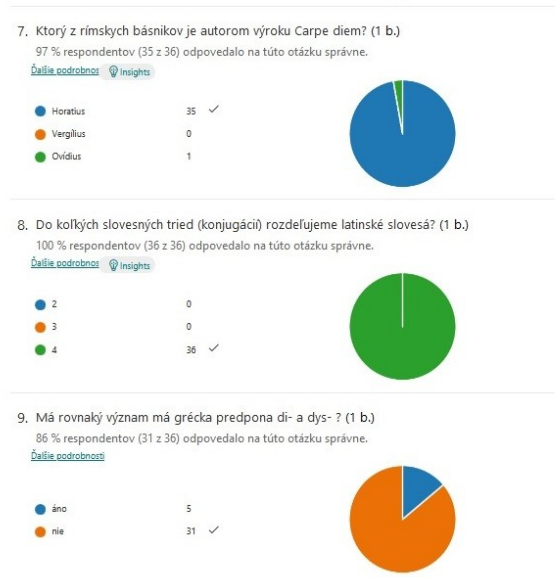
Výskumnou metódou bol test koncipovaný v aplikácii Forms. Objektívnosť testu bola dosiahnutá výberom úloh, ktoré sa vzťahovali na prebrané učivo a súbor otázok bol zameraný na celú obsahovú náplň predmetu, a to reálie, jazyk, frazeológia. Výsledky testu boli vyhodnotené štatistickou metódou. Predstavujeme ich v nasledovnom grafickom vyobrazení.



Obr. 1: Výsledné zobrazenie úspešnosti odpovedí na otázky 1–3



Obr. 2: Výsledné zobrazenie úspešnosti odpovedí na otázky 4–6



Obr. 3: Výsledné zobrazenie úspešnosti odpovedí na otázky 7–9

10. Latinská predpona ANTE- a grécka predpona ANTI- sú rovnakého významu (1 b.)

89 % respondentov (32 z 36) odpovedalo na túto otázku správne.

[Ďalšie podrobnosti](#) [insights](#)

áno	4
nie	32 ✓



11. Autorom diela Metamorfózy je (1 b.)

100 % respondentov (36 z 36) odpovedalo na túto otázku správne.

[Ďalšie podrobnosti](#) [insights](#)

Héfaistos	0
Ovídius	36 ✓
Euripidés	0

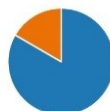


12. Aké sú dve stanoviská k prepisu antických mien? (1 b.)

83 % respondentov (30 z 36) odpovedalo na túto otázku správne.

[Ďalšie podrobnosti](#)

prilahať k odovzdávajúcemu...	30 ✓
treba ich ponechať v gréčtine ...	6



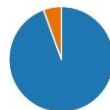
Obr. 4: Výsledné zobrazenie úspešnosti odpovedí na otázky 10–12

13. Prvopočiatčným párom, od ktorého pochádza celé ľudstvo, boli podľa Hésioda Gaia a Uranos (1 b.)

94 % respondentov (34 z 36) odpovedalo na túto otázku správne.

[Ďalšie podrobnosti](#) [insights](#)

áno	34 ✓
nie	2



14. Bohovia mohli zostúpiť z Olympu medzi smrteľníkov, aby im pomohli, usporiadali ich osud alebo splodili s nimi dieťa. (1 b.)

89 % respondentov (32 z 36) odpovedalo na túto otázku správne.

[Ďalšie podrobnosti](#) [insights](#)

áno	32 ✓
nie	4

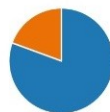


15. Kedy sa datuje začiatok antiky? (1 b.)

81 % respondentov (29 z 36) odpovedalo na túto otázku správne.

[Ďalšie podrobnosti](#)

od Homérnych básní	29 ✓
od stiahovania národov	7



Obr. 5: Výsledné zobrazenie úspešnosti odpovedí na otázky 13–15



Obr. 6: Výsledné zobrazenie úspešnosti odpovedí na otázky 16–18



Obr. 7: Výsledné zobrazenie úspešnosti odpovedí na otázky 19–21

22. Vyberte správnu formu genitívu mena Hádes (1 b.)

47 % respondentov (17 z 36) odpovedalo na túto otázku správne.

[Ďalšie podrobnosti](#)

● Háda	17	✓
● Hádea	19	



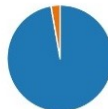
23. Symposion (1 b.)

97 % respondentov (35 z 36) odpovedalo na túto otázku správne.

[Ďalšie podrobnosti](#)

[Insights](#)

● bola hostina určená mužom	35	✓
● bol chór spevákov v divadle	1	



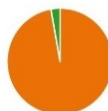
24. Garum patrí do nasledujúcej kategórie: (1 b.)

97 % respondentov (35 z 36) odpovedalo na túto otázku správne.

[Ďalšie podrobnosti](#)

[Insights](#)

● mädá	0	
● gastronómia	35	✓
● politika	1	



Obr. 8: Výsledné zobrazenie úspešnosti odpovedí na otázky 22–24

25. Pater familias ako termín nájdeme v: (1 b.)

8 % respondentov (3 z 36) odpovedalo na túto otázku správne.

[Ďalšie podrobnosti](#)

[Insights](#)

● literatúre	3	✓
● práve	32	
● politike	1	



26. Koloseum v Ríme je najväčší (1 b.)

97 % respondentov (35 z 36) odpovedalo na túto otázku správne.

[Ďalšie podrobnosti](#)

[Insights](#)

● Circus	1	
● Amfiteáter	35	✓



27. Vyberte správnu možnosť v súlade s ortografiou: (1 b.)

89 % respondentov (32 z 36) odpovedalo na túto otázku správne.

[Ďalšie podrobnosti](#)

[Insights](#)

● pretročŕ Rubikon	32	✓
● pretročŕŕ Rubicon	4	
● pretročŕŕ rubicon	0	



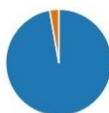
Obr. 9: Výsledné zobrazenie úspešnosti odpovedí na otázky 25–27

28. vyberte vhodný slovenský ekvivalent k výrazu "veni, vidi, vici": (1 b.)

97 % respondentov (35 z 36) odpovedalo na túto otázku správne.

[Ďalšie podrobnosti](#) [insights](#)

- príšiel som, videl som, zvíťazil ... 35 ✓
- príšiel som, videl som, prežil s... 1



29. Na obrázku je: (1 b.)

53 % respondentov (19 z 36) odpovedalo na túto otázku správne.

[Ďalšie podrobnosti](#)

- bohyňa lovu Diana 17
- bohyňa múdrosti Athéna 19 ✓



30. Čo konkrétne bol pôvodne danajský dar (dnes používaný ako frazeologizmus)? (1 b.)

97 % respondentov (35 z 36) odpovedalo na túto otázku správne.

[Ďalšie podrobnosti](#) [insights](#)

- všetko to, čoho sa kráľ Midas ... 1
- drevený kôň, pomocou ktorého... 35 ✓
- Pandorina skrinka, v ktorej bol... 0



Obr. 10: Výsledné zobrazenie úspešnosti odpovedí na otázky 28–30

Kvantitatívnu analýzu podrobne ukazujú jednotlivé grafy, ktoré presne dokumentujú počet a pomer správnych a nesprávnych odpovedí. Z 30 otázok bolo 6 otázok správne zodpovedaných všetkými tridsiatimi šiestimi respondentmi. Vysoká úspešnosť odpovedí, t. j. nesprávna odpoveď od jediného respondenta bola zaznamenaná v prípade ôsmich otázok. Štyri otázky a odpovede na ne môžeme, naopak, považovať za zodpovedané neúspešne, pretože správnu odpoveď uviedlo len dvadsať a menej respondentov.

Nemenej zaujímavá je kvalitatívna analýza. K úspešne zodpovedaným patria napr. otázky, ktorých obsahom bola téma preberaná počas stredoškolského, či v niektorých prípadoch základnoškolského učiva. Ide napr. o charakteristiku gréckej tragédie alebo určenie autora diela *Antigona*, ktoré je súčasťou povinného čítania. K otázkam z okruhu tém, ktoré boli pre študentov nové a s ktorými sa stretli až počas štúdia predmetu *Klasické jazyky a tradície* patria tie, ktoré sa týkajú latinčiny – jazykového systému ako celku a takisto konkrétností týkajúce sa významu. Tu by sme radi doplnili, že už počas štúdia prejavili študenti záujem o vedomosti z morfológie latinčiny a gréčtiny. Ide totiž o praktické vedomosti, ktoré dokáže prekladateľ využiť v textovej analýze a využije ich pri odhalovaní významu neznámych slov. K takým patria napr. predpony *hypo-* a *hypo-* a *pod-*. Medzi úspešne zodpovedané otázky patrí súbor otázok ohľadne reálií, napr. otázky o rímskom *Koloseu*, vysvetlenie lexikálnej jednotky *symposion* či zaradenie lexikálnej jednotky

garum do oblasti jeho používania. Na záver tohto kvalitatívneho rozboru stojí za pozornosť ešte jedna zaujímavosť. Napriek neustálemu pripomínaniu problematikosti genitívnych foriem latinských a gréckych mien a napriek pripomínaniu uplatňovania naučených pravidiel, ku ktorým mali študenti vyčlenenú užitočnú bibliografickú bázu, pri otázke požadujúcej určenie správneho tvaru dokázalo náležite odpovedať len 17 z 36 študentov, t. j. menej ako polovica. Uvedená otázka patrí k tým, ktoré zo súboru tridsiatich otázok patria k najneúspešnejším. Nemožno exaktne stanoviť dôvody označenia chybného tvaru za správny, no predpoklady by nás mohli nasmerovať k vplyvu úzu a výrazného zastúpenia chybných genitívnych tvarov v bežných diskurzoch. K náročnejším otázkam patrilo aj zaradenie slovného spojenia *pater familias* do súčasnej frekventovanej domény používania. Väčšina študentov zvolila ako oblasť právo (vychádzajúc z pôvodného vysvetlenia), avšak opomenuli používanie termínu v literatúre, hoci práve na tento presah či prenos termínu boli upozornení vo vzťahu k potrebe literárnovedného vzdelania prekladateľa, ktorý sa s takouto terminológiou môže stretnúť pri preklade odbornej literatúry v akomkoľvek jazyku – práve to dokazuje spoločné antické základy, na ktorých stojí európska civilizácia; napr. Drengubiak hovorí o „principes traditionnels, patriarcaux“ alebo „système patriarcal“ (2013, s. 29).

Napokon už len krátka poznámka z spätnej väzbe k predmetu. Študenti ocenili obsahovú náplň disciplíny a asi najväčším uznaním pre vyučujúcu bolo sklamanie študentov z toho, že predmet v ďalšom semestri nemá pokračovanie. Študenti skonštatovali obohatenie lexiky a mnohí z nich plánovali pokračovať formou samostúdia v témach, ktoré ich individuálne mimoriadne zaujali (spomenúť možno mykénsku civilizáciu, grécku mytológiu alebo bežný život starých Rimanov). Je potešujúce vidieť nielen záujem, ale aj pochopenie významu kultúrnej kompetencie prekladateľa zo strany študentov – budúcich prekladateľov. Napokon aj jeden pozitívny fakt, ktorý na základe realizovaného výskumu uvádza S. Oriňáková:

Študenti po absolvovaní dvoch semestrov štúdia odbornej latinčiny dokážu pracovať s rôznymi kombináciami základných štruktúr latinských termínov na základe nadobudnutých morfológických a syntaktických pravidiel latinčiny (2016, s. 88 až 89).

5 Záver

Stanovená hypotéza bola potvrdená a priemerné získané skóre z celého testu za celú študijnú skupinu bolo 25,2 z celkových 30 b.

K uvedenému dosiahnutému skóre môžeme doplniť aj konkrétne informácie o získaných počtoch bodov (tab. 1).

Keďže aritmetický priemer (25,2b) sa líši minimálne od mediánu (25 %), pracovali sme iba s aritmetickým priemerom.

Tab. 1: Výsledné zobrazenie úspešnosti v poradí od najvyššieho počtu bodov po najnižší, pričom medián študijnej skupiny je 25 b

Poradie	ID študenta (anonymne pod číslom)	Celkový počet bodov
1.	1	30
2.	19	29
3.	15	28
4.	4	27
5.	5	27
6.	8	27
7.	9	27
8.	13	27
9.	17	27
10.	11	26
11.	18	26
12.	27	26
13.	33	26
14.	2	25
15.	3	25
16.	7	25
17.	10	25
18.	12	25
19.	16	25
20.	22	25
21.	24	25
22.	30	25
23.	34	25
24.	6	24
25.	14	24
26.	20	24
27.	21	24
28.	25	24
29.	26	24
30.	28	24
31.	31	24
32.	32	24
33.	23	23
34.	29	22
35.	36	22
36.	35	21

Ak je hodnotiaci škála percentuálne rozvrhnutá podľa zámok takto: A: 100 % – 90 %; B: 89 % – 80 %; C: 79 % – 70 %; D: 69 % – 60 %; E: 59 % – 50 %, FX: 49 % – 0 %, potom je výsledná známka dosiahnutá za celú študijnú skupinu B – veľmi dobre (84 %), čo predstavuje skok o tri hodnotiace stupne v porovnaní vstupný/výstupný test. Hodnota známky za študijnú skupinu bola vypočítaná z aritmetického priemeru. Študenti predmetu Klasické jazyky a tradície získali o 45,85

percentuálnych bodov viac. Ak 38,15 % berieme ako východisko (výsledok prvého výsledku), potom získame výslednú hodnotu $P = 1,2$. Oproti pôvodnému výsledku ide o nárast o 120 %. Želané $P = 0,31$, ktoré sme si stanovili pre úspešné potvrdenie hypotézy, sme teda výrazne prekročili.

Výsledky prieskumu formou testu dokázali, že inkorporovať do výučby odboru Filológia so zameraním na prekladateľstvo a tlmočníctvo je relevantné a oproti predchádzajúcim koncepciám študijných programov prináša takto štruktúrovaný program študentom nové vedomosti z oblasti antickej civilizácie a kultúry. Teórie, z ktorých v našej štúdií vychádzame, chápu preklad ako kultúrnu operáciu a pre jej adekvátne realizovanie má byť výučba kultúry súčasťou translatologických študijných programov. Predmet Klasické jazyky a tradície v tomto požadovanému stavu prispieva.

Pre budúceho prekladateľa a tlmočníka je nevyhnutné budovať si už počas štúdia všetky prekladateľské kompetencie. Jednou z nich je kultúrna kompetencia prekladateľa, ako jedna z kľúčových kompetencií podieľajúcich sa na výslednej kvalite translátu. A. Záhorák zároveň definuje preklad ako „špecifický typ kultúrneho transferu“ (2019a, s. 20). Kultúrne referencie z antiky tvoria špecifickú skupinu reálií, keďže sa vzťahujú na neexistujúcu, zaniknutú kultúru. Práca s takýmito reáliami si vyžaduje obozretnosť a zručnosť, pretože sú v texte originálu náročnejšie pokiaľ ide o ich detegovanie, no zároveň vo východiskových jazykoch prešli vlastnými adaptačnými procesmi, ktoré nemusia korešpondovať s podobami kultúrnych reálií z antiky v cieľových kultúrach. Prekladateľ sa stretáva s tretou kultúrou, ktorá bola rozličnými spôsobmi a mierami asimilovaná aj vo východiskových aj v cieľových kultúrach. Vedomosti vo sfére antickej civilizácie, ako aj zručnosti, ktoré prekladateľovi napomáhajú pri rozhodovaní o tom, ako s nimi narábať, sú v prekladovom procese neoceniteľnou pomôckou. Kultúrna kompetencia prekladateľa a jej budovanie počas štúdia predstavuje jednu z kľúčových pôsobností rozhodujúcich o kvalite prekladateľskej práce. Pedagóg by mal vzbudiť u študentov záujem a viesť ich k jej budovaniu a to aj s vedomím, že „podstatou moderného vyučovania je to, že vedomosti a zručnosti študentov majú byť výsledkom ich vlastného premýšľania“ (Uherová, 2020, s. 88). Vyučovanie predmetu Klasické jazyky a tradície prispievajú k budovaniu kultúrnej kompetencie prekladateľa, ktorá je súčasťou súboru prekladateľských kompetencií nevyhnutných pre realizovanie úspešného translátu.

Článok je výstupom z projektu KEGA 005PU-4/2020 Reálie z antickej kultúry ako súčasť prípravy študentov translatologických odborov.

Literatúra

- ANDOKOVÁ, M. ET AL. (2020). *Bežný život starých Rimanov*. Bratislava: IRIS – Vydavateľstvo a tlač, s. r. o. https://www.academia.edu/46049066/Be%C5%BEn%C3%BD_%C5%BEivot_star%C3%BDch_Rimanov
- BRODŇANSKÁ, E. (2017). Antická kultúra pre prekladateľov – luxus či nevyhnutnosť? In: *Výzvy2017: Súčasné výzvy vo vyučovaní jazykov: ako ďalej? – zborník príspevkov*. Nitra: SlovakEdu, o. z. Nitra, s. 50–59. https://slovakedu.com/_files/200004053-bb8eabc86b/Vyzvy2017_Proceedings.pdf
- BUZÁSSYOVÁ, L. (2017). Načo nám je dnes latinčina? Informácie a podnety, ako obohatiť hodiny slovenčiny, angličtiny či iných živých jazykov. In: *Výzvy2017: Súčasné výzvy vo vyučovaní jazykov: ako ďalej? – zborník príspevkov*. Nitra: SlovakEdu, o. z. Nitra, s. 60–83. https://slovakedu.com/_files/200004053-bb8eabc86b/Vyzvy2017_Proceedings.pdf
- DRENGUBIAK, J. (2018). Sprisahanecké myslenie v „cenzurovanom“ diele Richarda Milleta. *World Literature Studies*. Roč. 10, č. 4 (2018), s. 24–37. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=730872>
- DRENGUBIAK, J. (2013). Le déclin de la famille et la crise identitaire comme le signe avant-coureur de la fin de la civilisation dans l'oeuvre de R. Millet. In: *Filozofia*. Roč. 68, supl. 2 (2013), s. 22–33. <http://www.klemens.sav.sk/fiusav/filozofia/?q=en/le-declin-de-la-famille-et-la-crise-identitaire-comme-le-signe-avant-coureur-de-la-fin-de-la>
- JURÍKOVÁ, E. (2017). Latinčina – farársky jazyk či základ všeobecného vzdelania? In: *Výzvy2017: Súčasné výzvy vo vyučovaní jazykov: ako ďalej? – zborník príspevkov*. Nitra: SlovakEdu, o. z. Nitra, s. 147–156. https://slovakedu.com/_files/200004053-bb8eabc86b/Vyzvy2017_Proceedings.pdf
- KABÁT, M. (2018). Konceptia v preklade. In: *Prekladateľské listy: teória, kritika a prax prekladu*. Roč. 7. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, s. 44–54. https://www.academia.edu/40380383/Konceptia_v_preklade
- KATRENIČOVÁ, A. (2014). Problem of Translating some Metaphors from the Latin Text of Fons Vitae into the Slovak Language. In: *The Function of Metaphor in Medieval Neoplatonism*. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, s. 121–127. <https://unibook.upjs.sk/img/cms/2014/ff/function-final.pdf>
- KOŽELOVÁ, A. (2018). *Prekladateľské kompetencie v kontexte domácej translológie*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. <http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Kozelova3>
- NEČASOVÁ, P. (2017). Výzkum k interkultúrnej kompetencii žiakov stredných škôl. In: *Výzvy2017: Súčasné výzvy vo vyučovaní jazykov: ako ďalej? – zborník príspevkov*. Nitra: SlovakEdu, o. z. Nitra, s. 241–267. https://slovakedu.com/_files/200004053-bb8eabc86b/Vyzvy2017_Proceedings.pdf
- ORIŇÁKOVÁ, S. (2016). Prekladateľské zručnosti v oblasti odbornej latinčiny. In: *Kľúčové kompetencie pre celoživotné vzdelávanie V: zborník príspevkov Centra celoživotného a kompetenčného vzdelávania Prešovskej univerzity v Prešove*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, s. 88–95. <https://www.pulib.sk/web/pdf/web/viewer.html?file=/web/kniznica/elpub/dokument/Gogova1/subor/9788055517278.pdf>
- POPOVIČ, A. (1983). *Originál – preklad, interpretačná terminológia*. Bratislava: Tatran.
- SHMIHER, T. (2019). St. Petro Mohyla's Catechism in Translation: A Term System via the Prism of Axiological Modelling and Cultural Matrix. In: *Languages – Cultures – Worldviews Focus on Translation*. London: Palgrave Macmillan, s. 211–236. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-030-28509-8>
- UHEROVÁ, Z. (2020). Metódy na zvyšovanie motivácie k učeniu. In: *Kľúčové kompetencie pre celoživotné vzdelávanie: zborník príspevkov Centra celoživotného a kompetenčného vzdelávania Prešovskej univerzity v Prešove IX*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, s. 88–98. <https://www.pulib.sk/>

web/pdf/web/viewer.html?file=/web/kniznica/elpub/dokument/Gogova5/subor/
9788055526041.pdf

ZÁHORÁK, A. (2019a). *Intercultural Aspect in Translation and Reception of Precedent Phenomena*. Berlin: Peter Lang.

ZÁHORÁK, A. (2019b). Precedent Phenomena as a Linguistic, Translation and Reception Problem. In: *A Reflection of Man and Culture in Language and Literature*. Berlin: Peter Lang, s. 37–60.

Autorka

Doc. Mgr. et Mgr. Adriána Ingrid Koželová, PhD., e-mail: adriana.kozelova@unipo.sk
je členkou Inštitútu romanistiky Filozofickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove. Vyučuje translatologické disciplíny. Venuje sa výskumu divergencie medzi originálom a prekladom, zameriava sa na prekladateľské kompetencie a na kultúrne referencie a s nimi spojené možnosti a osobitosti ich transferu. Rovnako sa venuje téme didaktiky prekladu a tvorbe študijných materiálov zabezpečujúcich praktický tréning prekladateľských zručností.



Recenze

Reviews

Internationalization of Higher Education: Teacher's handbook

The reviewed handbook for university educators written by Zelenková and Hanesová (2021).

As the authors rightly argue, the internationalization of higher education is an underlying feature of a competitive university regardless of its location and field of education. To meet the demands and expectations of the global tertiary and scientific institutions including advancing cooperation and collaboration, it is vitally important to manage the processes of internationalization at all levels in a professional manner. The reviewed handbook for university educators written by Zelenková and Hanesová (2021) provides multiple insights into these processes drawing both on theory and practice as reflected in the research conducted at the University of Matej Bel, Banská Bystrica, Slovakia.

Chapter one explains the challenges of internationalization for a university, its management, staff, and above all its teachers. It does not focus only on language proficiency and pedagogical competence of teachers who teach their subjects through English or other languages, but it delves into the issues of the cultural diversity of a university class, particularly different learning styles, teaching styles, and institutional practices. Furthermore, deficits in students' performance can be attributed to lacking intercultural competence, curricular issues, and support services.

Chapter two explores the needs of international education in developing intercultural and pedagogical competence in institutions, their staff, and teachers. The approach that integrates all the needs of successful international study programmes is known as CALLA (Cognitive Academic Language Learning Approach), or CBL (Content Based Learning). Both approaches mediate the subject matter through a foreign language while developing language skills, academic skills, and learning strategies. Finally, the authors highlight the importance of developing appropriate attitudes, essential knowledge, and relevant on-course and off-course behaviour.

Chapter three looks into cultural differences in learning and teaching. The authors see diversity as a complex phenomenon that includes differences in educational systems, learning and teaching styles, methods of assessment, and social hierarchy of students and teachers. They illustrate the differences in learning and teaching through the example of Western and Asian cultures.

Chapter four studies diversity in the classroom, and its dimensions. Drawing on Hofstede et al. (2010), Landis et al. (2003), and Lindsey et al. (2009), it provides an understanding of the concept of culture as applied to educational institutions. The findings are related to the organizational dimension of diversity, its impact on the relationship of the university to its students, their status but also the students'

expectations in terms of the workload and study behaviour. Finally, the authors provide activities and tasks to explore the diversity of learning preferences in particular student groups.

Chapter five deals with the importance of defining learning outcomes that are aligned with the particular teaching and learning practices and provides recommendations assuring that the outcomes are well and clearly written when being guided by Bloom's taxonomy of the learning objectives.

Chapter six analyses the reasons and consequences of culture shock as experienced by international students at the University of Matej Bel who experience all its phases when they try to adapt to a new culture. They struggle with the feelings of hostility and otherness more, the more distant culture they come from. What makes this process less stressful is the ability of the university and the local community to appreciate diversity and help to build bridges through institutional practices and culturally relevant pedagogy.

The latter is the topic of Chapter 7. The key principle of culturally relevant pedagogy is to take into account the learning context of all the students. The aim is to create a learning environment that helps the student to adapt their current learning strategies and study behaviour to a new educational context. Culturally relevant methods include interactive lectures and reading assignments to support student understanding, group projects or flipped classes to involve students in active learning, or simulations to advance creativity and solving problems. Various forms of providing feedback and peer learning also need to be present.

Chapter 8 provides guidelines for teachers who teach subject courses through the medium of the English language and the last chapter 9 analyses typical cases and critical incidents in an international educational environment that highlight some of the key misunderstandings and misinterpretations of learning and teaching in the international context. The handbook is attached with a glossary of the key terms and relevant bibliography with a focus on the most recent developments. Readers will definitely appreciate appendices with interpretations of cases and examples of pedagogical communication.

To conclude, as seen from the description of the key takeaways, this handbook on internationalization of higher education provides a well-thought, well-structured, and highly practical source of information for teachers who are already involved in teaching international courses by contributing to their professional growth and giving them a deeper understanding of culturally related processes accompanying teaching and learning in the international context. For those, who are novices to this career advancement, this handbook offers invaluable insights helping them to avoid common misunderstandings and failures in communication with interna-

tional students, and understand some of the culturally rooted reasons for the low levels of achievement and engagement in classes.

Ivana Mičínová

Author

Ivana Mičínová, Katedra cizích jazyků Panevropská univerzita, e-mail: micinova@peuni.cz teaches courses in Business English and English for Travel and Tourism, Civil Aviation Services, and Management at the University College of Business in Prague. She draws on her experience with teaching and researching Academic English and academic skills. She has recently been engaged in exploring adaptation processes in undergraduates and their approaches to learning. She did her Ph.D. at the Department of Pedagogy, Faculty of Arts, Charles University. In her dissertation thesis, she dealt with approaches to learning in the context of seminar papers.



Jazyková pracoviště

Language centres

Katedra cizích jazyků na Vysoké škole obchodní v Praze, fakultě Panevropské univerzity

Katedra cizích jazyků na Vysoké škole obchodní v Praze je odborné pracoviště, které zajišťuje výuku cizích jazyků pro pilířové studijní programy. Jedná se především o obory cestovního ruchu, služby v letecké dopravě, letového provozu a řízení lidských zdrojů. V nedávné době přibyla velmi aktuální zaměření na digitální ekonomiku a technologii dronů. VŠO nabízí i studijní programy vyučované v anglickém jazyce a studijní pobyty na 20 partnerských univerzitách v rámci programu Erasmus+, především ve Španělsku, Portugalsku, Německu či Litvě.



Katedra cizích jazyků má ve svém portfoliu především anglický jazyk, který se vyučuje jako povinný předmět ve všech studijních programech. Studijní program Cestovní ruch má dotaci 2 hodiny týdně v 5 semestrech (à 3 kredity) a závěrečnou státní zkouškou. V ostatních programech je hodinová dotace velmi obdobná (minimálně 2–4 semestry výuky). Anglický jazyk se začíná v bakalářském studiu vyučovat od úrovně intermediate a končí na úrovni upper-intermediate (B2). Výuka se opírá o učebnice anglického jazyka pro cestovní ruch od P. Strutta (*English for International Tourism*), e-testy v informačním systému a učebnici *English for Tourism Studies*, která se věnuje popisu oblíbených českých i anglosaských destinací a jejich hlavních atraktivit. V ostatních programech se využívají učebnice obchodní angličtiny *Business Benchmark*.

V magisterském studijním programu Management leteckých podniků se nabízejí cizí jazyky jako povinně-volitelný předmět s dotací dvě hodiny týdně po 4 semestry. Anglický jazyk se učí na úrovni C1 se zaměřením na management a komunikační dovednosti potřebné pro vedení obchodních jednání, porad a prezentování výsledků projektu. K výuce slouží nejen učebnice (*Business Benchmark Advanced*

a *Business Results Advanced*), ale výraznou měrou i prezentace studentů a diskuse k aktuálním tématům. Studenti zpracovávají rešerše článků z aktuálních periodik, které se věnují letecké dopravě, kazuistiky manažerských problémů a v průběhu semestru provádějí vlastní výzkum manažerského rozhodování.

Jako druhý cizí jazyk se na VŠO volitelně vyučuje španělština, němčina, ruština a francouzština. Hodinová dotace je dvě hodiny týdně po 4 semestry. Tato nabídka je dostupná i pro studenty magisterského programu.

Katedra se výrazně zapojuje i do odborných činností vysoké školy. V roce 2019 se podílela na organizování konference k 20. výročí založení vysoké školy. Dále se věnuje výuce cizích jazyků pro akademické pracovníky a pro studenty připravila metodické materiály ke zpracování bakalářské práce, které se týkají práce s textem, metod citování a prevence plagiátorství. Členky katedry rovněž pravidelně publikují ve vědeckých časopisech a účastní se konferencí. Katedra cizích jazyků je dlouhodobým členem CASAJC a využívá pravidelných setkání jako zdroje inspirace a podpory pro vlastní odborné a pedagogické činnosti.

K propojení tvůrčí a vzdělávací činnosti na univerzitě významně přispívá spolupráce na vydávání dvou uznávaných recenzovaných vědeckých časopisu *Journal of Tourism and Services* (www.jots.cz) a *International Journal of Entrepreneurial Knowledge* (www.ijek.org), indexovaných v mezinárodních vědeckých databázích Web of Science, Scopus, ProQuest, Erih+ a dalších. Tyto časopisy poskytují renomovanou platformu k prezentaci výsledků domácí i zahraniční výzkumné, pedagogické a odborné tvůrčí činnosti akademických pracovníků. Systematická podpora vědy a výzkumu je dlouhodobou prioritou univerzity. Členové Katedry cizích jazyků se aktivně účastní veřejných soutěží v podávání návrhů projektů aplikovaného výzkumu v oblasti výuky anglického jazyka pro specifické účely, např. Technologické agentury ČR (TA ČR) nebo Grantové agentury Academia aurea (GA AA).

Největší změna pro Katedru cizích jazyků přichází v nadcházejícím akademickém roce 2022/2023, kdy se Vysoká škola obchodní stala jednou z fakult z nově vytvořené Pan-evropské univerzity (PEUNI). Toto spojení přinese možnosti spolupráce s dalšími fakultami, jako je například Vysoká škola podnikání a práva. PEUNI je profesní univerzitou. Cílem studia je především příprava k výkonu profese, a proto se na propojení studia s budoucím pracovním uplatněním studentů klade velký důraz. Studenti všech oborů absolvují v rámci studia několikátýdenní řízenou praxi v podnicích. Pořádají se rovněž kariérní dny, aby studenti mohli navázat kontakty s potenciálními budoucími zaměstnavateli.

Vyhraněné studijní zaměření Vysoké školy obchodní přitahuje osobnosti podobného charakteru, a proto navazování kontaktů mezi studenty a učiteli probíhá bez obvyklých bariér, protože obě strany sdílejí nadšení pro stejné aktivity: cestování

a létání, práce s lidmi, inovace. Atmosféra během výuky je zřejmě tím, co studenti oceňují, stejně jako unikátní profesní zkušenosti akademiků a mnoha externích. Výuka cizích jazyků je proto v tomto prostředí inspirativní, ale i stálou výzvou pro zkvalitňování výuky a rozšiřování příležitostí pro zlepšování komunikačních dovedností v internacionalizovaném prostředí cestovního ruchu, letecké dopravy a obchodu.

Ivana Mičínová, Simona Pecková

CASALC Review, 2022, roč. 12, č. 1

Odborný časopis České a slovenské asociace učitelů jazykových center
na vysokých školách

Editorcky čísla:

Mgr. Ivana Mičínová (Panevropská univerzita, Vysoká škola obchodní v Praze)

Mgr. Alena Holá (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, Ph.D. (Univerzita Karlova)

Mgr. Ludmila Koláčková, Ph.D. (Univerzita obrany v Brně)

Mgr. Ivana Mičínová, Ph.D. (Panevropská univerzita, Vysoká škola obchodní v Praze)

Mgr. Pavel Reich, Ph.D. (Mendelova univerzita v Brně)

Mgr. Kateřina Sedláčková, Ph.D. (Masarykova univerzita)

PhDr. Mária Šíkolová, Ph.D. (Univerzita obrany v Brně)

Adresa časopisu:

CASALC Review, Centrum jazykového vzdělávání MU, Žerotínovo nám. 9, 601 77 Brno,

e-mail: CasalCReview@cjv.muni.cz, webová stránka: <https://journals.muni.cz/casalc-review>

Profil časopisu: CASALC Review je odborným recenzovaným časopisem, který se věnuje obecným otázkám jazykového vzdělávání na vysokých školách a poskytuje prostor pro sdílení poznatků a zkušeností z výuky cizích jazyků na vysokých školách.

Pokyny pro autory: Redakce přijímá odborné studie (v rozsahu do 40 000 znaků bez mezer, opatřené abstraktem a klíčovými slovy v jazyce příspěvku a v češtině nebo angličtině), informativní články (v rozsahu do 20 000 znaků bez mezer), diskusní příspěvky (v rozsahu do 10 000 znaků bez mezer), zprávy, recenze a ostatní příspěvky (v rozsahu do 5 000 znaků bez mezer). Noví autoři přikládají stručný medailonek.

Recenzní řízení: Příspěvky označené autory jako studie procházejí anonymním recenzním řízením (dva recenzenti). Recenzenti sledují kvalitu příspěvku z hlediska obsahu i formy. Pokud posoudí příspěvek jako obsahově kvalitní, ale po stránce struktury, charakteru a rozsahu nikoli jako studii, doporučí redakci publikovat příspěvek v upravené formě, např. jako informativní článek či diskusní příspěvek. Ostatní příspěvky posuzuje redakce.

V časopise uveřejňujeme pouze původní práce, které nebyly dosud nikde publikovány a které nejsou postoupeny k publikaci v jiném časopise či v jiném typu publikace.

Časopis vychází v tištěné a elektronické podobě.

ISSN 1804-9435 (print)

ISSN 2694-9288 (on-line)

CASALC Review. Vydává Česká a slovenská asociace jazykových center na vysokých školách – CASAJC. Reg. č. MK ČR E 20207. Vycházejí 2 čísla ročně. Technická redakce: Jiří Rybička, Marta Holasová. Grafický návrh obálky Ludvík Kuchař. Tisk zajišťuje Papír a tisk, s. r. o., Kolískova 473/15, 602 00 Brno. Časopis je distribuován členům CASAJC.

Číslo vychází 30. září 2022