

Milé čtenářky a čtenáři,

čas zimy přinesl krátké dny s převážně nevlídnou oblohou, které nám nabízejí čas ke čtení. Přinášíme tedy k jeho vyplnění zajímavé články, kterými Vás, jak věříme, toto číslo časopisu CASALC Review obohatí.

Nejprve nabízíme studie. Zaměřují se na zkratky v moderní obchodní korespondenci, ráz v českém projevu u mluvčích ukrajinštiny a ruštiny či vnímání plagiátorství studenty. Jazyková centra vyučující širší portfolio jazyků mohou najít inspiraci v průzkumu motivace studentů při jejich výběru provedeném na Vysoké škole ekonomické v Praze. Výzkumu strukturovaných debat se věnuje studie autorky působící na jedné z našich technických univerzit. Studentské reakce na využití online výuky na vysoké škole ekonomického zaměření mapuje další studie ve stejné sekci.

Čtenáři, kteří se zaměřují na praktické zkušenosti z výuky, najdou náměty v části Dobrá praxe / Inovace. Získají zajímavé informace o roli pozitivní psychologie při snižování napětí ve skupinách mezinárodních studentů, dozví se o uplatnění korpusové lingvistiky v obchodním jazyce či o překladu jako nástroji rozvoje přenosných dovedností a o jejich roli v ESP. Posuzováním úrovně odborného jazyka v oblasti letectví se zabývá poslední článek této sekce.

Rubrika Diskuse, která nebývá obvykle zařazena, nabízí unikátní možnost nahlédnutí do světa akademického psaní a psaní pro publikaci, konkrétně komentovaný rozhovor se zakladatelkou On-Campus Writing Lab na Pardue University ve státě Indiana, USA, Danou Driscoll.

V rubrice Pracoviště se tentokrát vydáváme na jazykové ústavy působící na umělecky zaměřené vysoké škole, jmenovitě na Hudební a Divadelní fakultu JAMU v Brně.

Výuka jazyků znamená mimo jiné i setkávání se s lidmi. Dvě setkání, jmenovitě konferenci CERCLES konanou v září 2022 v Lisabonu a mezinárodní setkání vyučujících němčiny, mapuje pro čtenáře poslední sekce Zprávy.

Čeká Vás tedy pestré čtení v několika rubrikách tohoto čísla časopisu CASALC Review. Při jeho přípravě jsme si obě znovu uvědomovaly, jak moc pomáhá výuka jazyků vytváření a zlepšování vztahů mezi lidmi a vzájemnému pochopení kultur, a jak všeobecný, odborný, a také akademický jazyk sbližuje různé úhly pohledu. Věříme, že každý článek v čísle tedy potvrzuje význam jazykové přípravy a obohacuje naše poznání.

Přejeme Vám při čtení časopisu i v každodenním životě mnoho setkání se zajímavými lidmi i autory a hodně prožitků vzájemného obohacování.

Lenka Fišerová a Tatiana Hrivíková
editorky CASALC Review 2/22

Obsah

Studie / Study _____	4
<i>Ivana Kapráliková: Abbreviations in modern business correspondence and their pedagogical implications</i>	5
<i>Jitka Veroňková: Ráz v českém projevu u mluvčích s ruštinou a ukrajinštinou jako L1 ve srovnání s rodilými mluvčími češtiny . . .</i>	23
<i>Eva Maierová: Perceptions of plagiarism by students at the University of Economics in Bratislava</i>	44
<i>Eva Ellederová: Strukturované debaty v hodinách odborného anglického jazyka: realizace řečových aktů a modifikace výpovědní síly studenty informačních technologií</i>	60
<i>Višnja Kabalin Borenić, Boglárka Kiss Kulenović, Dalia Suša Vugec: Student reactions to online learning and online teaching tools used in a Business English course during the Covid-19 pandemic</i>	78
<i>Kateřina Dvořáková, Petra Jeřábková, Lenka Kalousková, Dominika Kovářová: Motivy uchazečů pro výběr FMV VŠE v Praze a jazykové preference studujících bakalářských programů</i>	96
Dobrá praxe / Inovace / Best practice / Innovation _____	114
<i>Ioana Kocurova-Giurgiu, Emil Velinov: Using positive psychology to manage tensions in international classrooms at tertiary education levels</i>	115
<i>Michaella Duruttya: Corpus-based Linguistic Analysis of Business English Report Writing Papers by L2 English Language Speakers</i>	128
<i>Dominika Vargová: Preklad ako nástroj rozvíjania prenosných zručností v rámci cudzojazyčnej výučby študentov nefilologických odborov . .</i>	145
<i>Tomas Maier: Das Passiv im Wirtschaftsdeutschunterricht</i>	160
<i>Siniša Prekratić, Ivana Francetić: Assessing proficiency in English for Specific Purposes: the case of Aviation English</i>	174
<i>Daniela Dlabolová, Eva Čoupková: Transferable skills in ESP</i>	181

Diskuse / Discussion	191
<i>Alena Kašpárková and Dana L. Driscoll: Writing to Learn, Writing for Publication, and Teacher Training: A Commented Interview with Dana L. Driscoll</i>	192
Jazyková pracoviště / Language centres	200
<i>Květoslava Horáčková: Katedra cizích jazyků na Hudební fakultě JAMU</i> . .	201
<i>Jana Glombíčková a Adrian Hundhausen: Kabinet jazyků Divadelní fakulty Janáčkovy akademie múzických umění</i>	203
Zprávy / Reports	206
<i>Jan Trna: Die Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer (IDT). Konferenzbericht</i>	207
<i>Tetiana Kibalnikova: XVII CercleS International Conference 2022, 15–17 September 2022, Porto – Portugal</i>	210



Studie
Study

Abbreviations in modern business correspondence and their pedagogical implications

Ivana Kapráliková

Abstract: The aim of our contribution is to outline the frequent usage of abbreviation processes in contemporary written business correspondence and to demonstrate the means of creating abbreviations in this specific area of English. In the light of the latest trends of economization of speech in business communication, the abbreviation formation is highly topical and for this reason, we focus on the analysis of the specific content of written business correspondence. For a better understanding of the issue of economization of speech and business correspondence, we define contemporary business communication in more detail, focusing on written correspondence. By using the method of corpus analysis, we qualitatively describe the regularities and irregularities in the creation of abbreviations extracted, which allows us to find out which abbreviation phenomena are a reflection of the real characteristics of the jargon of business correspondence and which are rarely found in it. The outcome of our analysis is also reflected in its pedagogical implications.

Key words: abbreviations, business communication, business correspondence, corpus analysis

Introduction

English language used in a business world, influenced by multicultural environment, new technologies but also by growth of economization of language in general, has been changing radically. In order to establish a sound basis for language courses in Business English, research is needed into the lexical, syntactic and discourse characteristics of the register of English used within contemporary business world.

The key here is usage: in order to increase productivity, the way we communicate, and especially in the areas of work or the ways businesses are being conducted, but also within simple exchange of informal messages, we tend to economize the language in a sense of saving time and put least effort to communication. Brevity, compactness of presentation and economical use of language has been pointed out as one of the most common features of business discourse by numerous authors (e. g. Zinukova, 2021; Luján-García, 2020; Mahyaddinova, 2022; Imre, 2022)

Usually, the learners of Business English can speak English at least at B1–B2 (intermediate) levels. Consequently, what they need from a Business English course is the opportunity to learn business-related vocabulary, and to which extent they can use specialized vocabulary of their own field in communication with any authorities involved in business processes. Clear and persuasive business correspondence is indeed an important part of running an efficient business and contributes

to promoting good relations between businesses. Therefore, in the context of the teaching of writing in English, students need to learn how to communicate in written English as a way of sharing observation, information, thoughts, or ideas with themselves and others (Fadilah, 2019, p. 83). Riaz and Gul (2016, p. 12) share the same ideas, stating that written communication plays an important role in the professional career of students majoring in business as they are to draft letters of different nature in their professional career. According to Chan (2014, pp. 384–386), some most challenging written means of communication that must be put into consideration include: the use of words and clarity in order to make a business proposal/report/plan look professional; the use of correct format and style; the need to meet different parties' expectations in writing negative messages; and choosing an appropriate course book to teach written communication in business English.

At the university level in particular, ESP teachers are unable to rely on the views of the learners, who tend not to know what English abilities are required by the profession they hope to acquire the knowledge about. The result is that many ESP teachers become very much dependent on the published textbooks available. Based on our own experience, even though the textbooks designed for business studies have been updated regularly and there are plethora of textbooks offered, many of them tend to use topics from multiple disciplines, making much of the material redundant and perhaps even confusing the learner as to what is appropriate in the target field. Teachers are therefore left with no alternative than to develop original materials. Taking into consideration such challenge, the ESP practitioner's role as "researcher" is especially important, with results leading directly to appropriate materials for the classroom.

Linguistic researchers (Safont and Esteve 2004: 261–274, Mishan 2005:40, Benavent and Peñamaría 2011: 89–94, Gilmore 2007: 97–118) seem to agree that authentic language has to be brought to the students' attention and that the teachers need to take time to study how the language has to be brought to the situations in a given ESP context. The effort should be put on creating a genuinely useful course.

Even though abbreviations, fulfil the conditions of language system, they have the opponents, who point out their artificial character and very low level of clarity (e. g. Aronoff, 1976). That is the reason why we have chosen the topic of abbreviations and the importance of their usage in business communication, because, as far as business English is concerned, they are so common, that it would be misleading consider them unusual and exclude them from any linguistic analysis.

The goal of the presented analysis is to understand the abbreviation processes in contemporary business communication to the point that can be presented to the students of Business English course in the most authentic way. For a better

understanding of current communication in business, we present the results of the surveys on today's trends in this type of communication and then point out the phenomenon of abbreviations in written communication.

By the method of qualitative corpus analysis, we elaborated the description of the features of the abbreviation processes rather than presenting statistical quantitative analyses. The outcome of our research are general features, which determine abbreviatory processes occurring in business correspondence. The extract of the compiled glossary of abbreviations most commonly used in various departments of a firm is also demonstrated as its linguistic and content relevance are decisive elements in compiling teaching materials and planning activities for a teaching unit. The archive of such corpus divided into thematic categories can also be a source for further scientific and research activities in corpus linguistics. Finally, the pedagogical implications of the research findings are proposed.

Contemporary business communication

As mentioned above, in order to better understand the nature of communication in business today and, consequently, to be able to translate new trends in this area into teaching practice, the role of the university teacher as a researcher in this area is essential. Establishing the nature of business communication, first, we shall acknowledge the fact, that to younger businessmen or employees of the companies, the first generation of true digital natives, the formal business communication of older generations can appear very cold and too formal. Generation Z keeps things much more casual. Barriers between business communication and personal or social life have been pulled off. Stillman's consulting firm, GenGuru, found in a recent survey that 84% of Generation Z born after 1995 still prefers in-person communication over email or text. But, crucially, "Generation Z defines things like Zoom, Google Hangouts and Microsoft Teams as being face-to-face" (O'Hara, 2014). This generation knows more about operating in the modern business than any other generation. They can save 12 hours of hard work, know about different cultures, what things to say and not say. Moreover, according to Beer (2017), email has been facing competition from more sophisticated forms of business communication, most notably texting and, more recently, instant messaging. One of the underlying reasons for this struggle is obvious. Email is a fully asynchronous medium with all the associated disadvantages, whereas texting is less so. And instant messaging represents a real-time, synchronous form of communication offering the most instantaneous feedback of the three.

The 10-question survey, launched in 2016, conducted by Laura Brown, Forbes contributor and the author of the book *The only business writing book you'll ever need*, was distributed to her clients and associates and was promoted on Facebook and Twitter. It received 528 responses from people in a wide variety of business

roles and industries. The key question of the survey “how important is writing in your workplace?” was designed to test whether business writing still matters. On a five-point scale where 1 is “not important at all” and 5 is “very important,” 69.5% of respondents chose 5, and 19.5 chose 4. That’s a total of 89% suggesting that writing actually still matters a lot in business. (No one selected 1, “not at all.”). Other questions explored what kinds of writing people produce day-to-day at work. To the question what people find most challenging about writing at work, 38% responded saying they needed to write faster. The same percentage felt their writing needed to be more compelling. 29% have trouble getting started on their writing tasks. And 36.4% reported having trouble making their writing concise. Concerning the problems with the colleagues’ writing, respondents pointed to a lack of clarity and lack of concision, and many complained about and poor grammar and spelling.

Brown also points out the damaging effects that technological change has had on written communication, when digital natives’ writing style lacks correct, formal writing. The survey results show that “writing does still matter, and it ought to be clear and grammatically correct” (Brown, 2019). Overall, despite technology advancement, business practices in communication stay conservative, concerned with accuracy, precision and proper documentation. All of the above findings from this survey demonstrate how it is extremely important to pay more attention to written correspondence when teaching business English, and especially to give space for students to learn how to write concisely but with understanding.

Further, increasing intertextuality has been the most apparent. Accompanying a manager for a full day, Louhiala-Salminen (2002) observed that phone calls were often referenced in emails, and face-to-face communication was constantly used to discuss what had been said via other channels. *“In this type of business discourse it is the ongoing and recurring interplay between spoken and written activity that characterizes the literacy events where the business professional utilizes his literacies both in speech and writing and in the media used – including intermingled usage – to achieve his purposes”* (Louhiala-Salminen 2002: 217) This way we can better understand the features of genre of contemporary business communication and in our specific case, when dealing with shortening processes, how oralization of abbreviated forms affected the spoken communication in business as well. We agree with Veloso (2017) stating that abbreviations are functionally equivalent to the longer expressions they replace and the fact that they absorb the essential grammatical properties of morphosyntactic words, he assumes them as true entries of the speakers’ mental lexicon. *“In fact, most of them are largely shared by the speakers’ community and acquire a stable meaning (very often, they are even admitted by lexicographers as entries of current dictionaries).”* (Veloso, 2017). Thus, the results of linguistic analyses of abbreviations in written business correspondence penetrates further into spoken communication in this specific environment.

As mentioned above, the main objective of the contemporary business correspondence is to achieve one's purposes by using linguistic manipulation, which has been evident in e-business correspondence. Vorobyova et al. (2015) conducted the research on peculiarities of linguistic manipulation in the texts of electronic business correspondence. The main point of such research is, from the point of pragmalinguistics, to reveal and describe the linguistic means of realization of manipulative intension; to define functional and pragmatic potential of the split-level language means used by the producers of electronic business letters. Thus, we agree that with the help of certain linguistic means (in our case – abbreviations), it helps the addresser to regulate the behaviour of the recipient. Overall, the use of abbreviations in business correspondence is appropriate to save space and time, however can go far beyond that.

Corpus analysis of abbreviatory processes in business correspondence – methodology

The main aim of our research was to outline the frequent usage of using abbreviation processes in contemporary written business correspondence and to demonstrate the means of creating abbreviations in this specific area of English.

We used the method of corpus analysis, where the use of corpus does not exclude the qualitative analysis. Thus, we elaborated the description of the features of the abbreviation processes rather than presenting statistical quantitative analyses. In our opinion, the content with which we have worked recently may not be applicable in the farther future (as we assume that the vocabulary of business is constantly in motion), however we aimed to find the principles that, unlike abbreviation processes, we suppose, are relatively static and they can be used in the future in other research into lexicology. Thus, the outcome of our research are general features, which determine abbreviatory processes occurring in specific context-business correspondence.

In order to achieve our goal, we analysed the actual patterns of abbreviations listed in various internet sources, where abbreviations are presented and their meaning is analysed by business commentators and experts. We focused mainly on written business communication.

The enormously growing amount of information sources dealing with business operation on the Internet offered us wide range of possibilities to analyse any linguistic pattern in this specific context. Thus, in this matter we didn't have to tackle with the problem of limiting factor such as lack of availability of sources providing long exhaustive lists of abbreviations used in business. To achieve representativeness, balance and diversity in our corpus design, we used sampling,

the most widely used method. Random sampling is a standard way of selecting subjects for analysis in many areas of science.

Various websites for the corpus were collected randomly, using Google search engine. We bore in mind the fact that none of the companies would allow us to uncover their in-house communication so we considered analysing 50 business-related websites sufficient enough to extract the necessary information.

Results of the corpus analysis

We observed particular abbreviation categories, which have been used in business correspondence regularly. **Acronyms, initialisms and alphabetisms** are the units obtained by abbreviating a multi-word sequence (compound word, phrase, name of an institutions, activity) to the initial letters of the base words but not changing the denotative meaning. These were created by regular process using all initial letters of the base words (“non-elliptic acronyms” (Mattiello, 2013)).

Hybrids were those types of abbreviations observed in the corpus that were somehow fluctuating in their nature within the categories mentioned in the theoretical part. For example hybrids between clippings and graphic abbreviations that can be read out in expanded or unexpanded form (Inc – Incorporated). Also, there were examples of acronyms which were not created by shortening the base words by collecting their initial letters. Here we can include **elliptic acronyms** (Mattiello, 2013, p. 87), which do not retain all the initials of the words contained in the source phrase, omitting mostly grammatical words. This category included also **extended acronyms**, the formations composed of more than one initial letter for each word. There were also the peripheral cases of acronyms which combined initialized and clipped constituents or initials and full constituents. Hence, we came across the examples of creative shortening of various kinds, where the results are the sequence of capital letters. Specific examples follow in the extract of the compiled glossary.

Clipped units blurred the border between alphabetisms and instances of two or more letters taken from a single word e. g. ID – identification, MS – milestone, as all these abbreviations have a single word as a source form whereas acronyms and initialisms come from multi-word sequence.

Ellipsis, the omission from a clause that are understood in the context of the remaining elements. The result of this abbreviation, in our cases, was always the whole word. (e. g. Chief Executive Officer, not only abbreviated as CEO but also as Chief).

After careful observation of all the websites, second, we point out **conciseness** as the main characteristic feature in using as few words as possible to deliver

the message. Even though too much conciseness might lead to ambiguity in the meaning of messages, most of created shortenings had completeness and concreteness. Conciseness just enabled to save both the writer's and the recipient's time. However, it does not indicate that the short the better but shortness with precise and straightforward expression. Zi Yu and Yuang Fu (2014) suggest that to achieve conciseness, one should try to use simple words and short sentences, avoid unnecessary repetition and wordy languages and confine each paragraph to only one topic. While business writing should be clear and concise, it does not necessarily mean it should be blunt.

Summary of regularities of the shortening processes in business correspondence

- **Common initial pattern**

In case of acronyms, they have been formed by taking the initial letters of the words in a title or phrase rather than the end of words as in blends: Earnings per share – EPS

- **Common base**

The most common base of abbreviations has been a noun (noun phrase) which, generally, is the case of many professional jargons as they provide contexts in which a word or phrase is so frequent that a shorter and more efficient form is needed and often required to save space.

- **Multi-word input**

It was noticeable that most abbreviations had at least two basic components: working capital – WC, but very often more than two ones: too much information – 2MI; Attention, interest, desire, action – AIDA; Substitute, Combine, Adapt, Modify, Put to another use, Eliminate, and Reverse – SCAMPER

- **Typical spelling**

Spelling without periods in acronyms was more common. It is usually a matter of discussion whether or not periods should be used with acronyms. In our opinion, anything that reduces the carefulness of typography makes it easier for comprehension.

- **Abbreviations as words**

Spelling of acronyms without periods could lead to lexicalization of abbreviations. This phenomena was also observed in business correspondence. Many abbreviations created within the business correspondence context became stable and “institutionalized” as part of the accepted jargon of business. This is the case not only in written communication but also in spoken one. Shortened versions of the names of the representatives and authorities (CEO, PM), departments (HR, IT, PR) and activities (HRP, CBT) used by personnel, emerged into their everyday communication not only within their work but within the communication with outside world.

- **Inflection of abbreviated forms**

In many cases, the abbreviations behaved as regular bases in inflection. Thus, it is common in business correspondence that abbreviated forms inflect for plural in a regular way: SMEs as well as they can take the possessive form ('s): CFO's.

Summary of irregularities of the shortening processes in business correspondence

- **Impermanent creations**

Numerous abbreviations, mostly in marketing and sales departments as well as in IT department last for certain period of time. In marketing case, they are created to abbreviate the activities which objectives should be achieved in a certain temporary period, for example various campaigns, projects the company might work on. For example, the WTF Campaign, in the Australian market in 2020, Pringles ran a sales promotion for a mystery new flavour, built around the tagline WTF = what's the flavour? In our opinion, those are the abbreviations which cause ambiguity in business context (so called one-offs) if not properly defined in a course of time, as it is impossible to deduce their meaning from their abbreviated forms if a reader is not familiar with the history of a company's activities.

- **Ambiguity in meaning**

As various inputs correspond to the same output (Chief Administrative Officer, Chief Analytics Officer, Chief Accounting Officer – CAO), abbreviations are not always unambiguous as expected in specialized terminology. This can cause obstruction in recovering the source.

- **Irregular subtraction**

Different subtraction of parts of the source words or phrases involves various alternatives how the abbreviations will look like in its final form. It is most apparent in hybrids: capital expenditures – CAPEX; Paid – Pd

- **“Acronymy families”**

The unique shortening processes in the business correspondence are what can be called **“acronymy families”**. As in word formation rules we have word families i. e. extensions of one paradigm where members of the word family share a common base, the same phenomena occurs in creation of abbreviations. As a result within our corpus, we found coinages of one base used in particular context within business operation and communication such as:

Manufacturing

MBOM	manufacturing bill of materials
MES	manufacturing execution system
MI	manufacturing intelligence
MOM	manufacturing operations management
MPM	manufacturing process management

Requests

RFI	request for information
RFD	request for discussion
RFP	request for proposal
RFQ	request for quote

Returns

ROA	Return on assets
RONA	Return on net assets
ROE	Return on equity
ROI	Return on investment
ROIC	Return on invested capital
ROS	Return on sales

Chiefs

CAO	Chief Administrative Officer
	Chief Analytics Officer
	Chief Accounting Officer
CDO	Chief Data Officer
CEO	Chief Executive Officer
CIO	Chief Information Officer
COO	Chief Operating Officer
CSO	Chief Security Officer
CTO	Chief Technology Officer

The following extract of the glossary (Tab. 1) presents an overview of the common up-to-date abbreviations that are used in written communication in companies internally and externally as well. The abbreviations are divided according to specific departments of a firm. When creating such glossary for the students of Business English, below some of the tables, abbreviations, whose meaning is unclear to the students, who are not experienced in business operations yet, the explanation of those activities in more detail might be necessary for better understanding.

Tab. 1: *Examples of newly formed general in-house abbreviations used between employees in a firm*

AFC	Away from computer	ETA	Estimated time of arrival
AFK	Away from keyboard	FUTAB	Feet up, take a break
AKA	Also known as	FWIW	For what it's worth
ATM	At the moment	GTMTA	Great minds think alike

AYW	As you want/wish	HF	Have fun
AYDY	Are you done yet?	IAM	In a meeting
AYEC	At your earliest convenience	IAC	In any case
AWOL	Away without leaving Absent without leave	IAW	In accordance with
BRB	Be right back	ICYMI	In case you missed it
BID	Break it down	IMO/IMHO	In my opinion/In my humble opinion
COB	Close of business	IHNI	I have no idea
COP	Close of play	IIRC	If I recall correctly
DBA	Doing business as	INPO	In no particular order
		IOU	I owe you
DFTBA	Don't forget to be awesome!	MS	Milestone
DILO	Day in the life of	OOBE	Out of box experience
DM	Direct message	PMFJI	Pardon me for jumping in
DMC	Deep and meaningful conversation	SITD	Still in the dark
DSM	Don't shoot me	TBA	To be announced
DYK	Did you know	TBD	To be determined
EAK	Eating at keyboard	WFH	Working from home
ELI5	Explain like I'm 5 (years old)	WIIFM	What's in it for me?
EOD	End of day End of discussion	YOYO	You're on your own
EOM	End of message	2MI	Too much information
EOW	End of week	2M2H	Too much to handle

- DILO analysis is used to track and note down what's actually being done each day

ACCT	Account	CR	Conversion rate
AGI	Adjusted gross income	DR	Debit
AIR	Assumed interest rate	EFT	Electronic Funds Transfer
AM	Accounts manager	EPS	Earnings per share
AOV	Average order value	ETF	Exchange Traded Funds
AP	Accounts payable	EXP	Expenses
AR	Accounts receivable	FOREX	Foreign Exchange
ARP	Annual percentage rate	NAV	Net assets value
BGT	Budget	Pd	Paid
BKPR	Bookkeeper	P/E	Price to earnings ratio
BOM	Bill of materials	P-card	Purchase card
BS	Balance sheet	P-and-L	Profit and loss
CAPGR	Compound annual growth rate	ROA	Return on assets
CAPEX	Capital expenditures	RONA	Return on net assets
CFP	Certified financial planner	ROE	Return on equity
COGS	Cost of goods sold	ROI	Return on investment
CoGQ	Cost of good quality	ROIC	Return on invested capital

CoPQ	Cost of poor quality	ROS	Return on sales
COD	Cash on delivery	TSR	Total Shareholder Return
CPA	Certified public accountant	YTD	Year to date
CPTL	Capital	YTM	Yield To Maturity
CPU	Cost per unit	WC	Working capital
CR	Credit		

- P-Card refers to company finances that are spent to run business.
- P/E represents the ratio between product prices and earning potential on those products.

AIDA	Attention, interest, desire, action	KEI	Keyword effectiveness index
AOV	Average order value	KPI	Key performance indicator
B2B	Business to business	KYC	Know your customer
B2C	Business to consumer	MAPPP	Media, Advertising, Publishing, Printing and Packaging
BANT	Budget, authority, need, and timeline	MLM	Multi level marketing
BR	Bounce rate of a website	MQL	Marketing qualified leads
CAC	Customer acquisition cost	MSRP	Manufacturer's suggested retail price
Comp.	To give something for free	MVP	Minimum viable product
COS	Content optimization system	LTV	Lifetime value of customer
CPC	Cost per click	NPS	Net promoter score
CPL	Cost per lead	POEM	Paid, Owned, Earned Media.
CPM	Cost per thousand	SLA	Service level agreement
CPV	Cost per view	SMM	Social media marketing
CSR	Customer service representative	SMO	Social media optimisation
CTR	Click through rate	SMP	Social media platform
CRM	Customer relationship management	SQL	Sales qualified leads
CSR	Corporate social responsibility	SOV	Share of voice
CTA	Call to action	SM	Social media
CX	Customer experience	TOS	Terms of service
DMP	Data management platform	VOD	Video on demand
EPC	Earnings per click	VM	Viral marketing
EPM	Earnings per thousand	WOM	Word of mouth
FIFO	First in, first out	WOMM	Word of Mouth Marketing
ICP	Ideal customer profile	UV	Unique visitor

- FIFO refers to customer orders, product production and other operations.
- BR is an Internet marketing term used in web traffic analysis. It represents the percentage of visitors who enter the site and then leave ("bounce") rather than continuing to view other pages within the same site.
- CTA is a marketing term for any design to prompt an immediate response or encourage an immediate sale. A CTA most often refers to the use of words or phrases that can be incorporated into sales scripts, advertising messages, or web pages, which induce an audience to act in a specific way.

-
- KPI measures how a company is performing at achieving a certain goal or objective. There are KPIs for every aspect of business, whether it's financial, marketing, sales, or operational.
 - CAC measures the amount of money it takes to convert a potential lead into a customer. This metric can be used to improve marketing because it helps to make important budgetary decisions.
 - DMP refers to which customers buy which products.
 - SOV is a measure of the market the brand owns compared to its competitors. It acts as a gauge for the brand visibility and how much a brand dominates the conversation in particular industry.
 - SLA is an agreement between a company's sales and marketing teams that defines the expectations Sales has for Marketing and vice versa.
 - POEM is used in social media marketing, this is a way of thinking about content and other marketing assets depending on whether a company paid for it (an ad), created and own it in-house (a company's own blog posts, etc.), or earned it (from users sharing it or mentioning it).
 - UV is used in web analytics to refer to a person who visits a site at least once within the reporting period.

Pedagogical implications of the research findings on abbreviations in business correspondence

The first aspect is **the authentic language usage** in Business English courses to demonstrate the contextualization of innovative language patterns. It is important for our corpus used in the classroom to reflect the range of various activities and not to be biased towards any of the fields of activity in particular, so that the findings on the usage of abbreviations remain balanced and pedagogically useful.

Tribble and Jones (1997, p. 36) outlined a methodology for using authentic materials in the language classroom, proposing that the most effective starting point for understanding a text is a **frequency-sorted word list**. These lists can be arranged in order of first occurrence, alphabetically or in frequency order. First, occurrence order serves as a quick guide to the distribution of units in a text, as concerns the lexemes, an alphabetic listing is built mainly for indexing purposes, but a frequency-ordered listing highlights the most commonly-occurring units in the text.

In what follows, a task type is presented, including the above mentioned aspects, to illustrate the way how frequency-sorted word lists can be applied in teaching. Task focuses on abbreviation usage in business correspondence. The most frequent abbreviations used in this task were taken from the above mentioned glossary of the most commonly used abbreviations in communication of various departments of the companies.

Aim: Understanding abbreviations in the context

Instruction: It is often laborious to guess the meaning of abbreviation from the context especially if there is no explanation in a document or a message.

1. The blank rows in the table below are for you to write your best guess of the meaning of abbreviations. Compare your guesses with the glossary definitions.

Abbreviation	Your guess	Glossary definition
YOYO		
2M2H		
WC		
CSO		
CPV		
LAN		
FOREX		
COD		

Key: You're on your own
 Too much to handle
 Working capital
 Chief Security Officer
 Cost per view
 Local area network
 Foreign exchange
 Cash on delivery

Secondly, one way to complement the frequency of occurrence of the abbreviations in various specific business documents in order to obtain a more comprehensive view of the lexical composition of written English discourse is **to provide collocational information for the elements frequently appearing in the documents**. They not only give language learners guidance on relevant collocates, but they also present frequent semantic preferences and constructions, that is, the grammatical relations the particular unit frequently forms with relevant collocates. Generally, we can claim that concordance lists are not only useful in checking frequency data, but they also provide instances of actual language use in context that can be directly incorporated into teaching and test materials.

Concordance lists

Aim: to help learners identify and use frequent collocates of particular abbreviation in context

Instruction: Study the concordance lines and list the prepositions that are likely to be used with this specific abbreviation. Create short phrases using the pattern with the listed prepositions.

Bids for **CPV** advertisements work in the same way as PPC
As such, prices for **CPV** ads can vary wildly based on a large number of factors
For example, if you pay \$0.25 **CPV** and book 1,000 views on a site, then you would pay 25...
From Google's supporting perspective, **CPV** is a natural extension of Adwords
The underlying principles of the **CPV** model are promising,
For instance, how exactly does **CPV** apply to viral video?
With **CPV** bidding, you'll pay for video views and interactions
How do you know what max. **CPV** to set?
Two elements affect the actual **CPV** you pay: Quality Score and Ad Rank.
Whether marketers opt for the **CPV** depends on several factors
Traditionally, **CPV** advertising campaigns were reserved for brand awareness
This is because buying on a **CPV** basis levels the playing field for both types of advertisers

Presenting and practicing acronyms, initialisms and alphabetisms

As the last aspect of using abbreviations in teaching practice, a natural question arises: is there any predictability in the formation of abbreviations? Can we justify the choice of one pattern over another? The answer, in our opinion, would be that there is no absolute certainty in choices, however, as for the results of our findings, we have proposed certain tendencies concerning the predictability of the output. These can be consequently applied to teaching Business English by designing tasks for possible formations of abbreviations from source words or phrases.

Students in Business English classes have often come across abbreviations like GDP, MLM, BRB, CFO, PR, HR etc. without knowing what they stand for. These get mentioned at least once every couple of lessons before teachers even start planning a specific lesson on the topic. Besides above mentioned general tips how to use abbreviations in the class (frequency listing, providing collocational information, and context usage), **students should be able to work out which of the options that you give is the most likely**, e. g. that "CC" in the sentence "Please CC my boss when you send me the report" means "carbon copy", rather than "computer communication" or "corporate currency". This is also good for dealing with common problems with the longer form, by giving options like "HQ stands for A) headquarter B) headquarters C) headquarter".

Acronyms matching is another activity where students could match "AI" to "artificial intelligence" and "VR" to "virtual reality", which could take them seconds, however more challenging is asking students to instead match the expressions to their meaning, e. g. "VR" to "almost looks like real life" and "AI" to "like a brain but manmade", first of all with no help and then using the context of the sentences that they have been given to help. All these activities can be done as a pair work activity with the things to match and their accompanying clues split between Stu-

dent A and Student B worksheets, with students trying to do the activity without showing their worksheets to each other. Lastly, teachers could switch straight to the practice stage and then test students' memory of the language that they were just using. For example, they could discuss what to do about problems like "The HR Department can't cope with the number of CVs arriving every day", with the acronyms being explained (in brackets) in or after the sentences, in a gloss at the bottom of the page, or by the teacher during or after the activity. After the speaking activity finishes and they ask any questions that they have about the sentences, they are then tested on the acronyms that they just saw.

Discussion and conclusion

In spite of obscurity of diverse shortening processes in contemporary business correspondence, new creative forms are constantly formed and reused as part of the business jargon, and the number of those which are becoming part of the English lexicon has been rising. The reason of creation of such lexical innovations is however clear – shortenings represent a conscious act of economizing, where the percipient and recipient share a common jargon. Further, they definitely demonstrate professional closeness. The abbreviations formed within business communication indicate in-group restriction, some sort of privacy, and the use of professional jargon and at some point demonstrating the attempt of insiders to exclude the outsiders. *Naming* is another characteristic feature of the formation of the abbreviation processes in business communication. Many shortenings tend to name new specific phenomena, newly formed institutions, activities and procedures in the business world. They are very often but not always monoreferential in a sense that they acquire specificity and semantic uniqueness and their association to the context immediately suggests the referent.

Lastly, when discussing the pedagogical implications of our findings, there are several aspects of using this particular language pattern that future business professionals should be prepared for. The first aspect is the authentic text usage in Business English courses to demonstrate the contextualization of innovative language patterns. A *frequency list* provides valuable information about those units that appear (and do not appear) in a text. Secondly, one way to complement the frequency of occurrence of the abbreviations in the business correspondence in order to obtain a more comprehensive view of the abbreviatory composition of written business English discourse is to provide collocational information for these types of elements frequently appearing in the business correspondence. As shown in the example of the profile, it does not only give language learners guidance on relevant collocates, but they also present frequent semantic preferences and constructions, that is, the grammatical relations the particular unit frequently forms with relevant collocates. We believe that shortening processes are essential communicative means in the business written communication and that their ex-

clusion from lexicon would cause not only loss in terms of alternatives to existing longer variants but also in terms of different shades of meaning, in this formal environment, specific speech community where they serve specific functions and produce required effects on the recipient.

We can also claim that it is necessary to permanently monitor the changes in business communication and to regularly update the content of it in order to keep up with such dynamic environment. We suggest not to rely on standard models and examples given in well-established teaching materials, which are often outdated. Considerable enrichment of the vocabulary with terms closely related to the business relations need to be considered. Many business books introduce features and writing skills of all kinds of business correspondence. But most of them just provide many templates with no practical up-to-date understanding and usage of patterns used in business correspondence.

References

- BEER, A. (2017). From business letters to email and mobile communication. In: MAUTNER, B. RAINER, F. (2017). *Handbook of Business Communication: Linguistic Approaches*. De Gruyter, Inc.
- BENAVENT, G. T., PENAMARIA, S. S. (2011). Use of authentic materials in the ESP classroom. *Encuentro 20*, ISSN 1989-0796, pp. 89–94.
- BROWN, L. (2019). Does business writing matter anymore? The answer seems to be “yes” In: *Forbes*, last updated April 26, 2019. Retrieved from: <https://www.forbes.com/sites/laurambrown/2019/04/26/does-business-writing-matter-anymore-the-answer-seems-to-be-yes/?sh=3479b3c43284>
- FADILAH, N. R. (2019). Difficulties in Writing Business English Correspondence. *Intensive Journal*. 2(2), pp. 81–92.
- GILMORE, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*, 40(2), pp. 97–118.
- CHAN, M. (2014). Communicative needs in the workplace and curriculum development of Business English courses in Hong Kong. *Business and Professional Communication Quarterly*, 77(4), pp. 376–408.
- IMRE, A. (2022). Categorizing and translating abbreviations and acronyms. *Open Linguistics 2022*; 8, DeGruyter, pp. 378–389
- LOUHIALA-SALMINEN, L. (2002). The fly’s perspective: Discourse in the daily routine of a business manager. *English for Specific Purposes 21*(3), pp. 211–231.
- LUJÁN-GARCIA, C. (2020). The use of English initialisms and abbreviations in the field of pharmaceutical business communication in Spanish. *Terminology. International Journal of Theoretical and Applied Issues in Specialized Communication*, 26 (1), pp. 60–81
- MAHYADDINOVA, K. (2022). Abbreviations in business discourse. *Path of Science 8*(9), pp. 3001–3005
- MATTIELLO, E. (2013). *Extra-grammatical Morphology in English: Abbreviations, Blends, Reduplicatives, and Related Phenomena*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- MISHAN, F. (2005). *Designing authenticity into language learning materials*. Bristol: Intellect.
- O’HARA, C. (2014). How to Improve Your Business Writing. *Harvard Business Review*.

- RIAZ, M., GUL, S. (2016). Difficulties in written communication faced by the students of commerce: A study conducted at graduate level (B. Com). *Global Language Review, 1* (1), pp. 11–23.
- SAFONT, M. P., ESTEVE, M. J. (2004). Online resources for the EAP classroom: Ways of promoting EFL learners' autonomy. *Linguistic Studies in Academic and Professional English*, eds. Inmaculada Fortanet, Juan Carlos Palmer, and Santiago Posteguillo, pp. 261–274. Castellón: Universitat Jaume I.
- TRIBBLE, C., JONES, G. (1997). *Concordances in the classroom: using corpora. A resource guide for teachers*. London: Longman.
- VELOSO, J. (2017). The minimal word in European Portuguese: The oralization of abbreviated forms. *Alfa, So Paulo 61*(1), pp. 131–167
- VOROBYOVA, A. E. et al. (2015). Peculiarities of linguistic manipulation in the texts of electronic business correspondence. *The Social Sciences 10* (6), Medwell Journals, pp. 872–875
- YU, Z., FU, Y. (2014). A study on the characteristics and writing principles of business correspondence. *International Conference on Education, Language, Art and Intercultural Communication, ICELAIC*, Atlantis Press, pp. 369–372.
- ZINUKOVA, N. V. (2021). Linguistic features of Business English discourse thesaurus. *Alfred Nobel University Journal of Philology 1*(21), pp. 176–186.

Appendix

The abbreviations-in-business-correspondence corpus – the list of the websites for analysis

1. <https://www.themuse.com/advice/your-ultimate-cheat-sheet-to-deciphering-the-123-most-common-business-acronyms>
2. <https://www.indeed.com/career-advice/career-development/business-abbreviations>
3. <https://blog.hubspot.com/marketing/marketing-key-performance-indicators>
4. <https://preply.com/en/blog/business-abbreviations/>
5. <https://blog.talaera.com/business-acronyms>
6. <https://7esl.com/business-acronyms/>
7. <https://smallbiztrends.com/2021/04/business-abbreviations-acronyms.html>
8. <https://blog.hubspot.com/marketing/marketing-acronym-glossary>
9. <https://www.mindtools.com/blog/99-business-acronyms/>
10. <https://www.altalang.com/beyond-words/40-business-acronyms-know/>
11. <https://cdn2.hubspot.net/hubfs/4586384/Business%20Acronyms%20pdf%20download%20list%20Talaera.pdf>
12. <https://www.eslbuzz.com/common-workplace-abbreviations-business-acronyms-you-should-know/>
13. <https://global-exam.com/blog/en/business-english-free-sheet-acronyms-in-business/>
14. <https://blog.hootsuite.com/social-media-acronyms-marketers-know/>
15. <https://www.europeana.eu/en/blog/what-does-it-stand-for-understanding-corporate-abbreviations-in-europe>
16. <https://blog.lnsresearch.com/acronym-quick-reference>
17. <https://www.businessenglishresources.com/learn-english-for-business/student-section/student-handouts/business-english-abbreviations-and-acronyms-guide/>
18. <https://www.purdue.edu/business/account/RefRes/abbr.html>
19. <https://www.workinfo.com/index.php/articles/item/584-acronyms-and-abbreviations>
20. <https://ec.europa.eu/eurostat/ramon/cybernews/abbreviations.htm>
21. <https://www.thebalancesmb.com/entrepreneur-s-glossary-a-l-1200469>

22. <http://www.networkmilan.com/archives/19>
23. <https://www.advsyscon.com/blog/it-acronyms-it-abbreviations/>
24. <https://blog.cakap.com/50-business-english-acronyms-and-abbreviations-you-must-know/>
25. <https://www.businessballs.com/glossaries-and-terminology/acronyms-finder/>
26. <https://www.thoughtco.com/banking-and-business-abbreviations-4090299>
27. <https://www.rasmussen.edu/degrees/business/blog/basic-accounting-terms-acronyms-and-abbreviations-students-should/>
28. <https://salesplaybookb2b.com/100-sales-acronyms-abbreviations>
29. <https://buffer.com/library/social-media-acronyms-abbreviations/>
30. <https://speakwellbusinessenglish.com/abbreviations-for-business-english/>
31. <https://www.classy.org/blog/20-must-know-digital-advertising-acronyms/>
32. <https://clictdigital.com/top-100-common-digital-advertising-acronyms-abbreviations/>
33. <https://www.bluleadz.com/blog/20-of-the-best-marketing-campaigns-of-all-time>
34. <https://thegray.company/blog/a-short-guide-to-digital-marketing-acronyms-abbreviations>
35. <https://www.honestfox.com.au/blog/digital-marketing/abbreviations-in-digital-marketing>
36. <https://acronyms.thefreedictionary.com/Small+Business+Owner>
37. <https://capitalizemytitle.com/how-to-abbreviate-business/>
38. <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/7113/1/Acronyms%20in%20Business%20English%20-%20the%20Financial%20Language.pdf>
39. <https://www.chrisdunnc consulting.co.uk/wp-content/uploads/Guide-to-Business-Acronyms.pdf>
40. <https://simpletexting.com/text-abbreviations/>
41. <https://blog.textedly.com/how-to-use-texting-acronyms-in-business>
42. <https://www.slicktext.com/blog/2019/02/text-abbreviations-guide/>
43. <https://www.textline.com/blog/text-abbreviations>
44. <https://blog.ongig.com/job-titles/job-title-abbreviations-acronyms/>
45. <https://dos.myflorida.com/sunbiz/search/guides/corporation-records/title-abbreviations/>
46. <https://www.wisestamp.com/blog/marketing-terms-and-acronyms/>
47. <https://hr.iu.edu/edoc-center/job-code-title-abbreviation-list.htm>
48. <https://www.corporate-cases.com/2012/01/corporate-titles-and-their-abbreviations.html>
49. <https://www.businessballs.com/glossaries-and-terminology/acronyms-finder/>
50. <https://www.purdue.edu/business/account/RefRes/abbr.html>

Author

Ivana Kapráliková (MA English language and Literature – Education, MA Politology, PhD), e-mail: ivana.kapralikova@euba.sk

She teaches at the University of Economics in Bratislava and at the Faculty of Economy, Pan-European University in Bratislava, Slovakia. Her subjects taught include Business English and Business Negotiations. She also teaches courses designed for students of the Erasmus Programme and other international students as well as Medical English for future general practitioners and dentists. As her previous experience include working in the European Parliament in Brussels as a political advisor, she has been interested in political discourse analysis and the EU jargon. Other areas of her research interest are lexicology, and didactics of English language.

Ráz v českém projevu u mluvčích s ruštinou a ukrajinštinou jako L1 ve srovnání s rodilými mluvčími češtiny

Glottalization in Czech speech produced by speakers of Russian and Ukrainian as L1 compared to native Czech speakers

Jitka Veroňková

Abstrakt: Ráz nemá v češtině statut hlásky, nicméně může mít nezanedbatelný percepční dopad. Nerozlišuje sice význam slov, ale jeho užití přispívá k větší srozumitelnosti projevu. Je jedním ze zvukových jevů, kterým se může lišit projev rodilého a nerodilého mluvčího; produkce rázu v českých projevech nerodilých mluvčích v porovnání s rodilými mluvčími je předmětem této studie. Materiálem pro výzkum jsou nahrávky čteného textu o délce 216 slov, který obsahuje 29 pozic s potenciálním výskytem rázu, rozdělených do 4 typů. Skupiny respondentů tvoří mluvčí (ženy) s mateřštinou ruštinou (12 osob), ukrajinštinou (9) a češtinou (13).

Klíčová slova: asimilace znělosti, čeština jako L1 a L2, glotalizace, promluvový úsek, předložka, ráz, ruština jako L1, ukrajinština jako L1

Abstract: Glottal stop does not have the status of a phoneme in Czech, but it can have a significant perceptual impact. Although it does not distinguish the meaning of words, its use contributes to higher intelligibility of speech. It is one of the sound phenomena by which the speech of native and non-native speakers can differ; glottalization in the Czech speech of non-native speakers compared to native ones is the subject of this study. Recordings of the read text with a length of 216 words, which contains 29 positions with the potential occurrence of glottal stop, divided into 4 types, were analysed. The respondents were native speakers (females) of Russian (12 people), Ukrainian (9) and Czech (13).

Key words: Czech as L1 and L2, glottal stop, glottalization, preposition, prosodic phrase, Russian as L1, Ukrainian as L1, voicing assimilation

1 Úvod

Při výuce češtiny pro cizince využívají učitelé často písničku *Holka modrooká*.¹ Ta je mimo jiné příležitostí vyzkoušet, zda studenti slyší rozdíl variant [modrooka:] a [modro?oka:], tj. rozdíl ve výslovnosti spojitě a ve výslovnosti s rázem. A můžeme přidat další příklady *sívou* [sivou] a *s Ivou* [s ʔivou] či *ta moře* [ta moře] a *tam oře* [tam ʔoře]². Pro rodilé mluvčí češtiny je rozdíl zcela zřetelný. Také cizinci

¹ U autorky se jedná převážně o kurzy pro vysokoškolské studenty s nácvikem výslovnosti češtiny.

² Poslední dvojice je převzata z publikace Palková, 1997, s. 326.

učíci se česky podle zkušenosti obvykle rozdíl percepčně postřehnou. Co se týká produkce, část nerodilých mluvčích bez potíží obě varianty bez váhání vysloví, část je schopna v daném okamžiku sekvenci s rázem zopakovat, ale v souvislém projevu se jim výslovnost s rázem nedaří, u části je třeba delší, cílený nácvik. A právě realizace rázu u nerodilých mluvčích češtiny, a to s mateřštinou ruštinou a mateřštinou ukrajinštinou, v porovnání s rodilými mluvčími češtiny je předmětem tohoto příspěvku.

Rázu se čeští badatelé věnují průběžně. Již A. Frinta navrhl jeho podrobnou kategorizaci (Frinta, 1909). Užití rázu sledovali také autoři dialektologických prací z 30. až 50. let 20. stol., např. F. Svěrák, A. Kellner či J. Bělič;³ údaje k užívání rázu nalezneme také v pracích o mluveném jazyce Brna (Svěrák, 1971, Krčmová, 1981). *Český jazykový atlas* zachycuje rozšíření rázu jen nepřímo, a to prostřednictvím spojení *s autem* a *v autě* (Balhar et al., sv. 5, s. 406–409) a *pes a kočka* (ibid, s. 412): Ze zápisu výslovnosti z *autem*⁴ lze usoudit, že ve výslovnosti ráz nebyl realizován; zápis *s autem*⁵ dokládá ztrátu znělosti předložky, ale zda bylo spojení fakticky realizováno s rázem [s ʔautem], či bez něj [s autem], nemůžeme říci.

Používání rázu, ať už se jedná o územní rozšíření nebo užití v různých stylech či typech projevů atd., zajímá autory i současných výzkumů. Např. Volín (2012) dokládá, že ráz je statisticky významně frekventovanější ve čtených projevech (rozhlasové zpravodajství) než v projevech polospontánních (konverzace studentů); rozdíl mezi čteným a spontánním projevem v rámci týchž mluvčích nalézá také Skákal (2015, s. 37, 52–53). Volínova data také ukazují na významný rozdíl mezi muži a ženami u polospontánních projevů – ženy užívaly ráz častěji (Volín, 2012); Skákal našel významný rozdíl mezi muži a ženami jak u spontánních, tak u čtených projevů (Skákal, 2015, s. 45–47). Užití rázu a jeho vliv na kvalitu projevu televizních moderátorů se věnuje M. Kopečková (Kopečková, 2022, s. 52, příloha č. 81 – s. 178–208). Údaje autorky z analýzy menšího vzorku nahrávek studentů (čtený text a projev na mikrofon na semináři) neukázaly rozdíly v užití rázu mezi skupinou pocházejících z Čech a pocházejících z Moravy (Veroňková 2018).

Kanonickou realizací rázu je neznělá hlasivková explozíva (angl. glottal stop) [ʔ]. Jak však dokládá R. Skarnitzl, čeští mluvčí často místo kanonické závěrové hlásky produkují třepenou fonaci (angl. creaky voice); v jeho materiálu činil podíl třepené fonace 59,5 % (Skarnitzl, 2004, s. 59).⁶ Podobnou tendenci ukazují data L. Skákala (2015, s. 38–39). Termín ráz je tak v souladu s těmito zjištěními používán v před-

³ Podrobněji in Veroňková (2018).

⁴ Zápis je zachován podle originálu.

⁵ Zápis je zachován podle originálu.

⁶ Přepočítáno na procenta provedla autorka na základě údajů ve studii.

kládané studii jako střešový termín (Palková a kol., 2004) a za ráz je považována jak hlasivková explozíva, tak třepená fonace.

Ráz se v češtině vyskytuje především před vokálem, a to na začátku slov, ale také morfémů či částí složeniny, viz příklady v úvodu studie. Po pauze je použití rázu automatické; jedná se o fyziologickou záležitost – způsob, jakým začínají kmitat hlasivky po klidové fázi.

Základní funkce rázu v češtině je funkce delimitační; ráz sám o sobě nemá schopnost měnit význam, ale pomáhá určit hranice uvedených jednotek. Rychlejší rozpoznání slov s rázem bylo prokázáno i experimentálně. Např. v percepčním testu Bissiri et al. (2011) měli posluchači při rozpoznávání slov s rázem nižší reakční dobu než u slov bez rázu. Test byl na materiálu angličtiny a významný rozdíl v reakční době se ukázal jak u rodilých mluvčích angličtiny, tak u nerodilých posluchačů, a to s mateřštinou češtinou a španělštinou. Výsledky experimentu M. Šedivé s využitím nahrávek českých politických debat ukázaly, že ráz usnadňuje percepci slov nacházejících se v jeho nejbližším okolí (Šedivá, 2022).

Tím, že ráz přispívá k rozpoznání jednotek z proudu řeči, zvyšuje jeho užívání srozumitelnost projevu. Srozumitelnost pro posluchače je také jedním z principů, na kterém je založena kodifikace spisovné výslovnosti (Palková, 1997, s. 321), a týká se to i rázu. Ráz je závazně používat po neslabičné předložce; u etymologicky znělých předložek ráz jako neznělý segment zároveň způsobí ztrátu znělosti (Hála, 1967, s. 39). Z variant realizací pro spojení *s autem* uvedených výše je tedy ortoepická pouze varianta [s ʔautem]; pro spojení *v autě* je to [f ʔautě]. Kromě spojení s neslabičnými předložkami je ráz fakultativní, nicméně v určitých pozicích či kombinacích je jeho užití doporučeno, např. po jednoslabičném nepřívzvučném slově, mezi dvěma vokály na hranici jednoslabičné předložky nebo předpony (Palková, 1997, s. 326) či po předponě *nej-* v superlativu (Hála, 1967, s. 38).

Dřívější pozorování badatelů i pozdější materiálové výzkumy ukazují, že v užití rázu existuje značná variabilita, a to i v rámci mluvčího. V literatuře se uvádí řada faktorů, které mohou přítomnost rázu ovlivnit. Kromě již zmíněného možného vlivu nářečí, stylu a typu projevu, příp. pohlaví, jsou to např. hloubka a typ předělu, tempo řeči či hláskové okolí (již nejstarší české práce rozlišovaly minimálně pozici po vokálu a konsonantu). Co se týká předělu, v češtině se ráz častěji využívá na hranici slov než uvnitř slova. V již zmiňovaném experimentu L. Skákala činil objem rázu na začátku slova a uvnitř slova ve čtených projevech 97 % a 70 % a ve spontánním projevu 69 % a 30 % (Skákal, 2015, s. 38–39)⁷. V krátkém čteném textu čeští mluvčí realizovali ráz uvnitř slova (po předponě *ne-*) jen v 17 případech ze 42, zatímco v pozici na začátku slova nebyl z 55 výskytů ráz realizován pou-

⁷ Přepočten na procenta provedla autorka z údajů uvedených ve zdroji. Pozn. U spontánních projevů se u pozice uvnitř slova jedná o omezený vzorek (30 potenciálních výskytů).

ze jednou (Veroňková & Tolkunova, 2016, s. 101). Např. pro americkou angličtinu ukázal výzkum Laury Dilley a kol. větší výskyt rázu v iniciální pozici promluvového úseku než v mediální (Dilley & Shuttuck-Hufnagel, 1995) a podobně Krivnova uvádí, že v ruštině není glotalizace tak neobvyklá, zvláště na hranicích intonační fráze (Krivnova, 2002, 2005, Krivnova & Andreeva, 2007). Krivnova v komentáři k příkladu S. S. Vysotského *vo[ty]menno* a *vo[t?]imenne* píše, že v tomto případě ráz funguje jako hraniční signál slova a jeho emfatické zesílení (Krivnova, 2005, s. 548).⁸

Ve výše zmíněném percepčním testu Bissiri et al. (2011) z přítomnosti rázu profitovali více čeští posluchači než španělští. Jak uvádějí autoři studie, příčinou by mohlo být to, že v češtině se ráz vyskytuje na rozdíl od španělštiny často a systematicky. Tento rozdíl se projevuje nejen v percepci, ale i v produkci druhého/cizího jazyka. V nahrávkách Obstové et al. (2022) čeští VŠ studenti hispanistiky, portugalštiny a italštiny produkovali ráz ve čtených větách násobně více než rodilí mluvčí. Návyk českých mluvčích užívat ráz ve větší míře než rodilí mluvčí byl prokázán i pro angličtinu jako L2 (Bissiri & Volín, 2010, Skarnitzl & Rumlová, 2019) a u VŠ studentů francouzštiny na začátku studia (Skákal, 2013).

Při osvojování si češtiny jako cizího jazyka může nastat obrácená situace. Mluvčí s mateřským jazykem, který dává před rázem přednost vázání, mohou v češtině užívat ráz méně než rodilí mluvčí češtiny, případně realizovat v daném místě nenáležitě hláskové změny. Například v krátkém čteném textu v češtině realizovali ruští mluvčí (začátečníci) ráz zhruba v polovině případů, zatímco u rodilých mluvčích představoval objem rázu minimálně tři čtvrtiny pozic (Veroňková & Tolkunova, 2016). Ve spojení s neslabičnými předložkami, ve kterém je v češtině ráz povinný (viz výše), vyslovovali čeští mluvčí ráz konzistentně ve všech výskytech. U ruských mluvčích převažovala u tří spojení varianta bez rázu se zachováním rysu znělá/neznelá podle etymologické podoby předložky, tedy v *Americ* jako [v americe] (9 výskytů z 9), *k Aleně* [k aleňe] (10/12), *s údivem* jako [s u:divem] (5/5)⁹. Ve spojení z *okna* byla realizace trojí: [s ?okna] (4/11), [z okna] (5/11) a dokonce ve dvou případech varianta s rázem, ale se zachováním znělosti [z ?okna]. (ibid)

Varianta [v americe], [z okna] je nespisovná; na území Čech je příznaková, na rozdíl od území Moravy a Slezska, kde se s touto výslovností setkáme v běžném hovoru mnohem častěji než v Čechách, srov. příslušné mapy v *Českém jazykovém*

⁸ K názorům na výskyt rázu v ruštině podrobněji in (Veroňková & Tolkunova, 2016).

⁹ Zhruba polovina realizací tohoto spojení musela být kvůli přefekům vyloučena.

atlase (Balhar et al., sv. 5, s. 406–409). Tato varianta je dále standardem např. ve slovenštině a také ukrajinštině¹⁰.

Varianta, ve které za sebou následuje znělá párová souhláska a neznělý ráz, např. [z ʔo] výše, se pro češtinu ani neuvažuje a příručky, určené rodilým mluvčím, ji neuvádějí. U nerodilých mluvčích byla na malém vzorku prokázána už dříve. Jednalo se opět o slovanské mluvčí, a to o šest pokročilých mluvčích s mateřštinou polštinou, ukrajinštinou a ruštinou (studenty magisterského oboru bohemistika na FF UK nebo zde na Erasmu). Ve čteném textu se objevila v 6 výskytech z 18. Podle autorky může být příčinou to, že se jedná o pokročilé mluvčí, kteří mají dobré povědomí o existenci rázu v češtině, nicméně neuplatní příslušné pravidlo v plném rozsahu (Veroňková, 2014).

Jak už bylo uvedeno výše, tématem příspěvku je užití rázu v češtině u mluvčích s mateřštinou ruštinou a ukrajinštinou a jeho srovnání s rodilými mluvčími češtiny. Snahou je rozšířit dosavadní materiál a poznatky o realizaci rázu v těchto jazykových skupinách v různých typech kombinací.

2 Metoda

2.1 Materiál

Jako materiál posloužily nahrávky čtených textů, tak aby podmínky pro potenciální výskyt rázu byly u všech mluvčích stejné.¹¹ Jednalo se o tři krátké souvislé texty o celkové délce 216 slov.¹² Nahrávky byly prvotně pořízeny pro globální screening stupně osvojení si zvukové stránky češtiny u nerodilých mluvčích; v textech jsou adekvátně zastoupeny různé zvukové jevy, v textu převažuje běžná slovní zásoba a jednodušší syntaktické konstrukce, proto je text použitelný i u mluvčích s nižší úrovní osvojení si češtiny.

Přestože texty nebyly primárně určeny pro výzkum rázu, obsahují uspokojivý počet potenciálních pozic, ve kterých by se mohl ráz vyskytnout. Jedná se o 29 pozic, což představuje 13,4 % všech slov textu.¹³

¹⁰ Viz častá odpověď ukrajinských mluvčích na otázku, odkud pocházejí: [z ukrajini]. Pozn. V příkladu jde o demonstraci výslovnosti předložky a jejího napojení na následující vokál. Neřešíme otázku kvantity či kvality vokálů a umístění slovního přízvuku.

¹¹ U (polo) spontánních projevů je možnost kontroly výskytu cílových jevů snížena; z předchozích výzkumů a databáze nahrávek je zřejmé, že pozice pro výskyt rázu jsou v polospontánních projevech velmi limitovány, jak z hlediska počtu, tak z hlediska typů.

¹² Povídky pocházející z knihy *Duhový svět* autora Oldřicha Syrovátky.

¹³ Ve zpravodajských textech analyzovaných Volínem se vyskytovalo 13,8 % potenciálních pozic pro ráz, v neformálních projevech méně 10,9 % (Volín 2012). Ve čtených textech z dřívějších sond autorky byla frekvence rozmanitá: U textů bez zaměření na ráz to bylo 9–12 %, 19 %, u textů, které výskyt rázu zohledňovaly, činila výše 23 % (Veroňková, 2018), resp 35 % (Veroňková & Tolkunova, 2016).

Jedná se vždy o pozici na začátku slova před vokálem (text neobsahuje slova s možností vyslovit ráz uvnitř slova). S ohledem na kategorizace v ortoepických a dalších publikacích (např. Palková, 2016) a charakteru pozic a jejich četností vyčleňujeme v našem materiálu čtyři pozice, a to:

- a) na začátku jednoduché věty nebo souvětí, např.: *Okna jsou jeho oči.*
- b) před spojkou *a*, např.: *Zpívá si a hraje ...*
- c) po předložce, např.: *na ulici, od ostrova k ostrovu*
- d) v ostatních spojeních, např.: *mého okna*

U každé z pozic lze odlišovat, zda jí předchází vokál či konsonant. Podrobnější komentář k jednotlivým pozicím je uveden u výsledků.

Nahrávky byly pořízeny v nahrávacím studiu Fonetického ústavu Filozofické fakulty Univerzity Karlovy (kondenzátorový mikrofon AKG C4500 B-BC, vzorkovací frekvence 48 kHz / 16 bit).

Skupiny nerodilých mluvčích tvořily ženy¹⁴, a to 12 s mateřštinou ruštinou (skupina R) a 9 s mateřštinou ukrajinštinou (U). V obou se dají vyčlenit dvě podskupiny na základě úrovně osvojení si češtiny. V první podskupině jsou mluvčí, které spojuje bakalářské nebo magisterské studium bohemistiky na FF UK. Mluvčí v době nahrávání studium již ukončily, nebo se nacházely ve vyšším ročníku (9 R a 4 U); jejich úroveň odpovídá B2+/C1–C2 SERR. Na území ČR pobývaly dlouhodobě (36 let). Do této podskupiny byla přiřazena ještě jedna mluvčí, která sice nestudovala obor bohemistika, ale její úroveň češtiny byla s bohemistkami srovnatelná a v ČR také žila několik let. Věk se v této skupině pohyboval mezi 24–28 lety, u dvou mluvčích v rozmezí 35–45 let. Druhou podskupinu tvoří mluvčí (věk 18–25 let), které pobývaly v ČR krátkodobě (do 5 měsíců, nejčastěji 2–3 měsíce, v jednom případě 1,5 roku). V době nahrávání navštěvovaly intenzivní jazykový kurz češtiny na FF UK (3 R a 4 U) nebo začaly studovat na vysoké škole nefilologický obor (1 mluvčí U). Většina mluvčích se během studia bohemistiky nebo jazykového kurzu různou měrou účastnila kurzu korektivní výslovnosti češtiny. Srovnávací skupinu tvořili studenti oboru fonetika FF UK na začátku bakalářského studia, a to 13 žen původem z Čech (skupina Č).

U části nahrávek byl využit program na automatickou segmentaci nahrávky (Pollák et al., 2008). Pro pozice s vokálem na začátku slova byla provedena percepční analýza společně s kontrolou oscilogramu a spektrogramu v programu Praat (Boersma & Weenink, 2019). Byly sledovány následující aspekty:

- realizace s přechodem, záměnou nebo vynecháním slova (tyto realizace byly z dalších analýz vyloučeny)

¹⁴ Mužů nebyl dostatečný počet (celkem pět mluvčích z obou skupin dohromady).

- přítomnost pauzy (ať už se jednalo o pauzu vyplněnou, nejčastěji nádechem, nebo nevyplněnou).
- přítomnost předělu na úrovni promluvového úseku realizovaného jinak než pauzou; nejčastěji s výraznou intonační konturu, případně změnou tempa (Daneš, 1957, Palková, 1997, např. s. 290–292).
- přítomnost slovního přízvuku a hranice mluvních taktů, dále důraz či změna v kvantitě vokálu v okolí cílové pozice
- ve spojení C + V znělost předchozího konsonantu (C: konsonant, V: vokál).

3 Výsledky

3.1 Souhrnné údaje

Počáteční soubor tvořilo 986 vzorků, které obsahovaly vokál na začátku slova (29 pozic × 34 mluvcích). Kvůli přechodu, záměně či vynechání slova bylo z každé skupiny mluvcích vyloučeno několik vzorků, celkem 25; počet vyloučených vzorků nepřesahuje v žádné ze skupin 3,5 %. Není překvapivé, že v projevech nerodilých mluvcích bylo dysfluencí více než u rodilých mluvcích. K následné analýze bylo k dispozici 961 vzorků. Viz tab. 1 část A.

Tab. 1: Počet vzorků dle mateřského jazyka v navazujících fázích analýzy. Souhrnný objem pauz a realizací s rázem a bez rázu. (R – ruština, U – ukrajinština, Č – čeština, // – předěl na úrovni promluvového úseku)

	Skupiny	R	U	Č	Celkem
	Počet mluvcích	12	9	13	34
	Výchozí počet vzorků	348	261	377	986
A	Vyloučeno	11	9	5	25
	Vyloučeno (%)	3,2	3,4	1,3	2,5
	K analýze	337	252	372	961
B	pauzy (n)	111	69	89	269
	pauzy (%)	32,9	27,4	23,9	28,0
	Bez pauzy (n)	223	180	283	686
C	// ? (n)	76	75	112	263
	? (n)	136	95	171	402
	// bez rázu (n)	0	0	0	0
	bez rázu (n)	11	10	0	21
D	// ? (%)	34,1	41,7	39,6	38,3
	? (%)	61,0	52,8	60,4	58,6
	// bez rázu (%)	0,0	0,0	0,0	0,0
	bez rázu (%)	4,9	5,6	0,0	3,1
E	pauzy + // (n)	187	144	201	532
	pauzy + // (%)	55,5	57,1	54,0	55,4

Z tohoto souboru byly nejdříve odděleny případy, ve kterých vokálu předcházela pauza, neboť zde se ráz vyskytuje automaticky jako způsob začátku fonace. Takto bylo vymezeno celkem 28 % případů (nejméně z české skupiny – 24 % a nejvíce ve skupině R – 33 %). K vlastnímu rozboru přítomnosti rázu bylo k dispozici celkem 686 vzorků. Viz tab. 1, část B.

Čeští mluvčí užili ráz ve všech potenciálních výskytech. Ve skupinách R a U byl ráz přítomen většinou. Bez rázu bylo vysloveno několik spojení (R 4,9 % a U 5,6 %); všechna tato spojení se nacházela uvnitř promluvového úseku, tj. mimo prozodický předěl na úrovni fráze. Viz tab. 1, část C (absolutní hodnoty), část D (procenta), které ukazují počet výskytů rázu v místě prozodického předělu (řádek //) i mimo předěl.

Bylo by zavádějící z údajů o objemu realizací s předělem usuzovat, že ve skupině R mluvčí členili na promluvové úseky méně než zbylé dvě. Pro získání objemu prozodických předělů v cílových pozicích je totiž třeba přičíst také objem realizovaných pauz. Těch bylo naopak ve skupině R nejvíce (viz tab. 1, část A); po součtu je objem předělů mezi skupinami vyrovnaný. Viz tab. 1, část E.

3.2 Výsledky podle typu pozice

V tomto oddílu přinášíme údaje o realizaci rázu podle pozic vymezených v kapitole 2.1.

A. Pozice na začátku jednoduché věty nebo souvětí.

Tento typ byl zastoupen pouze třemi pozicemi včetně jednoslovného nadpisu. Ve všech jazykových skupinách je stejná realizace. Sledovanému vokálu vždy předcházela pauza, nejčastěji nádechová, a vokál byl realizován s rázem. Jak již bylo uvedeno výše, po pauze se jedná o fyziologickou záležitost a výslovnost vokálu s rázem není překvapivá.

B. Pozice před spojkou *a*.

V textu spojka *a* svazuje věty souvětí, a to kratší (např. *Někdy je veselý a někdy zase smutný.*) i delší. Jedná se o 12 pozic; u 11 z nich končí předchozí slovo na vokál, pouze v jednom případě předchází spojce *a* konsonant.

Ve spojení vokálu s následující spojkou *a* byla v relativně velkém objemu realizována pauza, nejvíce ve skupině R (43 %) a nejméně ve skupině Č (29 %); objem pauz ve skupině U se blíží spíše Č (U 34 %). Po pauze byl vždy realizován ráz. Viz tab. 2, část A.

Také v případech, ve kterých vokálu nepředcházela pauza, byl shodně ve všech skupinách realizován ráz (celkem 240 vzorků s rázem) s výjimkou 1 výskytu bez rázu ve skupině R. Ve sledované pozici se v převaze nacházel prozodický předěl; ve skupině R činil objem rázu spolu s předělem zhruba 80 %, ve skupině U a Č nad 90 %. Viz tab. 2, část B. Jak už bylo uvedeno v oddílu 3.1 k souhrnným údajům, pro představu o celkovém objemu prozodických předělů je třeba přičíst také objem realizovaných pauz; po součtu je objem předělů mezi skupinami vyrovnanější. Tab. 2, část C.

Tab. 2: *Objem pauz a realizací s rázem a bez rázu ve spojení vokál a spojka a. Počet vzorků dle mateřského jazyka. (R – ruština, U – ukrajinština, Č – čeština, // – předěl na úrovni promluvového úseku)*

	V + a (11)	R	U	Č
A	k analýze (n)	128	98	143
	pauzy (n)	55	33	41
	pauzy (%)	43,0	33,7	28,7
B	bez pauzy (n)	73	65	102
	// ?a (%)	82,2	90,8	94,1
	?a (%)	16,4	9,2	5,9
	bez rázu (%)	1,4	0,0	0,0
C	k analýze (n)	128	98	143
	pauzy (n)	55	33	41
	// (n)	60	59	96
	pauzy + // (n)	115	92	137
	pauzy + // (%)	89,8	93,9	95,8

Pro spojení konsonantu a spojky *a* bylo k dispozici 39 realizací, z toho u 10 z nich předcházela pauza s rázem. Ve zbývajících 29 případech bez pauzy byla vždy výslovnost s rázem, s převahou spolu s prozodickým předělem (27 vzorků); ve dvou zbývajících případech byl ráz realizován bez předělu.

C. Pozice po předložce

V textu se nachází 5 předložkových spojení, u čtyř z nich se jedná o kombinaci C + V (2× s neslabičnou předložkou, 2× s jednoslabičnou; následující substantivum vždy začíná na vokál *o*), u jednoho spojení se jedná o V + V (s jednoslabičnou předložkou). Spojení s předložkou jsou vždy spojení těsná: neslabičná předložka tvoří součást prétury následující slabiky a původní jednoslabičná předložka tvoří mluvní takt s následujícím jménem a nese slovní přízvuk.

Údaje v souhrnné tabulce ukazují, že předložková spojení byla realizována ve všech skupinách až na ojedinělé případy bez pauzy a také bez realizace předělu na úrovni promluvového úseku. V české skupině byla výslovnost ve všech výskytech

stabilně s rázem. Naopak ve skupině nerodilých mluvčích se objevuje větší objem realizací bez rázu; ve skupině R je to 15,8 %, ve skupině U 20,0 %. Viz tab. 3.

Tab. 3: *Objem pauz a realizací s rázem a bez rázu v předložkových spojeních. Počet vzorků dle mateřského jazyka. (R – ruština, U – ukrajinština, Č – čeština, // – předěl na úrovni promluveného úseku)*

Prep + V (5)	R	U	Č
k analýze (n)	58	41	63
pauzy (n)	1	1	0
bez pauzy (n)	57	40	63
// ? (n)	1	0	0
? (n)	47	32	63
// bez rázu (n)	0	0	0
bez rázu (n)	9	8	0
bez rázu (%)	15,8	20,0	0,0

Analyzovaná předložková spojení mají různý charakter a souhrnná tabulka stírá vnitřní variabilitu, proto bude užitečné rozebrat podrobněji jednotlivá spojení. Jak už bylo řečeno výše, čeští mluvčí vyslovili všechna předložková spojení s rázem (a v případě C + V s neznělou souhláskou), následující tabulky proto obsahují jen údaje k nerodilým mluvčím a také výklad se bude týkat primárně těchto mluvčích.

Kombinaci C + V s neslabičnou předložkou zastupují dvě spojení *k ostrovu* a *z okna*, tj. s odlišnou etymologickou znělostí (neznělá předložka *k*, znělá *z*). Z výkladu výše už víme, že pro kombinaci s neslabičnou předložkou ortoepická norma předepisuje ráz, který způsobuje ztrátu znělosti u etymologicky znělých předložek, výslovnost uvedených spojení by tedy měla být [k ostrovu], [s okna].

Tab. 4: *Typy realizací a jejich četnost ve spojení k ostrovu*

	k ostrovu [k ?ostrovu]	R	U
A	k analýze (n)	12	8
	k ?o	5	2
	k ?o-, k ?o:	3	4
	Celkem	8	6
B	k o	1	1
	k o-, k o:	3	1
	Celkem	4	2

Ve výslovnosti spojení *k ostrovu* (tab. 4) je ve všech výskytech v projevech nerodilých mluvčích zachována neznělá podoba předložky [k], která odpovídá i ortoepické výslovnosti.

Ráz vyslovila většina respondentů (8/12 ve skupině R a 6/8 ve skupině U), ve zbylých případech byla výslovnost spojitá. V záznamech sledujeme i pozici slovního

přízvuku a délku vokálů. Slovní přízvuk byl náležitě na první slabice substantiva, ovšem zhruba v polovině případů došlo k jejímu protažení na polodélku [oː] nebo i plnou délku [o:].¹⁵

Typickými realizacemi jako celku tak byly podoby ['k ostrovu] (ortoepická výslovnost 7/20), ['k ʔo:strovu] a ['k oːstrovu].

Tab. 5: Typy realizací a jejich četnost ve spojení z okna

	z okna [s ʔokna]	R	U
	k analýze (n)	12	9
A	s ʔo	3	3
	s ʔoː, s ʔo:	0	0
	Celkem	3	3
B	ʂ ʔo:	1	0
	ʒ o	1	1
	ʒ ʔoː, ʒ ʔo:	3	1
	Celkem	5	2
C	zəː ʔo, zə: ʔo	2	0
	z ʔoː, z ʔo:	1	0
	Celkem	3	0
D	z o	1	0
	z o:	0	3
	ʒ o	0	1
	Celkem	1	4

Ve spojení z okna (tab. 5) vyslovilo ráz ve skupině R 11 mluvčích z 12, ve skupině U byl ráz vysloven v 5/9. Samotný údaj o realizaci rázu však nestačí, je třeba vzít v úvahu i podobu předložky; neznělé [s], které je zde náležité, vyslovili v každé skupině jen 3 a 3 mluvčí, tj. celkově 6/21 (viz tab. 4, část A). V ostatních případech mluvčí vyslovili souhlásku s částečnou znělostí (celkem 7 výskytů), ve 3 případech byla předložka znělá (z toho dvakrát byla realizována s doprovodným vokálem šva [ə]; tab. 4 část B a C.

Bez rázu bylo vysloveno 5 případů (4× ve spojení s plně znělou souhláskou [z], 1× s částečně desonorizovanou¹⁶); více realizací bez rázu bylo ve skupině U (necelá polovina, 4/9); tab. 4 část D.

Slovní přízvuk byl realizován náležitě na první slabice s výjimkou jedné realizace, kde bylo spojení slabikováno a jsou v něm dva přízvuky ['ʒ o'kna], a dále v jedné

¹⁵ Také v ruském a ukrajinském ekvivalentu je v příslušném tvaru slovní přízvuk na první slabice.

¹⁶ Pro zápis desonorizované souhlásky používáme příslušný symbol z mezinárodní transkripce IPA, např. [ʒ]; sonorizovaná varianta (v tab. 6) je značena takto [ʒ̣].

variantě s doprovodným vokálem šva [zə: 'ʔo:kna].¹⁷ Přibližně ve třetině případů opět došlo k protahování přízvučné slabiky.

Opakující se realizace celého spojení byly tyto: ['s ʔokna] (ortoepická výslovnost 6/21), ['z o:kna], ['z ʔo:kna], ['z ʔokna].

Dvě spojení C + V s jednoslabičnou předložkou reprezentují spojení *od ostrova* a *nad obzorem*. U jednoslabičných předložek je podle ortoepických pravidel možná dvojí výslovnost, a to s rázem i bez rázu. Končí-li předložka na konsonant, dojde ve spojení s rázem, který se chová jako neznělý párový konsonant, k asimilaci znělosti a tento konsonant se změní ve svůj neznělý protějšek. Ve variantě bez rázu se znělost koncového konsonantu v předložce nemění. Pro případy z textu jsou tak ortoepické následující podoby: ['ot ʔostrova]¹⁸ i ['od ostrova], ['nat ʔobzorem] i ['nad obzorem].

Tab. 6: Typy realizací a jejich četnost ve spojení *od ostrova* a *nad obzorem*

		od ostrova		nad obzorem		Celkem
		R	U	R	U	
A	přeřeky	1	1	3	2	5
	k analýze (n)	12	8	10	7	37
	pauzy (n)	0	1	1	0	2
	//?	0	0	2	0	2
	bez pauzy a //? (n)	12	7	7	7	33
B	t ʔo	4	2	4	5	15
	t ʔo, t ʔo:	5	2	0	0	7
	Celkem	9	4	4	5	22
C	ʧ ʔo	0	0	1	1	2
	ɟ ʔo·	1	0	0	0	1
	Celkem	1	0	1	1	3
D	d ʔo	0	1	0	1	2
	d ʔo:	1	0	0	0	1
	də: ʔo	0	0	1	0	1
	Celkem	1	1	1	1	4
E	d o	0	0	1	0	1
	d o:	1	1	0	0	2
	t o:	0	1	0	0	1
	Celkem	1	2	1	0	4

¹⁷ V ruském a ukrajinském ekvivalentu je v příslušném tvaru slovní přízvuk až na druhé slabice.

¹⁸ V přepisu neřešíme (ne)realizaci rázu na začátku předložky. Uvedená pozice je součástí spojení *přehlíží moře od ostrova ...* a je zahrnuta v kombinaci V + V. Naopak značíme slovní přízvuk.

O tom, že výslovnost analyzovaných předložkových spojení může být pro nerodilé mluvčí z různých příčin obtížná, svědčí počet přeřeků (u spojení *nad obzorem* jich je dokonce 5/22) a také realizace pauzy mezi předložkou a substantivem (2×), případně předělu bez pauzy (2×). V případě předělu byl vždy realizován ráz. Viz tab. 6, část A.

Dále se budeme zabývat jen realizacemi, ve kterých se předložková spojení nacházejí uvnitř promluvového úseku. U analyzovaných spojení se podobně jako ve spojení s neslabičnými předložkami objevuje ráz v převaze nad výslovností spojitou (29/33). Jelikož však předložky končí na souhlásku, je důležitá také realizace finálního konsonantu předložky. Viz tab. 6, části B–D.

Výslovnost s neznělou souhláskou [t], která je před rázem v analyzovaných spojeních náležitá, se vyskytuje ve více než dvou třetinách všech realizací s rázem (22/29), viz tab. 6, část B. Kromě neznělého [t] se před rázem objevuje také celkově 7× konsonant s částečnou znělostí [t̚]/[ɖ] či zcela znělý [d] (v jednom případě s doprovodným vokálem), viz tab. 6, části C–D. Ve 4 případech je výslovnost bez rázu, z toho 3× se znělým [d]¹⁹ a 1× s neznělým [t] (tab. 6, část E).

Obrázek o realizaci spojení by nebyl úplný bez informace o slovním přízvuku, který by měl být na předložce. V české skupině mluvčí přízvukovali vždy předložku s výjimkou jednoho výskytu přízvuku až na substantivu.

U spojení *od ostrova* se u nerodilých mluvčích vyskytly tři realizace: a) přízvuk pouze na předložce, b) přízvuk na předložce i první slabice substantiva, c) přízvuk pouze na první slabice substantiva. Přízvuk náležitě jen na předložce realizovalo 6 mluvčích (3 R a 3 U), ve všech byla zároveň dodržena kvantita vokálů; v pěti případech se jednalo o kombinaci s rázem [t ʔo] a v jednom případě bez rázu [d o]. Těchto šest mluvčích tedy vyslovilo celé spojení *od ostrova* podle normy. Většinová realizace byla [ʔot ʔostrova].

Dvojitý přízvuk se ve spojení vyskytl celkem 4× (3 R, 1 U); přízvuk na substantivu byl vždy doprovázen protažením iniciálního, přízvučného vokálu (3× na polodélku, 1× na plnou délku), ve dvou případech byla protažena i předložka. Typickou realizací je [ʔot ʔoːstrova] s případným protažením vokálu v předložce.

Přízvuk pouze na substantivu realizovalo 9 mluvčích (6 R, 3 U). Ve 4 případech se jednalo o kombinaci neznělé souhlásky a rázu, z toho 3× byla první, přízvučná slabika substantiva protažena na polodélku. Opakující se realizace je [ʔot ʔoːstrova]. V jednom případě mluvčí vyslovil [ʔot ʔoːstrova], tedy sice s neznělou souhláskou, ale bez rázu a s výrazným protažením přízvučného vokálu. Zbývající 4 případy zahrnují 3× znělou a 1× poloznělou realizaci předložky, dvakrát s rázem a dvakrát

¹⁹ Tato varianta je rovněž spisovná, viz výše.

bez rázu; ve všech případech byl přízvučný vokál protažen, ve 3 výskytech až na dlouhý vokál. Dvojitý výskyt tak měla varianta [ʔod 'o:strova].

U spojení *nad obzorem* je to se slovním přízvukem složitější.²⁰ Ve větě s tímto spojením je standardní členění na mluvní takty a pozice slovního přízvuku následující: / 'Kdypak se / 'nad obzorem / 'vynoří / 'jižní / 'kříž? / Tato varianta s taktem / 'nad obzorem / a přízvučnou předložkou *nad* se u nerodilých mluvčích vyskytla pouze v 2/14 (včetně zachování krátkých vokálů).

Ve 3 případech mluvčí realizovali variantu / 'Kdypak / 'senat / (')ob(')zorem /, ve které vytvořili nový, společný takt původní příklonka *se* a předložka *nad*; substantivum *obzorem* tvořilo samostatný takt s přízvukem buď na první, nebo na druhé slabice. (Mluvní takt / 'senat / se vyskytl i v případě pauzy a po prozodickém předělu.) Ve zbylých případech se objevovaly jiným způsobem nakombinované takty a pozice přízvuků, např. přízvučné *se* i *nad* vedle sebe.

Co se týká kvantity u substantiva *obzorem*, oba mluvčí, kteří přízvukovali pouze předložku, zachovali v první slabice substantiva krátký vokál. Také v případě přízvuku na první slabice substantiva mluvčí zachovali původní krátkou [ʔobzorem] (2 výskyty, mluvčí R). Při přízvukování druhé slabiky zůstal ve 4 výskytech zachován krátký vokál [ʔob'zorem], v 6 výskytech však došlo k jeho protažení (z toho 4× až na plnou délku [ʔob'zo:rem]).

Kombinace V + V je reprezentována příkladem *na ulici*. Zde ortoepická norma kromě varianty s rázem ['na ťulici] připouští i variantu bez rázu ['na ulici], ovšem s tím, že při výslovnosti nesmí dojít ke splynutí vokálů v diftong či k jiné deformaci (Palková, 1997, s. 326).

Ve spojení *na ulici* nebyla předložka od jména oddělena pauzou, ale ani předělem na úrovni promluvového úseku. Spojení bylo vždy vysloveno jako jeden mluvní takt, mezi rodilými a nerodilými mluvčími však byl rozdíl v pozici slovního přízvuku. U rodilých mluvčích byl vždy přízvuk náležitě na předložce *na*. Část nerodilých mluvčích realizovala slovní přízvuk také na předložce (ve skupině R 5/12, ve skupině U 3/9); mluvčí však většinou přízvukovali první slabiku substantiva (13/21).

V obou skupinách byl ve spojení *na ulici* po předložce realizován ráz s výjimkou 2 případů z 12 ve skupině R, ve kterých bylo spojení vysloveno bez rázu; ve skupině U se jedná o 9 realizací s rázem.

²⁰ Ruský lexém se stejným hláskovým složením *обзор* a jeho tvary mají přízvuk na druhé slabice (význam lexému je oproti češtině posunut).

D. Ostatní spojení

V našem textu se vždy jedná o spojení V + V; ve většině případů jsou obě slova minimálně dvojslabičná.

Na realizaci rázu by mohlo mít vliv to, zda se jedná o spojení těsnější či volnější, proto sledujeme i tento aspekt. Mezi těsnější spojení řadíme např. spojení přívlastku a jména (*jeho oči*) nebo příslovečného určení a přísudku (*zase ožije*). Celkem se v textu nachází 7 případů. Volná spojení jsou v textu dvě.

V těsném spojení V + V byly jen ve 4 případech z celkových 233 realizovány pauzy (2 R a 2 U), vždy s rázem. Zajímavostí je, že jedna mluvčí R, která text četla s výrazným emocionálním zabarvením, vyslovila slovo *odpočívá* s protetickým *v*.²¹

V pozicích bez pauzy byl ráz realizován ve všech výskytech napříč skupinami s výjimkou dvou případů ve skupině U (v obou se jedná o spojení *klidně odpočívá*). Nízká frekvence předělu (podobně jako pauzy) odpovídá tomu, že se jedná o spojení těsné. Rodilí mluvčí realizovali spojení vždy bez předělu a také u nerodilých mluvčích byl předěl ojedinělý (ve skupině R se vyskytuje v 6 případech ze 78, ve skupině U jen jednou z 59).

Tab. 7: Typy realizací a jejich četnost ve spojení V + V těsném

V + V těsné (7)	R	U	Č
všechny výskyty (n)	81	61	91
pauzy (n)	2	2	0
pauzy (%)	2,5	3,3	0
protetické <i>v</i> (n)	1	0	0
<hr/>			
bez pauzy a proteze (n)	78	59	91
//? (%)	7,7	1,7	0,0
? (%)	92,3	94,9	100,0
// (%)	0	0	0
bez rázu (%)	0,0	3,4	0,0

U spojení volného vzrostl oproti spojení těsnému objem pauz. Skupiny nerodilých a rodilých mluvčích se mezi sebou v tomto parametru lišily; ve skupině Č byly pauzy přítomny ve třetině případů, ve skupinách R a U realizovali mluvčí pauzy častěji, zhruba v polovině případů. Po pauze byl vždy realizován ráz.

V případech bez pauzy (33 výskytů celkem) byl až na jednu výjimku realizován vždy ráz (ráz nebyl realizován ve skupině R v 1 případě z 9). Mezi skupinami jsou patrné rozdíly v tom, zda byl ráz realizován s předělem, tj. na hranici mezi

²¹ Ve čteném textu se jedná o ojedinělou záležitost; v polospontánním, neformálním projevu může produkce protetického *v* i podle individuálních návyků mluvčích vzrůst.

Tab. 8: Typy realizací a jejich četnost ve spojení V + V volném

V + V volné (2)	R	U	Č
všechny výskyty (n)	22	17	24
pauzy (n)	13	9	8
bez pauzy (n)	9	8	16
// ?a (n)	3	7	6
?a (n)	5	1	10
// a (n)	0	0	0
bez rázu (n)	1	0	0

promluvoými úseky nebo uvnitř úseku. Ve skupinách Č a R bylo více případů bez předělu, na rozdíl od skupiny U, v níž byla většina případů realizována s předělem (7 z 8).

4 Diskuse

V analyzovaném souboru se ráz vyskytoval obecně s vysokou frekvencí, a to i u nerodilých mluvčích češtiny, což může být poněkud překvapivé. Velký vliv má zajisté to, že se jedná o čtený text, ve kterém bývá ráz častější než v polospontánních, neformálních projevech (viz např. již uvedená studie J. Volína, 2012). Navíc se jedná o umělecký text; je zřejmé, že se mluvčí bez ohledu na L1 snažili o adekvátní ztvárnění včetně výrazného přednesu. Jedním z rysů výrazného projevu je právě přítomnost rázu.

Na frekvenci rázu mají zcela určitě vliv typy pozic. Stranou nyní necháváme pozice po pauze; ty byly u všech mluvčích realizovány s rázem, což odpovídá očekávání, neboť v této pozici, jak už bylo vícekrát řečeno, se jedná o začátek fonace po klidové fázi. V případech bez pauzy panuje mezi mluvčími sledovaných jazyků shoda na hranici promluvového úseku; tento předěl (realizovaný jinými zvukovými prostředky než pauzou) byl vždy doprovázen rázem. To je v souladu s dřívějšími zjištěními (Krivnova, 2002, 2005, Dilley & Shuttuck-Hufnagel, 1995, Bissiri & Volín, 2010) o častém výskytu rázu na meziúsekovém předělu.

Rozdíly se uplatňují v pozicích uvnitř promluvového úseku, a to mezi nerodilými mluvčími na jedné straně a skupinou českých mluvčích na straně druhé. Mezi skupinou s mateřštinou ruštinou a mateřštinou ukrajinštinou se neobjevily významné rozdíly; pro ověření náznaků odlišností by bylo třeba rozšířit počet mluvčích v obou skupinách včetně aspektu úrovně osvojení si češtiny.

Před spojkou *a* a v ostatních spojeních byl ve všech třech skupinách až na výjimky realizován ráz. Největší rozdíl mezi rodilými a nerodilými mluvčími vykazují předložková spojení, jejichž realizace vykazuje u nerodilých mluvčích velkou vari-

abilitu. To odpovídá i dřívějším sondám (Veroňková 2014, Veroňková & Tolkunova, 2016). U rodilých mluvčích je v analyzovaném materiálu v předložkových spojeních jedinou variantou výslovnost s rázem a v případech předchozího konsonantu s neznělým konsonantem. U nerodilých mluvčích se objevuje i výslovnost bez rázu. U neslabičných předložek, kde je ráz povinný, se jako méně problematická kombinace jeví spojení s předložkou *k*, u níž je etymologická neznělost (pravopisná podoba) v souladu s požadovanou zvukovou realizací [k]. Neznělou podobu předložky zachovali všichni mluvčí; výslovnost s rázem se u této předložky vyskytuje zhruba ve 3/4 případů, 1/4 je bez rázu.

Potíž působilo nerodilým mluvčím spojení s předložkou *z*, která se v ortoepické výslovnosti vlivem rázu mění na [s]. I v tomto spojení převažují realizace s rázem, nicméně náležitá podoba [s] je jen u části materiálu. V kombinaci s rázem se zejména ve skupině R vyskytuje předložka s částečnou znělostí nebo znělá [z ʔo]. Zejména ve skupině U se vyskytly realizace bez rázu se znělou souhláskou [z o]. Kombinace typu [z ʔo] je pro češtinu nepřirozená; u nerodilých mluvčích češtiny byla zaznamenána v již zmiňované sondě u pokročilých mluvčích s mateřštinou ruštinou, ukrajinštinou a polštinou (Veroňková, 2014) a jednotlivě u začátečníků s mateřštinou ruštinou (Veroňková & Tolkunova, 2016).

Podobná variabilita forem jako u předložky *z* se objevuje i u jednoslabičných předložek, které končí na souhlásku, v našem případě *d*. Varianta neznělá souhláska a ráz [t ʔo] se vyskytuje zhruba ve dvou třetinách případů. Menší část zbylých případů byla realizována bez rázu, což je při zachování znělosti finálního konsonantu předložky dubletní ortoepická výslovnost [d o]. Ovšem ostatní výskyty byly realizovány s rázem s předchozí znělou či částečně znělou souhláskou, např. [d ʔo]/[d̥ ʔo].

V budoucnu bude vhodné rozšířit výzkumný materiál právě o předložková spojení, a to s neslabičnými i s jednoslabičnými předložkami s adekvátním zastoupením mluvčích různých jazykových úrovní. To by mohlo přispět k osvětlení postupu osvojování si výslovnosti rázu v češtině nejen jako jednotlivého segmentu, ale celé hláskové posloupnosti s rázem. V sondě (Veroňková, 2014) autorka vyslovila hypotézu, že nečeská kombinace typu [z ʔo], [v ʔo] u neslabičných předložek, po nichž následuje vokál, se vyskytuje u pokročilejších mluvčích, kteří jsou o existenci rázu a jeho užití v češtině poučeni, nicméně dané pravidlo neaplikují plně. V materiálu současné studie realizace jednoslabičné předložky *z* zněle bez rázu [z o] převažuje u začátečníků či mírně pokročilých; u studentů pokročilých se sice objevuje ráz, ale předchozí konsonant má variabilní podobu od náležitého neznělého [s] přes poloznělé varianty ke znělému [z]. I současný materiál dokládá, že kombinace etymologicky znělé neslabičné předložky a následujícího vokálu je pro nerodilé mluvčí, včetně těch pokročilých, obtížná. Je zřejmé, že pro osvojení

si správné realizace kombinací s předložkou je u cizinců vhodný cílený nácvik, nejlépe od počátku studia češtiny.

V předložkových spojeních byla zaznamenávána i pozice slovního přízvuku a kvantita vokálů. U části materiálu se objevilo protahování původně krátké slabiky pod přízvukem na polodélku nebo délku, typický rys zvukové stránky rusko- a ukrajinskojazyčných mluvčích v češtině. Ovšem v nemalém objemu mluvčí náležitou délku dodržovali, a to včetně tvaru *okna* s náležitým přízvukem na první slabice (v ruštině a ukrajinštině je u tohoto tvaru přízvučná až druhá slabika). V této souvislosti jsou zajímavé dva postřehy. Až na výjimky byl daný mluvčí v realizaci kvantity u slov *ostrova* a *ostrovu* konzistentní, tj. buď v obou případech zachoval první vokál krátký, nebo ho v obou případech prodloužil, obvykle ve stejné míře (oba vokály polodlouhé, oba vokály dlouhé); u těchto slov byl vždy první vokál přízvučný, což odpovídá i ruskému a ukrajinskému ekvivalentu. U slova *obzorem* se také objevuje protahování přízvučné slabiky, ale pouze v případě, kdy mluvčí přízvukoval druhou slabiku. Pokud přízvukoval první slabiku, zůstala vždy zachována krátká. (Krátká byla realizována v několika výskytech i ve druhé, přízvučné slabice.)

U analyzovaných předložkových spojení se souhláskou se neukázal vztah mezi realizací rázu a pozicí slovního přízvuku. Nicméně v budoucím výzkumu bude užitečné se této otázce věnovat podrobněji. Např. pro vztah rázu, slovního přízvuku a důrazu v analyzovaném spojení *na ulici* lze pro realizace u nerodilých mluvčích uvést následující postřehy: a) V obou případech bez rázu byl v tomto spojení slovní přízvuk až na substantivu. b) V případě přízvukování předložky byl vždy realizován ráz. c) Důraz nebyl v žádném případě realizován na přízvučné předložce ani na přízvučném substantivu bez rázu. V případě rázu a zároveň slovního přízvuku na substantivu byl důraz realizován ve 3 případech z 5 (skupina R), ve skupině U nebyl důraz realizován v žádném z výskytů.

V budoucím výzkumu zvukové stránky rodilých a nerodilých mluvčích by bylo užitečné analyzovat podrobněji členění na promluvové úseky a jejich zvukové ztvárnění. Údaje ukazují, že četnost předělů v potenciálních místech rázu je u všech tří jazykových skupin podobná. Ve všech třech jazykových skupinách bylo několik mluvčích s výrazným členěním, kteří hojně využívali pauzy i na místech, kde ostatní sice realizovali předěl, ale bez pauzy; z přednesu bylo zřejmé, že se jedná o záměr mluvčího. Jisté rozdíly mezi skupinou nerodilých a rodilých mluvčích jsou naznačeny např. v realizaci spojení volných a těsných.

V literatuře se diskutuje o aspektu pohlaví a jeho vlivu na realizaci rázu. Vzhledem k malému počtu nebyli muži do předkládané sondy zařazeni; k dispozici jsou nahrávky celkem 5 nerodilých mluvčích a 5 rodilých mluvčích. Pro skupinu rodilých mužů lze nicméně uvést, že jejich projev vykazuje obdobné vlastnosti jako u žen. Jsou to ráz po pauze, na prozodickém švu i uvnitř úseku včetně předložkových

spojení; taktéž mezi muži jsou mluvčí s výrazným členěním a častým využitím pauz. Jedinou odlišností by mohl být o něco větší počet přechů ve skupině rodilých mužů oproti ženám.

5 Závěr

Předložená sonda přinesla údaje k realizaci rázu na začátku slov ve čteném textu. Porovnávala jeho užití u nerodilých mluvčích s mateřštinou ruštinou a ukrajinštinou a u rodilých mluvčích češtinu. Důležitým aspektem jsou typy pozic, ve kterých se ráz může vyskytnout. Největší rozdíl mezi rodilými a nerodilými mluvčími se ukázal v předložkových spojeních, a to jak u neslabičných, tak u jednoslabičných předložek. U nerodilých mluvčích se vyskytuje i hlásková kombinace pro rodilé mluvčí nepřirozená. U předložkových spojení text přinesl také údaje k pozici slovního přízvuku a kvantitě vokálů.

Poděkování

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

Literatura

- BALHAR, J. et al. (2005): *Český jazykový atlas, 5*. Praha: Academia. Dostupné také z: <https://cja.ujc.cas.cz/CJA5/>
- BISSIRI, MARIA PAOLA, LECUMBERRI, MARIA LUISA, COOKE, MARTIN, & VOLÍN, JAN. (2011). The role of word initial glottal stops in recognizing English words. *Proceedings of Interspeech 2011* (pp. 165–168). Florence, Italy. [online]. Dostupné z: https://www.isca-speech.org/archive/pdfs/interspeech_2011/bissiri11_interspeech.pdf
- BISSIRI, MARIA PAOLA & VOLÍN, JAN. (2010): Prosodic structure as a predictor of glottal stops before word-initial vowels in Czech English. In: R. Vich (ed.), *Proceedings of the 20th Czech-German Workshop on Speech Processing*. Prague: Institute of Photonics and Electronics. Czech Academy of Sciences, s. 23–28.
- BOERSMA, PAUL, & WEENINK, DAVID. (2019). *Praat: doing phonetics by computer* [Computer program], version 6.0.25. <http://www.praat.org>
- DANEŠ, FRANTIŠEK. (1957). *Intonace a věta ve spisovné češtině*. Praha: Nakl. Čs. akademie
- DILLEY, LAURA, SHATTUCK-HUFNAGEL, STEFANIE & OSTENDORF, MARI. (1996). Glottalization of word-initial vowels as a function of prosodic structure. *Journal of Phonetics* 24(4), 423–444. DOI: 10.1006/jpho.1996.0023
- FRINTA, ANTONÍN. (1909). *Novočeská výslovnost*. Praha: Česká akademie.
- HÁLA, BOHUSLAV. (1967): *Výslovnost spisovné češtiny: Zásady a pravidla. I, Výslovnost slov českých*. Praha: Academia. (2., dopl. vyd.)
- KOPEČKOVÁ, MICHAELA. (2022). *Mluvní vzory v hlavním televizním zpravodajství: Analýza zvukové roviny projevu vybraných moderátorů*. Univerzita Palackého v Olomouci. Přílohy dostupné [online] z: http://vffup.upol.cz/wp-content/uploads/2022/06/Mluvni_vzory_prilohy.pdf
- KRČMOVÁ, MARIE. (1981): *Běžně mluvený jazyk v Brně*. Brno: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Brně

- KRIVNOVA, OLGA FEDOROVNA. (2002). Glottalizacija na granicah fonetičeskich sostavljajuščich v ženskoj reči (na ruskom materiale): Problemy i metody eksperimental'no-fonetičeskich issledovanij. *Sbornik statej k 70-letiju prof. L. V. Bondarko*. SPbGU. pp. 183–190.²²
- KRIVNOVA, OLGA FEDOROVNA. (2005). Lari[y]ngealization as a boundary marker in oral speech. In: *XVI Session of the Russian Acoustical Society* (pp. 546–549) [on-line 2014-04-15]
- KRIVNOVA, OLGA FEDOROVNA, & ANDREEVA, MARINA ALEKSEEVNA (2007). Laringalizaciâ i ee funkcii v reči. *Problemy fonetiki* (pp. 71–106). V. V. M.: Nauka.²³
- PALKOVÁ, ZDENA. (1997). *Fonetika a fonologie češtiny*. Praha: Karolinum (2. vydání)
- PALKOVÁ, ZDENA. (2016). Hlasivkový ráz ve výzkumu zvukové stavby češtiny. In: A. Cychnerska (ed.): *Sandhi w językach słowiańskich II*. Toruń: Wydawnictwo naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, s. 143–158
- PALKOVÁ, ZDENA, VEROŇKOVÁ, JITKA, VOLÍN, JAN, & SKARNITZL, RADEK (2004). Stabilizace některých termínů pro fonetický popis češtiny v závislosti na nových výsledcích výzkumu. In: T. Duběda (Ed.), *Sborník z konference česko-slovenské pobočky ISPhS 2004*. Praha: Karolinum, pp. 65–74.
- POLLÁK, PETR, VOLÍN, JAN, & SKARNITZL, RADEK. (2008). Phone segmentation tool with integrated pronunciation lexicon and Czech phonetically labelled reference database. *Proceedings of the International conference on language resources and evaluation, LREC 2008*, 26 May – 1 June 2008, Marrakech, Morocco (pp. 1653–1657), [online]. Dostupné z: http://www.lrec-conf.org/proceedings/lrec2008/pdf/421_paper.pdf
- SKARNITZL, RADEK. (2004). Acoustic categories of nonmodal phonation in the context of the Czech conjunction „a“. In Z. Palková & J. Veroňková (Eds.), *AUC Philologica 1/2004, Phonetica Pragensia X*, 57–68. Praha: Karolinum. [online]. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/73628>
- SKARNITZL, RADEK, & RUMLOVA, JANA. (2019): Phonetic aspects of strongly-accented Czech speakers of English. *Acta Universitatis Carolinae – Philologica*, 2/2019, 109–128. [online]. Dostupné z: https://karolinum.cz/data/clanek/7247/Phil_2019_2_0109.pdf
- SVĚŘÁK, FRANTIŠEK. (1971). *Brněnská mluva*. Brno: Universita J. E. Purkyně v Brně.
- SKÁKAL, LADISLAV. (2013). *Užívání hlasivkového rázu u rodilých a nerodilých mluvčích francouzštiny*. Nepublikovaná bakalářská práce. Filozofická fakulta Univerzity Karlovy.
- SKÁKAL, LADISLAV. (2015). *Užívání glotalizace jako faktor umožňující identifikaci mluvčího*. Nepublikovaná diplomová práce. Filozofická fakulta Univerzity Karlovy.
- ŠEDIVÁ, MICHAELA. (2022). *Kognitivní dopad použití rázu ve spontánní politické debatě*. Nepublikovaná diplomová práce. Filozofická fakulta Univerzity Karlovy. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/174541>
- VEROŇKOVÁ, JITKA. (2014). Ráz v řeči nerodilých mluvčích češtiny s prvním jazykem slovanským. Nepublikovaná přednáška na *Konferenci při zasedání Mezinárodní komise pro slovanskou fonetiku a fonologii*. 23. 10. – 24. 10. 2014 Košice.

²² КРИВНОВА, Ольга Федоровна (2002): Глоттализация на границах фонетических составляющих в женской речи (на русском материале): Проблемы и методы экспериментально-фонетических исследований. Сборник статей к 70-летию проф. Л. В. Бондарко. СПбГУ. С. 183–190.

²³ КРИВНОВА, Ольга Федоровна, АНДРЕЕВА, Марина Алексеевна (2007): Ларингализация и ее функции в речи. Проблемы фонетики. В.В. С. 71–106. М.: Наука

- VEROŇKOVÁ, JITKA. (2016). Výskyt rázu ve čtených a semispontánních projevech v češtině. In A. CYCHNERSKA (Ed.): *Sandhi w językach słowiańskich II* (s. 159–172). Toruń: Wydawnictwo naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- VEROŇKOVÁ, JITKA. (2018). Užívání rázu na Moravě a ve Slezsku: Ke čteným a polopřipraveným projevům vysokoškolských studentů. In O. BLÁHA & J. SVOBODOVÁ a kol. *Současná jazyková situace na Moravě a ve Slezsku*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. s. 167–194 (27 s.)
- VEROŇKOVÁ, JITKA, TOLKUNOVA, JANA. (2016). Vowel-Related Glottalization in Czech Read Speech: Russian vs. Native Speakers. *SALi*, 7, s. 94–109. [online]. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/97116>
- VOLÍN, JAN. (2012). Jak se v Čechách „rázuje“. *Naše řeč*, 95, 51–54.

Autorka

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

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.

Perceptions of plagiarism by students at the University of Economics in Bratislava

Eva Maierová

Abstract: Plagiarism undermines the very purpose of obtaining education, and plagiarising final theses diminishes the value of university education in society. Therefore, it is necessary to tackle this issue in all university courses, including foreign language courses. Stemming from the definition of plagiarism and its classification the paper aims to analyse how students perceive plagiarism. The analysis of students' perception of plagiarism is based on a questionnaire distributed among students at the University of Economics in Bratislava. A Likert scale was used to measure students' attitudes. The findings of the study show that the majority of 68 undergraduate students who participated in it are aware of what constitutes plagiarism with verbatim plagiarism being recognised as its most typical form. The respondents see the complexity of citing sources as the main reason for plagiarising, which is also reflected in their varying opinions on referencing. Finally, measures on how to prevent plagiarism are suggested. The goal of the study was to provide the ground for a better understanding of plagiarism from students' viewpoints and thus help find effective ways to eliminate this phenomenon.

Key words: plagiarism, quantitative analysis, questionnaire, students' attitudes, tertiary education

1 Introduction

Plagiarism is one of the ways of breaching academic integrity with which institutions at the tertiary education level have to deal. It undermines the purpose of obtaining formal education, and plagiarising final theses diminishes the value of university education in society. However, plagiarism does not apply to qualification theses only, as it is present in seminar papers, projects, and assignments, which have become an inseparable part of university courses due to the shift from test- or examination-based to continuous assessment (Brown, 2001). It is therefore essential that due attention be paid to this issue from the very beginning of undergraduate university studies. Doing so can prevent plagiarising theses and dissertations, as these cases may result in serious implications, such as the revocation of an academic degree. However, the goal is not to penalise plagiarism but to increase awareness of what constitutes plagiarism and most importantly, to take steps to avoid it to the highest possible extent and thus improve the quality of tertiary education.

Plagiarism has become massively widespread with the development of new technologies, especially the internet. The easy and rapid accessibility of vast amounts of information raised a growing ethical concern over plagiarism and intellectual

property in general. It is also claimed that student plagiarism “is conjectured to stem from problems with information searching and exploitation, underdeveloped exposition skills and difficulty in using sources, especially concerning quotations and references” (Chankova 2017, p. 1). On the other hand, digital technologies also provide tools that make plagiarism detection easier.

The main part of the presented paper deals with students’ perception of plagiarism, which is based on an anonymous questionnaire distributed among students at the University of Economics in Bratislava. The analysis of the answers is the first step towards better understanding how students view this phenomenon, which can provide a sound basis for further research in this area, and crucially, for measures to be adopted to reduce it.

2 What constitutes plagiarism

The views on plagiarism are constantly evolving. It is therefore vital to define the term plagiarism and analyse the forms it can take. The concept of plagiarism is considered to be a relatively new one (Sentleng & King 2012; Do Ba et al. 2017) though Wager (2014, p. 33) states that “(p)laggerism has caused problems for editors and publishers for centuries”. Similarly, there are different opinions what plagiarism actually is. However, defining the term is crucial if being accused of breach of academic integrity can lead to significant penalties. As Fishman puts it in the title of one of her articles “We know when we see it’ is not good enough” (Fishman 2009, p. 1) and proposes a definition of plagiarism based on its five constituent elements:

Plagiarism occurs when someone (1) uses words, ideas, or work products (2) attributable to another identifiable person or source (3) without attributing the work to the source from which it was obtained (4) in a situation in which there is a legitimate expectation of original authorship (5) in order to obtain some benefit, credit, or gain which need not be monetary (Fishman, 2009, p. 5).

Sarlauskiene and Stabingis follow a similar approach and suggest that a complete definition of plagiarism “can be achieved by using not short definition of plagiarism and by enumerating and explaining the various forms and types of plagiarism” (Sarlauskiene & Stabingis, 2014, p. 642). The authors follow this premise and base their definition on distinguishing four types of plagiarism:

1. appropriation – stealing information from a work done by another person or stealing all the work,
2. cheating – presentation of a bought work, presentation of the work or created piece done by another person, and presentation of the students’ collaborative work as individual work,
3. improper presentation of information from the works of other authors or improper citation of the sources and presentation of references,
4. self-plagiarism (Sarlauskiene & Stabingis, 2014, p. 643).

Compared to the four types of plagiarism outlined above, Jamieson and Howard (2019) differentiate only between *cheating* (contract cheating, downloading whole papers, or otherwise knowingly submitting someone else's texts) and *non-transparent source use* or *intertextual missteps* (failure to cite extracted material, failure to correctly mark quotations, and patchwriting) thus actually putting the two categories of appropriation and cheating by Sarlauskiene and Stabingis' (2014) under the heading of cheating and not mentioning self-plagiarism at all.

A more detailed classification of forms plagiarism was presented by Martin (1994), comprising six types: *word-for-word plagiarism*, *paraphrasing plagiarism*, *plagiarism of secondary sources*, *plagiarism of the form of the source*, *plagiarism of ideas*, and *plagiarism of authorship*. While most of Martin's categories are clear, his explanation of paraphrasing plagiarism can be confusing, especially, but not only, speaking about foreign language courses. Martin says (1994, p. 37): "When some of the words are changed, but not enough, the result can be called paraphrasing plagiarism. This is considered more serious when the original source is not cited". The second sentence implies that any paraphrasing, i.e. also paraphrasing a cited source, is considered plagiarism. Another disputable point in this definition is its vagueness regarding the number of words that have to be changed so that the text is not viewed as plagiarised – how many words are "some, but not enough"?

Study of the available literature indicates that there is no universally accepted definition of plagiarism. Therefore, it is advisable for teachers and students to consult their university's policy on this matter. To facilitate the understanding of integrity issues not only in academia but also in business the University of Economics in Bratislava provides their staff and students with the Glossary for Academic Integrity referring to plagiarism as "Presenting work/ideas taken from other sources without proper acknowledgement" (Tauginiené et al., 2018, p. 35), which is a definition adopted from Meuschke and Gipp, who understand "academic plagiarism as the use of ideas and/or words from sources without giving due acknowledgement as imposed by academic principles" (Meuschke & Gipp, 2013, p. 51). As already noted, such a brief definition of plagiarism would not suffice thus the glossary enumerates and explains various types of plagiarism, e.g. recycle, boilerplate, subconscious, clone, find-replace, idea, image, multimedia, hybrid plagiarism, etc. Such guidelines serve as the basis for consistency in assessing students' papers and theses, however, they should be complemented by training in academic writing including instructions regarding the proper ways how to work with various sources, such as analysing, synthetising, quoting, citing, and writing bibliography to name a few.

3 Research design and methodology

It was mainly our pedagogical experience that triggered the interest in the topic of plagiarism from theoretical point of view (Maierová 2022) as well as in its practical implications, because part of the continuous assessment in the undergraduate courses of English for advanced students at the University of Economics in Bratislava is a seminar paper on a particular topic corresponding with the material covered during these courses. The presented study can be seen as the beginning on the way to explore this phenomenon in the academic setting.

The aim of the study was to find answers for the following research questions:

1. Do undergraduate students know what plagiarism is?
2. Are undergraduate students aware of proper ways of citing and referencing?
3. What do undergraduate students see as the reasons for plagiarism?
4. What do undergraduate students perceive as most effective methods to prevent plagiarism?

The questionnaire used in the research was designed to investigate students' perception of plagiarism. It was divided into four sections. The aim of the first part was to collect general information about the student (faculty, the year and the level of studies, gender), which served as the basis for studying potential differences in students' approaches to plagiarism. The second part dealt with students' perceptions of what constitutes plagiarism. The third part studied what students see as the reasons leading to plagiarizing. The final, fourth part explored the possible ways of plagiarism prevention.

The total number of questions was 10, out of which four were multiple-choice questions, four used a Likert scale to measure students' attitudes towards plagiarism, and two questions were open-ended so that respondents were able to express their opinions and suggestions freely.

At the end of the summer semester of 2021/2022, the questionnaire was administered to undergraduate students using a link sent via MS Teams to different groups in foreign-language courses with the help of colleagues from the departments of the English and German language. The questionnaire was anonymous, with the limitation that only students at the University of Economics in Bratislava could answer it, ensured by the requirement of an official university e-mail.

Within the time frame of almost three weeks, from April 28, 2022, to May 16, 2022, altogether 68 answered questionnaires were collected.

The questionnaire was completed by 68 students of five faculties of the University of Economics in Bratislava. Chart 1 shows the distribution of respondents by

faculty. Most participants were students of the Faculty of Business Management (33.82%), followed by the Faculty of National Economy (27.94%), Faculty of Commerce (20.59%), Faculty of Economic Informatics (13.24%), and finally, Faculty of International Relations (4.41%). Two faculties of the university, the Faculty of Applied Languages and Faculty of Business Economy in Košice, did not participate in the study.

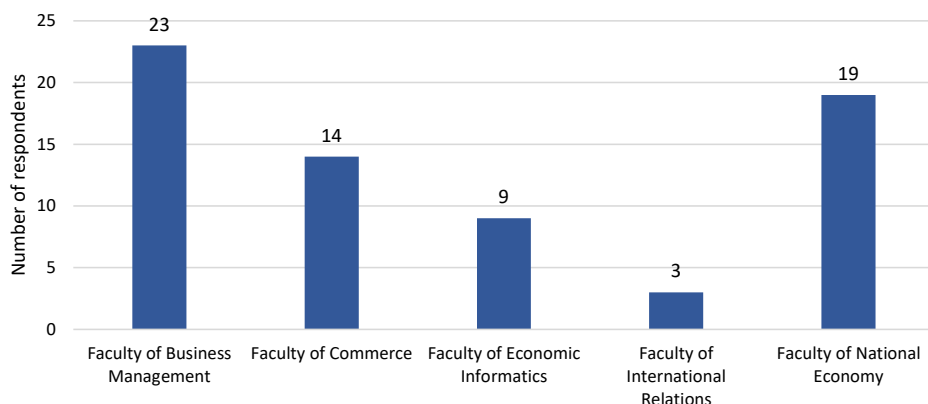


Fig. 1: Distribution of respondents by faculty ($N = 68$)

All respondents were undergraduate students, out of whom more than a half were 2nd year students (63.23%), over a third 1st year students (35.29%), and there was only one 3rd year student (1.47%), as shown in chart 2. The result that most participants were students of the first two years of undergraduate studies can be explained by the fact that foreign languages for economics at intermediate and advanced levels are part of curricula at individual faculties at the very beginning of university studies. Specialised seminars concerned with writing theses are, as a rule, included in the final year of either bachelor or master studies.

The last general question referred to the participants' gender. As illustrated in pie chart 3, there were almost twice as many females (64.71%) as males (35.29%).

4 Research results

4.1 What is plagiarism

At the beginning of this part of the questionnaire, we wanted to find out where the respondents learnt about plagiarism, since this topic is present not only in academia but also in society in general. It can be seen in chart 4 that exactly one half of students became aware of plagiarism at secondary school. Almost 40% got the information from media (tv, press, internet), which can be linked to recent

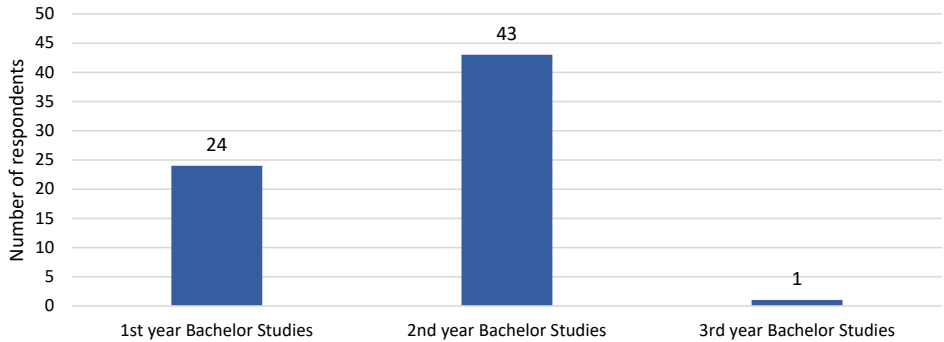


Fig. 2: Distribution of respondents by the year of studies (N = 68)

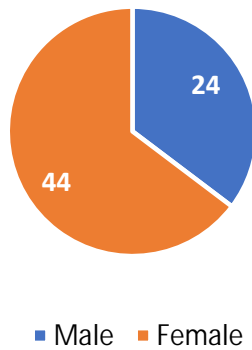


Fig. 3: Distribution of respondents by gender (N = 68)

accusations of plagiarism against high-ranking politicians. It is therefore logical that only 4.4% of respondents learnt about plagiarism at the beginning or during their university studies. An interesting finding is that the same number of students (4.4%) heard about this term already at elementary school.

The data show the source of information but not the quality of it or participants' comprehension of the term since knowing about this phenomenon does not necessarily translate into using proper techniques when writing academic papers. Hence there is enough space to tackle the issue of plagiarism at university level.

The question *Which of the following do you consider plagiarism?* comprised ten specific instances of plagiarising as listed below. Respondents were asked to express their level of agreement using a 5-point Likert scale: *strongly agree – agree – neutral – disagree – strongly disagree*.

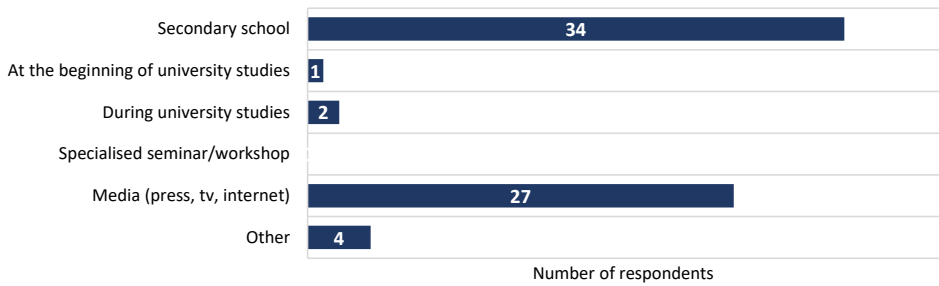


Fig. 4: Sources of information about plagiarism ($N = 68$)

Q1 Presenting someone else's thoughts as my own

Q2 Verbatim copying whole sentences/paragraphs without citing the source in the text

Q3 Paraphrasing sentences/paragraphs without citing the source in the text

Q4 Translation of a text without reference to the source

Q5 Compilation of multiple texts without citing the source

Q6 Submitting a paper written by a colleague as my own work without his/her knowledge

Q7 Submitting a paper written by a colleague as my own work with his/her knowledge

Q8 Submitting a paper written by someone else hired to do so

Q9 Submitting my own paper for another course/subject

Q10 Submitting group work with only one author's name

These examples are closely connected to various types of plagiarism as elaborated in relevant literature mentioned in the previous parts of this paper. From the theoretical point of view, there may be a terminological debate as to whether particular instances, e.g. Q6-10, are examples of plagiarism or cheating. However, they all belong to unethical academic practices or breaches of academic integrity, of which students should also be aware.

From the results summarised in table 1 and visualised in chart 5, it is evident that in nine out of ten cases participants recognised ways used in plagiarising since they predominantly answered *strongly agree* (Q2, 6) and *agree* (Q3, 4, 5, 7, 8, 10). Verbatim copying (Q2), also called clone or Ctrl+C plagiarism, was placed on top with 99% of respondents agreeing with it belonging to plagiarism practices.

The fact that paraphrasing, translating, and compilation of texts (Q3–Q5) without any reference to the original source were not considered instances of plagiarism by more than a quarter of students can be caused by the fact that part of instruc-

tion in foreign language teaching is summarizing texts, which might be mistaken for paraphrasing or even translating texts.

The only example participants mostly disagreed with being a case of plagiarism was submitting one's own paper for another subject/course (Q9). It is a controversial topic with varying opinions on it and mostly it is seen as unethical behaviour or cheating. However, when delivering a Master's thesis, it is strongly recommended that students meticulously check the rules and regulations applied to re-using parts of their Bachelor's thesis.

Tab. 1: Responses to ten instances (Q1–Q10) of plagiarism (N=68); SA = strongly agree, A = agree, N = neutral, D = disagree, SD = strongly disagree

	SA	A	SA+A	N	D	SD	D+SD	Mean
Q1	32	26	58	01	9	0	09	4.19
Q2	59	8	67	00	1	0	1	4.84
Q3	16	30	46	00	18	4	22	3.53
Q4	15	34	49	01	18	0	18	3.68
Q5	7	40	47	02	19	0	19	3.51
Q6	56	8	64	00	4	0	4	4.71
Q7	26	21	47	02	12	7	19	3.69
Q8	26	19	45	03	13	7	20	3.65
Q9	5	11	16	10	24	18	42	2.43
Q10	21	24	45	08	12	3	15	3.71

Another point of interest in this study was students' familiarity with the correct ways of citing and referring to sources because recognising plagiarism is not enough, more important is to acknowledge the original source appropriately. The respondents were asked to express their attitudes to five statements. A 5-point Likert scale was used in this case, too.

S1 Sources only need to be cited in bibliography

S2 Sources must be cited both in the text of a thesis/paper and in bibliography

S3 Internet sources do not need to be cited because they are publicly available

S4 It is not required to refer to sources of images, tables, charts, etc

S5 It is not required to cite information obtained in lectures and/or from the textbook

The cases were chosen based on our experience with papers delivered by students at the end of the course *Business English for Advanced Students*. It is very common that students include bibliography (as it is part of a template), but in-text references are missing or, if they are used at all, then the acknowledgement of the source follows verbatim quotations only. This fact is reflected in the responses, where almost a half of all participants agreed or strongly agreed that sources only need to be cited in bibliography, a quarter was undecided, and only 28% disagreed or strongly disagreed with the first statement (S1).

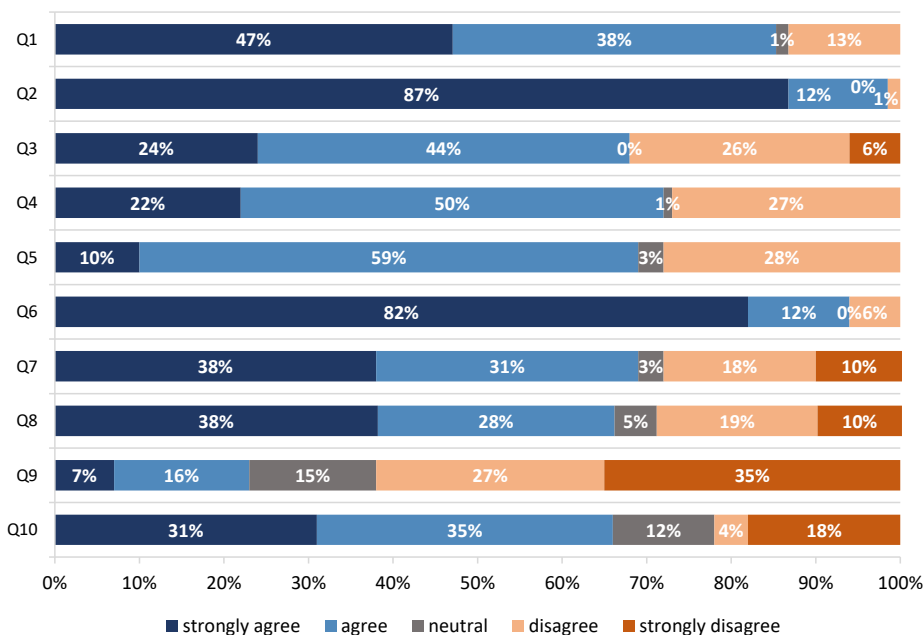


Fig. 5: Responses to ten instances of plagiarism in percentages

Only the second statement (S2) is considered good practice in citing sources, and most respondents strongly agreed with it, though the overall attitude was *agree*. The rest of the statements (S3–S5) are ‘wrong’, and they were recognised as such by prevailing negative attitudes towards them. However, compared with the previous set of answers about plagiarism in general, as highlighted in the table, there are more neutral responses in this set.

The results in the section dealing with citing and referencing show that undergraduates are generally aware of the rules on how to refer to literature, although there is still inconsistency in dealing with specific techniques of citing sources.

Tab. 2: Responses to five statements (S1–S5) concerned with references to sources (N=68); SA = strongly agree, A = agree, N = neutral, D = disagree, SD = strongly disagree

	SA	A	SA+A	N	D	SD	D+SD	Mean
S1	11	21	32	17	13	6	19	3.26
S2	25	19	44	16	7	1	8	3.88
S3	5	9	14	20	20	14	34	2.57
S4	6	10	16	7	23	22	45	2.34
S5	0	12	12	22	27	7	34	2.57

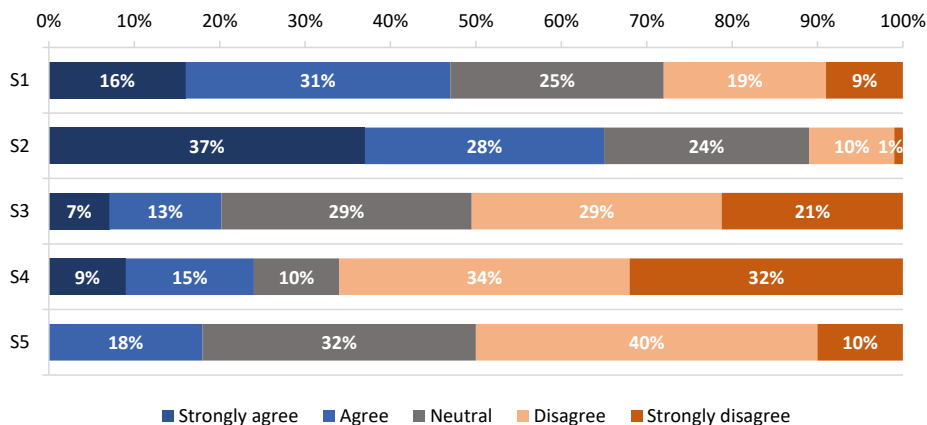


Fig. 6: Responses to five statements concerned with citing and referencing in percentages

4.2 Reasons for plagiarism

The goal of this section was to explore the reasons leading to plagiarism. Respondents were asked what they think the causes of plagiarism are. They were offered twelve possible motives for plagiarising, as listed below. These were then followed by an open question where students could add what they perceive as other reasons for plagiarism.

- R1 Lack of knowledge of the rules to be followed when writing a thesis
- R2 Complexity of citing sources
- R3 Problems with paraphrasing and summarising texts
- R4 Complexity of the assigned topics
- R5 Lack of time
- R6 Teacher's disinterest in whether someone cheated or not
- R7 Insufficient sanctions when plagiarism is detected
- R8 Plagiarism is not perceived as an issue
- R9 All students engage in plagiarism to some extent
- R10 Simplicity of copying, especially from the internet
- R11 Striving to achieve the best possible results
- R12 Fear of failing the course/subject

The highest level of agreement on what the causes of plagiarism are, was reached with regard to the complexity of citing sources (R2), problems with paraphrasing and summarising texts (R3), and fear of failing the course/subject (R12), closely followed by the simplicity of copying (R10), lack of knowledge of the rules to

be followed when writing a thesis (R1), and striving to achieve the best possible results (R11).

On the opposite side of the spectrum, respondents mostly disagreed with the reasons that plagiarism is not perceived as an issue (R8), insufficient sanctions when plagiarism is detected (R7), and teacher’s disinterest in whether someone cheated or not (R6), as shown in table 3 and graph 7. Besides these three options (R6, R7, R8), all other alternatives were viewed by participants as valid reasons that may lead to plagiarizing, i.e. more than 50% strongly agreed or agreed with them.

The presented results provide guidance on how to improve the standard of theses, which is to give instructions on citing and using references in academic writing, as noted in the previous part, as well as paying more attention to paraphrasing and summarizing texts, notably in language courses, where participants need to process the specific economic information in a foreign language.

Tab. 3: Responses to possible reasons (R1–12) for plagiarism (N=68); SA = strongly agree, A = agree, N = neutral, D = disagree, SD = strongly disagree

	SA	A	SA+A	N	D	SD	D+SD	Mean
R1	28	25	53	1	12	2	14	3.96
R2	28	29	57	2	8	1	9	4.10
R3	20	36	56	4	8	0	8	4.00
R4	18	28	46	3	17	2	19	3.63
R5	19	21	40	2	21	5	26	3.43
R6	11	22	33	8	21	6	27	3.16
R7	14	8	22	12	24	10	34	2.88
R8	8	12	20	5	20	23	43	2.44
R9	11	29	40	7	12	9	21	3.31
R10	18	36	54	1	10	3	13	3.82
R11	28	23	51	3	11	3	14	3.91
R12	28	27	55	5	7	1	8	4.09

Eight more reasons were elicited by respondents in an open question, which varied from the situation in Slovak society and universities – the low level of Slovak universities and people studying only to get a degree, the impossibility to revoke a degree if it was based on a plagiarised thesis, to more specific reasons such as students’ laziness and unwillingness to engage in honest practices when completing their theses, disinterest in the topic (choosing from topics that are left), not enough knowledge about the chosen topic, the inability to describe one’s thoughts in the text to make them sound professional, and finally, simply forgetting to cite a source.

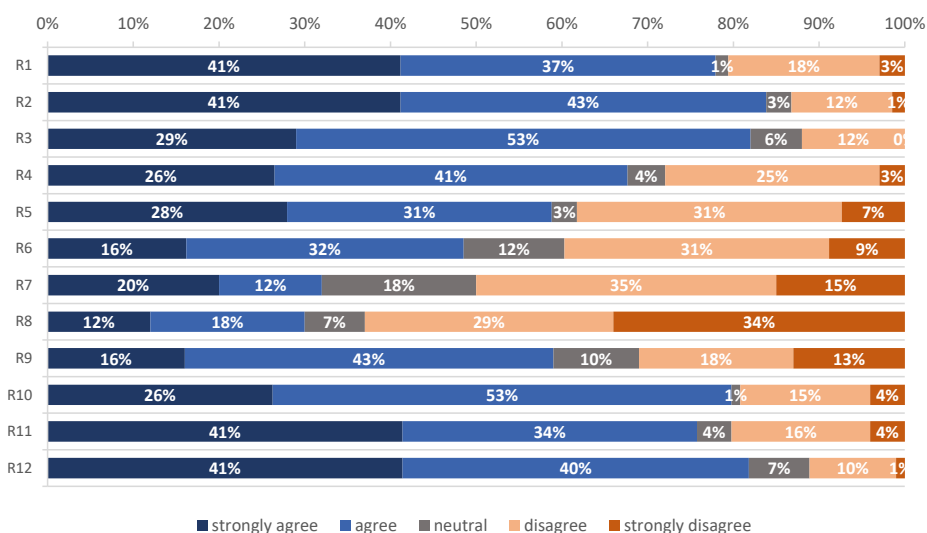


Fig. 7: Responses to possible reasons for plagiarism in percentages

At least one of these points can be addressed instantly – giving students the possibility of suggesting their own thesis topic (linked to the course material), which is used in our courses of Business English for Advanced Students. However, it must be added that it happens in exceptional cases when students come up with their proposals.

4.3 Plagiarism prevention

The final part of the survey was devoted to methods how to reduce plagiarism. Respondents were asked what they thought would help students avoid plagiarism. They expressed their attitudes to nine suggested measures in a 5-point Likert scale. These were followed by an open question, similarly to the previous section.

P1 Instructions on how to cite correctly at the beginning of university studies

P2 Posting a 'model' seminar paper

P3 Consultation with the teacher

P4 Consultation with a library staff member

P5 Clear university guidelines on what constitutes plagiarism and what the penalties are

P6 Practical workshop/seminar on how to write a thesis at university

P7 Formulation of seminar/final thesis topics

P8 Use of anti-plagiarism software by teachers

P9 Use of anti-plagiarism software by students

The data in table 4 and figure 8 show the overall agreement with proposed measures to avoid plagiarism as the attitudes *strongly agree* and *agree* add up to more than 50% in all cases. The strongest agreement was recorded with the first three suggestions, i.e. consulting the teacher (P3), posting a 'model' seminar paper (P2), and being instructed on how to cite correctly at the beginning of university studies (P1). On the other hand, the lowest agreement among respondents was with consulting a library staff member (P4) and the use of anti-plagiarism software by teachers (P8). It is interesting to note that the use of anti-plagiarism programs by students is seen as more effective in plagiarism prevention than teachers using them.

Nine respondents answered the open question what else, not mentioned previously, could help them eliminate plagiarism. There were general ideas such as improving the quality of tertiary education in Slovakia by including more practice in curricula, decreasing the number of theoretical subjects, and excluding students whose main aim is to obtain an academic degree regardless of gaining new knowledge. More specific proposals included simplification of thesis topics, the university offering courses in academic writing, publishing a brochure how to write theses that would be easier to grasp than the existing one, senior students providing guidance to freshmen on how to write a seminar paper and thus not only help them increase the quality of theses but also to avoid future problems linked to plagiarism, and also keeping a continuously updated list of sources during the preparation of a paper.

Tab. 4: Responses to proposed measures for plagiarism prevention (P1–9), (N=68); SA = strongly agree, A = agree, N = neutral, D = disagree, SD = strongly disagree

	SA	A	SA+A	N	D	SD	D+SD	Mean
P1	47	18	65	0	1	2	3	4.57
P2	52	15	67	0	1	0	1	4.74
P3	44	24	68	0	0	0	0	4.65
P4	13	25	38	15	11	4	30	3.47
P5	38	24	62	0	5	1	6	4.37
P6	40	25	65	1	2	0	3	4.51
P7	33	24	57	7	4	0	11	4.26
P8	18	17	35	12	15	6	33	3.38
P9	32	17	49	9	8	2	19	4.01

5 Discussion

The results from the survey with regard to the four research questions asked show that most undergraduate students at the University of Economics in Bratislava know what plagiarism is though they recognise various forms of plagiarism to varying degrees with verbatim plagiarism followed by submitting col-

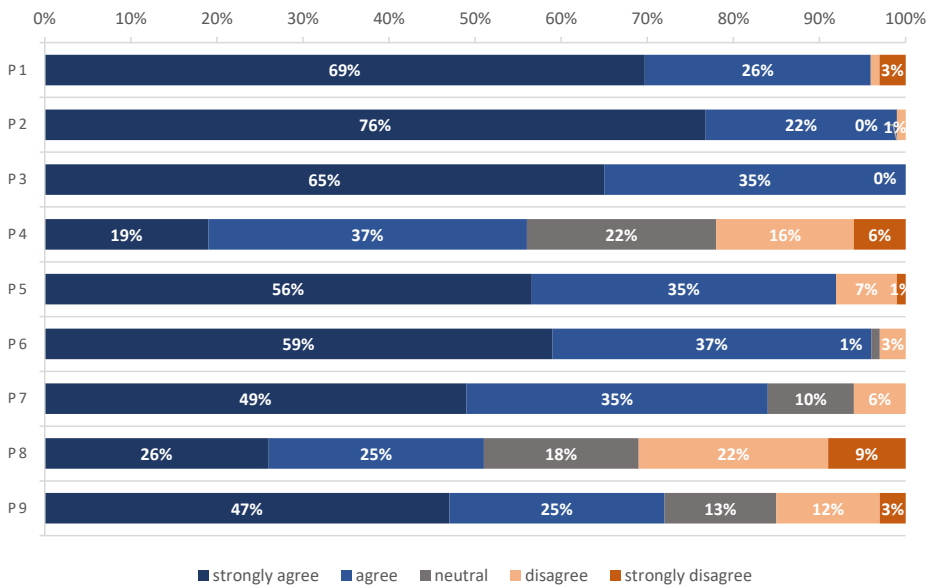


Fig. 8: Responses to proposed measures for plagiarism prevention in percentages

league’s work as one’s own without his/her knowledge being the most clearly acknowledged methods of plagiarism. There is still space for improvement regarding students’ understanding that paraphrasing, translating, and compilation of texts without acknowledging appropriate sources also present plagiarism practices.

The majority of undergraduate students are aware of proper ways of citing and referencing though this knowledge is often not reflected in seminar papers submitted in Business English courses, where students often use references to verbatim quotations only or do not use in-text references at all.

The most common reasons for plagiarising, as elicited by the respondents, are the complexity of citing sources and problems with paraphrasing and summarising texts. If plagiarism is to be minimised, the first two reasons should be addressed during university studies as soon as possible in order to avoid the possible perpetuation of the wrong use of literature in academic writing. This statement was confirmed by the responses to the ways of plagiarism prevention, among which consulting the teacher, posting a ‘model’ seminar paper, and being instructed on how to cite correctly at the beginning of university studies were regarded as the most effective though the rest of the suggested methods of avoiding plagiarism were also identified by the participants as efficacious.

We believe that in the first place, students need to understand how they can benefit from ethical academic practices. At the same time, it is clear that they also need consistent and clear instructions how to write seminar papers and theses both in Slovak and foreign languages from the very beginning of their university studies together with developing their critical thinking and writing skills at all levels and all courses.

Other areas need to be taken into consideration besides students' training in academic writing, and that is the cooperation of the university administration with academic staff, implementation of necessary policies at the university level, raising teachers' awareness of how to prevent this unethical academic practice and lecturers' training in disclosing plagiarism including the use of new technologies.

6 Conclusion

The present study is a tentative step towards dealing with plagiarism in courses of foreign languages for specific purposes at tertiary education level. The limitations to this study include the relatively small size of the research sample and the methodological approach of the questionnaire based solely on students' attitudes towards plagiarism. This perspective could be enhanced by including practical examples of correct and incorrect practices in academic writing and their assessment by participants. Finally, we suggest that the obtained findings are compared with written projects delivered in foreign language courses to provide a more objective picture of how far the views of plagiarism have been addressed and internalised.

It would be of utmost interest to explore if there is any shift in the approach to plagiarism, especially regarding students in the final year of their bachelor's or master's degrees. We suggest that the research into students' perceptions of plagiarism is also compared with university teachers' views on this issue, which should lead to joint efforts to minimise plagiarism as we firmly believe that understanding the reasons behind plagiarism and exploring methods of its prevention brings better results than sanctioning it.

References

- BROWN, G. (2001). *Assessment: A Guide for Lecturers. Assessment Series 3*. Learning & Teaching Support Network Generic Centre.
- CHANKOVA, M. (2017). Dealing with Students' Plagiarism Pre-emptively Through Teaching Proper Information Exploitation. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 11(2), Article 4. <https://doi.org/10.20429/ijstl.2017.110204>
- DO BA, K., LAM, Q. D., LE, D. T. B. A., NGUYEN, P. L., NGUYEN, P. Q., & PHAM, Q. L. (2017). Student plagiarism in higher education in Vietnam: an empirical study. *Higher Education Research & Development*, 36(5), 934–946. <https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1263829>

- FISHMAN, T. (2009). "We know it when we see it" is not good enough: Toward a standard definition of plagiarism that transcends theft, fraud, and copyright. *Proceedings 4th Asia Pacific Conference on Educational Integrity* (4APCEI) 28–30 September 2009 University of Wollongong NSW Australia.
- JAMIESON, S., & HOWARD, R. M. (2019). Rethinking the relationship between plagiarism and academic integrity. *International Journal of Technologies in Higher Education*, 16(2), 69–85. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2019-v16n2-07>
- MAIEROVÁ, E. (2021). Plagiarism in tertiary education and digital media. In HELMOVÁ, M. (Ed.) *Jazyk v kultúre – kultúra v jazyku*, 75–83. Trnava: Slovenská spoločnosť pre regionálnu politiku.
- MARTIN, B. (1994). Plagiarism: A Misplaced Emphasis. *Journal of Information Ethics*, 3(2), 36–47.
- MEUSCHKE, N., & GIPP, B. (2013). State-of-the-art in Detecting Academic Plagiarism. *International Journal for Educational Integrity*, 9(1). 50–71.
- SARLAUSKIENE, L., & STABINGIS, L. (2014). Understanding of Plagiarism by the Students in HEIs of Lithuania. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 110, 638–646. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.908>
- SENTLENG, M. P., & KING, L. (2012). Plagiarism among undergraduate students in the Faculty of Applied Science at a South African higher education institution. *South African Journal of Libraries and Information Science*, 78(1), 57–67. <https://doi.org/10.7553/78-1-47>
- TAUGINIENĖ, L., GAIŽAUSKAITĖ, I., GLENDINNING, I., KRAVJAR, J., OJSTERŠEK, M., RIBEIRO, L., ODIECA, T., MARINO, F., COSENTINO, M., SIVASUBRAMANIAM, S., & FOLTÝNEK, T. (2018). *Glossary for academic integrity*. ENAI Report 3G.
- WAGER, E. (2014). Defining and responding to plagiarism. *Learned Publishing*, 27(1), 33–42. <https://doi.org/10.1087/20140105>

Author

PhDr. Eva Maierová, PhD., e-mail: eva.maierova@euba.sk, Department of English Language, Faculty of Applied Languages, University of Economics in Bratislava

The author joined the Department of English Language at the Faculty of Applied Languages of the University of Economics in Bratislava in 2016. She teaches Business English for Advanced Students at all faculties of the University of Economics in Bratislava, Culture and Communication at the Faculty of International Relations, and Business Slovak for Advanced Students. In her research, she focuses on abbreviation processes in English, digitally mediated communication, vocabulary acquisition, idioms in business communication, and methodological issues of teaching English for economics. She is also a co-author of textbooks of the Slovak language for foreigners.

Strukturované debaty v hodinách odborného anglického jazyka: realizace řečových aktů a modifikace výpovědní síly studenty informačních technologií

Eva Ellederová

Abstrakt: Studenti informačních technologií (IT) jsou specifickou diskurzní komunitou, jejíž mluvený projev v odborném anglickém jazyce (OAJ) převažuje na všech úrovních jejich vysokoškolského studia a budoucích pracovních aktivit v nadnárodním IT sektoru. Pragmatická kompetence studentů IT je při realizaci komunikačních funkcí nezbytná pro jejich efektivní komunikaci v akademickém a globálním pracovním prostředí, proto je důležité tento aspekt jejich jazyka systematicky a pečlivě zkoumat. Tato studie se zabývá řečovými akty a modifikací výpovědní síly studenty IT ve strukturovaných debatách o kontroverzních otázkách souvisejících s jejich studijním oborem. Strukturované debaty jsou založeny na spontánní komunikaci studentů a jejich okamžitých reakcích, proto se zdají být vhodným nástrojem pro získání vzorků studentského jazyka. Analýza řečových aktů, intenzifikátorů a modalizátorů byla provedena manuálně a prostřednictvím korpusové analýzy přepsaných debat ve Sketch Engine. Analýza odhalila, že studenti používali širokou škálu řečových aktů a různé intenzifikátory a modalizátory pro intenzifikaci a oslabení výpovědní síly. Způsoby, jakými studenti IT používali intenzifikátory a modalizátory, reflektují, jak předpokládají a sdílejí ve své diskurzní komunitě odborné znalosti a zkušenosti.

Klíčová slova: debaty ve výuce, studenti odborného anglického jazyka, pragmatická kompetence, řečové akty, výpovědní síla, intenzifikátory, modalizátory

Abstract: Information technology (IT) students are a specific discourse community whose oral communication in English for specific purposes (ESP) predominates at all levels of their university studies and future workplace activities in the multinational IT sector. Since IT students' pragmatic competence in performing communicative functions is essential for their effective communication in an academic setting and a global work environment, it is important to investigate this aspect of their language systematically and carefully. Accordingly, this paper deals with IT students' speech acts and modification of the illocutionary force while participating in structured in-class debates on controversial issues related to their field of study. Since structured debates are based on learners' spontaneous communication and immediate responses, they seem to be a suitable instrument for eliciting samples of learner language. Speech acts, boosters and hedges were analysed manually and through the corpus-based analysis of transcribed debates in Sketch Engine. The analysis revealed that students used a wide range of speech acts and different boosters and hedges for both increasing and reducing the illocutionary force. Besides, the ways IT students used boosters and hedges reflect how they assume and share their professional knowledge and experience in their discourse community.

Key words: in-class debates, ESP learners, pragmatic competence, speech acts, illocutionary force, boosters, hedges

1 Úvod

Strukturované debaty v hodinách OAJ umožňují studentům rozvíjet schopnost shromáždit, uspořádat a kriticky vyhodnotit informace z různých zdrojů, jasně sdělovat myšlenky, zkoumat a vyhodnocovat důkazy a efektivně prezentovat, zvažovat a vyvracet argumenty. Několik studií odhalilo vzdělávací přínos debatování, jakým je zlepšení komunikačních dovedností, kritického myšlení a dovedností při řešení problémů (Colbert & Biggers, 1985; Freeley & Steinberg, 2009; Zare & Othman, 2013; el Majidi, de Graaff, & Janssen, 2018; Ginganotto, 2019), podpora výuky konkrétního odborného předmětu (el Majidi et al., 2018), posílení mezi-předmětových vztahů (Freeley & Steinberg, 2009) a příprava na budoucí povolání (Colbert & Biggers, 1985; Freeley & Steinberg, 2009). Vzhledem k tomu, že strukturované debaty ve výuce jsou založeny na spontánní komunikaci studentů a okamžitých reakcích, zdají se být vhodným nástrojem pro získání vzorků studentského jazyka. Ellis a Barkhuizen (2005, s. 26) zdůrazňují, že tzv. příležitostný styl (*casual style*) představuje to, co jsou studenti „schopni produkovat, když se vědomě nezaměřují na formu“, tzn. spíše jejich implicitní než explicitní znalosti angličtiny jako druhého jazyka.

V kontextu výuky OAJ jsou strukturované debaty v souladu s přístupem zaměřeným na studenta (*learner-centred approach*), protože podporují autentickou interakci mezi studenty jako aktivními činiteli, kteří sdílejí své vlastní znalosti, zkušenosti, dovednosti a nápady. Debatování také usnadňuje integraci a rozvoj čtyř řečových dovedností (Zare & Othman, 2013; el Majidi et al., 2018; Ginganotto, 2019; Syamdianita & Maharia, 2019). Komunikační požadavky debatních úloh také umožňují studentům vytvářet jazykové výstupy charakteristické komplexnější syntaxí a přesností (Duff, 1986; Brown, 1991; Bygate, 1987; Skehan & Foster, 2007; Long, 2014), automatizovat jejich procedurální znalosti a dosáhnout větší plynulosti (Thornbury, 2005; Goh & Burns, 2012; Long, 2014). Při debatách o kontroverzních otázkách souvisejících s jejich studijním oborem studenti OAJ získávají a rozšiřují své diskurzivní znalosti, rozvíjejí rétorické strategie a širokou škálu komunikačních funkcí či řečových aktů, např. tvrzení, usuzování, navrhování, žádání o vysvětlení, předvídání, vyjadřování souhlasu, nesouhlasu a vlastního názoru.

Navzdory intenzivnímu výzkumu řečových aktů a diskurzivních ukazatelů používaných rodilými mluvčími angličtiny (např. Van Eemeren & Grootendorst, 1984; Holmes, 1984; Searle & Vanderveken, 1985; Hyland, 1998a, 1998b, 2005; Urbanová, 1996; Harvey & Adolphs, 2012; Aijmer, 2013; Beeching, 2016) stále chybí analýza mluveného anglického jazyka studentů, jejichž primárním jazykem není angličtina. Většina studií se zaměřuje na jednotlivé řečové akty, jakými jsou vyjadřování žádosti, nabízení a omlouvání se (např. House, 1988; Beebe, Takahashi & Uliss-Weltz, 1990; Fukushima, 1991; Bergman & Kasper, 1993; Cohen & Olshtain, 1993; Weizman, 1993; Istifci, 2009), ale komplexní korpusová analýza řečových

aktů realizovaných studenty při mluveném projevu v anglickém jazyce je dosud poměrně vzácná.

Tato empirická studie se zabývá realizací řečových aktů studentů OAJ a modifikací výpovědní síly (*illocutionary force*) ve strukturovaných debatách o kontroverzních otázkách souvisejících s oblastí IT. Cílem studie je zjistit, které řečové akty studenti nejčastěji používali a které diskurzivní ukazatele jim umožnily intenzifikaci a oslabení výpovědní síly. Následně se diskuze soustředí na to, jak používání řečových aktů ze strany studentů přispělo k vyjádření a obhajobě jejich stanovisek a k pokroku v celém procesu argumentace a vyřešení sporu. Pro realizaci výzkumu byly zformulovány následující výzkumné otázky:

1. Jaká je četnost různých řečových aktů, které studenti IT používali v strukturovaných debatách?
2. Jaké komunikační funkce plnily jednotlivé řečové akty v debatách?
3. Jaké diskurzivní ukazatele studenti IT použili pro modifikaci výpovědní síly a proč?

2 Řečové akty a modifikace výpovědní síly v argumentačních diskuzích

Argumentační diskurz je chápán jako společenská aktivita a způsob, jakým je argumentace analyzována, závisí na druhu verbální interakce, která se mezi účastníky v tomto komunikačním procesu odehrává. Van Eemeren a Grootendorst (2004, s. 53) předkládají model argumentační diskuze založený na pragma-dialektické teorii argumentace, která na argumentaci pohlíží jako na komplexní řečový akt vyskytující se jako součást aktivit přirozeného jazyka a zaměřující se „na způsob, jakým je jazyk používán nebo by měl být používán v argumentační praxi k dosažení komunikačních a interakčních cílů“. Model argumentační diskuze je založen na předpokladu, že rozdíl v názorech je vyřešen pouze tehdy, když se protistrany dohodnou, zda jsou sporná stanoviska přijatelná či nikoli, což znamená, že jedna strana musí být přesvědčena prostřednictvím argumentů druhé strany. V argumentačních diskuzích nebo debatách se obě strany zapojené do rozdílných názorů pokoušejí vyřešit rozdíl v názorech tím, že dosáhnou dohody o přijatelnosti nebo nepřijatelnosti příslušných stanovisek prostřednictvím vedení regulované výměny názorů.

Van Eemeren a Grootendorst (1984, 2004) vycházejí ze Searleovy (1975) taxonomie řečových aktů a uvádějí, které typy řečových aktů mohou přispět k vyřešení rozdílů v názorech v různých fázích argumentační diskuze (viz Tabulka 1). Asertiva (reprezentativa) nemusí sloužit pouze k vyjádření projednávaného stanoviska, ale tvoří také součást argumentace, která je předkládána k obhajobě stanoviska, nebo je lze použít ke stanovení výsledku diskuze. Direktiva mohou sloužit k tomu,

aby strana, která předložila své stanovisko, toto stanovisko obhajovala, aby poskytla argumenty na podporu stanoviska, nebo aby požádala o poskytnutí definice či vysvětlení. Direktiva ve formě příkazů a nařízení, pokud jsou míněny doslovně, představují v kritické diskusi tabu. Van Eemeren a Grootendorst (2004, s. 64) vysvětlují, že „strana, která zaujala stanovisko, nemůže být vyzvána, aby udělala něco jiného, než aby pro toto stanovisko poskytla argumenty – například výzva k hádce není v kritické diskusi povolena“. Komisiva mohou hrát v kritické diskusi různé role, např. přijetí či nepřijetí stanoviska, přijetí výzvy k obhajobě stanoviska, rozhodnutí zahájit diskusi, souhlas s převzetím role protagonisty či antagonisty, souhlas s pravidly diskuze, přijetí nebo nepřijetí argumentace a případně rozhodnutí zahájit novou diskusi. I když expresiva nehrají v kritické diskusi přímou roli, protože pouhé vyjádření emocí nepředstavuje pro mluvčího žádný závazek, který by přímo souvisel s řešením názorové odlišnosti, mohou v průběhu argumentační diskuze silně ovlivnit další vývoj událostí. Jak vyplývá z Tabulky 1, Van Eemeren a Grootendorst (1984, s. 109) zavádějí termín „využitelná deklarativa“ (*usage declaratives*) jako podtyp deklarativ, který není spojen s konkrétním institucionálním kontextem. Tyto řečové akty se mohou vyskytnout v jakékoli fázi argumentační diskuze a jejich účelem je zajistit vzájemné porozumění ostatních řečových aktů účastníka rozmluvy prostřednictvím vysvětlování, upřesňování a uvádění příkladů.

Komunikační strategie používané pro intenzifikaci nebo oslabení výpovědní síly jsou intenzifikace a modalizace. Úlohou intenzifikátorů (*boosters*) a modalizátorů (*hedges*) v argumentačních diskusích je udržení stability mezi konfliktními cíli. Jejich použití nám může napovědět něco o síle, kterou mluvčí používá, aby prosadil své tvrzení, a o jeho odhadu konkrétní situace. Prostřednictvím modalizátorů mluvčí naznačuje, že jeho tvrzení je založeno na přijatelném zdůvodňování, spíše než na konkrétních znalostech, a poskytuje posluchačům možnost jeho tvrzení zpochybnit. Intenzifikátory umožňují mluvčímu zdůraznit význam sdělení a pomáhají mu prosadit jím vnímanou pravdu tak, že ji strategicky prezentuje jako konsensuálně danou (srov. Holmes, 1984, Myers 1989, Hyland 1998a). Podle Hylanda (1998a, s. 354) „jak modalizátory, tak intenzifikátory umožňují vyvážení objektivních informací, subjektivního hodnocení a mezilidského vyjednávání“, což může být „důležitým faktorem při přijetí konkrétního tvrzení“. Van Eemeren, Houtlosser a Snoeck Henkemans (2007, s. 29) používají pro intenzifikátory alternativní termín „indikátory postoje k výroku“ (*propositional attitude indicators*) a pro modalizátory „výrazy modifikující výpovědní sílu“ (*force modifying expressions*) a klasifikují je jako „indikátory stanovisek“ (*indicators of standpoints*). Dále vysvětlují, že když mluvčí používá indikátor postoje k výroku (např. *I really believe that, I think that, I'm sure that*), dává nejen najevo, že něčemu věří, ale také předpokládá, že posluchač tyto dodatečné informace potřebuje, aby pochopil, že tvrzení zahrnuje jeho (subjektivní) představu. Podobně mluvčí, který používá výraz modifikující výpovědní sílu (např. *in my view, it is quite certain that, of course*) nejen signalizuje,

že chce posluchače o něčem ujistit, ale také předpokládá, že bez tohoto signálu by posluchač jeho záměr nepochopil.

Tab. 1: *Distribuce řečových aktů v argumentační diskuzi*

Fáze	Druh řečového aktu a jeho role v argumentační diskuzi
I	Konfrontace
Asertivum	Vyřádění stanoviska
Komisivum	Přijetí či nepřijetí stanoviska Zachování nepřijetí stanoviska
(Direktivum	Vyžádání využitelného deklarativa)
(Využitelné deklarativum	Definice, specifikace, vysvětlování, objasňování, zdůrazňování atd.)
II	Zahájení
Direktivum	Výzva k obhájení stanoviska
Komisivum	Přijetí výzvy obhájit stanovisko Dohoda o místě a pravidlech jednání Rozhodnutí zahájit diskuzi
(Direktivum	Vyžádání využitelného deklarativa)
(Využitelné deklarativum	Definice, specifikace, vysvětlování, objasňování, zdůrazňování atd.)
III	Argumentace
Direktivum	Vyžádání argumentů
Asertivum	Prosazování argumentů
Komisivum	Přijetí či nepřijetí argumentů
(Direktivum	Vyžádání využitelného deklarativa)
(Využitelné deklarativum	Definice, specifikace, vysvětlování, objasňování, zdůrazňování atd.)
IV	Ukončení
Komisivum	Přijetí či nepřijetí stanoviska
Asertivum	Zachování či odstoupení od stanoviska Stanovení výsledku diskuze
(Asertivum	Vyžádání využitelného deklarativa)
(Využitelné deklarativum	Definice, specifikace, vysvětlování, objasňování, zdůrazňování atd.)

Pozn. Upraveno podle Van Eemeren a Grootendorst (2004, s. 68) a Van Eemeren, Houtlosser a Snoeck Henkemans (2007, s. 16)

3 Strukturované debaty v předmětu Angličtina pro informační technologie

Strukturované debaty jsou součástí sylabu předmětu Angličtina pro IT vyučovaného na Ústavu jazyků Fakulty elektrotechniky a komunikačních technologií Vysokého učení technického v Brně. Studenti jsou vždy rozděleni do dvou týmů (afirmativní a negativní), přičemž každý se skládá ze dvou nebo tří studentů (soupeřící týmy musí mít stejný počet členů) a diskutují konkrétní tezi související s oborem jejich studia. Před debatou se hodí mince a tým, který vyhraje, si může vybrat, kterou stranu teze chce obhajovat. Studenti mají dva týdny na to, aby se připravili

na debatu, která zahrnuje definování jejich rolí v každém týmu, provedení rešerše literatury, shromažďování důkazů a příkladů, kritické hodnocení různých zdrojů a vytvoření argumentačního rámce.

Afirmativní tým vždy zahajuje debatu a musí obhajovat myšlenku, kterou teze představuje. Úlohou negativního týmu je oponovat myšlence prezentované v tezi a vyvrátit obhajobu afirmativního týmu. Hlavní fáze debaty jsou následující: 1) úvodní projev afirmativního týmu (členové týmu mají za úkol si předem vybrat jednoho hlavního řečníka nebo dva řečníky, kteří se mohou střídat); 2) křížový výsledek, během něhož se negativní tým snaží vyvrátit nebo zpochybnit argumentaci afirmativního týmu a afirmativní tým obhajuje, prohlubuje a doplňuje své argumenty; 3) úvodní projev negativního týmu, během něhož diskutující prezentují, představují a doplňují své protiargumenty; 4) křížový výsledek, ve kterém se afirmativní tým snaží vyvrátit nebo zpochybnit argumentaci negativního týmu a negativní tým své argumenty obhajuje, prohlubuje a doplňuje; 5) závěrečný projev afirmativního týmu formou shrnutí jedním členem týmu a 6) závěrečný projev negativního týmu formou shrnutí jedním členem týmu.

Během fáze křížového výsledku může kterýkoli diskutující klást otázky a/nebo na ně odpovídat. V závěrečné fázi jeden řečník z každého týmu upozorňuje na klíčové střety debaty, analyzuje je z pohledu svého týmu a snaží se přesvědčit posluchače, že jeho tým svůj návrh obhájil. Čas vyhrazený pro projev afirmativního/negativního týmu je tři minuty, jedna fáze křížového výsledku trvá pět minut a každý tým má jednu minutu na shrnutí debaty.

4 Metodologie výzkumu

Debatování se zúčastnilo 34 studentů (16 Čechů, 18 Slováků) prvního ročníku bakalářského studia na Fakultě informačních technologií Vysokého učení technického v Brně. Úroveň angličtiny studentů je B2 podle *Společného evropského referenčního rámce pro jazyky*. Debaty byly nahrávány v Microsoft Teams během letního semestru 2021, tedy v době, kdy byly všechny univerzitní kurzy vyučovány online kvůli pandemii Covid-19. Výhodou nahrávání studentských debat online je vysoká zvuková kvalita nahrávek, protože nahrávání debat ve třídě je často nepříznivě ovlivněno hlukem a šumy v pozadí. Studenti jsou navíc ve svém každodenním životě zvyklí komunikovat tváří v tvář online přes Skype, FB Messenger, WhatsApp Messenger nebo Google Duo, takže jednájí přirozeněji než s videokamerou ve třídě, která se zdá být poněkud rušivá, protože studenti si intenzivněji uvědomují její přítomnost.

Studenti se zúčastnili online debat ochotně a jejich zařazení do výuky předmětu Angličtina pro IT, jak vyplývá z celouniverzitního hodnocení výuky Vysokého učení technického v Brně, hodnotili velmi pozitivně s tím, že jim debatování umožnilo

spolupracovat se spolužáky, rozvíjet řečovou dovednost mluvení, obhajovat vlastní názory a byly „osvěžující“ ve srovnání s online výukou předmětů, ve kterých převažoval výklad samotných vyučujících a studenti neměli příležitost komunikovat mezi sebou. Během průběhu online debatování nedocházelo k žádným technickým ani komunikačním problémům. Jedním z důvodů byla patrně i skutečnost, že se jednalo o studenty IT. Vzhledem k tomu, že studenti byli předem seznámeni se strukturou a pravidly debatování, zásahy vyučující do průběhu debat nebyly nutné s výjimkou signalizace oznamující ukončení konkrétních fází debaty, jejichž časování si studenti často sami velmi pečlivě hlídali a dodržovali. Kromě vyučující dostávali studenti zpětnou vazbu týkající se kvality debatování i od ostatních studentů, kteří se dané debaty neúčastnili a měli za úkol vyplnit online hlasovací lístek, ve kterém hodnotili logiku argumentů, plynulost a přesnost jazyka debatujících, volili nejlepšího mluvčího a vítězný tým každé debaty.

Studenti diskutovali o následujících tématech (tezích) souvisejících s jejich studijním programem zaměřeným na IT:

1. Lidská práce by měla být nahrazena umělou inteligencí;
2. Dark Net by měl být regulován jako zbytek internetu;
3. Uzavřená platforma (iOS) je lepší než otevřená platforma (Android);
4. Firefox je lepší než Google Chrome.

Každé z výše uvedených tezí byla diskutována dvakrát dvěma různými týmy, takže korpus studentského jazyka sestává celkem z osmi debat. Přepisy všech debat byly nahrány a analyzovány v korpusovém softwaru pro analýzu textu Sketch Engine. Celý korpus online debat studentů IT tedy obsahuje 8 přepsaných debat, 20 052 tokenů sestávajících z 17 016 slov, a v procesu transkripce jsem identifikovala přibližně 1 110 vět.

K identifikaci a analýze řečových aktů a modifikaci výpovědní síly byly použity dva metodologické přístupy: korpusová analýza a manuální analýza. Korpusová analýza transkribovaných textů byla použita především pro identifikaci a analýzu intenzifikátorů a modalizátorů. V některých případech ovšem existovaly různé významy intenzifikátorů a modalizátorů (např. *just, like, I think, of course, you know, kind of*), které bylo nutné vyhodnotit manuálně. Manuální analýza byla primárně použita pro identifikaci řečových aktů, protože některé z identifikovaných forem nalezených pomocí Sketch Engine mohou představovat více než jeden řečový akt.

Aby bylo možné identifikovat různé druhy řečových aktů v korpusu studentského jazyka, bylo nutné stanovit taxonomii jako organizační princip. Tento přístup byl založen především na teorii řečových aktů Searlea v kombinaci s některými prvky z Bachovy a Harnishovy taxonomie a přizpůsobený kontextu online debat založených na Van Eemerenově a Grootendorstově modelu argumentačních diskusí.

Analýza se soustředila na čtyři kategorie řečových aktů: reprezentativa či asertiva (včetně využitelných deklarativ), direktiva, komisiva a expresiva.

5 Výsledky analýzy a diskuze

5.1 Realizace řečových aktů studenty IT ve strukturovaných debatách

V této kapitole budou řečové akty realizované studenty IT analyzovány vzhledem k jejich základním jazykovým charakteristikám. Celkem jsem analyzovala a klasifikovala 1 105 řečových aktů, jejichž statistický přehled ve všech osmi debatách je uveden v Tabulce 2.

Tab. 2: Četnost různých řečových aktů v debatách

Řečový akt	Absolutní četnost	Relativní četnost
Reprezentativa	872	78,91 %
Direktiva	165	14,93 %
Komisiva	10	0,91 %
Expresiva	58	5,25 %
Celkem	1105	100,00 %

Z Tabulky 2 vyplývá, že nejčastějšími řečovými akty byla reprezentativa (78,91 %), což je zřejmé, protože studenti se s různou intenzitou vyjadřovali k přijatelnosti teze, tedy teze, která prosazuje určitou hodnotu nebo to, že by mělo být dodrženo určité jednání. Reprezentativa se vyskytovala především ve fázích debat, kdy oba týmy (asertivní i negativní) přednesly své úvodní projevy, ve kterých jednotliví členové obhajovali a argumentovali přijetí daného usnesení, a závěrečné řeči vztahující se k přijetí výsledku debaty. Argument je chápán jako operační strategie navržená obhájci jedné strany teze za účelem koordinace jejich zdůvodnění a důkazů a prezentace jejich postoje s maximální efektivitou (podrobněji viz Freeley & Steinberg, 2009). Prototyp reprezentativ je výrok, jehož pravdivost mluvčí garantuje. Mnoho reprezentativ však vyjadřuje v širším smyslu úsudek o přijatelnosti výroku spíše než jeho pravdivost, např. názor mluvčího na událost nebo stav věcí, které jsou konkrétním výrokiem vyjádřeny (Van Eemeren & Grootendorst, 2004, s. 63).

Při obhajobě jedné strany debatní teze – negativní či afirmativní – se studenti zavázali, že budou ve všech fázích debaty zastávat pouze jeden úhel pohledu, proto používali reprezentativa k realizaci různých komunikačních funkcí, jako je tvrzení, usuzování, souhlas, nesouhlas, potvrzování, vysvětlování, referování, konstatování a předpokládání. Nejčastější komunikační funkcí bylo tvrzení (41,86 %), kde různé intenzifikátory sloužily v debatě jako indikátory postoje k výroku (viz *I believe* a *actually* v Příkladu 1). Prostřednictvím intenzifikátoru postoje zaměřeného na mluvčího *I believe* mluvčí nejen jasně dávali najevo, že věří informacím, které po-

skytují, ale také předpokládali, že jejich oponenti potřebují tyto dodatečné informace, aby pochopili, že tvrzení zahrnuje jejich subjektivní představu (viz také Van Eemeren a kol., 2007). Asertivní intenzifikátor *actually* signalizoval jistotu a přesvědčení mluvčího.

1) *Because I believe that Google Chrome **actually** offers the better synchronization across devices.*

Druhou nejčastější komunikační funkcí reprezentativ bylo zdůvodňování (13,19 %). Nejběžnějšími spojovacími výrazy byly *because, because of* a *as* (Příklad 2).

2) *They're just better developed **because** they're made specifically for this product.*

Komunikační funkce potvrzování (9,98 %) byla využívána především v pasážích s častým střídáním replik, kde studenti potvrzovali, že se v online prostředí Microsoft Teams slyší nebo vidí (Příklad 3), jsou připraveni začít naslouchat a klást otázky, nebo uvedli, že rozumí významu toho, co bylo sděleno. Běžné výrazy, které pro tento účel používali, byly *okay, yes, yeah, yep, uh-huh, exactly* a *right*.

3) S1A: *Can everyone hear me?*

S1N: *itshape **Yes** we can.*

S2A: ***Yes yes.***

S1A: ***Okay great. And can everyone see me as well?***

S2N: ***Yes we can.***

S1A: *Great. So let us begin ...*

(Poznámka: S1A – afirmativní mluvčí 1, S2A – afirmativní mluvčí 2, S1N – negativní mluvčí 1, S2N – negativní mluvčí).

Čtvrtou nejčastější komunikační funkcí reprezentativ bylo referování (5,73 %). Ve svých úvodních a závěrečných projevech studenti odkazovali na různé studie a fakta (Příklad 4) a citovali (Příklad 5), aby zvýšili svoji důvěryhodnost a působili přesvědčivě. Ve fázích křížového výsledku studenti také parafrázovali to, co řekli ostatní účastníci debaty, aby podpořili své argumenty a tvrzení, vyvrátili stanoviska svých oponentů (Příklad 6) nebo nesouhlasili (Příklad 7).

4) *The main concern shouldn't be the compatibility but the security of the browser in which **according to many tests ... er ... Mozilla Firefox wins over Google Chrome always ...***

5) *As **Mark Hughes a former United States senator once said** the balance between freedom and security is a delicate one.*

6) *As you've already said AI automation will surely save a lot of money for entrepreneurs but it will deprive normal people of a lot of money.*

7) *I heard you said ... said ... say that Google Chrome doesn't have a good security but that is not true.*

Direktiva (14,93 %) byl většinou používána ve fázích křížových výsledků debat. Dotazování se na názory (43,03 %) převažovalo jako komunikační funkce direktiv (Příklady 8 a 9). Druhým nejčastějším řečovým aktem ze skupiny direktiv byly žádosti (26,67 %). Obvykle se vyskytovaly ve formě nepřímých řečových aktů (Příklady 10 a 11), jejichž účelem bylo vyjádřit zdvořilost.

8) *... or what do you think Adam?*

9) *But ... er ... what about VPN and other alternatives?*

10) *So let me start.*

11) *Well ... er ... I would like to go back to the first question.*

Expresiva (5,25 %) studenti většinou používali ve formě poděkování (48,28 %), zejména v závěrečných projevech, kdy řečníci děkovali všem účastníkům za jejich zapojení a pozornost; formou omluvy (12,07 %), když se řečníci omlouvali za své nedorozumění (Příklad 12) nebo přerušeni řeči druhého mluvčího (Příklad 13); formou komplimentu (12,07 %), když jeden mluvčí vyjádřil souhlas s argumenty druhého mluvčího (Příklad 14) a pozdravu (8,62 %) zpravidla v úvodní a závěrečné fázi debaty.

12) *I didn't understand sorry.*

13) *Oh sorry Marek go on.*

14) *Well that is a great point.*

Co se týče komisiv (0,91 %), studenti je obvykle využívali ve svých úvodních a závěrečných projevech, když slibovali nebo se zavazovali, čemu konkrétně se budou ve svém projevu věnovat (Příklady 15 a 16).

15) *We will do our best to lay out the bright sides of this topic.*

16) *My name is Tomas and I'm going to tell you why I think that closed platform is better than open platform.*

5.2 Modifikace výpovědní síly studenty IT ve strukturovaných debatách

Jak již bylo řečeno, k analýze modifikace výpovědní síly byly použity dva metodologické přístupy: korpusová analýza a manuální analýza. Tabulka 3 ukazuje nejčastější intenzifikátory a modalizátory, které studenti používali při debatování.

Tab. 3: Četnost nejčastějších intenzifikátorů a modalizátorů v debatách

Intenzifikátor	Četnost výskytu	Výskyt v celém korpusu v %	Modalizátor	Četnost výskytu	Výskyt v celém korpusu v %
will (not)	89	0.4438	would (not)	102	0.5087
just	61	0.3042	like	81	0.4039
really	55	0.2743	well	66	0.3291
I/we think	46	0.22956	should (not)	54	0.2693
believe	31	0.1546	I/we think	53	0.2643
actually	23	0.1147	just	24	0.1197
very	21	0.1047	could (not)	20	0.09974
true	16	0.07979	I mean	19	0.09475
so	15	0.07481	probably	19	0.09475
always	10	0.04987	might (not)	15	0.07481
I/we/they know	10	0.04987	you know	14	0.06982
pretty	10	0.04987	may (not)	13	0.06483
definitely	9	0.04488	maybe	13	0.06483
sure	9	0.04488	possible	13	0.06483

Z Tabulky 3 vyplývá, že *will (not)* byl nejčastěji se vyskytující intenzifikátor v korpusu (89 výskytů z celkového počtu 599), což odpovídá jeho nejčastějšímu výskytu v konverzaci ve formě modálního slovesa v Longmanově mluveném a psaném korpusu anglického jazyka (Longman Spoken and Written English Corpus, viz Biber a kol., 1999, s. 488). Studenti používali *will (not)* zejména v úvodních projevech debat, aby definovali své cíle (Příklad 15) a s jistotou uvedli a tematizovali hlavní problémy související s konkrétní tezí debaty, jak můžeme vidět v úvodním projevu negativního týmu (Příklad 17), kde dochází ke kombinaci *will* s intenzifikátory *definitely*, *eventually* a *always*, což přispívá k přesvědčivosti jejich projevu.

17) *So artificial intelligence is already replacing jobs and **definitely will** be replacing more in the near future. [...] AI **will eventually** completely replace low-skilled and manual jobs. [...] There **will always** be occupations that cannot be replaced by AI such as nurses therapists artists politicians. [...] So that means there **will** be people who will work and they would get money or some other advantages. [...] This **will** force people to re-examine their motivations to study and work ...*

Intenzifikátory zaměřené na mluvčího *I believe*, *I/we know* (Příklad 18) a *I/we think* zdůrazňovaly subjektivní postoje studentů a činily jejich projev asertivnějším.

18) *As **I believe, we all know** that the more eyes that view code the quicker you can catch errors and make the necessary changes to uphold quality source coding.*

Ujištění prostřednictvím *actually, surely* a *definitely* (Příklady 1, 6 a 17) patří k vysoce asertivním intenzifikátorům zaměřeným na mluvčí, které odrážely jistotu a přesvědčení studentů. Podobně intenzifikátory *really, pretty, very, always* a *so* (Příklady 19, 20, 21 a 22) zesilovaly význam stupňovatelných přídavných jmen, příslovcí, sloves a kvantifikátorů (Hinkel, 2002; Hyland, 2005). Studenti je v debatách používali, aby upoutali pozornost svých posluchačů a zdůraznili relevanci svých argumentů pro oponenty.

19) *Well you don't **really** need DNS if you want to connect to a server ...*

20) *I think this is a **pretty** big detriment to your arguments.*

21) *PlayStation Nintendo and Xbox have had a history of success, and they have **always** been **very** popular among the customers.*

22) *The risk isn't **so** high.*

Studenti používali intenzifikátory k intenzifikaci výpovědní síly svých návrhů a aby prokázali, že jsou zavázáni svým tvrzením, a tak potvrdili své přesvědčení a omezili prostor pro vyjednávání, který měli jejich oponenti k dispozici. Používání intenzifikátorů je také v souladu s pozitivní zdvořilostí, protože umožňuje vyjádřit respekt mluvčích jednoho týmu k stanoviskům jejich oponentů a jejich odborným znalostem v rámci diskurzní komunity studentů IT.

Diskurzivní ukazatel *just* patří ke kontextově citlivým ukazatelům, které mohou mít v různých kontextech funkci intenzifikátoru či modalizátoru (viz Holmes, 1986, 1990; Urbanová, 2003). *Just* byl jedním z nejčastějších diskurzivních ukazatelů, které se v debatách vyskytovaly. Navzdory tvrzení Browna a Levinsona (1987) a Wierzbické (1991), že pouze oslabuje výpovědní sílu, Aijmer (2002) a Beeching (2016) tvrdí, že *just* může výpovědní sílu buď oslabit, nebo intenzifikovat. Erman (1997, citováno podle Beeching, 2016) poznamenává, že zejména mladí lidé často užívají *just*, aby intenzifikovali výpovědní sílu. Aijmer (2002) ukazuje na to, že *just* se jako intenzifikátor vyskytuje v kombinaci s modalizátory (viz *might* v Příkladu 17 a *a bit* v Příkladu 18), stupňovatelnými přídavnými jmény a v záporných větách, když chce mluvčí zpochybnit něčí argument, zatímco *just* jako modalizátor se často vyskytuje v žádostech a odráží negativní zdvořilost (Příklad 19).

17) *... because you might **just** get scams and not get anything at all.*

18) *It is **just** a bit easier to track down the users who are participating in these activities ...*

19) ... and let me **just** say something that might not have been said so that everybody's in the loop.

Další kontextově citlivý ukazatel, který studenti v debatách používali, byl *I think*. Příklad 20 ilustruje *I think* jako „záměrný“ (*deliberative*) intenzifikátor v počáteční pozici s vyrovnaným přízvukem, jehož cílem je, aby dodal váhu prohlášení mluvčího a vyjádřil jeho jistotu. *I think* jako „váhavý“ (*tentative*) modalizátor se v korpusu vyskytoval častěji. Příklad 21 uvádí výskyt ukazatele *I think* jako modalizátoru v konečné pozici s výslovností s klesající intonací, která naznačuje nejistotu a váhavost (viz Holmes, 1986) a negativní zdvořilost, která má primárně afektivní význam.

20) So **I think** that the Dark Web should be either regulated or as visible as a regular web.

21) It automatically offers you to translate this page **I think**.

Příklad 22 ilustruje shluk modalizátorů *kinda* a *you know*. Studenti používali ukazatele, kterými vyjadřovali nespecifikovanou referenci nebo vágnost, jako je *kinda*, *kind of a something like that* nebo *stuff like that* v částech debat, když se domnívali, že není nutné poskytovat podrobné informace a explicitně odkazovat na mimojazykovou skutečnost. *You know* jako kontextově citlivý modalizátor, vyjadřuje jak nejistotu orientovanou na adresáta, která se týká „nejistoty mluvčího ohledně postojů nebo pravděpodobné reakce adresáta v interakci“, tak nejistotu orientovanou na zprávu, tzn. nejistotu ohledně „jazykového kódování zprávy“ (Holmes, 1990, s. 189). *You know* v Příkladu 22 funguje jako ukazatel pro vyhledávání slov – mluvčí se snaží najít způsob, jak se vyjádřit, ale zároveň apeluje na běžnou znalost funkcí Google Chrome. *You know* jako modalizátor vyjadřuje přesvědčení a sebevědomí mluvčího týkající se jeho relevantních znalostí a zkušeností včetně očekávané reakce adresáta. Příklad 23 ilustruje intenzifikaci výpovědní síly prostřednictvím *you know* s cílem ujistit oponentní tým o platnosti daného tvrzení.

22) That is **kinda you know** ... I think that browser should have nowadays **I think**.

23) **You know** monetary barriers for entry to the App Store are not only for the developers to make more profit which is why both applications are available on iOS first by the way.

Negativní zdvořilostní strategie využívané prostřednictvím modálních sloves *would*, *could*, *might* a *should* reflektují potřebu studentů se při diskuzi o kontroverzních a do určité míry citlivých tématech z oblasti jejich studia vyhnout aktu ohrožujícímu tvář (Příklady 24 a 25). Podobně je účelem *like* (Příklad 26) zmírnit potenciálně kritický a důrazný postoj, který by mluvčí mohl vnímat.

24) It **should** be illegal to encrypt internet traffic so that it can be monitored.

25) *It **might** seem utopian and amazing, but we should look at both advantages and disadvantages and make objective ... objective decisions.*

26) *That's my point **like** that you can download pretty much anything.*

Používání *would, could, possible* and *probably* (Příklad 27) demonstruje potřebu studentů signalizovat nedostatek relevantních informací při jejich úsudcích. Tyto výrazy také ukazují pochybnosti studentů a respekt k postojům oponentů a naznačují, že informace jsou prezentovány spíše jako názor než jako oficiálně uznávaný fakt.

27) *But in order to monitor the internet as we said before it **would probably** have to be ... er ... not encrypted.*

Za zmínku stojí i studenty často používaný modalizátor *I mean* (Příklad 28), jehož účelem je uvést nové téma či zaujmout nový úhel pohledu na diskutovanou problematiku.

28) ***I mean** if the majority of workers are to be replaced by machines surely the machines will have great power*

Z výše popsané analýzy můžeme vidět, že zatímco modalizátory měly v debatách funkci referenčního prostředku (vyjadřujícího nejistotu, pochybnosti, domněnku, nedostatek kompetence k úsudku) a afektivního prostředku (vyjadřujícího zdvořilost), intenzifikátory umožnily soupeřícím týmům najít společnou řeč a zdůraznit příslušnost v jejich diskurzní komunitě studentů IT (viz též Urbanová, 1996, 2003).

Závěr

Ústní komunikace v malých skupinách či týmech převládá na všech úrovních pracovních aktivit v IT sektoru (např. Crosling & Ward, 2002; Darling & Dannels, 2003). Účast v debatách vede studenty k tomu, aby se soustředili na smysluplnou komunikaci a současně používali odpovídající jazykové prostředky. Kromě toho jim také poskytuje příležitost používat cílový jazyk k dosažení komunikačních cílů prostřednictvím modifikace výpovědní síly. Vzhledem k tomu, že realizace řečových aktů, je důležitou součástí pragmatické kompetence studentů OAJ (Goh & Burns, 2012; Taguchi, 2019), lze analyzované debaty považovat za projevy pragmatické kompetence studentů IT nezbytné pro úspěšnou komunikaci.

Navzdory řadě studií, které tvrdí, že pragmatická kompetence studentů anglického jazyka jako cizího jazyka je nedostatečná (např. Bardovi-Harlig, 1996; Kasper, 1996; Jiang, 2006) a mluvená produkce a interakce jsou obtížné zejména pro vysokoškolské studenty technických studijních programů (např. Laroche, 2003; Myles, 2009; Sarudin, Zubairi & Ali, 2009; Hossain, 2013; Jindathai, 2015; Al-Roud, 2016;

Maguaina, Tulegenova, & Hahmadieva), výsledky analýzy řečových aktů studentů IT v debatách odhalily, že studenti byli schopni komunikovat a sdělovat své myšlenky prostřednictvím široké škály řečových aktů. Jejich častá kombinace pre-expanze (např. zdůvodňování, vysvětlování, exemplifikování) a post-expanze (žádosti, dotazování se na názory) reflektuje jejich vyšší úroveň jazykové znalosti (srov. Pekarek Doehler & Pochon-Berger, 2011; Al-Gahtani & Roevers, 2015; Lee, 2017). Intenzifikace výpovědní síly fungovala jako prostředek pozitivní zdvořilosti a ukázala, že studenti IT nacházeli společnou řeč a zdůrazňovali příslušnost ke své diskurzivní komunitě. Intenzifikátory tak umožnily studentům vyjednávat o důležitosti jejich informací a strategicky prezentovat jimi vnímanou pravdu jako něco konsensuálně daného. Tvzení, nesouhlas a vyvracení během debaty představovaly akty ohrožující tvář, které studenti zmírňovali používáním různých typů modifikátorů. Zejména ve fázích křížového výsledku měli studenti tendenci zmírňovat asertivitu některých řečových aktů, díky čemuž byla jejich diskuse interaktivnější.

Tato empirická studie může být považována za příspěvek k výzkumu OAJ studentů na vysokých školách. Její výsledky ukazují, že komunikační funkce patří mezi hlavní aspekty výuky OAJ, které by rozhodně neměly být opomíjeny a že výzkum mluveného jazyka studentů může učitelům OAJ poskytnout zajímavé a cenné poznatky. Nahrávky debat je možné využít i dále ve výuce, ve které mohou studenti analyzovat různé aspekty mluveného jazyka, popřípadě provádět srovnání s debatami rodilých mluvčích.

I když učebnice a učební materiály OAJ obvykle obsahují sekce s jazykovými prostředky k vyjádření různých komunikačních funkcí či řečových aktů, analýza realizace řečových aktů studentů OAJ ve strukturovaných debatách umožňuje učitelům identifikovat časté i méně časté řečové akty a diskurzivní ukazatele, a na základě výsledků výzkumu přizpůsobit učební materiály. Z toho důvodu bych po opakované realizaci a analýze debat doporučila navrhnout či upravit, učební materiály OAJ zaměřené na vyjadřování komunikačních funkcí a modifikaci výpovědní síly vztahující se ke konkrétnímu oboru studia. Navíc mohou studenti prostřednictvím zapojení se do řady různých řečových aktivit (debaty, hraní rolí, simulace atd.) rozvíjet a zlepšovat svoji pragmatickou kompetenci.

Literatura

- AIJMER, K. (2002). *English discourse particles. Evidence from a corpus*. Amsterdam: John Benjamins.
- AIJMER, K. (2013). *Understanding pragmatic markers. A variational pragmatic approach*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- AL-GAHTANI, S., & ROEVER, C. (2015). The development of requests by L2 learners of modern standard Arabic: A longitudinal and cross-sectional study. *Foreign Language Annals*, 48(4), 570–583.
- AL-ROUD, A. A. (2016). Problems of English speaking skill that university students encounter from their perspectives. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 18(3), 1–9.
- BACH, K., & HARNISH, R. M. (1979). *Linguistic communication and speech acts*. Cambridge: The MIT Press.

- BARDOVI-HARLIG, K. (1996). Pragmatics and language teaching: Bringing pragmatics and pedagogy together. In L. F. BOUTON (Ed.), *Pragmatics and language learning* (s. 21–39). Urbana-Champaign: University of Illinois Press.
- BEEBE, L., TAKAHASHI, T., & ULISS-WELTZ, R. (1990). Pragmatic transfer in ESL refusals. In R. C. SCARCELLA, E. ANDERSEN, & S. D. KRASHEN (Eds.), *Developing communicative competence in a second language* (s. 55–73). New York: Newbury House.
- BEECHING, K. (2016). *Pragmatic markers in British English. Meaning in social interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BERGMAN, M. L., & KASPER, G. (1993). Perception and performance in native and nonnative apology. In G. KASPER & S. BLUM-KULKA (Eds.), *Interlanguage pragmatics* (s. 82–107). Oxford: Oxford University Press.
- BROWN, R. (1991). Group work, task difference, and second language acquisition. *Applied Linguistics*, 21(1), 1–12.
- BROWN, P., & LEVINSON, S. C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BYGATE, M. (1987). *Speaking*. Oxford: Oxford University Press.
- COLBERT, K., & BIGGERS, T. (1985). Why should we support debate? *Journal of the American Forensic Association*, 21, 237–240.
- CROSLING, G. & WARD, I. (2002). Oral communication: The workplace needs and uses of business graduate employees. *English for Specific Purposes*, 21, 41–57.
- DARLING, A., & DANNELS, D. (2003). Practicing engineers talk about the importance of talk: A report on the role of oral communication in the workplace. *Communication Education*, 52(1), 1–16.
- DUFF, P. (1986). Another look at interlanguage talk: Taking tasks to task. In DAY, R. (Ed.), „*Talking to learn*“: *Conversation in second language acquisition* (s. 147–181). Rowley: Newbury House.
- ELLIS, R., & BARKHUIZEN, G. (2005). *Analysing learner language*. Oxford: Oxford University Press.
- EL MAJIDI, A., DE GRAAFF, R., & JANSSEN, D. (2018). Students’ perceived effect of in-class debates in second language learning. *European Journal of Applied Linguistics and TEFL*, 7(1), 35–56.
- FREELEY, A. J., & STEINBERG, D. L. (2009). *Argumentation and debate. Critical thinking for reasoned decision making*. Boston: Cengage Learning, Inc.
- FUKUSHIMA, S. (1991). Offers and requests: Performance by Japanese learners of English. *World Englishes*, 9(3), 317–325.
- GINGANOTTO, L. (2019). Debate as a teaching strategy for language learning. *Lingue e Linguaggi* 30, 107–125
- GOH, C. C. M., & BURNS, A. (2012). *Teaching speaking: A holistic approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HARVEY, K., & ADOLPHS, S. (2012). Discourse and healthcare. In J. P. GEE & M. HANDFORD (eds.), *The Routledge handbook of discourse analysis* (s. 470–481). London: Routledge.
- HINKEL, E. (2002) *Second language writers’ text. Linguistic and rhetorical features*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- HOLMES, J. (1984). Modifying illocutionary force. *Journal of Pragmatics*, 8(3), 345–365.
- HOLMES, J. (1986). Functions of you know in women’s and men’s speech. *Language in Society*, 15, 1–22.
- HOLMES, J. (1990). Hedges and boosters in women’s and men’s speech. *Language & Communication*, 10(3), 185–205.

- HOSSAIN, J. (2013). ESP needs analysis for engineering students: a learner centered approach. *Journal of Presidency University*, 2(2), 16–26
- HOUSE, J. (1988). „Oh excuse me please...“: Apologizing in a foreign language. In B. KETTEMANN, P. BIERBAUMER, A. FILL, & A. KARPF (Eds.), *Englisch als Zweitsprache* (s. 303–327). Tübingen: Narr.
- HYLAND, K. (1998a). Boosting, hedging and the negotiation of academic knowledge. *Texts*, 18(3), 349–382.
- HYLAND, K. (1998b). *Hedging in scientific research articles*. Amsterdam: John Benjamins.
- HYLAND, K. (2005). *Metadiscourse. Exploring interaction in writing*. New York: Continuum.
- ISTIFÇI, I. (2009). The use of apologies by EFL learners. *English Language Learning*, 2(3), 15–25.
- JIANG, X. (2006). Suggestions: What should ESL students know? *System*, 34, 36–54.
- JINDATHAI, S. (2015). Factors affecting English speaking problems among engineering students at Thai-Nichi Institute of Technology. *TNI Journal of Business Administration and Languages*, 3(2), 1–6.
- KASPER, G. (1996). Developmental issues in interlanguage pragmatics. *Studies in Second Language Acquisition*, 18(2), 149–169.
- LAROCHE, L. (2003). *Managing cultural diversity in technical professions*. New York: Butterworth Heinemann.
- LEE, J. H. (2017). Speech in direction-giving interactions in L2 English. *Korean Journal of Applied Linguistics*, 33(2), 51–80.
- LONG, M. (2014). *Second language acquisition and task-based language teaching*. Hoboken: Wiley-Blackwell.
- MAGAUINA, G. M., TULEGENOVA, M. K., & AHMADIEVA, A. T. (2017). Some features of reading and speaking skills development of students in technical university at the process of teaching foreign languages. *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук*, 3–4, 10–13.
- MYERS, G. (1989). The pragmatics of politeness in scientific articles. *Applied Linguistics*, 10, 1–35.
- MYLES, J. (2009). Oral competency of ESL technical students in workplace internships. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 13(1), 1–24.
- PEKAREK DOEHLER, S., & POCHON-BERGER, E. (2011). Developing 'methods' for interaction: A cross-sectional study of disagreement sequences in French L2. In J. K. Hall, J. Hellerman, & S. Pekarek Doehler (Eds.), *L2 interactional competence and development* (s. 206–243). Bristol: Multilingual Matters.
- SARUDIN, I. H., ZUBAIRI, A. M., & ALI, A. M. (2009). A comparative analysis of engineering students' problems in speaking and writing. *Proceedings of the 2nd International Conference of Teaching and Learning*, 1–8.
- SEARLE, J. R. (1975). A taxonomy of illocutionary acts. In K. Gunderson (Ed.), *Language, mind and knowledge* (s. 344–369). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- SEARLE, J., & VANDERVEKEN, D. (1985). *Foundations of illocutionary logic*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SKEHAN, P., & FOSTER, P. (2007). Complexity, accuracy, fluency, and lexis in task-based performance: A meta-analysis of the Ealing research. In S. VAN DAELE, A. HOUSEN, F. KUIKEN, M. PIERRARD, & I. SYAMDIANITA & MAHARIA, A. C. (2019). Developing speaking skill through debating: Undergraduate EFL students' perception. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 432, 22–26.
- TAGUCHI, N. (2019). Second language acquisition and pragmatics. An overview. In N. TAGUCHI (Ed.), *The Routledge handbook of second language acquisition and pragmatics* (s. 1–14). Abingdon: Routledge.

- THORNBURY, S. (2005). *How to teach speaking*. Harlow: Longman.
- URBANOVÁ, L. (1996). Modification of the illocutionary force. *Brno Studies in English*, 22, 63–69.
- URBANOVÁ, L. (2003). *On expressing meaning in English conversation: semantic indeterminacy*. Brno: Masarykova univerzita.
- VAN EEMEREN, F. H., & GROOTENDORST, R. (1984). *Speech acts in argumentative discussions*. A theoretical model for the analysis of discussions directed towards solving conflicts of opinion. Dordrecht: Foris Publications Holland.
- VAN EEMEREN, F. H., & GROOTENDORST, R. (2004). *A systematic theory of argumentation. The pragma-dialectical approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- VAN EEMEREN, F. H., HOUTLOSSER, P., & SNOECK HENKEMANS, A. F. (2007). *Argumentative indicators in discourse. A pragma-dialectical study*. Dordrecht: Springer.
- WEIZMAN, E. (1993). Interlanguage requestive hints. In G. Kasper & S. Blum-Kulka (Eds.), *Interlanguage pragmatics* (s. 123–137). Oxford: Oxford University Press.
- WIERZBICKA, A. (1991). *Cross-cultural pragmatics. The semantics of human interaction*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- ZARE, P., & OTHMAN, M. (2013). Classroom debate as a systematic teaching/learning approach. *World Applied Sciences Journal*, 28(11), 1506–1513.

Autorka

Mgr. Ing. Eva Ellederová, Ph.D., e-mail: ellederova@feec.vutbr.cz, Ústav cizích jazyků, Fakulta elektrotechniky a komunikačních technologií, Vysoké učení technické v Brně.

Vystudovala obor Procesní inženýrství na Fakultě strojního inženýrství VUT v Brně a obory Anglický jazyk a literatura a Pedagogika na Filozofické fakultě Masarykovy Univerzity v Brně. Doktorský titul získala v oboru Didaktika cizího jazyka na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně. Má dlouholetou praxi s výukou angličtiny pro informační technologie, angličtiny pro chemiky a obchodní angličtiny. Vydala několik učebnic včetně *English for Information Technology*, která byla vytvořena v průběhu konstrukčního výzkumu. Kromě několika časopiseckých článků je autorkou monografie *Konstrukční výzkum učebnice pro výuku odborného anglického jazyka*. V současnosti se zabývá výzkumem řečové dovednosti mluvení studentů oboru informační technologie.

Student reactions to online learning and online teaching tools used in a Business English course during the Covid-19 pandemic

Višnja Kabalin Borenić, Boglárka Kiss Kulenović, Dalia Suša Vugec

Abstract: In this paper, we are presenting the results of a quantitative survey on online learning carried out in the academic year 2021/22 among 185 first-year students at the Faculty of Economics and Business, University of XXXX. The classes were taught synchronously, with an emphasis on in-class student participation and regular submission of assignments. The online tools were part of the Google Classroom LMS.

The survey concerned students' reactions to online learning in a Business English class over the course of 20 weeks. It consisted of two parts: one administered at the point of entry into the program, the other at the end of online teaching, when Covid-19 restrictions were lifted. The survey contained questions regarding 4 main areas: general information about students, general preferences about online learning, motivation and self-discipline questions, and opinions about online tools and activities.

Analysing the differences between the two polls, we were able to identify changes in students' preferences and attitudes after the 20 weeks of online classes. The article reflects on these changes and their implications for motivation, students' adjustment to online classes, student-student relationships versus student-instructor relationships and students' expectations towards professors in online classes. The article also discusses students' reactions to specific online activities used at the university.

Although it is obvious that students greatly preferred in-person classes, and online activities failed to boost their motivation and self-discipline, the conclusions drawn from the two surveys can point towards a better understanding of the suitability of online teaching for younger university students.

Key words: Covid-19, engagement, LMS, motivation, online tasks, online teaching, quantitative survey

1 Introduction

The first idea for this research came to us in March of 2021. This was the second year of the coronavirus pandemic and from the start of the pandemic (March 2020) the classes were taught exclusively online and synchronously at the Faculty of Economics and Business (FEB), University of XXXX. We were working with students that we had never met in person before. Online tools seemed to be successful in recreating most of the situations that could occur in in-person classes, but we were not exactly sure if our classes were as efficient as we had wanted

them to be and we could not estimate students' reactions to teaching methods through the computer screen.

2 Literature review

Online teaching has been a rising phenomenon since before the Covid-19 pandemic and world-wide lockdowns simply accelerated the trend. Generally speaking, research carried out before 2020 dealt with several topics related to online teaching and learning. Zawacki-Richter et al. (2009) in their article reviewing research on distance education between 2000 and 2008 classified the studies into "three broad meta-levels of distance education research": macro, meso and micro levels. altogether 15 distinct research areas (Zawacki-Richter et al., 2009). For the purpose of this article, we will only focus on the micro level research, which concerns teachers' interactions with students and classroom management – these topics being the most relevant for our own research. According to Zawacki-Richter et al. (2009) micro level studies dealt with three main areas (1) instructional design including pedagogical approaches, (2) interaction and communication in learning communities including the development of online communities, and (3) characteristics of adult learners including their socio-economic backgrounds, learning styles and dispositions (Zawacki-Richter et al, 2009). Research output on online teaching between 2009 and 2018 further increased. According to a systematic review of 619 articles in 12 journals in this time period by Martin et al. (2020), the main topics of research explored engagement and learner characteristics. Less frequently studied topics included evaluation and quality assurance, course technologies, learner outcome and course assessment among others.

The topics of engagement and learner characteristics and learner outcomes are of special importance for our research.

2.1 Engagement

O'Shea et al. (2015) discuss online students' engagement in their learning process and environment and provide insights into how these students could be better supported as effective learning can only occur if students are engaged in their coursework. O'Shea and colleagues find that universities need to create a learning experience for online students where they feel important and relevant as opposed to "second class citizens" to traditional students.

Amador and Mederer's (2013) article discusses two types of strategies to engage students in the online classroom – jigsaw groups and problem-based learning. While these strategies are commonly used in face-to-face teaching, Amador and Mederer found that they can be effectively used in online learning to facilitate higher quality student-to-student interaction and to create social bonds among

online learners. The article concludes with highlighting the importance of creating a vibrant, intellectual learning community in online classes, as opposed to the trend of achieving cost-savings through increasing the size of online groups. This is due to the fact that large groups with little student-to-student interaction create an alienating and isolated learning environment, which, ultimately, fails to motivate students.

2.2 Learner characteristics and learner outcomes

Studies aiming to identify learner characteristics which make students more likely to benefit from online learning, have found that younger students who do not work or work less than 20 hours a week tend to prefer traditional courses. They “enjoyed face-to-face interaction with other students and their professor and were more motivated in those courses than were students over the age of 30” (Stewart et al., 2010).

Some authors focus on the effectiveness of online courses compared to traditional courses. Nguyen’s (2015) review focuses on the effectiveness of online learning compared to traditional learning and the factors that influence the effectiveness of online courses. Overall, it seems that there is no great difference between traditional and online courses when it comes to effectiveness. In some areas traditional courses tend to do better, in others the online format is more successful. “There are better learning outcomes in the traditional format for activities that have to be done simultaneously and better outcomes in the mediated distance format for activities that can be done at various times” (Nguyen, 2015, 312). Furthermore, mature students tend to do better in online courses compared to undergraduate students. Nguyen concludes his research by suggesting that the way forward in the development of education would be a blended approach, where traditional teaching could be combined with individualised online content “to determine the most efficient and effective learning pathways for different learners in particular courses” (Nguyen, 2015, 315).

2.3 Post-pandemic research

The pandemic forced a transition to online learning globally, and this kickstarted a new wave of research into online teaching. A study conducted by Kadiresan et al. (2021) found that student participation and the role of instructors (providing feedback, interactions between students and the teacher, showing enthusiasm for their material) were the two main factors for student motivation and engagement. Agbejule et al. (2021) found that most students preferred face-to-face instruction, and that these students identified “the feeling of being involved as the main motivation for online learning” (p. 17).

The forced and sudden transition to online teaching and its effects on both staff and students also attracted a lot of attention. Johnson et al. (2020) reports that when institutions transitioned to emergency online teaching both administrators and faculty invested time and effort into learning how to teach online, adding that even those who had previous online teaching experience started using new tools and methods. Assignment types and assessment criteria were changed due to the new mode of delivery.

The impact of lockdowns and online learning on students' and faculty's mental health is also the topic of numerous studies. Research carried out in the US and in India, for example, found that the pandemic resulted in psychological problems including anxiety, stress, and depression in most students (Chaturvedi K, et al. 2021; Wang X. et al. 2020). Students in the US reported increased levels of stress due to concerns about their academic performance in the online setting, uncertainty caused by the pandemic, health concerns, financial concerns and social isolation (Wang X. et al. 2020).

A comprehensive national survey into students' reactions to the pandemic in Croatia reveals a pervading sense of social isolation and a significant perceived worsening of mental health (52%), in particular the feeling of anxiety, concentration problems and depression. First-year students, moreover, quoted lack of in-person contact with colleagues (48%), online classes (39%) and lack of motivation caused by uncertainty (39%) as the biggest challenges. (Agency for Science and Higher Education, 2021)

3 Method

The study consisted of two phases and it concerned students' reactions to online learning in two consecutive Business English courses over 20 weeks. One questionnaire (Entry poll) was administered at the point of entry into the program (5 October 2021), when students first started their Business English 1 course. The other (Exit poll) was administered when the same students were taking Business English 2 and our institution was at the point of switching back to in-person classes (1 April 2022).

3.1 Instruments

The anonymous polls were conducted through Google Forms. The language of the polls was English and all questions were closed: multiple choice, check boxes and statements referring to beliefs, attitudes, or behaviour items evaluated on a Likert scale (1–6). We chose to use an even Likert scale as our topics were not controversial and we wanted our respondents to express their opinion clearly and unambiguously, which is possible if there is no neutral mid-point on the Likert

scale. The individual questions will be discussed in more detail in the findings section of the paper.

3.1.1 Entry poll

The entry poll comprised 13 questions, divided into two sections, and collected information on students' general preferences about online learning, motivation and self-discipline questions and their opinions on online tools and activities that they had been exposed to in their respective high schools. Since the entry poll was administered at the beginning of the first semester of the first year of study, we also included a question about students' expectations for online learning at university level.

3.1.2 Exit poll

The exit poll comprised 25 questions grouped into four sections. The first section collected general information about students (gender, grade for Business English 1 and self-assessed level of general English according to CEFR). The next group of questions concerned students' experiences with online learning. The third section contained five statements regarding responsibility for learning, invested effort and self-discipline and the students were asked to evaluate them on a Likert scale ranging from 1 (don't agree at all) to 6 (totally agree). The final section concerned ten online tools and activities which students had to rate on a Likert scale ranging from 1 (not beneficial at all) to 6 (very useful).

3.2 Participants

Phase one of our research included 185 first-year students of business whereas 153 students took part in phase two. All of them were native speakers of Croatian. We used a convenience sample from a population of approximately 1,500 first-year students who enrolled in Business Studies at FEB in 2021/22. Since each new generation is routinely divided into equal, alphabetically ordered groups of approximately 100 students, the authors simply invited the students assigned to their teaching groups to anonymously complete the entry poll posted in their respective Google Classrooms.

Among the participants who completed the exit poll ($N=153$) there were 58 males and 95 females. As expected, the majority ($N = 117$ or 77%) stated they were at B2 level or higher according to the Common European Framework of Reference (C2 = 8.5%, C1 = 20.9%, B2 = 47.1%, B1 = 20.3%, and A2 = 3.3%). These self-assessed general proficiency data closely resembled the results of proficiency testing in a comparable sample of FEB students where 78% of students were found to be at B2 level or higher (Sladoljev-Agejev, T. & Kabalin Borenić, V., 2018). The

participants' Business English grades received at the end of the first semester were as follows: 10 excellent (grade 5), 34 very good (grade 4), 47 good (grade 3), 17 satisfactory (grade 2) and 45 had not taken or passed the exam when the exit poll was conducted. In the case of this particular sample the correlation between the Business English 1 grade and students' self-assessed general English proficiency was positive and moderate ($r = 0.436$), suggesting that good general English knowledge does not warrant a high Business English 1 grade.

As regards the participants' high school experiences concerning online teaching and learning, the entry poll revealed that the majority were familiar with a limited number of tools. When it comes to participants' expectations for online classes at university, the majority were moderately optimistic or confident. Most of them (41.8%) expected that it would be similar to their experiences in high school, sometimes OK and sometimes not very good. As many as 33% were confident and expected that their previous experience with online classes would help them do better at university. Some respondents enjoyed online classes in high school and expected to enjoy them at university as well (10.8%), whereas a certain number of students (8.1%) found online classes in high school to be ineffective and boring and expected that online classes at university would be no different.

4 Data analysis

The collected data was statistically analysed by employing several methods of descriptive and inferential statistics for both the entry and exit survey results. Alongside MS Excel, data analysis was performed using an open-source statistical software JASP. First, all the responses were coded, followed by the descriptive statistics analysis which included mode, median, mean and standard deviation statistics. Aiming to test the normality of the distributions and the assumption of the homogeneity of variance, the Shapiro-Wilk and Levene's tests were used. According to the conducted tests, both the assumption of normality of the data distribution and the assumption of the homogeneity of variance were not tenable. Therefore, Mann-Whitney U test was used for further analysis of the collected data in order to test the statistical significance of the noted differences in the means of the entry vs. exit survey. Additionally, Pearson's Correlations were used to create correlation matrix between all observed variables for the data collected in the exit survey.

5 Findings

The participants were polled on their experiences with and reactions to online learning in both phases of our research, which makes it possible to compare the answers.

5.1 A comparison of data collected at entry and exit point

5.1.1 Experiences with online learning

Although our students generally preferred in-person classes to online classes both at entry point (84.3%) and after twenty weeks of online classes at university (73.2%), we noted a statistically significant increase in preference for online classes (Tab. 1).

Tab. 1: Statistically significant differences in student reactions to online learning at entry and exit points

		N	Mode	Median	Mean	SD
Prefer off-line classes	Entry	185	2.000	2.000	1.843**	0.365
	Exit	153	2.000	2.000	1.732**	0.444
No travel = benefit	Entry	185	1.000	1.000	0.524*	0.501
	Exit	153	1.000	1.000	0.830*	0.377
No crowds = benefit	Entry	185	0.000	0.000	0.368**	0.483
	Exit	153	0.000	0.000	0.484**	0.501
Miss interaction with students	Entry	185	1.000	1.000	0.914**	0.282
	Exit	153	1.000	1.000	0.824**	0.382
Do not miss in-person classes	Entry	185	0.000	0.000	0.016*	0.127
	Exit	153	0.000	0.000	0.092*	0.289
Online is more efficient	Entry	185	3.000	3.000	3.200**	1.591
	Exit	153	3.000	4.000	3.614**	1.615

*statistically significant at 1% level

**statistically significant at 5% level

The perceived benefits of online classes were explored using a multiple answer question which provided the choices listed in Tab. 2.

Tab. 2: Benefits of online classes ordered by frequency of selection at entry and exit points.

Possible answers (select 1–3)	Entry poll Rank (%)	Exit poll Rank (%)
I can manage my own time better.	1 (68.1%)	2 (69.3%)
I didn't/don't have to travel to school/faculty.	2 (51.9%)	1 (83%)
I can be in my own room; more peaceful than in a crowd.	3 (37.3%)	3 (48.4%)
It was easier to get better grades.	4 (22.7%)	4 (20,3%)
I don't like anything about online learning.	5 (10.8%)	5 (6.5%)

Both in phase one and phase two of our research, students mostly appreciated the fact that online classes allowed for better time management, and that they did not have to travel to school. Interestingly, only about a fifth of respondents in both research phases thought that the online mode made it easier to get better grades. All in all, the ranking of benefits at entry and exit point did not differ much (Tab. 2), but we noted a statistically significant increase in the number of

participants who appreciated not wasting time and money on travel, and of those who valued the solitude and privacy of their room (Tab. 1).

We tried to establish what the participants missed about in-person classes using a multiple answer question with the choices listed in Tab. 3.

Tab. 3: *What students missed about in-person classes (ordered by frequency of selection) at entry and exit points.*

Possible answers (select 1–3)	Entry poll Rank (%)	Exit poll Rank (%)
Interaction with other students.	1 (91.4%)	1 (82.4%)
I could make a more personal connection with professors.	2 (60.5%)	2 (63.4%)
I can concentrate much better in in-person classes.	3 (57.3%)	3 (61.4%)
It was easier to get better grades.	4 (10.3%)	4 (13.1%)
I didn't miss in-person classes at all.	5 (1.6%)	5 (9.2%)
Professors explain the material much better in person.*	(48.1%)	

*Has not been included in the Exit poll and, consequently, does not enter into comparison.

The ranking of the benefits of in-person classes did not change from phase one to phase two of our study. Both at entering university and after twenty weeks of online classes, the majority of participants missed personal interaction both with other students (entry: 91.4%; exit; 82.4%) and with teachers (entry: 60.5%; exit: 63.4%). However, the number of respondents who missed personal interaction with other students decreased significantly. Moreover, we found a significant increase in the number of respondents who did not miss in-person classes at all (Tab. 1). Finally, there is something to be said about the perceived benefits of personal interaction with teachers in physical classrooms. Although the difference was not significant, a higher percentage of respondents missed a more personal connection with professors at exit phase. Next, almost a half of the respondents in phase one stated that professors explained the material better in person. (This particular benefit of in-person classes was not included in phase two for obvious reasons.)

As regards the ability to concentrate in online classes, about three quarters of our respondents indicated that it was hard for them to concentrate. Moreover, the percentage slightly increased in the second phase (entry: 74.1%; exit: 77.8%), but the difference was not statistically significant.

To explore the reasons for problems with concentration we used a multiple-choice question with five answers. Both in phase one and phase two, the respondents most frequently stated that they get distracted both by technology (their phone and online content on their computer) and by persons or activities (family members and/or noises) in their physical surroundings (entry: 34.1%; exit: 39.9%). In both phases of our research, the respondents were more frequently distracted by

technology (entry: 22.2%; exit: 25.5%) than by persons or events in their physical environment (entry: 8.6%; exit: 5.2%). Finally, a considerable, but decreasing percentage of students stated that the problem with concentration did not derive from any distractors, but that they simply found online classes boring (entry: 18.4%; exit: 15%).

In order to establish whether our respondents considered online learning as more or less efficient than traditional classes, we asked them to evaluate a statement (“Doing online assignments and projects takes less time and energy than doing things in person.”) on a 6-point rating scale where 3 should be interpreted as somewhat disagree and 4 as somewhat agree. Our respondents expressed only very slight agreement with the proposition both at the entry and exit phases but the level of agreement increased significantly in the exit phase (Tab. 1).

5.0.1 Self-perceived effect of online learning on students’ self-regulation and motivational characteristics

Concerning our respondents’ self-assessed levels of responsibility, invested effort and self-discipline at the beginning of online classes at university and after twenty weeks, a descriptive analysis revealed a negative trend (Tab. 4).

Tab. 4: *Change in students’ self-assessed levels of responsibility, invested effort and self-discipline at entry and exit points.*

		<i>N</i>	Mode	Median	Mean	SD
I have become more responsible.	Entry	185	3.000	3.000	3.232*	1.397
	Exit	153	1.000	3.000	2.791*	1.550
I work harder and make better progress.	Entry	185	3.000	3.000	2.995**	1.337
	Exit	153	2.000	2.000	2.667**	1.357
Teacher should assign more responsibility to us.	Entry	185	2.000	2.000	2.405	1.213
	Exit	153	3.000	2.000	2.510	1.278
I have become more self-disciplined.	Entry	185	4.000	3.000	3.308*	1.417
	Exit	153	2.000	3.000	2.850*	1.512

*statistically significant at 1% level

**statistically significant at 5% level

Specifically, we recorded a statistically significant decrease in agreement with three statements reflecting the respondents’ reactions to the online learning environment: “I have become more responsible for my learning since we switched to online classes.”; “I work harder and make better progress in online classes.”; and “Online classes helped me to become more self-disciplined.” While the levels of agreement with the three statements ranged between mild disagreement and negligible agreement (2.995 and 3.308) in the entry phase, the scores obtained in the exit phase demonstrated significantly lower levels of responsibility, effort and self-discipline. Finally, the question designed to establish the respondents’

preferences when it comes to learner autonomy and initiative revealed that our respondents preferred to be led. In both research phases they disagreed with the proposition that “Teachers should devote less time to teaching online and assign more responsibilities and tasks to students.”

5.1 Usefulness of specific online activities and tasks

The data collected only in the exit phase of our research also provided insight into students’ perception of usefulness of specific online activities and tasks.

5.1.1 Rating of online activities and tasks according to perceived usefulness

Over twenty weeks of online classes at university we used numerous online tools and activities, ten of which were included in our exit poll to determine how useful our students found them. Students could rate these tools on a Likert scale ranging from 1 (not beneficial at all) to 6 (very useful). The results of the descriptive analysis (ordered to reflect the ranking from the most appreciated to the least appreciated activity) are presented in Tab. 5.

The analysis revealed that our students found most useful working online on tasks in a Google doc while the teacher observed their progress and provided comments and corrections, whether in writing to the respective student or speaking for the benefit of the whole class (M 4.804 ± SD 1.252). Most of the respondents found this activity to be very useful (Mode 6). Google Meet polls (M 4.706 ± SD 1.307) came very close in the respondents’ estimate of usefulness (Mode 6). Two more activities were considered, on average, as rather useful: Edpuzzle tasks (M 4.458 ± SD 1.509; Mode 6) and attendance quizzes (M 4.275 ± 1.387) assigned using Google Forms. As many as five other online tools and activities (Google Meet chat, team presentations and meetings, asynchronous teamwork in Google Docs, homework/revision quizzes and synchronous teamwork in Google Docs) were almost equally appreciated by the respondents, with means ranging between 3.869 and 3.810. Finally, the respondents rated meeting with smaller groups of colleagues using Breakout rooms as not very useful (Mode 3). A more detailed presentation of these findings, however, is outside of the scope of this article.

5.1.2 Correlation analysis

The correlation analysis included items reflecting respondents’ self-assessed levels of responsibility, invested effort and self-discipline, as well as students’ ratings of the usefulness of 10 online tools and activities. The most interesting and statistically significant correlations are presented below.

Tab. 5: Ranking of ten online activities and tasks according to perceived usefulness.

Online activity	<i>N</i>	Mode	Median	Mean	SD
Individual Google Docs – teacher comments live	153	6.000	5.000	4.840	1.252
Google Meet polls	153	6.000	5.000	4.706	1.307
Edpuzzle videos	153	6.000	5.000	4.458	1.509
Attendance quizzes	153	4.000	4.000	4.275	1.387
Chat	153	5.000	4.000	3.869	1.098
Team presentations and meetings	153	3.000	4.000	3.843	1.518
Asynchronous teamwork in Google Docs	153	4.000	4.000	3.830	1.490
Homework/revision quizzes	153	4.000	4.000	3.817	1.048
Synchronous teamwork in Google Docs	153	4.000	4.000	3.810	1.546
Breakout rooms	153	3.000	3.000	3.288	1.621

The analysis revealed strong positive and statistically significant correlations between becoming more responsible, more self-disciplined and working harder, achieving better progress. There was a moderate positive and significant correlation between the perceived efficiency of online learning and working harder, achieving better progress. The opinion that doing online assignments is more time- and effort-efficient had a weak positive and significant correlation with the perceived increase in self-discipline and the belief that teachers should transfer more responsibility to students (Tab. 6).

Tab. 6: Correlations between self-regulation and motivation items.

		I'm more responsible	I work harder	I'm more efficient	I'm more self-disciplined
I work harder, I progress	Pearson's <i>r</i>	0.714	—		
	<i>p</i> -value	< .001	—		
I'm more efficient	Pearson's <i>r</i>	0.204	0.349	—	
	<i>p</i> -value	0.011	< .001	—	
I'm more self-disciplined	Pearson's <i>r</i>	0.626	0.658	0.278	—
	<i>p</i> -value	< .001	< .001	< .001	—
Teacher should assign more	Pearson's <i>r</i>	0.147	0.205	0.271	0.224
	<i>p</i> -value	0.069	0.011	< .001	0.005

There were no significant correlations between the self-regulation and motivation items and the perceived usefulness of any of the online activities and tasks. Finally, the results of the correlation analysis demonstrated numerous significant and positive relationships between various activities, suggesting that students who find one type of online activity useful tend also to appreciate other online activities (Tab. 7).

Tab. 7: Correlations between the perceived usefulness scores for different types of online activities and tasks.

		Breakout rooms	Chat	Ind GDoc	Sync team	Async team	Edpuzzle	Present.	Polls	Attend quiz
Chat	Pearson's <i>r</i>	0.261	—							
	<i>p</i> -value	0.001	—							
Individual GDoc	Pearson's <i>r</i>	0.236	0.565	—						
	<i>p</i> -value	0.003	<.001	—						
Sync team GD	Pearson's <i>r</i>	0.371	0.353	0.358	—					
	<i>p</i> -value	<.001	<.001	<.001	—					
Async team GD	Pearson's <i>r</i>	0.429	0.28	0.388	0.603	—				
	<i>p</i> -value	<.001	<.001	<.001	<.001	—				
Edpuzzle	Pearson's <i>r</i>	0.156	0.469	0.396	0.322	0.418	—			
	<i>p</i> -value	0.055	<.001	<.001	<.001	<.001	—			
Present. Meeting	Pearson's <i>r</i>	0.395	0.216	0.226	0.298	0.477	0.391	—		
	<i>p</i> -value	<.001	0.007	0.005	<.001	<.001	<.001	—		
Polls	Pearson's <i>r</i>	0.146	0.55	0.407	0.288	0.258	0.536	0.325	—	
	<i>p</i> -value	0.072	<.001	<.001	<.001	0.001	<.001	<.001	—	
Attend. quizzes	Pearson's <i>r</i>	0.146	0.352	0.304	0.248	0.284	0.534	0.402	0.567	—
	<i>p</i> -value	0.072	<.001	<.001	0.002	<.001	<.001	<.001	<.001	—
Hw & rev. quizzes	Pearson's <i>r</i>	0.295	0.408	0.399	0.291	0.384	0.561	0.47	0.503	0.623
	<i>p</i> -value	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001

6 Discussion

The two polls that were carried out among a group of 200 first-year students of business resulted in 185 responses for the first poll and 153 for the second poll. The results point to a number of relevant findings and observations about online learning and online activities.

Our first main finding is that our first-year students prefer in-person teaching and that was not surprising. A similar preference for in-person teaching was identified by Agbejule et al. (2021) in students attending three Finnish universities which also abruptly transferred to online teaching due to the Covid-19 pandemic.

Our second main finding is, however, that our students have generally started to adjust to online learning. They typically appreciated the fact that they had a chance to self-manage their time, especially as they no longer had to travel to attend classes. We also noted a slight but statistically significant rise in the perceived efficiency of online learning. Although students mostly missed personal connections with other students and professors, interactions with other students became significantly less important in the exit poll. A preference for being able to stay away from crowded places was significantly more pronounced at the end of the time period. We also noted a significant increase in the number of students

who did not miss in-person classes at all, especially among male students. Finally, the correlations analysis suggests that students who reported increased levels of effort and self-discipline, also reported finding online classes more efficient and a willingness to rely less on the instructor.

There are a number of reasons that can explain this. Firstly, students' experience with online learning in high school may have been of varying standards since online teaching was introduced abruptly and without adequate and systematic support. The fact that by this time the authors had had a chance to become adept at conducting classes online and that Business English classes were exclusively held through a single LMS allowed for consistency and transparency of the learning process. Google Classroom, the LMS of choice in our Business English classes, also provided ample opportunities for students-teacher interactions both synchronously (in classes taught in real-time through Google Meet) and asynchronously (commenting on tasks and posts in Google Classroom, emailing teachers, etc.). Several studies have found that student motivation, cognition and engagement rise in online courses when there is opportunity for real-time interaction with instructors and classmates (Baker, 2010; Kadiresan et al., 2021; Lin et al., 2017).

Secondly, by the academic year 2021–22 students simply became more experienced with online education. The same trend is described in Steward et al. (2010). That study found that students who gain experience in learning online in one course or programme, will become more successful in consecutive online courses. This finding is consistent with Muilenburg & Berge's (2005) finding that people who had taken just one online course feel much more confident about online learning and perceive much fewer barriers to online learning than others who had no prior experience with online learning.

Thirdly, the preference for attending online and avoiding crowded places may have had two root causes: fear of contracting Covid-19 and anxiety over transferring to a new environment (from high school to university). Some of our out-of-town students also appreciated the financial benefits of remote learning.

Next, students' lowered interest in connecting socially with other students can be explained by the fact that first-year students had not yet had a chance to build personal connections with their classmates. This finding, however, contradicts the observation made in O'Shea et al. (2015) where the survey respondents regretted not being able to connect socially with their peers and named these connections in learning to be "a 'need' or essential to their learning experience" (O'Shea et al., 2015, p. 14). Amador and Mederer's (2013) finding that large online classes do not allow for meaningful social connections between students, however, supports our observation.

Our third main finding is that students' expectations increased towards professors as conductors and guardians of their learning process. Namely, we noted a statistically significant drop in students' self-discipline and perceived responsibility for their progress.

Given that students seemed to be slowly becoming more adjusted to the online environment we were hoping to find that the freedom and flexibility provided by online learning would result in a rise in students' self-discipline, willingness to take responsibility and invest effort. Our expectations were not met. The finding, however, is in line with Baker's (2010) observation that instructor presence – "the virtual 'visibility' of the instructor as perceived by the learner" (p. 5) – is a significant individual predictor of student affective learning, motivation and cognition. Therefore our hopes that the flexibility and freedom afforded by online learning would be a strong motivating factor for our students might have been misplaced.

Another explanation for this negative trend may be inferred from our experience in the academic year 2020–2021. Then we abruptly switched to online teaching amid the Covid-19 crisis and after a devastating earthquake in Zagreb. Unlike the current sample, those students had had 20 weeks of teaching in person before the crises. They communicated more actively with professors and among themselves as well. They also seemed more eager and committed to overcoming the challenges they faced. Possibly this was due to the fact that we all believed online classes were only a temporary measure. The generation of 2021–2022 must have been feeling much more insecure about their future and this possibly made them temporarily apathetic and less likely to take initiative. An additional reason might be students' isolation from classmates, which disrupted traditional lines of information that form organically in groups. These lines of information in traditional classes can supplement information from the teacher, thus making traditional students less reliant on the teacher for direction.

Our fourth main finding is that two areas did not significantly change. Firstly, problems with concentration in online classes due to environmental factors persisted. Secondly, establishing relationships with teachers stayed equally important in the two phases of the research. A possible explanation could be that students find student-teacher relationships more important for the learning process than student-student relationships. One of the reasons for this might have to do with the importance of instructor immediacy (Baker, 2010), i.e., "nonverbal and verbal behaviors, which reduce the psychological and/or physical distance between teachers and students" (Christophel & Gorham, 1995, p. 292). Furthermore, Nguyen (2015) observed that undergraduate students tend to respond better to in-person teaching while mature students do better in online courses. Our students were not only undergraduates, but they were first-year students just starting out their undergraduate studies.

The fifth group of findings concerns the perceived usefulness of different online tools and activities. The average usefulness rates revealed that students appreciate instant and individualised feedback the most. They graded the most positively individual Google Doc tasks which were assigned during synchronous classes and were done while the teacher provided constructive comments and feedback. The importance of instructors' positive and constructive feedback in motivating students in online settings and helping them progress is commonly acknowledged in the literature (Baker, 2010; Johnson, 2017; Kadiresan et al., 2021). The second most popular group of tasks was characterised by the shared feature of instant or very quick, but not individualised feedback: Google Meet polls, Edpuzzle tasks and attendance quizzes. In this sense they reinforce the perception of instructor presence (Baker, 2010). The third group of tasks might have been perceived as more challenging. Chat requires autonomous activity over a long period of time. Team presentations and meetings involve group coordination and long-term consistent effort. Additionally, some students may feel that their individual effort is diminished or insufficiently appreciated as part of a group. Asynchronous and synchronous teamwork in Google Doc suffer from the same problems related to group work. Homework quizzes provide an opportunity to revise larger chunks of the material but are quite demanding in both time and effort.

Finally, Breakout rooms are an interesting case and are worth discussing in more detail. Activities involving Breakout rooms were the least appreciated by a large margin. In theory, this type of activity should provide a perfect opportunity for implementing problem-based learning in online groups. According to Amador and Mederer (2013), problem-based learning could facilitate higher quality student-to-student interaction, create social bonds among online learners and, ultimately, motivate them. Unfortunately, our students did not respond well to this tool. They reported feeling anxious and uncomfortable about having to communicate on a video call with other students who they did not know. As a result, very little communication occurred in these unsupervised mini-meetings. Our finding contradicts anecdotal evidence from instructors from other countries, whose groups greatly enjoyed Breakout rooms. This contradiction could be explained by the fact that our groups were exceptionally large (up to 100 students) and students had no realistic expectation of repeatedly meeting the same people in Breakout rooms, which made forming relationships impossible. This observation is confirmed by Amador and Mederer's (2013) finding that in large online classes where there is not a chance of creating meaningful student-to-student interactions, the learning environment becomes alienating and isolated.

7 Conclusion

We present the results of a quantitative survey on online learning carried out among 185 first-year students at the Faculty of Economics and Business, Univer-

sity of XXXX. The classes were taught in a synchronous manner, with an emphasis on in-class student participation and regular submission of homework assignments. The survey concerned students' reactions to online learning in a Business English class over the course of 20 weeks. Although in-person learning remained students' preferred learning method, we can conclude that the time period spent in online classes resulted in students becoming more adjusted to online learning. They seem to have learned to appreciate the benefits of consistent and interactive usage of an LMS, the time-saving effects of online classes and the opportunity to stay away from crowds and unknown environments. Interestingly, while students had a diminished interest in forming relationships with other students in online classes, they continued to place a high value on connecting with instructors. This finding is in line with instructor presence as a proven significant predictor of student affective learning, motivation and cognition (Baker, 2010). Closely linked to this observation is a heightened expectation of students towards instructors as guardians and overseers of their learning process. This went hand-in-hand with a fall in students' self-discipline and perceived responsibility for their progress. When it comes to online activities, our findings showed that, on top of an increased level of supervision, students appreciate instant and individualised feedback the most. Furthermore, they appreciate less complex tasks and autonomy over teamwork.

Our findings emphasise the importance of student engagement achieved through using interactive activities, feedback, real-time communication and transparent and structured application of learning management systems. Although in the context of the Covid-19 pandemic, transferring to online classes was a rational solution, it is now clear that online classes cannot replace in-person teaching, at least when it comes to younger adults in large groups. This does not and should not exclude the possibility of beneficially integrating online activities into in-person classes.

References

- AGBEJULE, A., NDZIBAH, E., & LOTCHI, K. (2021). *Motivation and barriers of online learners in the era of Covid-19*. Vaasa: Vaasa University of Applied Sciences. Retrieved from https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/429234/978-952-5784-46-6_%282%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- AGENCY FOR SCIENCE AND HIGHER EDUCATION (2021). *Studenti i pandemija: Kako smo (pre)živjeli? (eng. Students and the pandemic: How did we survive?)* Zagreb: Agencija za znanost i visoko obrazovanje. Retrieved from https://www.azvo.hr/images/stories/novosti/Rezultati_istra%C5%BEivanja_Studenti_i_pandemija_-_Kako_smo_pre%C5%BEivjeli_lektorirano.pdf
- AMADOR, J. A., & MEDERER, H. (2013). Migrating successful student engagement strategies online: Opportunities and challenges using jigsaw groups and problem-based learning. *Journal of Online Learning and Teaching*, 9(1), 89–105. Retrieved from https://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1042&context=nrs_facpubs

- BAKER, C. (2010). The impact of instructor immediacy and presence for online student affective learning, cognition, and motivation. *Journal of Educators Online*, 7(1), 1–30. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ904072>
- CHATURVEDI, K., VISHWAKARMA, D. K., & SINGH, N. (2021). COVID-19 and its impact on education, social life and mental health of students: A survey. *Children and Youth Services Review* 121, 1–6. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.105866>
- CHRISTOPHEL, D. M., & GORHAM, J. (1995). A test-retest analysis of student motivation, teacher immediacy, and perceived sources of motivation and demotivation in college classes. *Communication Education*, 44(4), 292–306
- JOHNSON, D. (2017). The role of teachers in motivating students to learn. *BU Journal of Graduate Studies in Education*, 9(1), 46–49. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1230415.pdf>
- JOHNSON, N., VELETSIANOS, G., & SEAMAN, J. (2020). U.S. faculty and administrators' experiences and approaches in the early weeks of the Covid-19 pandemic. *Online Learning*, 24(2), 6–21. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1260365>
- KADIRESAN, V., JUNG, S., HAZRITA R., & FARRELL, R. (2021). Motivating factors influencing online learning among university students: A study of a private university in Malaysia. *Journal of Social Science Studies*, 8(2), 88–100. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/355846269_Motivating_Factors_Influencing_Online_Learning_Among_University_Students_A_Study_of_a_Private_University_in_Malaysia
- LIN, C. Z., ZHANG, Y., & ZHENG, B. (2017). The roles of learning strategies and motivation in online learning: A structural equation modeling analysis. *Computers & Education*, 113, 75–85. Retrieved from <https://www.semanticscholar.org/paper/The-roles-of-learning-strategies-and-motivation-in-Lin-Zhang/5694a88a27c82ef53c69ccd0130fdf5bbfc1106b>
- LOCKEE, B. B. (2021). Online education in the post-COVID era. *Nature Electronics* 4, 5–6. Retrieved from <https://doi.org/10.1038/s41928-020-00534-0>
- MARTIN, F., SUN, T., & WESTINE, D. (2020). A systematic review of research on online teaching and learning from 2009 to 2018. *Computers & Education*, 159, 1–17. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104009>
- MUILENBURG, L. Y., & BERGE, Z. L. (2005). Student barriers to online learning: A factor analytic study. *Distance Education*, 26(1), 29–48. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/247662298_Student_Barriers_to_Online_Learning_A_Factor_Analytic_Study
- NGUYEN, T. (2015). The effectiveness of online learning: Beyond no significant difference and future horizons. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 11(2), 309–319. Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Tuan-Nguyen-186/publication/308171318_The_Effectiveness_of_Online_Learning_Beyond_No_Significant_Difference_and_Future_Horizons/links/57dc114608ae4e6f18469e8c/The-Effectiveness-of-Online-Learning-Beyond-No-Significant-Difference-and-Future-Horizons.pdf
- O'SHEA, S., STONE, C., & DELAHUNTY, J. (2015). "I 'feel' like I am at university even though I am online." Exploring how students narrate their engagement with higher education institutions in an online learning environment. *Distance Education*, 36 (1), 41–58. Retrieved from <https://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=2828&context=sspapers>
- SLADOLJEV-AGEJEV, T. & KABALIN BORENIĆ, V. (2018). Analytic assessment of summaries in LSP classes: The challenges and benefits involved. *Scripta Manent*, 13(1), 45–64. Retrieved from <https://scriptamanent.sduitsj.edus.si/ScriptaManent/article/view/263>
- STEWART, C., BACHMAN, C., & JOHNSON, R. (2010) Students' characteristics and motivation orientations for online and traditional degree programs. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 6(2). Retrieved from https://jolt.merlot.org/vol6no2/stewart_0610.pdf

- WANG, X., HEGDE, S., SON, C., KELLER, B., SMITH, A., & SASANGO HAR, F. (2020) Investigating mental health of US college students during the Covid-19 pandemic: Cross-sectional survey study. *Journal of Medical Internet Research*, 22(9) DOI: 10.2196/22817
- ZAWACKI-RICHTER, O., BACKER, E., & VOGT S. (2009) Review of distance education research (2000 to 2008): Analysis of research areas, methods, and authorship patterns *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 10(6), 21–50. Retrieved from <https://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/741/1461>

Authors

Višnja Kabalin Borenić, Ph.D., e-mail: vkabalinb@net.efzg.hr

Višnja Kabalin Borenić teaches Business English at the Department of Business Foreign Languages, Faculty of Economics and Business, University of Zagreb, Croatia. Besides language teaching, she has worked as a translator and language editor in several scientific journals. Her research interests include L2 attitudes and motivation, languages for specific purposes, language instruction in higher education, ELF and language in international business. She presented her work at numerous international scientific conferences and published papers in scientific journals and conference proceedings.

Boglarika Kiss Kulenović, MA, e-mail: bkisskule@net.efzg.hr

Boglarika Kiss Kulenović teaches at the Department of Business Foreign Languages, Faculty of Economics and Business, University of Zagreb. She teaches Business English and has been involved in the design of several Business English courses at the university level. Her main interests include teaching methodology, course and course material design and development, student-centred teaching and task-based teaching. She is a coauthor of a university coursebook on Business English. She has also presented the results of her research at international conferences and published them in scientific journals and conference proceedings.

Dalia Suša Vugec, Ph.D., e-mail: dsusa@net.efzg.hr

Dalia Suša Vugec is currently employed as a postdoc at the Department of Informatics, Faculty of Economics & Business, University of Zagreb. She graduated in managerial informatics in 2012 at the University of Zagreb, Faculty of Economics & Business, where in 2020 she received her PhD. Dalia attended additional education at the School of Economics and Business, University of Ljubljana, Slovenia, and at the University of Cambridge, United Kingdom, as well as at the University of Zagreb. She actively participated in several scientific projects. She is the author of many papers published in international scientific journals and presented at international scientific conferences, and is a reviewer in several international scientific journals and conferences. Her main research interests are digital literacy, unified communications, business process management, Web services, Web 2.0 technologies, and e-learning.

Motivy uchazečů pro výběr FMV VŠE v Praze a jazykové preference studujících bakalářských programů

Motives of applicants for choosing FIR VŠE in Prague and language preferences of students studying in the bachelor's programs there

Kateřina Dvořáková, Petra Jeřábková, Lenka Kalousková, Dominika Kovářová

Abstrakt: Studie prezentuje výstupy kvalitativního a kvantitativního výzkumu, jehož předmětem byly vedle motivace uchazečů o studium na Fakultě mezinárodních vztahů (FMV) Vysoké školy ekonomické v Praze (VŠE) i jazykové preference studujících v bakalářských programech FMV. Sběr dat proběhl formou anonymního dotazníkového šetření. V první části výzkumu byla prostřednictvím otevřené otázky zjišťována motivace studujících prvního ročníku pro volbu FMV VŠE. Cílem druhé části bylo zjištění vstupní úrovně znalosti druhého jazyka a preferencí a požadavků týkajících se výuky druhého a dalších cizích jazyků na VŠE. Za tímto účelem byl jako výzkumný nástroj zvolen polostrukturovaný dotazník. Zkvalitativní části výzkumu jednoznačně vyplývá, že si uchazeči volí FMV VŠE především díky kvalitní a široké nabídce výuky cizích jazyků, právě studium dvou cizích jazyků je nejčastěji uváděným motivem. Výzkum ukázal, že by se podstatná část respondentů (11 % určitě a 39 % pravděpodobně) pro studium na FMV VŠE nerozhodla, pokud by zde výuka druhého cizího jazyka nebyla povinnou součástí kurikula. Jako druhý nejčastější důvod je uváděn zájem o konkrétní obor a široké uplatnění na trhu práce. Kvantitativní šetření například ukázalo, že respondenti odhadují svoji vstupní jazykovou úroveň druhého jazyka jako nižší, než požaduje RVP na středních školách. Analýza dat pak ukázala i velký zájem studujících o třetí a čtvrtý cizí jazyk. Zatímco nejžádanějším druhým povinným jazykem je s velkým odstupem němčina, jako třetí nepovinný jazyk dle statistik dominuje španělština a jako čtvrtý italština.

Klíčová slova: dotazníkové šetření, motivy pro výběr univerzity, odborný cizí jazyk, jazykové preference, FMV VŠE

Abstract: This article presents the results of qualitative and quantitative research, the subject of which was, in addition to the motivation of applicants to study at the Faculty of International Relations (FIR) of the University of Economics and Business (VŠE), the language preferences of students studying in the Bachelor programmes of this faculty. The data collection took the form of an anonymous questionnaire survey. In the first part of the research, the motivation of first-year students for choosing the FIR VŠE was investigated through an open-ended question. The aim of the second part was to find out the entry level of second language proficiency and preferences and requirements regarding the teaching of second and other foreign languages at the VŠE. For this purpose, a semi-structured questionnaire was chosen as the research tool. The qualitative part of the research clearly shows that applicants choose the FIR VŠE

mainly due to the high quality and wide range of foreign language teaching, with the study of two foreign languages being the most frequently cited motive. The research showed that a significant number of respondents (11% definitely and 39% probably) would not choose to study at the FIR VŠE if the teaching of a second foreign language was not a compulsory part of the curriculum. The second most frequent reason given is interest in a particular field of study and a broad application on the labour market. The quantitative survey showed, for example, that respondents estimated their entry level of the second language as lower than required by the Framework Educational Programme (RVP) in secondary schools. The data analysis also showed a strong interest of learners in a third and fourth foreign language. While German is by a wide margin the most desirable second compulsory language, according to the statistics, Spanish dominates as the third non-compulsory language and Italian as the fourth.

Key words: survey, motives for choosing the university, language preferences, foreign language for specific purposes, FIR VŠE (University of Economics and Business)

Úvod

Vysoké školy fungují v České republice již od devadesátých let ve vysoce konkurenčním prostředí, kdy s postupujícím Boloňským procesem musejí čelit i konkurenci mezinárodní. K prudkému nárůstu počtu absolventů vysokých škol došlo v České republice mezi roky 2002 a 2018, dle statistik vzrostl jejich počet 2,8krát¹. Za tímto dramatickým nárůstem stojí na jedné straně masivní rozvoj bakalářských oborů, ze kterých větší část (více než 60 %) absolventů pokračuje do magisterského stupně studia (srov. tamtéž), na druhé straně je příčinou i rychlý rozvoj soukromého vysokého školství.

Uchazeči si nevybírají již jen mezi obory studia, ale i mezi konkurenčními tuzemskými a zahraničními školami, které tyto obory nabízejí. Častá je také praxe volit si navazující magisterský obor na jiné škole, než kde studující absolvoval bakalářský program. Vysoké školy musejí v takto konkurenčním prostředí obstát. Dlouhá tradice a kvalitní výuka již nejsou zárukou, že se nabídka školy neztratí mezi jinými. Vysoké školy proto velmi investují do marketingu. Aby oslovily co možná největší množství co nejkvalitnějších uchazečů, zdůrazňují přednosti nabízeného studia na webových stránkách a prezentují se na veletrzích vzdělávání.

Fakulta mezinárodních vztahů Vysoké školy ekonomické v Praze² uchazečům slibuje kariéru v manažerských pozicích ve firmách i institucích, k čemuž mají dle slov fakulty dopomoci obecné makro i mikroekonomicky zaměřené předměty

¹ Zelenka, M. a kol. (2019). *Souhrnná zpráva o šetření absolvent 2018*. Dostupné z <https://www.msmt.cz/file/51597/> [cit. 1. 2. 2022]

² Dále jen FMV VŠE.

a další speciální profilace oborů, dále pak fakulta zdůrazňuje výuku cizích jazyků na vysoké úrovni³:

Na FMV je kromě předmětů z oblasti ekonomie, financí, marketingu, podnikání nebo managementu kladen důraz i na výuku jazyků – absolventi mají znalosti dvou cizích jazyků na úrovni C1 a během studia mají možnost naučit se další jazyky, což vede i k poznávání cizích kultur. Fakulta tak připravuje své absolventy na mezinárodní prostředí, ve kterém najde uplatnění většina z nich.

Jako motivy, které mají uchazeče o studium k volbě FMV VŠE přimět, jsou na webové stránce v následujícím pořadí vyjmenovány: 1) kvalitní a mezinárodně uznatelné vzdělání, 2) jazykové dovednosti ve dvou světových jazycích na výborné úrovni, 3) možnost studia v zahraničí, 4) možnost zahraniční stáže, 5) úspěšná kariéra, 6) možnost studovat na fakultě, která získala akreditaci „EFMD Accredited“ pro dva programy na 5 let, 7) možnost vybrat si z nabídky vedlejších specializací, 8) inspirativní mezinárodní studentská komunita a možnost zapojit se do aktivit studentských organizací a 9) studium v Praze, srdci Evropy.

Lze však předpokládat, že cílený marketing školy není pro uchazeče jediným zdrojem informací při výběru dané školy či přímo fakulty. Domníváme se, že kromě efektivního marketingu je pro vysokou školu naprosto zásadním úkolem najít svoji konkurenční výhodu, podpořit ji a budovat pro ni i vhodné odborné zázemí s motivovanými pedagogy. V našem výzkumu si proto klademe otázku, jaké motivy uchazeče skutečně vedly k rozhodnutí pro studium na FMV VŠE, a to nejprve v rámci kvalitativního výzkumu, který se obrací na studující prvního ročníku FMV VŠE na počátku jejich studia. Vzhledem k výsledkům kvalitativního výzkumu, ale i vzhledem k důrazu samotné fakulty na výuku cizích jazyků, se poté v navazujícím kvantitativním výzkumu podrobněji zabýváme preferencemi studujících v oblasti studia cizích jazyků na FMV VŠE. Zvláštní pozornost věnujeme výuce druhého⁴ cizího jazyka (vedle prvního jazyka angličtiny), neboť právě výuka druhého odborně zaměřeného cizího jazyka do vysoké úrovně, konkrétně buď francouzštiny, němčiny, ruštiny nebo španělštiny, je specifikem FMV VŠE. V obou částech výzkumu se obracíme na studující bakalářského studia, protože v magisterském stupni již není jazyková příprava součástí povinného kurikula.

Rámcový vzdělávací program⁵ pro gymnázia stanovuje úroveň dosažených kompetencí u prvního cizího jazyka na úroveň B2, u druhého pak B1 podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky. Úroveň znalosti druhého cizího jazyka je však u uchazečů velmi rozdílná a dle naší zkušenosti studující požadované

³ Bakalářské studium. *Proč studovat na FMV*. Dostupné z <https://fmv.vse.cz/bakalarske-studium/> [cit. 1. 2. 2022]

⁴ V předkládané studii je používán výraz „druhý“ jazyk pro jazyk vedle angličtiny, ze kterého studující skládali přijímací zkoušku a v rámci studia získávají úroveň až C1.

⁵ Dále jen RVP.

úrovně B1 ve druhém cizím jazyce často vůbec nedosahují. Nastupují tedy do vysokoškolského studia s úrovní nižší.⁶ V druhé části výzkumu proto též zjišťujeme, jak sami studující svoji úroveň znalosti na počátku studia odhadují, jak dlouho se cizí jazyk před nástupem na vysokou školu učili a jak hodnotí hodinovou dotaci výuky cizích jazyků na FMV VŠE. V rámci druhé části výzkumu rovněž zjišťujeme, jaká je mezi respondenty poptávka po učení třetího a případně i čtvrtého cizího jazyka a jaké zde mají preference.

1 Kvalitativní část výzkumu

V první části výzkumu byla zjišťována motivace studujících prvního ročníku FMV VŠE pro volbu konkrétní vysoké školy včetně fakulty. Respondentům byla na začátku zimního semestru 2021/2022 písemně zadána otevřená otázka: *Proč jste se rozhodl/a pro studium na FMV VŠE v Praze?*

Bylo osloveno celkem 407 respondentů v kurzech druhého cizího jazyka pro první ročník (celkem 64 % z celkového počtu studujících). Díky přímému způsobu zadání se podařilo zajistit stoprocentní návratnost. Volba výzkumného vzorku byla určena předpokladem, že studující prvního ročníku mají svoji motivaci pro volbu konkrétní vysoké školy ještě čerstvě v paměti.

Otevřená otázka jakožto výzkumný nástroj umožňuje svobodné vyjádření bez nutnosti podřídit se pevným kategoriím formalizovaného dotazníku. Respondenti nebyli omezeni počtem motivů ani časem na vyplnění. Jednotlivé motivy byly následně kódovány a kvantifikovány. Příznačné formulace odpovědí uvádíme označené kurzívou.

1.1 Výsledky kvalitativní části výzkumu aneb cizí jazyky v hlavní roli

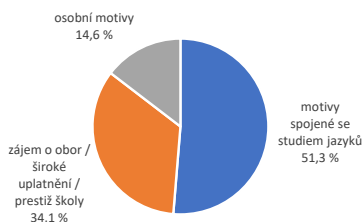
Největší skupina udávaných motivů (graf 1) se týkala **studia cizích jazyků** (513), ať již byl tento motiv zmiňován jako **důležitá součást kurikula** či jakožto **prostředek k dosažení dílčího nebo hlavního cíle respondenta**. Prvním nejčastějším motivem bylo vědomí faktu, že se cizí jazyky na FMV vyučují na *vysoké úrovni a spolu s odborným zaměřením* nebo *ne tak akademicky*, jak je tomu u filologických oborů na jiných univerzitách (210 respondentů). Dále jsou cizí jazyky vyučované na FMV vnímány jako prostředek k dosažení studia či profesní praxe v zahraničí (126). Mezi motivy výběru FMV byl uváděn také fakt, že fakulta nabízí i jiné jazyky než pouze povinnou angličtinu (71), jak je tomu na jiných vysokých školách. Další motiv se týkal cizích jazyků jako prostředku k získání uplatnění v mezinárodním prostředí (44). Celkem 36 respondentů výslovně jako motiv uvedlo možnost učít

⁶ Jak ukazuje naše dlouhodobá práce s učebními materiály akreditovanými v souladu s odpovídající úrovní dle SERRJ v konfrontaci s reálnými znalostmi studentů.

se i třetí cizí jazyk a 25 respondentů uvedlo jako motiv volby své vlastní nadání pro studium cizích jazyků, přičemž FMV nabízí jeho rozvoj. Pouze jednou byla jakožto jeden z motivů zmíněna finanční podpora mezinárodních jazykových certifikátů, kterou škola nabízí.

Další velkou skupinu motivů bychom mohli charakterizovat jako **zájem o konkrétní obor a/nebo zájem o studium na škole, která má dobrou pověst a je zárukou širokého uplatnění na trhu práce (341)**. Nejčastěji byl zmiňován zájem o konkrétní obor (142) jako například: „*Chtěla jsem studovat diplomacii.*“ Jako druhý nejčastější motiv této skupiny bylo uváděno *široké spektrum uplatnění*, které škola slibuje, či *vysoká pravděpodobnost, že získám místo* (101). Dále byly uváděny motivy, které by se daly shrnout jako dobré jméno školy, kdy se uchazeči orientovali dle recenzí i osobních doporučení (95), pouze tři respondenti zcelkových 407 přičetli jistý význam mezinárodní akreditaci školy.

Nejmenší skupinu motivů můžeme charakterizovat jako **motivы osobní (146)**, kdy při rozhodnutí hrála roli atraktivita, geografická a finanční dostupnost Prahy (63). Celkem 57 respondentů oslovila snadnost přijímací zkoušky či přijetí bez ní, 14 respondentů zaujala přidružená nabídka školy jako sportovní vyžití či studentské spolky a 12 respondentů uvedlo jako motiv rodinné důvody, například nutnost péče o rodinu, která tu žije.



Graf 1: Skupiny motivů pro výběr FMV VŠE

1.2 Diskuse

Z kvalitativní části výzkumu jednoznačně vyplývá, že si studenti volí FMV VŠE především díky kvalitní a široké nabídce výuky cizích jazyků v jejich odborné variantě, což lze hodnotit jako největší konkurenční výhodu FMV VŠE. Relativně často se také společně objevovaly motivy *cizí jazyky* v kombinaci s konkrétním *odborným zaměřením*: pro tyto studenty je evidentně přitažlivá právě možnost propojit studium konkrétního oboru s prohloubeným studiem cizího jazyka. Velkou předností FMV VŠE se jeví i její úspěšnost ve výměnných studentských programech a organizování profesních praxí v zahraničí, přičemž je tato skutečnost mezi uchazeči relativně známá. Uchazeči očekávají i širší uplatnění v mezinárodním prostředí.

Podmínkou úspěchu v těchto pracovních nabídkách je však opět dostatečná cizojazyčná kompetence absolventů.

Překvapivě malou roli při rozhodování uchazečů hraje mezinárodní standardizace kurikula, jako je podpora mezinárodních jazykových certifikátů a mezinárodní akreditace školy. Přestože škola těmto tématům věnuje značnou pozornost i finanční prostředky, u uchazečů dle našich zjištění nenacházejí odpovídající ohlas. O mnoho větší význam má například atraktivita a dostupnost Prahy, a dokonce i nabídka sportovního vyžití. Celkově sedmina respondentů si zvolila FMV VŠE z důvodu snadnosti přijímacích zkoušek či možnosti být přijat pouze na základě studijních výsledků ze střední školy. Toto zjištění naznačuje, že pro školu je z hlediska oslovení uchazečů zásadnější podpora výuky cizích jazyků než například mezinárodní standardizace či úlevy u přijímacích zkoušek.

Jistou mez výzkumu může představovat, že respondenti neuvedli důvody, které pro ně v okamžiku dotazování již nehrály roli, jako například, že se nedostali na školu své první volby. Ze zkušenosti s výpověďmi studujících, s nimiž přicházíme během naší pedagogické praxe do styku, víme, že takoví existují, jedná se však pouze o nepatrný počet, který by výsledek neměl významně zkreslit. V Národním šetření Absolvent 2018⁷, v němž mimo jiné 21 166 absolventů reflektovalo své důvody volby vysoké školy, byla tomuto motivu přiřčena nejmenší důležitost (4,65, kdy 5 je *zcela nedůležité*) z dané nabídky, což naši domněnku potvrzuje. Zajímavé je, že z pevně dané nabídky respondenti tohoto šetření udali jako nejdůležitější motiv *Studium pomůže rozvíjet moji vzdělanost, znalosti a schopnosti* s důležitostí 1,53 (srov. tamtéž). Naši respondenti se jevíli pragmatičtější a do jisté míry líbivý motiv *rozvoje vzdělanosti* nezmínili ani jednou. Usuzujeme tak na relativně spolehlivou upřímnost našich respondentů a odvozujeme od ní i vysokou výpovědní hodnotu našeho šetření. Relevantnost výsledku je podpořena právě volbou výzkumného nástroje. Respondenti nevolili z připravených odpovědí, nebyli tedy předem konfrontováni s žádnými kategoriemi, které by je mohly inspirovat a výsledek zkreslit.

2 Kvantitativní šetření

Na kvalitativní část výzkumu, která ukázala důležitost výuky cizích jazyků pro volbu studia na FMV VŠE, navázalo kvantitativní šetření, jehož cílem bylo podrobněji prozkoumat skutečnosti týkající se výuky zejména druhého a dalších cizích jazyků a preference studujících v této oblasti. Výzkumným nástrojem byl polostrukturovaný dotazník s 22 otázkami, které se kromě položek sloužících k identifikaci respondentů zabývaly volbou druhého, třetího a čtvrtého cizího jazyka, spokoje-

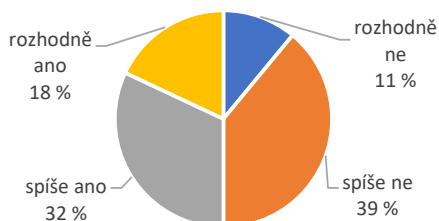
⁷ Zelenka, M. a kol. (2019). *Souhrnná zpráva o šetření absolvent 2018*. Dostupné z <https://www.msmt.cz/file/51597/> [cit. 1. 2. 2022]

nosti s rozsahem jazykové výuky, odhadovanou vstupní úrovní znalosti prvního a druhého cizího jazyka a délkou jeho učení před příchodem na FMV VŠE.

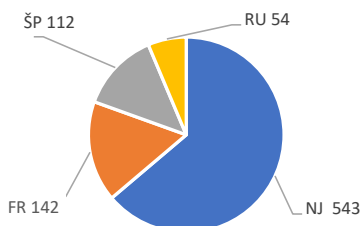
Bylo osloveno 1489 studujících tří ročníků bakalářského studia FMV všech studijních oborů vyučovaných v českém jazyce, a sice Mezinárodní obchod, Mezinárodní studia a diplomacie a Cestovní ruch. Na dotazník odpovědělo 851 respondentů, což odpovídá návratnosti 57 %. Mezi respondenty bylo zastoupeno nejvíce studujících prvního ročníku (41 %). Nejvíce respondentů studovalo Mezinárodní obchod (62 %).⁸

2.1 Druhý cizí jazyk z pohledu studujících

Z kvalitativní části výzkumu vyplynulo, že výuka cizích jazyků na vysoké úrovni hraje naprosto zásadní roli při rozhodování uchazečů pro vysokoškolské studium na FMV VŠE. V kvantitativním výzkumu zjišťujeme mimo jiné, jakou roli v tomto rozhodování má konkrétně druhý cizí jazyk, jehož výuka do úrovně C1 je povinnou součástí kurikula⁹. Respondentům byla položena otázka, zda by se rozhodli pro studium na FMV VŠE, i kdyby nebyl povinnou součástí studia druhý cizí jazyk (graf 2).



Graf 2: Volba studia na FMV VŠE bez dalšího cizího jazyka jakožto povinné součásti kurikula



Graf 3: Respondenti ankety dle druhého jazyka

⁸ Tento obor tradičně studuje nejvíce studentů FMV.

⁹ Angličtina se jakožto první cizí jazyk vyučuje rovněž do úrovně C1.

Z celkem 851 dotázaných by se 332 (39 %) respondentů pro FMV spíše nerozhodlo, 93 (11 %) by toto studium nevolilo určitě. 156 (18 %) by se ke studiu rozhodně přihlásilo a 270 (32 %) by se spíše přihlásilo. Polovina respondentů dala negativní a spíše negativní odpověď. „Rozhodně ano“ udalo o sedm procentních bodů více respondentů než „rozhodně ne“, je možné vyvodit, že bez druhého cizího jazyka by fakulta přišla o značnou část uchazečů, v dichotomii „ano × ne“ jde o polovinu studentů.

Druhý cizí jazyk si studující volí ze čtyř světových jazyků: NJ, ŠJ, FJ a RJ (graf 3). Nejvíce respondentů výzkumu (543) si jako druhý jazyk volilo němčinu, 142 francouzštinu, 112 španělštinu a 54 ruštinu.

Rámcový vzdělávací program u středoškolských absolventů¹⁰ požaduje u prvního cizího jazyka úroveň B2 a u druhého cizího jazyka B1. Na FMV VŠE je cílem, aby studenti dosáhli po šesti semestrech studia odborně zaměřeného jazyka úrovně C1, a to u obou studovaných jazyků. Ve výuce druhého cizího jazyka však vnímáme velké nedostatky na počátku studia, kdy studující deklarované úrovně B1 nedosahují, a z nich pramenící potíže zvládat nároky kurikula druhého jazyka na VŠ, které s touto úrovní počítá. Zajímalo nás proto, jak respondenti sami odhadují vlastní dosaženou úroveň znalosti prvního i druhého cizího jazyka při nástupu na FMV VŠE (tabulka 1).

Tab. 1: *Odhadovaná úroveň znalosti cizího jazyka na počátku studia (Numerické hodnoty v tabulce jsou zaokrouhleny na jedno desetinné místo.)*

Odhadovaná úroveň znalosti	První jazyk angličtina	Druhý jazyk němčina	Druhý jazyk francouzština	Druhý jazyk španělština	Druhý jazyk ruština	Průměr všech druhých jazyků
A1	–	3,9 %	2,9 %	3,6 %	0,0 %	2,6 %
A2	–	30,9 %	28,2 %	28,6 %	25,9 %	28,4 %
B1	11,9 %	45,7 %	50,7 %	50,0 %	38,9 %	46,3 %
B2	53,9 %	14,7 %	9,9 %	13,4 %	18,5 %	14,1 %
C1	30,7 %	4,2 %	8,5 %	4,5 %	14,8 %	8,0 %
C2	3,5 %	0,6 %	0,0 %	0,0 %	1,9 %	0,6 %

Celkem 88 % respondentů odhadlo svoji úroveň znalosti v anglickém jazyce minimálně jako úroveň B2: konkrétně 54 % B2, 31 % C1 a téměř 3,5 procenta dokonce jako C2. Pouze 12 % respondentů uvedlo jako vstupní úroveň angličtiny B1, tedy úroveň nižší, než ukládá RVP. Přibližně třetina respondentů (34 %) odhadla svoji úroveň angličtiny jako vyšší, než požaduje RVP, jedná se přitom o vysoký stupeň znalosti C1 a C2.

¹⁰ *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. Rámcové vzdělávací programy pro střední odborné vzdělávání.* Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/stredni-vzdelavani/ramcove-vzdelavaci-programy> [cit. 1. 2. 2022]

Vstupní úroveň u druhého cizího jazyka odhadla necelá třetina studujících (31 %) jako nižší, než je požadavek RVP, naopak pouze necelá čtvrtina (23 %) dotázaných uvedla u druhého jazyka dosaženou úroveň vyšší, tj. B2 a více. Vysoký stupeň znalosti C1 a C2 u druhého cizího jazyka dosahuje v souladu s výsledky ankety necelých 9 % respondentů.

Nejpočetnější skupinou v rámci studia druhého cizího jazyka byli respondenti, kteří svoji znalost odhadli jako B1 – 46 %. Kombinaci úrovně B2 v angličtině a zároveň B1 v druhém jazyce, jak to vyžaduje RVP, u sebe odhadlo pouze 29,5 % španělštinářů, 28 % němčinářů, 27,5 % francouzštinářů a 22 % ruštinářů.

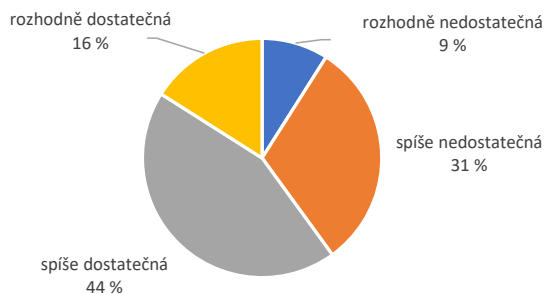
Další analýza odpovědí ukázala, že udávaná dosažená jazyková úroveň není přímo úměrná počtu let, který respondent učení cizího jazyka dle svých slov věnoval. Mezi respondenty byli studující všech jazyků, kteří po 5–6, respektive 7–8 letech výuky hodnotili svoji jazykovou kompetenci úrovní A1 (6 studujících z 851), zatímco jiní během dvou let studia dle svého odhadu dosáhli úrovně B1 (22 studujících z 851). Za zajímavý lze považovat rozptyl v případě studentů ruštiny, neboť se zde s vysokou pravděpodobností setkávají dvě odlišné skupiny studentů – ti, kteří se učili ruštinu v českém sekundárním školství, a studenti ze zemí bývalého sovětského bloku, kteří mají s ruštinou každodenní kontakt, byť tento jazyk není jejich jazykem mateřským.

Studium druhého cizího jazyka je na FMV VŠE rozloženo do šesti semestrů, předepsaná jsou tři nepovinná jazyková cvičení zakončená zápočtem a tři povinná zakončená zkouškou. Výuka v pěti z těchto šesti kurzů probíhá 1 × 90 minut týdně a při úspěšném absolvování studující získá tři ECTS kredity. Výjimkou je druhý semestr studia, kdy je studijním plánem předepsán pro druhé cizí jazyky povinný šestikreditový zkuškový kurz s časovou dotací 2 × 90 minut týdně. Intencí tohoto navýšení bylo dohnat rozdíl vstupní úrovně u druhých cizích jazyků (dle RVP B1) oproti angličtině, neboť FMV vyžaduje ve studijních plánech dosažení úrovně C1 v obou studovaných jazycích.

Respondenti byli proto v našem výzkumu tázáni, zda považují aktuální hodinovou dotaci výuky druhého cizího jazyka (graf 4) i hodinovou dotaci angličtiny za dostatečnou. Z průzkumu vyplývá, že pouze 16 % studujících považuje hodinovou dotaci druhého cizího jazyka za rozhodně dostatečnou, 44 % za spíše dostatečnou, 31 % za spíše nedostatečnou a 9 % za rozhodně nedostatečnou. Celkově 60 % respondentů je tedy se současným stavem relativně spokojeno, zatímco 40 % by uvítalo více výukových hodin.

Propojíme-li výsledek této položky s položkou, v níž respondenti odhadovali svoji vstupní úroveň znalosti druhého jazyka, ukáže se zajímavá skutečnost. Mezi respondenty, kteří svoji úroveň odhadli jako A1, hodnotilo 69 % dotázaných dotaci

jako zcela či relativně dostatečnou, u A2 to bylo 61 %, u B2 59,5 % a u respondentů, kteří svoji úroveň znalosti odhadli jako C1, již jen 54 %.



Graf 4: Hodnocení hodinové dotace pro výuku druhého cizího jazyka z pohledu současných studujících

Přestože je hodinová dotace anglického jazyka o 13×90 minut nižší než u výuky druhého jazyka, vykazovali respondenti v dotazníkovém šetření s rozsahem výuky anglického jazyka větší míru spokojenosti. Hodinovou dotaci hodnotí jako spíše dostatečnou a dostatečnou dvě třetiny dotázaných. Konkrétně je s počtem vyučovacích hodin 47 % respondentů spíše spokojeno, 18 % rozhodně spokojeno, necelých 28 % je spíše nespokojeno a pouze necelých 8 % by rozhodně vítalo vyšší dotaci.

Zatímco angličtina je v roli prvního cizího jazyka aktuálně jedním ze dvou povinně volitelných maturitních předmětů, maturitní zkouška z druhého cizího jazyka je na všech typech středních škol nepovinná. I proto se výzkum zaměřil na zjištění skutečnosti, kolik respondentů maturitní zkoušku z druhého jazyka skládalo. Výsledek šetření ukázal, že více než polovina respondentů složila maturitní zkoušku z druhého cizího jazyka, a to celých 52 %. Největší podíl maturantů mezi respondenty vykazovala španělština (63 %), následovaná francouzštinou (56 %), němčinou (50 %) a ruštinou (37 %).

O složení mezinárodního certifikátu z příslušného jazyka uvažuje 60 % respondentů. Nejmotivovanější skupinou jsou studující francouzského jazyka, kdy se pro složení certifikátu vyslovily více než dvě třetiny respondentů (68 %). Přibližně 65 % dotázaných má zájem o certifikát ze španělštiny, 58 % z němčiny a nejmenší podíl respondentů (43 %) uvažuje o mezinárodním certifikátu z ruského jazyka.

2.2 Třetí cizí jazyk z pohledu studujících

V rámci FMV není studium třetího cizího jazyka povinné. Jde o dobrovolnou aktivitu studujících, kteří si volí třetí jazyk v rámci svých volitelných předmětů z této nabídky: čínština, francouzština, italština, němčina, portugalština, ruština, španěl-

ština, švédština. Výzkumné šetření ukázalo, že se 312 (37 %) respondentů již studiu třetího jazyka věnuje. Respondenti, kteří se prozatím pro žádný z nabízených jazyků nerozhodli (539, tj. 63 %), však o jeho studiu majoritně (80 %) uvažují – rozhodně ano (173 respondentů) a spíše ano (250 respondentů). Pouze minimum studentů třetí jazyk nestuduje, ani jeho studium neplánuje (rozhodně ne – 20 respondentů). Ukazuje se tedy, že na fakultě existuje o třetí jazyk velký zájem a studenti této možnosti reálně využívají. Zároveň výsledky ankety dokládají velký potenciál v této oblasti. Až dvojnásobný počet studentů studium třetího jazyka plánuje a má dokonce jasnou představu o jeho výběru.

Jednoznačně nejvíce preferovaným jazykem mezi studenty, ať již třetí jazyk studují, nebo o něj vyjádřili v anketě zájem, je španělština; zájem o ni až trojnásobně (tabulka 2, graf 5) převyšuje zájem o ostatní jazyky. Za španělštinou následují dva románské jazyky (francouzština a italština), dále čínština, ruština, němčina, švédština a portugalština, přičemž se preference respondentů, kteří již třetí jazyk studují, shodují s preferencemi případných zájemců u tří nejžádanějších třetích jazyků. Za zajímavý lze však považovat i potenciální zájem o další cizí jazyky, u nichž by rovněž existoval prostor pro vypsání více kurzů v případě dostatečného množství kreditů, které by studující mohli pro tyto jazyky využít.

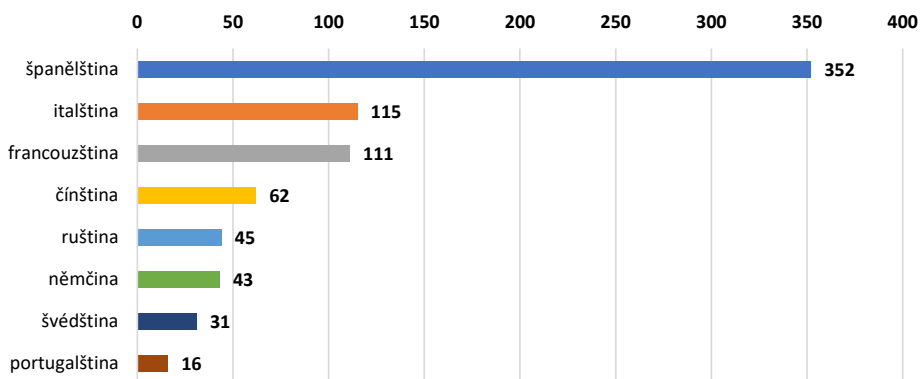
Tab. 2: Třetí jazyk

	Již studovaný 3. jazyk	Zájem o 3. jazyk	Celkem
španělština	156	196	352
italština	47	68	115
francouzština	41	70	111
čínština	15	47	62
ruština	24	21	45
němčina	17	26	43
švédština	7	24	31
portugalština	5	11	16
nestudují a nezjištěný zájem			19
nestudují a rozhodně studovat nechtějí			20
nestudují a spíše nechtějí studovat, neuvedli konkrétní jazyk			37
CELKEM			851

Celkem 89 % studentů, kteří se již třetí jazyk učí nebo o tom uvažují, jsou začátečníci. Pouze 9 % respondentů volí či by volilo mírně pokročilou úroveň a 1 % úroveň pokročilou.

2.3 Čtvrtý cizí jazyk z pohledu studujících

Čtvrtý jazyk se již učí pouze 6 % respondentů (48), avšak existuje významný zájem o jeho studium: 52 respondentů by se ho rozhodně učít chtělo a 222 respon-



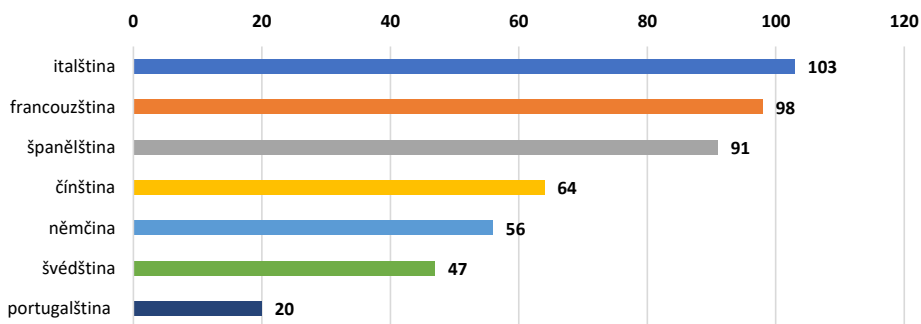
Graf 5: Preference ve volbě 3. jazyka – počty studentů, kteří již 3. jazyk studují či by ho chtěli studovat

dentů udalo „spíše ano“. Nabízí se srovnání s volbou třetího jazyka. Lze konstatovat, že počet respondentů, kteří již čtvrtý jazyk studují, je podstatně nižší než v případě třetího jazyka, nicméně data z ankety (tabulka 3) ukazují na nezanedbatelný zájem ze strany respondentů si čtvrtý jazyk v budoucnu zapsat. Opět se potvrzuje zájem o románské jazyky, ale zaznamenali jsme i výrazný zájem o čínštinu (graf 6).

Na otázku, od jaké úrovně studují, nebo by chtěli začít studovat čtvrtý jazyk, odpovědělo 566 respondentů ankety. Naprostá většina z nich (545) udala úroveň „naprostý začátečník“, což není u čtvrtého jazyka překvapivé.

Tab. 3: Čtvrtý jazyk

	Již studovaný 4. jazyk	Zájem o 4. jazyk	Celkem
italština	10	93	103
francouzština	10	88	98
španělština	7	84	91
čínština	2	62	64
němčina	4	52	56
švédština	6	41	47
portugalština	3	17	20
bez odpovědi			56
nestudují a rozhodně nechtějí			147
nestudují / se zájmem, ale neuvedli konkrétní jazyk			169
CELKEM			851



Graf 6: Preference ve volbě 4. jazyka – počty studentů, kteří již uvedený 4. jazyk studují či by ho chtěli studovat

2.4 Preference ve volbě třetího a čtvrtého jazyka

Dále nás zajímalo, zda existuje souvislost mezi volbou druhého a dalšího cizího jazyka, zda tedy například studenti němčiny jako druhého jazyka inklinují ke studiu švédštiny, jakožto dalšího a jediného nabízeného germánského jazyka, nebo volí z nabídky románských jazyků či dalších nabízených jazyků.

Respondenti s druhým cizím jazykem němčina (543), kteří se již třetí cizí jazyk učí nebo o něm uvažují, by v 89 % volili jako třetí jazyk některý z románských, 8 % čínštinu, 3 % švédštinu a 2 % ruštinu. Velmi podobně je tomu u preferencí čtvrtého cizího jazyka, kde jazyky románské tvoří většinu (80 %), následovány čínštinou (11 %) a švédštinou (9 %).

Respondenti s druhým cizím jazykem francouzština (142) by při volbě třetího cizího jazyka preferovali v 73 % další jazyk z nabídky románských jazyků, následují jazyky germánské (14 %), čínštinu (10 %) a ruštinu (3 %). Podobná je situace i v případě volby čtvrtého jazyka, kde převládá volba dalšího románského jazyka (51 %) před němčinou a švédštinou (35 %), rovněž před čínštinou (13 %).

Respondenti, kteří mají jako druhý jazyk španělštinu (112), by při volbě třetího jazyka také dali přednost dalšímu jazyku románskému (60 %). Dále by volili němčinu či švédštinu (31 %), čínštinu (7 %) a ruštinu (2 %). Při volbě čtvrtého cizího jazyka studenti španělštiny preferují němčinu a švédštinu (60 %), další románský jazyk (28 %) a čínštinu (12 %).

Respondenti s druhým cizím jazykem ruštinu (54) při výběru třetího cizího jazyka upřednostňují jazyk románský (67 %) a němčinu či švédštinu (20 %), 12 % z nich by volilo čínštinu. Volba čtvrtého jazyka vykazuje stejnou tendenci – románské jazyky (65 %), germánské jazyky (29 %) a čínštinu (6 %).

Lze konstatovat, že studenti němčiny a ruštiny by si rádi rozšiřovali obzory o jazyk z jiné jazykové rodiny, zatímco studenti španělštiny a francouzštiny by byli ve volbě konzervativnější, většinou volí další románský jazyk. Výběr třetího a čtvrtého jazyka je však limitován nabídkou, která zahrnuje kromě němčiny jen jediný další germánský jazyk – švédštinu a jediný slovanský jazyk – ruštinu. Angličtinu se všichni studující učí povinně.

Na otázku, o jaký cizí jazyk by respondenti stávající nabídku cizích jazyků doplnili, respondenti uváděli nejčastěji: japonštinu (74), arabštinu (43), korejštinu (41), norštinu (26) a holandštinu (18).

2.5 Výsledky dle mateřského jazyka respondentů

Nejvíce respondentů uvedlo jako mateřský jazyk češtinu (652 z celkových 851). Češtinu společně s dalším jazykem jakožto mateřským uvedlo 14 respondentů. Dále byli velmi početně zastoupeni rusky či ukrajinsky hovořící (případně obojí zároveň) respondenti – 88, následování slovensky hovořícími (76) a dalšími, málo početnými skupinami mateřských jazyků (vietnamština, maďarština a jiné). Výrazné odlišnosti mezi nejčastějšími jazykovými skupinami ale nebyly zjištěny, zástupci všech z nich studují jako další (druhý) cizí jazyk nejčastěji němčinu, druhý cizí jazyk studovali nejčastěji 5–6 let a deklarují vstupní úroveň B1. Výjimku u těchto dvou posledních kritérií tvoří skupina rusky/ukrajinsky hovořících studentů, kteří druhý cizí jazyk studovali nejčastěji pouze 0–2 roky, jako vstupní úroveň deklarují nejčastěji A2 a B1 a jsou také nejvíce nespokojeni s časovou dotací výuky druhého cizího jazyka (46 % oproti 36–38 % u jiných skupin).

2.6 Diskuse

Za přednost našeho kvantitativního šetření lze považovat velký vzorek respondentů a uspokojivou návratnost. Slabinou je neproporcionálně vyšší zapojení studujících prvních ročníků, výzkum tedy reflektuje zejména jejich názory, vzhledem ke zjišťovaným skutečnostem (odhadovaná vstupní úroveň, maturita, důležitost druhého jazyka pro přihlášení ke studiu ...) to není nutně na škodu, naopak studující prvního ročníku mají tyto skutečnosti v čerstvé paměti. Oproti tomu jejich posouzení časové dotace pro studium cizích jazyků by na začátku studia mohlo být zkreslené. Výsledky mezi jednotlivými ročníky ale nejsou významně odlišné (hodinovou dotaci považuje za rozhodně nebo spíše nedostatečnou 44 % studentů prvních ročníků, 38 % studentů druhých ročníků a 39 % studentů třetích ročníků).

Výzkum ukázal, že by se podstatná část respondentů (11 % určitě a 39 % pravděpodobně) pro studium na FMV VŠE nerozhodla, pokud by zde výuka druhého cizího jazyka nebyla povinnou součástí kurikula. Tento závěr koresponduje i s výsledky kvalitativního výzkumu. Zařazení druhého cizího jazyka do studijního plánu

a rozvoj jazykových kompetencí do úrovně C1 lze považovat za podstatnou konkurenční výhodu v oslovení budoucích uchazečů.

Respondenti odhadují ve 31 % svoji vstupní úroveň znalosti dalšího cizího jazyka jako nižší, než jak ji požaduje RVP. Lze namítat, že se jedná o vlastní neodborný odhad studujících, závěr však koresponduje i s našimi zkušenostmi z výuky. Svoji úroveň znalosti angličtiny respondenti v 34 % odhadli jako lepší, než jaký je cíl RVP. To odpovídá skutečnosti celospolečenského důrazu na učení angličtiny, která je prioritou nejen pro školy, ale například i pro rodiče.

Důvodem velkých rozdílů v odhadované vstupní úrovni u dalšího cizího jazyka může být odlišná jazyková průprava na různých typech škol i individuální motivace jednotlivých studujících. Jakým způsobem se do kvality jazykové výuky na středních školách promítla distanční výuka v době pandemie, nebylo předmětem výzkumu.

Ačkoli respondenti hodnotili v 31 % svoji úroveň znalosti druhého cizího jazyka jako nedostatečnou, nekoreluje tato skutečnost s požadavkem na vyšší hodinovou dotaci. Naopak se ukázalo, že čím hůře respondenti odhadovali svoji úroveň znalosti, tím více považovali současnou hodinovou dotaci za dostatečnou. To patrně souvisí s tím, že tito respondenti nechtějí trávit ještě více času s předmětem, který je pro ně obtížný. Samozřejmě hraje roli i pochopitelná menší ochota vynakládat ze strany studujících vyšší úsilí, než je nezbytně nutné. Pro první domněnku však svědčí rostoucí požadavek na vyšší dotaci s vyšší odhadnutou úrovní znalosti. Dalo by se tedy říci, že čím vyšší je vstupní odhadovaná úroveň jazyka, tím jsou respondenti také motivovanější své znalosti dále prohlubovat.

Respondenti volili oproti celorepublikovému průměru, kdy maturitní zkoušku z druhého jazyka volilo 2 245 (3 %) z celkem 74 121¹¹ maturujících, významně častěji druhý cizí jazyk jako maturitní předmět (52 %). To si lze vysvětlit zájmem respondentů o studium na FMV VŠE a jejich vědomím, že z tohoto předmětu budou konat i přijímací zkoušku.

Zatímco kvalitativní výzkum ukázal, že možnost skládat na FMV VŠE mezinárodní jazykové certifikáty nehraje při výběru studijního oboru významnou roli, během studia o jejich složení velká část respondentů uvažovala. Důvodem může být i finanční příspěvek, kterým FMV svým studujícím část nákladů na zpoplatněné jazykové certifikáty hradí. Jako motivace pro volbu studia na konkrétní vysoké škole tato skutečnost však nefunguje.

¹¹ *Maturitní zkouška 2013–2021 – jarní zkušební období. Signální výsledky didaktických testů povinné zkoušky společné části MZ. Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání. Cermat, červen 2021.* https://data.cermat.cz/files/files/2021/MZ/MZ13-21_DIDAKTICKE_TESTY_signalni_vysledky_final.pdf

Jako druhý povinný cizí jazyk je s velkým odstupem nejžádanější němčina, což patrně souvisí nejen s tradicí výuky němčiny na středních školách, ale i s orientací České republiky na obchod s Německem. Jako třetí (nepovinný) cizí jazyk dominuje španělština, dlouhodobě to odpovídá sledovaným tendencím, tedy počtu vypisovaných kurzů španělštiny na FMV. Jako čtvrtý opět nepovinný cizí jazyk respondenti preferují italštinu. Respondenti, kteří se jako druhý jazyk učí některý z jazyků románských, volí jako třetí nejčastěji jiný románský jazyk, respondenti s druhým jazykem němčinou tíhnou též k románským jazykům, to pravděpodobně souvisí i se skutečností, že je v nabídce jen jediný další germánský jazyk – švédština, avšak i s velkým počtem španělsky hovořících mluvčích ve světě. V úvahu také připadá vnímání obtížnosti jazyka z pohledu začátečníka (slovanského původu), např. španělština je tradičně vnímána jako jednodušší oproti francouzštině.

3 Závěr

V rámci kvalitativního výzkumu zaměřeného na motivy výběru FMV VŠE studenti prvního ročníku bakalářského studia zmiňovali nejčastěji motivy spojené se studiem cizích jazyků, ať už v souvislosti s širokým výběrem kurzů cizích jazyků, který se neomezuje pouze na angličtinu, či v souvislosti s možností pozdějšího studia i praxe v zahraničí, s lepším uplatněním na trhu práce díky znalosti více cizích jazyků do vysoké úrovně i v souvislosti s praktickým zaměřením na odborný jazyk (oproti například filologickým oborům).

Četnost motivů týkajících se zájmu o daný obor, prestiže školy a širokého uplatnění na trhu práce (bez návaznosti na znalost cizího jazyka), stejně jako dalších motivů osobního rázu, byla v porovnání s touto první největší skupinou podstatně nižší. Zanedbatelnou roli hraje mezinárodní akreditace školy, které fakulta přikládá velkou váhu a která je také jedním z bodů, které fakulta ve svém marketingu vyzdvihuje (viz výše).

Význam přikládaný studujícími FMV VŠE studiu cizích jazyků potvrdila i kvantitativní studie, prováděná u studujících všech tří ročníků bakalářského studia, kdy se polovina respondentů vyjádřila, že by se ke studiu na FMV bez druhého cizího jazyka jakožto povinné součásti kurikula nerozhodla (rozhodně ne či spíše ne). Ukazuje se tak, že studium druhého cizího jazyka představuje v případě FMV významný motivační faktor při výběru vysoké školy a konkrétní fakulty.

Kvantitativní výzkum zároveň přinesl další zajímavé výsledky: 31 % respondentů považuje svoji vstupní úroveň znalosti druhého jazyka za nedostatečnou a 40 % respondentů považuje časovou dotaci stanovenou FMV VŠE pro výuku druhého cizího jazyka v bakalářském studiu za (rozhodně či spíše) nedostatečnou, přičemž všichni studenti mají na konci bakalářského studia dosáhnout stejné cílové úrovně jako v angličtině, a sice C1.

Je třeba zdůraznit, že RVP u prvního cizího jazyka počítá s výstupní úrovní B2. V našem výzkumu jsme však dospěli ke zjištění, že značná část respondentů se domnívá, že na fakultu přichází již s úrovní anglického jazyka, k níž se mají během studia teprve dopracovat (31 % respondentů odhadlo vstupní úroveň angličtiny jako C1) a téměř 4 % respondentů dokonce s úrovní lepší (C2). U druhého cizího jazyka pak je nutné naproti tomu počítat u značné části respondentů s daleko nižší úrovní znalosti, než jak je deklarována RVP (B1 pro druhý cizí jazyk).

Druhý cizí jazyk má na FMV VŠE vyšší dotaci o 13 × 90 min, dle našeho názoru to však na srovnání úrovně a vyrovnání konstatovaného deficitu nestačí. Plánované plošné navýšení dotace pro výuku cizích jazyků se pak vzhledem k výsledkům našeho výzkumu u anglického jazyka jeví jako nadbytečné. Má však velké opodstatnění u druhých cizích jazyků. Odpovídá to i rozdílu ve zjištěné spokojenosti s hodinovou dotací u angličtiny a dalšího cizího jazyka. Bylo by vhodné vzhledem ke konstatovanému deficitu uvažovat i o zavedení výuky druhého cizího v rámci magisterského studia, kde jsou cizí jazyky zahrnuty pouze do volitelných předmětů, s jedinou výjimkou vedlejší specializace Komerční jazyky. Je pravděpodobné, že by se tím zvýšil i zájem o magisterské obory FMV VŠE.

O nabídku výuky třetího a čtvrtého cizího jazyka je na FMV VŠE relativně velký zájem, který by mohl za příznivých podmínek (pravděpodobně v podobě dostatečného množství kreditů) ještě narůst. Více než třetina respondentů již studuje třetí jazyk a ze zbylých respondentů velká většina o studiu uvažuje. U čtvrtého jazyka o studiu uvažuje (rozhodně ano/spíše ano) téměř třetina respondentů.

Výuka cizích jazyků tvoří významnou součást vysokoškolského studia. Nejen výborná znalost druhého jazyka, ale i alespoň základní či středně pokročilá znalost třetího, případně i čtvrtého cizího jazyka představuje konkurenční výhodu absolventů na domácím i zahraničním trhu práce. Vysoká úroveň výuky cizích jazyků a zařazení druhého cizího jazyka do povinného kurikula však představuje i významnou konkurenční výhodu Fakulty mezinárodních vztahů VŠE v Praze, a to v kontextu čím dál rozmanitější nabídky vysokoškolských oborů a velkého konkurenčního boje českých vysokých škol i na poli jednoho oboru. Tuto tezi potvrdily výsledky jak kvalitativního, tak kvantitativního šetření. O tuto konkurenční výhodu je však třeba pečovat a podpořit ji jak morálně, tak materiálně.

Literatura

- Maturitní zkouška 2013–2021 – jarní zkušební období. Signální výsledky didaktických testů povinné zkoušky společné části MZ.* Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání. Cermat, červen 2021. https://data.cermat.cz/files/2021/MZ/MZ13-21_DIDAKTICKE_TESTY_signalni_vysledky_final.pdf [cit. 01.02.2022]
- ZELENKA, M. a kol. (2019). *Souhrnná zpráva o šetření absolvent 2018.* Dostupné z <https://www.msmt.cz/file/51597/> [cit. 01. 02. 2022]

Bakalářské studium.*Proč studovat na FMV.* Dostupné z <https://fmv.vse.cz/bakalarske-studium/>
[cit. 1. 2. 2022]

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. Rámcové vzdělávací programy pro střední odborné vzdělávání.
Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/stredni-vzdelavani/ramcove-vzdelavaci-programy>
[cit. 1. 2. 2022]

Autorky

Mgr. Kateřina Dvořáková, Ph.D., MBA, e-mail: katerina.dvorakova@vse.cz, Katedra románských jazyků, Fakulta mezinárodních vztahů, VŠE Praha

Absolvovala magisterský obor francouzské filologie na FF UK Praha, poté doktorské studium v oboru Moderní francouzská a frankofonní literatura na univerzitě Paris 3 – Sorbonne Nouvelle, magisterský obor Evropská studia tamtéž a MBA/MAE studium na VŠE Praha/Université Jean Moulin Lyon 3. Na VŠE vyučuje profesní francouzštinu všech úrovní a připravuje studenty na složení zkoušky DFP Pařížské obchodní komory pro obory mezinárodní obchod, diplomacie/mezinárodní vztahy a cestovní ruch (všechny úrovně). Je autorkou několika učebnic a skript zaměřených na profesní francouzštinu i odborných článků na lingvodidaktická, zahraničněpolitická či literární témata, které vyšly v českých i zahraničních časopisech.

Mgr. Petra Jeřábková, Ph.D., e-mail: petra.jerabkova@vse.cz, Katedra německého jazyka, Fakulta mezinárodních vztahů, VŠE Praha

Autorka absolvovala obor germanistika a filosofie na Pedagogické a Filosofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze a doktorské studium Teorie vyučování ekonomických předmětů na Vysoké škole ekonomické v Praze. Na Fakultě mezinárodních vztahů Vysoké školy ekonomické v Praze vyučuje od roku 2004 zejména kurzy hospodářské němčiny všech úrovní. Akreditovala několik kurzů a vytvořila k nim učební materiály. Dlouhodobě se zabývá problematikou kurikula odborného jazyka, didaktikou odborné němčiny, stejně jako školskou politikou a filosofií výchovy a vzdělávání. Na tato témata publikovala řadu článků v odborných časopisech a přednesla příspěvky na mezinárodních konferencích. Autorka rovněž překládá odbornou literaturu z oborů sociologie a filosofie.

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

Absolventka germanistiky a historie na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy (UK) se semestrálními pobyty na univerzitách v Lipsku a v Bernu. Doktorát získala na UK z německé filologie. Od roku 1999 působí na Katedře německého jazyka Vysoké školy ekonomické v Praze, kde se zaměřuje na výuku ekonomické němčiny. K tématům, kterým se věnuje, patří např. lingvodidaktické aspekty profesního jazyka pro hospodářskou sféru, práce s chybou ve výuce cizího jazyka, osvojování němčiny jako druhého cizího jazyka po angličtině, intermediální didaktika (m-learning) a onomastika, zejména problematika dvojazyčných česko-německých názvů. Pravidelně publikuje v tuzemských i zahraničních časopisech a je držitelkou licence pro zkoušení Goethe-Zertifikat C1.

PhDr. Dominika Kovářová, Ph.D., MBA, e-mail: dominika.kovarova@vse.cz, Katedra románských jazyků, Fakulta mezinárodních vztahů, VŠE Praha

Absolvovala magisterské studium (francouzština-čeština), rigorózní řízení a doktorské studium oboru pedagogika – didaktika cizích jazyků na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze, dále program MBA na Francouzsko-českém institutu řízení VŠE Praha/Université Jean Moulin Lyon 3. Od roku 2013 vede Katedru románských jazyků FMV, věnuje se výuce profesní francouzštiny ekonomického zaměření (makroekonomická témata, podnik, mezinárodní vztahy, diplomacie, cestovní ruch apod.), a to všech vyučovaných úrovní. Publikuje odborné články, učebnice, skripta v oblasti didaktiky cizích jazyků (ústní projev, simulace, případové studie, překlad), odborného jazyka, teorie komunikace (neverbální komunikace, měkké dovednosti) a interkulturních odlišností (zejména románských kultur). Zajímá se o aktuální lingvodidaktické metody, rovněž ve spojitosti s moderními informačními technologiemi.



Dobrá praxe / Inovace

Best practice / Innovation

Using positive psychology to manage tensions in international classrooms at tertiary education levels

Ioana Kocurova-Giurgiu, Emil Velinov

Abstract: Different models from positive psychology have been successfully employed to boost student engagement and increase learning capacity. With conflict, either at individual level as well as group or national level becoming more a norm than an exception in various contexts, this paper aims to explore and illustrate how positive psychology can be used to keep mixed groups of students – Czechs, Russians, Ukrainians, Belarusians, Germans, Kazaks, Slovaks – interested, engaged, focused and feeling safe in volatile and unpredictable times.

The model discussed is being applied in language classrooms at the Skoda Auto University in the Czech Republic to foster engagement but particularly to keep spirits high in these troubling times. The paper aims to illustrate how Seligman's PERMA model prevailed in maintaining a sense of normality in the classroom.

Focused on enhancing positive emotional responses, PERMA is also an improved predictor of psychological distress. This means that proactively working on the components of PERMA not only increases aspects of wellbeing, but also decreases psychological distress which is crucial not only in fostering learning but mostly in establishing a relationship in the classroom that will allow mixed groups of students to work together toward common projects and share accomplishments, regardless of detrimental factors as stress, fear, disengagement or even prejudice. The study will show that a simple shift from the learner to the educator, creating a sense of safety and acceptance for the student and a personal positive approach are key elements to dissolving conflictual situations and foster engagement, inclusion and a love of learning.

This paper explores how all these aspects translate into the classroom. While the case studies are chosen from language and competencies courses, the lessons learned can be reproduced for other types of courses regardless of the topic.

Key words: positive psychology, education, practice, classroom management

1 Introduction: the PERMA Framework

PERMA stands for Positivity, Engagement, Relationships, Meaning and Accomplishment, has been used quite extensively in the last years to promote learning and wellbeing both inside and outside the classroom, particularly with underprivileged groups. Developed by Dr. Martin Seligman (2014), it aims to help people "flourish" while promoting thriving through positive psychology. Unlike traditional psychology which looks at what is wrong with people, positive psychology looks at what is right with them. Regarding the conflict in the classroom and its management, it is rather safe to say that in applying positive psychology, the tutor or students will not look for someone to blame but rather look at how someone's

positive traits can be used and applied to further manage and avoid conflict. In other words, rather than pointing out what started the conflict and punishing the person, we are trying to reengage with them and allow them a safe space to see how they can remedy the situation without causing further damage. Moreover, we are also aiming to create a space for further learning. The theory has many limitations to the point that some researchers in fact argue that PERMA does not meet the criteria for a well-established theory (van Zyl and Ten Klooster 2022). Nonetheless, it is the experience of the authors of this paper that despite its limitations, PERMA is an excellent tool to manage conflict, prevent it and promote a safe space in the classroom. Unlike existing literature that focuses on what the students can do to enhance PERMA, this paper aims to illustrate what teachers can do to promote well-being. Morgan and Simmons (2021) have run a full study as a response to the online education environment during the COVID pandemic. In the study they focused on 8 week – 1 hour sessions of activities aiming at gratitude and “counting blessings”, resilience, stress management and hope. Most exercises and activities required the students to reflect on themselves and their environment, as it usually happens with PERMA activities. A popular task is writing a thank you letter in which the participant focuses on the good aspects in their relationships with others or themselves. In all these situations, lecturers, professors or trainers are perceived as powerful because they are leading and ensuring the students complete the tasks. This may also have negative implications if learners are reluctant to disclose personal feelings or information. (Morgan, Simmons 2021)

In the following lines we will look at what is PERMA and how it can be applied in the classroom both for learning as well as for conflictual situations without putting the student in the limelight. We will also illustrate a few key moments in our teaching and how applying PERMA helped us and our students reset and reengage in the course as well as reconnect with their peers and the course trainer. This paper aims to further illustrate how positive psychology can be a fruitful path in learning, both in foreign language acquisition or CLIL, as well as in maintaining a safe space in the classroom in troubled times. It adds to existing research on how PERMA is applied while taking a different approach. Unlike traditional uses of PERMA in which the focus is on the learner and how they can be prompted through various activities to heighten their character strengths, in this paper we are using critical incidents to illustrate how the teacher can employ PERMA principles to create a safe space for learners to thrive both academically as well as emotionally.

2 Literature review

2.1 What is PERMA?

This theory is based on positive psychology and it relies on five major pillars to help humans, in the words of Dr. Seligman, flourish (2014). The dimensions which are later divided into character strengths are: positive emotions, engagement, relationships, meaning and accomplishments.

Schools and education generally have two purposes: a traditional one which focuses on producing learning and an additional one that aims to improve wellbeing as reflected in PERMA. "Learning is, in some ways, subsumed by the A in PERMA. But very importantly the P, the positive emotion, the engagement, how good your relationships are with the teacher, and the meaning all amplify the A." (Seligman 2014: KIPP)

This difference between the theory of happiness and the theory of wellbeing is really topical. The theory of happiness states that we make decisions to estimate how much happiness (life satisfaction) will be achieved and then take the path that maximizes future happiness: maximizing happiness is the final common path of individual choice. This is a crucial aspect that is central to PERMA in terms of how teachers will approach classroom management, conflict management and ultimately learning and teaching.

2.2 Character strengths

Unlike traditional psychology which focuses on finding what is wrong and fixing it, in positive psychology we are looking after what is good in the individual and how that can make them stronger. The distinction is that in the former we aim to repair the damage while in the latter the goal is to prevent it. This is an essential important aspect for wellbeing and it can be easily extrapolated to education and classroom management. "People who have the opportunity to focus on their strengths every day are 6 times as likely to be engaged in their jobs and more than 3 times as likely to report having an excellent quality of life in general." (Polly 2016)

According to Linley (2010) a strength is a pre-existing capacity for a particular way of behaving, thinking or feeling that is authentic and energizing to the user, and enables optimal functioning, development and performance.

Park and Peterson (2006) found moderate convergence between self- and teacher-reported character strengths and claimed that certain strengths may be more readily observable in the classroom than others. This is particular to phase-based strengths that are displayed only when the situation demands it (as bravery, for

instance). Conversely, tonic strengths can be displayed in any situation – as per Peterson and Seligman (2004), kindness would be an example of that.

Although they may vary in how frequently they are displayed, character strengths lay in obvious behavior, and, as a result, they should also contribute to positive behavior in the classroom.

Social intelligence, as another strength proved to help manage conflict and relationships with colleagues relating as such to the social aspects of the positive classroom. Among these aspects we can mention cooperation and being a team player. Interpersonal strengths, as empirically proven by Shoshani and Slone (2013), are related with high social functioning at school, and as rated by teachers, might represent positive classroom behavior.

2.3 PERMA in the classroom

Peterson (2006: 25) suggests that positive psychology is “not a spectator sport”, and that this scientific field has signed up to create interventions to help and develop personal growth. In terms of what is happening in the classroom, emotion-centered activities may empower positive transformation and growth among students through the acquisition of essential life skills, therefore fostering a beneficial impact on the individual and their surroundings through emotion contagion (Hatfield et al. 1994).

As mentioned in most studies on the topic, creating a safe space emotionally and nurturing safety overall in learners should be achieved not just at an individual level but also at an institutional one. Gabryś-Barker (2016) explored the potential of applying positive psychology activities as an institutional component, to enhance the emotional climate in the classroom, particularly in the language classroom. Their conclusion was that teachers who can understand and use positive psychology knowledge and techniques to adjust their teaching are positively influencing their and their students’ well-being. Awareness of the indicators of a positive classroom atmosphere and understanding that both the teacher and students are contributing to it were defining factors in achieving a state of flourishing.

Some tips recommended by the authors highlight a form of mutual responsibility for creating a positive learning environment as well as fruitful relationships between trainers and learners. Another aspect focuses on supporting the emotional needs of the students and engaging them in activities that foster experience sharing, such as collaborative assignments or simple small talk. All these would contribute to consolidating safe spaces where the students feel positively about learning but furthermore, it would allow for a “brave space” (Arao and Clemens 2013) where learning is done despite the potential conflict that might arise as a result of student interaction and expression of opinions or values.

Holly and Steiner (2005) have concluded that “the vast majority of students consider the creation of a safe space to be a very or extremely important and that the majority of students perceive that they learn in such a classroom.” (p. 64)

Fostering a sense of belonging that is strong is crucial because it is associated in a positive manner with drive and academic success (Freeman et al. 2017) To do so, it is vital that the trainer or teacher is able to navigate conflict in the classroom as smoothly as possible and turn such moments into teachable ones as they are paramount in dealing with challenging behaviors in the classroom. According to research, students will pick on clues from teachers on how to react in tense moments. As such, ignoring challenging behaviors can further marginalize students, and destroy chances to promote mutual understanding, and disperse stereotypes (Sue et al. 2009; Bergom et al. 2011). It is also recommended to “funnel (...) emotions into useful dialogue” (Ambrose et al. 2010: 184), especially if conflict is escalating. One way to approach this is by encouraging students to take a different perspective or giving them a window to acknowledge and take ownership of their reactions, thoughts or feelings. Another beneficial tool is the use of micro-affirmations and turning them into actions. According to Powel l et al. (2013) these may include: active listening, affirming students’ emotions, and recognizing and validating their experiences.

As shown later in the critical incidents we have chosen, some of these aspects have been successfully employed by the teachers in the classroom to both manage conflict, create a safe space as well as an opportunity for learning.

3 Methodology

The methodology used to illustrate our hypothesis regarding a need for creating a safe space using positive psychology to help students thrive in the classroom relies on the use of critical incidents. For the purposes of efficiency and relevance, only two relevant examples are illustrated here. The technique used is the critical incident technique (CIT) which focuses mainly on the consequences of an incident, may they be either positive or negative (Stauss 1995).

Critical events in a classroom situation provide opportunities for rich analysis of classroom practices (Woods, 2012). In education, Woods (1993) writes that critical incidents (CIs) accelerate learning and understanding, that they are crucial to life-change, as well as defining the reality and identity for the experienter. Documenting and analyzing such events has also become a set component part of reflexive practice. Because CIs are a commonly used tool in research on teaching as well as social sciences, to describe and make sense of significant moments in professional practice, for the purposes of both research and professional development (Woods, 1993), this paper uses the same technique. Nonetheless, in this way,

CIs are generally approached retrospectively. When they recall these instances, participants, in our case – teachers, identify particular situations deeply impactful on mind as well as their professional actions (Woods, 1993).

Edvardson (1995) claims that data collection can be done in three ways: focus groups (interviews), personal interviews, or via observatory or direct participation. In the case of this paper, the technique used was direct participatory observation described later in narratives done by the party involved in the incident.

4 Study – Illustration of PERMA on the teacher’s side in conflictual situations

4.1 Critical incident 1: Case illustration on conflict and inclusion

This critical incident is particularly relevant mainly because it happened within a few weeks from the beginning of the Russian invasion of Ukraine, amongst claims that Belarus will support Russia. The central figure of this incident is a Belarussian citizen who studies in Slovakia but participated in one-semester exchange through Erasmus+ at our institution. They took part in a CLIL course on soft skills and communication called Business Communication Competences. Among other topics, the course introduces the idea of communication styles and differences between personalities and genders. This particular aspect was the trigger of the conflictual situation as the student disagreed on the fact that we should cater to each other’s communication styles, particularly if there was a male/female conjunction. It is worth mentioning that this incident happened around the first 3 weeks of the semester and the initial encounter with the student was by all accounts a pleasant one on both the sides of the trainer as well as the learner.

While in the classroom, the lessons in this course are interactive. A lot of the students have already had their mandatory internships by this time, so it is a common practice to use their experience and knowledge to illustrate communication situations in business or share ways to overcome challenges as such based on their real practice or exchange of ideas with their peers under the guidance of the teacher. In one such instance in which communication differences were discussed, the issue of style was brought up as an obstacle in communication between genders. One point was that women should communicate more directly with men. This was clearly a triggering point for the student who blatantly disagreed almost to the point of being rude. Furthermore, their attitude sparked a heated conversation about gender issues which was completely off-topic for the course at hand, as well as the lesson itself. Nonetheless, the strong dynamic of the conversation was a good opportunity to observe if there were other underlying issues. Moreover, it allowed for intense language development as many issues needed to be expressed

in English, the instruction language of the course. As such, the course trainer decided to let the conversation take its course.

Two other students, one Slovak, the other Kazak, took over the discussion with the student trying to explain the scientific value of their claims. At the same time, the latter aggressively and dismissively refused to listen or even consider their points of view. The fact that examples of “male toxicity” as portrayed by Russian and Belarusian leaders were used to highlight communication differences was not particularly helpful. At this point, the student is clearly overwhelmed by the adverse reaction they got to their ideas but instinctively remains steady in their conviction. Effective communication in a foreign language as well as emotion management had become increasingly difficult for the person.

The teacher tried to bring the discussion back to the topic and calm the participants. However, under the unfavorable atmosphere, the student questioned the teacher’s qualifications and ability to teach based on where the teacher had studied. It was a blatant display of xenophobia and ethnical disregard on their side, even more so as it was done in front of the entire class. Needless to say, the conflict was nowhere near being under control and at this point it included a figure of authority in terms of classroom management.

This was a moment of choice. The teacher could dismiss the student for being rude, unprofessional, racist or xenophobic and leave the whole situation as a bitter experience at the risk of creating further frustration. In reality, many of the students who were in class and discussed the incident later, mentioned that the teacher’s perceived lack of authority might have allowed the student to express such strong opinions in the first place. The lecturer allowed this aspect because the student exercised one of the twenty-four character strengths – bravery despite the rather inappropriate delivery.

As the conflictual situation escalated the course teacher approached the situation from a positive perspective, focusing on the freedom of speech and healthy exchange of opinions in academia. As a result, they acknowledged the student’s frustration vis-à-vis what they perceived to be a put down for women in a patriarchal society, as well as validated the points the student made regarding mutual respect and equality regardless of gender, and that we should treat one another as equal human beings. Through this, the aim was to call in the student’s strength of character focused on kindness. Throughout the conversation, the student was helped to find the words to more specifically express their thoughts.

The teacher also chose to respectfully explain that some of the student’s comments might reveal the fact that she might be dwelling in bigotry. This was a light-bulb moment for the student who instantly started to calm down. It was also a key point in the conflict for the teacher, as it allowed for a learning moment.

Encouraging the class, the teacher asked students to contribute with scientific articles to prove or disprove theories on gender differences in communication to allow for a more balanced overview of the issue. Through this aspect, the focus shifted to fostering curiosity and developing a love of learning. Furthermore, it gave the students more opportunities to enquire information in a foreign language and practice both receptive and productive skills.

Within a week from the incident, the course had a mini database of peer reviewed research which had been read, curated and summarized and shared by and with the students. This was a moment in which other students along with the lecturer, exercised another character strength, wisdom, by accepting that a different idea from their own may weigh more in making the right decisions or getting a critical image of certain contexts.

4.2 Critical incident 2: Case illustration on diversity perceptions

In 2018, the co-author of this paper, was teaching Diversity Management to full-time bachelor students in Latvia when they faced a significant challenge in terms of students' perceptions from former Soviet countries on Diversity Management. The entire course was delivered in the English language but many of the students taking the course were from former Soviet Union countries, where the framework of LGBTIQ+ and same-sex marriages are taboo and not nested at all in the cultures and legislative frameworks within these countries. The students have been taught or informed about these diversity and inclusion issues in the past, but the topic is completely forbidden to be brought to debate in public. Therefore, the professor faced immense challenges in bringing the issues to the students' attention and particularly in increasing their awareness of these aspects. Bringing such controversial topics to live and moreover creating a space for tolerance and inclusion in the minds of youngsters who have been actively sheltered from the issues required more than plane lecturing in the classroom. It primarily required a sense of trust and rapport with the professor. Being on a time crunch, finding a solution to build that safe space as quickly as possible was paramount. Keeping an open attitude and a positive vibe in the classroom was highly important. At this point it became clear to the professor that the fastest way to close the cultural and communicative gap was to switch languages. This is particularly a happy case as the lecturer was able to speak Russian so deciding to change the language of instruction to highlight key information and additional explanation to approach students at a more individual level seemed a no-brainer.

Readjusting terminology and explanations to these bachelor study students in order to be understood correctly and in compliance with their cultural framework turned out to be the way to tap into their willingness to learn and engage. The professor used real examples from personal and professional life, focusing on

positive and personal language support, so they could build rapport and a strong teaching-learning relationship with the students, which would yield efficient and effective results in the classroom. The change in the classroom atmosphere was perceptible as the students gradually started to think differently from the mainstream and they grasped the key critical concepts of diversity and the language that comes with it.

5 Findings

PERMA, applied in the described situations, made students feel heard, enhancing the relationship with their peers, engaging them for the rest of the course as they consistently delivered quality work throughout the semester.

A conflictual situation that might have escalated further and alienated a national from a country that was already in the crosshairs, through a positive approach on the side of the teacher, has de facto turned into a circumstance that yielded curiosity, a desire to learn more and collaborate to find enough information to achieve that goal. Finally, it led to a student's feedback after the course: "A subject that is not difficult, but brought me a lot of knowledge in a normal/business environment; very positive assessment – this subject was very interesting and very rewarding" (savs.cz, 2022)

In terms of how PERMA worked in these cases, the focus was mainly on positive emotion and meaning which drove engagement and relationships. This goes to show that simply by being present and willing to make small adjustments while keeping the main goal in mind – in our case as teachers, coaching and guiding – we can shift the academic paradigm to a more wellbeing focused one that does foster academic skills and interests in the real sense of the word. In this manner, we help our learners build courage, zest, honesty, resilience, and a willingness to learn. Above all, as repeatedly mentioned by the participants in both courses, the sense of a safe space where their voices are acknowledged without discredit, created a will to learn and a drive to foster similar environments in other areas of their personal and professional lives. We achieved this by shifting the focus from having the students reflect on situations that foster PERMA, to quickly adapting to unplanned situations. As educators, we noticed that when approaching problematic events with a positive attitude and an a will to yield character strengths in the students, we invite the learners to join us in finding a solution, and be part of the learning process, as well as cultivate and strengthen wellbeing aspects in themselves.

6 Discussion and limitations

There are studies arguing the validity of PERMA and positive psychology, saying that positive psychological assessment measures produce inconsistent factorial structures, a varying level of intentional consistency, are culturally biased and produce a questionable level of predictive validity (van Zyl and Ten Klooster 2022). While this may be true, the current collection of critical incidents we have selected, tends to show otherwise.

However, the study opened further paths for more concrete research and it is our recommendation to pursue them with a more specific framework that would keep in mind biases, intentional behavior and consistency. It might be beneficial to rerun interviews with the same subjects over a couple of years to compare if the recollection of the facts and their emotional response stayed the same. Another idea might be to run such studies in and outside conflictual situations in the classroom and see how perception might change in terms of how efficient PERMA principles might be.

The authors also suggest that studying the relationship of character strengths in relation to other outcomes in the classroom, such as positive relationships with teachers and with peers, should rely on more empirical data (cf. Quinlan et al. 2015). School positive effect could act as liaison between particular character strengths such as social intelligence or tenacity, positive school functioning, and academic success. (Weber et al. 2014) The most pertinent mechanisms of each of the character strengths associated with education, could be determined if further research would be conducted with the dimensions of positive experiences together with the relationships in the classroom, at the core of the study.

7 Conclusions

The critical incidents presented have clearly shown the importance of creating a safe space emotionally and psychologically, as well as the benefits of this for learning and personal development. Moreover, using PERMA to approach these aspects provides quite a clear framework that allows for on-point interventions and can be easily applied without much training required on the side of the teacher as a lot of the aspects are within one's personality as well as professional skills.

The current paper aimed to illustrate that by teachers using PERMA and positive psychology, conflict in the classroom cannot only be avoided, but moreover, it can be used as a learning opportunity. It can also provide the students with chances to exercise their character strengths and develop new ones. These aspects are the cornerstone of flourishing and well-being. By understanding the PERMA principles and creating a space for conversation and learning, teachers can foster inclusive

and diverse contexts that yield tolerance, acceptance and understanding. In the current educational environment such facets are not just buzzwords, but real interests of the newer generations. They are crucial in how learning, socializing, and integration is done. Miller and Murray (2005) agree that when students are “supported by positive institutional experiences that strengthen their self-esteem and self-efficacy, these students overcome the negative effects attributed to at-risk factors.”

References

- BAKER, A. C. (2004). Seizing the moment: Talking about the “undiscussibles.” *Journal of Management Education*, 28, 693–706.
- BAKER, A. C. (2010). *Catalytic conversations: Organizational communication and innovation*. Armonk, NY: M. E. Sharpe.
- BAKER, S., D. W., CAPODILUPO, C. M., TORINO, G. C., BUCCERI, J. M., HOLDER, A. M. B., NADAL, K. L., & ESQUILIN, M. (2007). Racial microaggressions in everyday life: Implications for clinical practice. *American Psychologist*, 62 (4), 271–286.
- BERGGREN, C., & SÖDERLUND, J. (2011). Management education for practicing managers: Combining academic rigor with personal change and organizational action. *Journal of Management Education*, 35, 377–405.
- BERGOM, I., WRIGHT, M. C., BROWN, M. K., BROOKS, M. (2011). Promoting college student development through collaborative learning: A case study of hevruta. *About campus*, 15 (6), 19–25.
- BONDY, E., ROSS, D., GALLINGAGNE, C., & HAMBACHER, E. (2007). Creating environments of success and resilience: Culturally responsive classroom management and more. *Urban Education*, 42, 326–348.
- BOOSTROM, R. (1998). “Safe spaces”: Reflections on an educational metaphor. *Journal critical-incident method*, *Managing Service Quality*, Vol. 8 No. 3, pp. 189–97.
- DEDACE, K., NEIL CEDRIK, R. (2021). *The Moderating Effect of Workplace Perma Facets on the Relationship of Abusive Supervision and Turnover Intentions Via Mediation of Psychological Safety*, The Chicago School of Professional Psychology ProQuest Dissertations Publishing, 28412304.
- EDVARDSSON, B. (1998). Causes of customer dissatisfaction ± studies of public transport by
- EDVARDSSON, B. AND STRANDVIK, T. (1998), ‘Criticality of critical incidents in customer relationships’, in *Proceedings of Workshop on Quality Management in Services VIII*, Vol 1, Catholic University of Eichstätt, Ingolstadt, Germany, pp. 15–32.
- EDVARDSSON, B., & ROOS, I. (2001). Critical incident techniques. *International Journal of Service Industry Management*, 12(3), 251–268. <https://doi.org/10.1108/eum000000005520>
- FLANAGAN, J. C. (1954). The critical incident technique, *Psychological Bulletin*, Vol. 51 No. 4
- FREDRICKSON, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: the broaden-and build theory of positive emotions. *Am. Psychol.* 56, 218. doi: 10.1037/0003-066X.56.3.218
- FREEMAN, T. M., ANDERMAN, L. H. AND JENSEN, J. M. (2007). Sense of Belonging in College Freshmen at the Classroom and Campus Levels. *The Journal of Experimental Education*, 75:3, 203–220.
- GABRYŚ-BARKER, D. (2016). Caring and Sharing in the Foreign Language Class: On a Positive Classroom Climate. In: GABRYŚ-BARKER, D., GAŁAJDA, D. (eds) *Positive Psychology Perspectives on*

- Foreign Language Learning and Teaching. *Second Language Learning and Teaching*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-32954-3_9
- HOLLEY, L., STEINER, S. (2005). Safe space: Student perspectives on classroom environment. *Journal of Social Work Education*, 41 (1), 49–64.
- KISFALVI, V., & OLIVER, D. (2015). Creating and Maintaining a Safe Space in Experimental Learning. *Journal of Management Education*, 39(6), 713–740. <https://doi.org/10.1177/1052562915574724>
- KOSSAKOWSKA-PISAREK, S. (2016). Pedagogical implications of positive psychology: Positive emotions and human strengths in vocabulary strategy training. *Second Language Learning and Teaching*, 93–114. https://doi.org/10.1007/978-3-319-32954-3_6
- LILJANDER, V. AND STRANDVIK, T. (1995). The nature of customer relationships in services, in SWARTZ, T. A., BOWEN, D. E. AND BROWN, S. W. (Eds), *Advances in Services Marketing and Management*, Vol. 4, pp. 141–67, JAI Press, London.
- MILLER, M. A, MURRAY, C. (2005). Advising academically underprepared students. Retrieved from NACADA Clearinghouse of Academic Advising Resources Web Site: <http://www.nacada.ksu.edu/Resources/Clearinghouse/View-Articles/Academically-underprepared-students.aspx>
- MORGAN, B., SIMMONS, L. (2021). 'APERMA' Response to the Pandemic: An Online Positive Education Programme to Promote Wellbeing in University Students, *Front. Educ.* 6:642632., doi: 10.3389/educ.2021.642632
- PETERSON, C., AND SELIGMAN, M. E. P. (2004). *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification of Curriculum Studies*, 30, 397–408. New York, NY: Oxford University Press.
- PETERSON, C. (2006). *A Primer in Positive Psychology*. Oxford: Oxford University Press.
- POLLY, S & BRITTON, K. (eds.) (2015). *Character Strengths Matter: How to Live a Full Life*. Delaware: Positive Psychology News
- POWELL, C., DEMETRIOU, C., FISHER, A. (2013). Micro-affirmations in Academic Advising: Small Acts, Big Impact. *The Mentor: An Academic Advising Journal*, 15. pp. 327–58.
- SAITO, K., DEWAELE, J., ABE, M., AND IN'NAMI, Y. (2018). Motivation, emotion, learning experience, and second language comprehensibility development in classroom settings: a cross sectional and longitudinal study. *Lang. Learn.* 68, 709–743. doi: 10.1111/lang.12297
- SELIGMAN, M. E. P., STEEN, T. A., PARK, N., AND PETERSON, C. (2005). Positive psychology progress: empirical validation of interventions. *Am. Psychol.* 60, 410–421. doi: 10.1037/0003-066X.60.5.410
- SELIGMAN, M. E., AND CSIKSZENTMIHALYI, M. (2000). Positive psychology: an introduction. *Am. Psychol.* 55, 5–14. DOI: 10.1037/0003-066X.55.1.5
- SELIGMAN, M. E., ERNST, R. M., GILLHAM, J., REIVICH, K., AND LINKINS, M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxf. Rev. Educ.* 35, 293–311. doi: 10.1080/03054980902934563
- SHAO, K., NICHOLSON, L. J., KUTUK, G., & LEI, F. (2020). Emotions and Instructed Language Learning: Proposing a Second Language Emotions and Positive Psychology Model. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02142>
- SHOSHANI, A., & SLONE, M. (2012). Middle School Transition from the Strengths Perspective: Young Adolescents' Character Strengths, Subjective Well-Being, and School Adjustment. *Journal of Happiness Studies*, 14(4), 1163–1181. <https://doi.org/10.1007/s10902-012-9374-y>
- STAUSS, B. AND WEINLICH, B. (1997). Process-oriented measurement of service quality. Applying the sequential incident method, *European Journal of Marketing*, Vol. 31 No. 1, pp. 33–55.

- VAN ZYL, L. E., & TEN KLOOSTER, P. M. (2022). Exploratory Structural Equation Modeling: Practical Guidelines and Tutorial With a Convenient Online Tool for Mplus. *Frontiers in Psychiatry*, 12, 795672. [795672]. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.795672>
- WAGNER, L., & RUCH, W. (2015). Good character at school: positive classroom behavior mediates the link between character strengths and school achievement. *Frontiers in Psychology*, 6, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00610>
- WEBER, M., WAGNER, L., & RUCH, W. (2014). Positive Feelings at School: On the Relationships Between Students' Character Strengths, School-Related Affect, and School Functioning. *Journal of Happiness Studies*, 17(1), 341–355, <https://doi.org/10.1007/s10902-014-9597-1>
- WOODS, P. (1993). *Critical events in teaching and learning*. Basingstoke, UK: Falmer Press.
- WOODS, P. (2012). *Critical events in teaching and learning*. Routledge, NY (first edition reprint)

Authors

Mgr. Ioana Kocurova-Giurgiu, MA, e-mail: ext.ioana.giurgiu@savs.cz, is a visiting lecturer at Skoda Auto University in the Czech Republic teaching skill courses from communication skills to academic focus. One of her main interests is to create a safe environment in her classes that fosters engagement and further learning and promotes free conversations. Using positive psychology, she encourages students to collaborate, to teach and assess each other. Currently, she is interested in motivation and motivating factors in the learning process focusing her attention on student interaction and immersion learning while promoting positive emotion, strengthening relationships in the classroom and focusing on meaningful tasks with clear accomplishments.

Ing. Emil Velinov PhD., e-mail: emil.velinov@savs.cz, currently works at the Department of Marketing and Management, Skoda Auto University. His most recent publication is TMT Digitalization and Firm Internationalization. Emil Velinov was born in Sofia, Bulgaria, where he graduated from the Faculty of Business Economics, in the field of study Industrial Management (Ing.), followed by the Master degree (MSc.) in Production and Operations Management. He is also a frequent visiting professor at universities across Europe, delivering courses and workshops on diversity and management particularly in the light of digitalization in the 21st century.

Corpus-based Linguistic Analysis of Business English Report Writing Papers by L2 English Language Speakers

Michaella Duruttya

Abstract: The author compiled a machine analyzable corpus from the Business English tests of writing from the academic years 2020/2021 and 2021/2022. The referred texts were uploaded into Sketch Engine, an online tool used for the analysis of authentic texts with large amounts of words (text corpora) to identify patterns, keywords, and terms in language often used by L2 speakers of the English language. This text-processing tool can demonstrate how a particular language works by presenting typical combinations, synonyms, phrases, examples of use, and context, it can extract keywords and terms, and it can look up translations, among other of its features.

The investigation focused on analyzing the most frequently used words and phrases by students in the first to the second years of business and economics studies by examining the selected words' collocational and grammatical behavior. The investigated texts were written by students who were all non-native English speakers. The results of this analysis compared their output with similar examples found in a larger reference corpus, thus seeking similarities and differences, ultimately leading to ways of improving the students' production and writing style of business English texts.

Key words: corpus linguistics, business English, business reports, sketch engine, keywords, terms, n-grams

Introduction

Language users never choose words randomly, and language is essentially non-random. When we look at linguistic phenomena in corpora, where there is enough data, we can discover relationships between two or more phenomena, which are nonrandom, and therefore we do not find arbitrary associations. Language is not random because we speak or write with a clear purpose. (Kilgariff, Language is never ever random, 2005)

This study seeks to analyze non-native students' English for economics and business writing styles; the findings of the study are based on the analysis of a report writing examination written by students at the Prague University of Economics and Business. The students attend a business English seminar every week where they learn suitable communicative skills, vocabulary, and topic-related grammar focused on terms connected to business and trade. The written tests in question here consist of a report writing task, wherein the students are presented with

a selection of charts in which they are asked to interpret, describe the data, and suggest the subsequent courses of action.

Sketch Engine is the tool used to compile the corpus of written examination outputs.

The following table shows the ten most frequently used words in the Business Reports corpus.

Tab. 1: *The most frequently used words*

	Item	Frequency
1.	the	12,576
2.	in	6,129
3.	of	5,797
4.	be	5,744
5.	to	5,292
6.	and	3,704
7.	a	2,667
8.	year	2,066
9.	from	1,741
10.	number	1,675

The wordlist shown in Table 1 is a frequency list generated by the corpus query tool, presenting nouns, verbs, adjectives, and other parts of speech. It is also possible to obtain information about frequency, frequency per million, and average reduced frequency (a modified frequency that prevents the result to be influenced by a certain part of the corpus, e.g., one or more documents containing higher concentrations of a certain token).

The general wordlist can give us an overview of the most frequently used words; however, looking at Table 1, it is clear the most frequently occurring items are understandably articles, prepositions, conjunctions, etc., which are quite common in any type of text or corpus, thus not characterizing the corpus itself. To obtain a clearer picture of the character of the texts wherein the typical words are used, it is more practical to narrow the wordlist down to gain insight into the frequently used individual parts of speech.

The most frequently occurring nouns in the focus corpus

After narrowing the wordlist down with the primary focus on the occurrence of nouns, the following result is shown as demonstrated in the next Table 2 displaying the ten most frequently used nouns.

Tab. 2: *The most frequently used nouns*

	Item	Frequency	Relative frequency
1.	year	2066	11941.98945
2.	number	1673	9670.35254
3.	sale	1520	8785.97481
4.	month	1341	7751.31067
5.	rate	1221	7057.68108
6.	people	1073	6202.20459
7.	unemployment	1022	5907.41201
8.	book	995	5751.34535
9.	tourist	994	5745.56511
10.	report	728	4208.01951

The frequency (or absolute frequency) refers to the number of occurrences or hits of a particular item and presents an absolute figure.

The relative frequency, or frequency per million, is the number of occurrences of an item per million tokens, i.e., the smallest unit that a corpus consists of, which are words and nonwords. Due to the fact that we are investigating a “Business Reports” corpus consisting of texts written by students of economy and business, it is reasonable to focus on vocabulary linked to the related topic.

Selected business vocabulary words from the above-mentioned frequency lists in an expanded context:

- These *sales* are illustrated in the line graph above on a monthly basis.
- ...the book sales *rate* fluctuated from January to October.
- In addition, probably due to Christmas, we reached a *peak* at sales in December.
- Our sales manager requested this *report* to get an overview and analysis of the sales situation.

The most frequently occurring verbs in the focus corpus

After narrowing the wordlist down with the primary focus on the occurrence of verbs, the following result is shown as demonstrated in the next table 3 displaying the ten most frequently used verbs.

Selected business vocabulary words from the above-mentioned frequency lists in an expanded context:

Tab. 3: *The most frequently used verbs*

	Item	Frequency	Relative frequency
1.	be	5744	33201.73639
2.	have	864	4994.13305
3.	reach	783	4525.93308
4.	see	611	3531.73066
5.	start	550	3179.13562
6.	increase	512	2959.48625
7.	show	495	2861.22206
8.	rise	419	2421.92332
9.	sell	358	2069.32828
10.	decrease	306	1768.75546

- After this moderate fall, the number of sold books *increased* sharply during May and June and continued to rise steadily.
- After that, the trend was volatile and has been *declining* again since 2014.
- Overall, book sales were *fluctuating* during the year.
- The purpose of this report is to *analyze* the changes of sales in different parts of the year.

The most frequently occurring adjectives in the focus corpus

After narrowing the wordlist down with the primary focus on the occurrence of adjectives, the following result is shown as demonstrated in the next Table 4 displaying the ten most frequently used adjectives.

Tab. 4: *The most frequently used adjectives*

	Item	Frequency	Relative frequency
1.	more	454	2624.23195
2.	high	408	2358.34061
3.	young	372	2150.25173
4.	low	342	1976.84433
5.	good	222	1283.21474
6.	foreign	218	1260.09376
7.	first	217	1254.31351
8.	other	217	1254.31351
9.	next	210	1213.85178
10.	significant	198	1144.48882

Selected frequently used adjectives from the corpus in context:

- It shows some significant inconsistency in our companies' *monthly* sales

- There was a steady *upward* trend in the sales rate from April to August
- The *average* number of people coming to the Czech Republic remains consistent until February
- The *sharp* increase also continued between April and May

The most frequently occurring adverbs in the focus corpus

After narrowing the wordlist down with the primary focus on the occurrence of adverbs, the following result is shown as demonstrated in the next Table 5 displaying the ten most frequently used adverbs.

Tab. 5: *The most frequently used adverbs*

	Item	Frequency	Relative frequency
1.	again	312	1803.43693
2.	however	275	1589.56781
3.	also	268	1549.10608
4.	slightly	237	1369.91844
5.	more	213	1231.19252
6.	almost	185	1069.34562
7.	so	184	1063.56537
8.	significantly	175	1011.54315
9.	only	174	1005.76291
10.	again	312	1803.43693

Some notable frequently occurring adverbs in the corpus as shown in context:

- The rate continued to fall *slightly*, dropping to around 10% in 2016.
- After this growth, sales fell *dramatically*
- Youth unemployment rate from 15 to 25 years of age is *relatively* high.
- In summer, before the school year starts, the situation gets *better*.

The most frequently occurring n-grams in the focus corpus

Another area of interest worth investigating is the exploration of the most frequently used n-grams within the corpus. N-grams are continuous sequences of items from a given sample of text or speech. N-grams can be used in probability, communication theory, and statistical natural language processing. N-grams can be also called multi-word expressions or lexical bundles, and they are composed of tokens. Investigating these can shed more light on how certain lexical bundles are preferentially used by the candidates whose written works are being explored.

After narrowing the wordlist down and filtering out the occurrence of n-grams, the following result is shown as demonstrated in the Table 6 displaying the thirty (to provide a wider overview) most frequently used n-grams.

Tab. 6: *The most frequently used n-grams*

	Item	Frequency
1.	the number of	623
2.	of the year	455
3.	the Czech Republic	449
4.	the unemployment rate	348
5.	the end of	339
6.	in the Czech	319
7.	there was a	306
8.	in the Czech Republic	285
9.	we can see	271
10.	the beginning of	266
11.	of this report	238
12.	this report is	220
13.	report is to	216
14.	of this report is	210
15.	this report is to	202
16.	sales of books	182
17.	number of asylum	174
18.	in the EU	143
19.	end of the	142
20.	number of tourists	140
21.	beginning of the	138
22.	of people from	136
23.	of asylum seekers	136
24.	the end of the	135
25.	years of age	134
26.	the beginning of the	131
27.	The purpose of	129
28.	aim of this	126
29.	aim of this report	123
30.	purpose of this	121

However, upon looking at the presented results in Table 6, it is clearly visible that some n-grams are parts of larger lexical bundles, e.g., “aim of this” and “aim of this report”; thus, it is advisable to nest the n-grams which are sub-n-grams of another longer n-gram which will be grouped together with the longer n-gram. This leads to further narrowing down the corpus into grouped n-grams, the results of which are shown below (in italics)

Tab. 7: *The most frequently used nested n-grams*

Item	Frequency
the number of	623
of the year	455
• <i>the Czech Republic</i>	449
• <i>in the Czech Republic</i>	285
• <i>in the Czech</i>	319
the unemployment rate	348
• <i>the end of</i>	339
• <i>the end of the</i>	135
• <i>end of the</i>	142
there was a	306
we can see	271
the beginning of	266
• <i>of this report</i>	238
• <i>this report is</i>	220
• <i>report is to</i>	216
• <i>of this report is</i>	210
sales of books	182
number of asylum	174
in the EU	143
number of tourists	140
beginning of the	138
of people from	136
of asylum seekers	136
years of age	134

One can contrast the Business Reports corpus with a reference corpus. The business subcorpus of the English Web 2020 (enTenTen20), hereinafter referred to as the “reference corpus”, was chosen as the best appropriate reference corpus (among the recommended similar corpora) following the recommendation and careful consideration as well as comparison with various monolingual English corpora.

The task is to identify what (if anything) is unique. The key data identified are the following:

Keywords – individual words (any token can be included). The focus corpus uses keywords more often than the reference corpus does, and vice versa. Any token that appears more frequently in the focus corpus can be considered a keyword. the reference corpus follows. As a result of the similarity in the frequency of other parts of speech across all texts, the final product will actually consist mostly of nouns and adjectives.

Terms – key multi-word expressions in a format typical of terminology in the language of the corpus.

In the focus corpus, as opposed to the reference corpus, terms are multi-word statements that also adhere to the language’s normal terminology pattern. Lemmas are used to present the word extraction results.

Term extraction, also known as terminology extraction, is a way of automatically analyzing text to find phrases that describe a text’s theme or content or that are typical and/or unique to that text type. The term is usually a noun phrase. An English term, for instance, can be made up of nouns, adjectives, and prepositions.

N-grams – key multi-word expressions (any sequence of tokens). Only those items are included that occur more frequently in the chosen corpus than in the reference corpus. The findings show what distinguishes the chosen corpus from the reference corpus.

The reference corpus is selected for keywords, which are used to compare the focus corpus with. The largest corpus in the language is selected and recommended by default to represent the general language. Terminology extraction extracts words that are typical of the topic of the document or corpus, i.e., they appear in the corpus more frequently than they would in general language. A large non-specialized corpus in the language is used to represent general language to acquire a clearer picture of the typical uses of selected lexical items. (Computing, 2022)

Terminology extraction

Without a doubt, the terminology is crucial to many various industries, including localization, standardization, technical documentation, and translation. Numerous subject areas, including various legal and industrial sectors, as well as business, use a lot of language that is specific to those fields. The nomenclature used by many document authors may also be their own. It takes a lot of time to conduct the necessary research to produce any particular translation.

Although the extraction technologies make extraction easier, a human terminologist or translator must still validate the list of candidate terms that results. Therefore, rather than being totally automatic, the word extraction process is computer-aided.

Identifying term candidates in a text might be referred to as term extraction. It can either be a single language or several languages (usually bilingual). While multilingual term extraction examines existing source texts and their translations

in an effort to uncover possible terms and their counterparts, monolingual term extraction aims to study a text or corpus in order to identify candidate terms.

The process of extracting terms typically consists of four steps: compiling a corpus, extracting term candidates, validating the term candidates, and creating terminological records automatically or semi-automatically.

The setup of the employed software, the word lists that will be imported, and the creation of the extraction rules are all steps that must be completed by humans in the preparation of term extraction projects.

Linguistic term extraction

Language-based term extraction techniques often look for word combinations that fit specific morphological or syntactical patterns, such as “adjective + noun” or “noun + noun.” The corpus’s material is annotated for these purposes using parsers, part-of-speech taggers, and morphological analyzers. Different methods of pattern matching are used to filter term candidates. Because term creation processes vary from language to language, it is clear that the linguistic method is very language-dependent. As a result, linguistic word extraction technologies are typically made to function with just one language (or a small group of related languages). They cannot be simply modified to work with additional languages. As a result, they are not a good fit for integration with translation memory systems, which are often language-independent.

Statistical term extraction

The main goal of statistical term extraction techniques is to find recurring lexical item sequences. The user can frequently choose the frequency threshold, which denotes the minimum number of times a word or group of words must appear in order to be taken into account as candidate terms. The statistical approach’s linguistic independence is one of its main advantages.

Terminology extraction from the focus corpus of business reports

Extracting terminology, as stated above, can identify single words and multi-word units which are typical of a corpus, and it defines its content or topic. Firstly, we will look at the keywords in the focus corpus of business reports.

The chart in Figure 1 demonstrates a clustered column chart to compare values of frequency in the focus corpus.

Upon examination of the keyword frequency, the most prominent keywords can give us an idea about the topic of the typical language of the corpus. An even

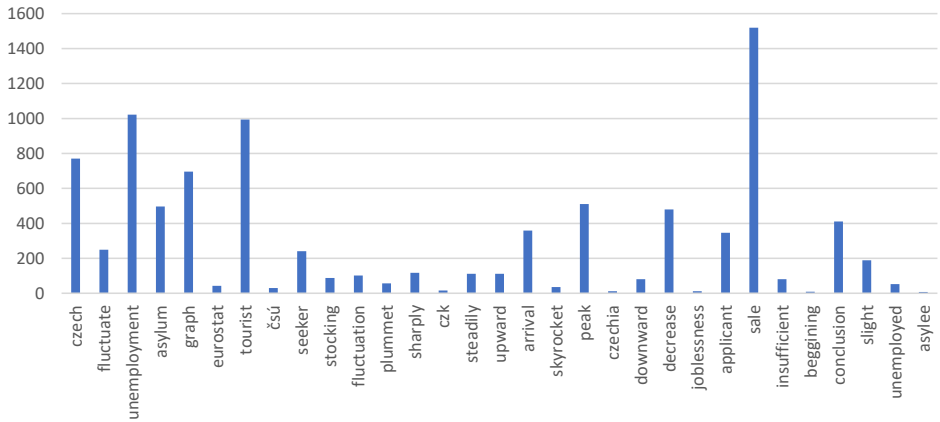


Fig. 1: list of keywords from the focus corpus of business reports

better tool is to use the multi-word terms to demonstrate the most frequently occurring word combinations used in the business reports of interest.

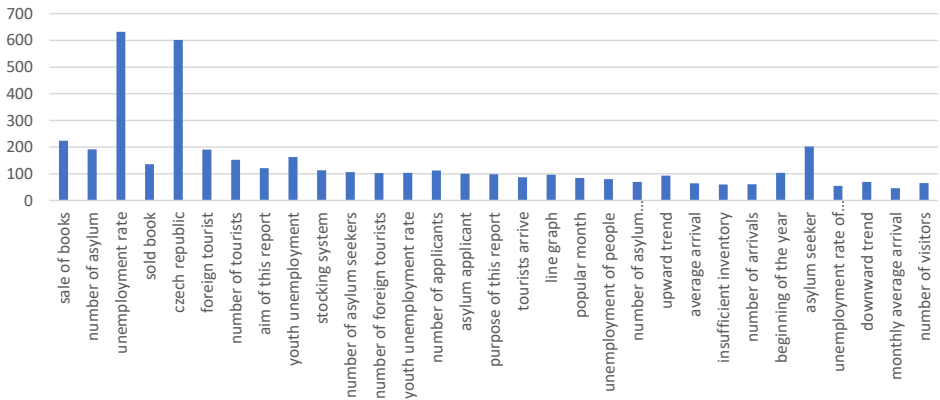


Fig. 2: List of multi-word terms in the focus corpus

The chart in Figure 2 gives us an overview of the most frequently used multi-word terms. Upon examination of the frequently used terms, one can deduce the examined texts deal mostly with sales of books, asylum seekers, tourists, and unemployment rates in the Czech Republic.

Upon examination of the list of n-grams, the investigator can get an even more detailed idea of the typical language and topic used in the focus corpus as follows:

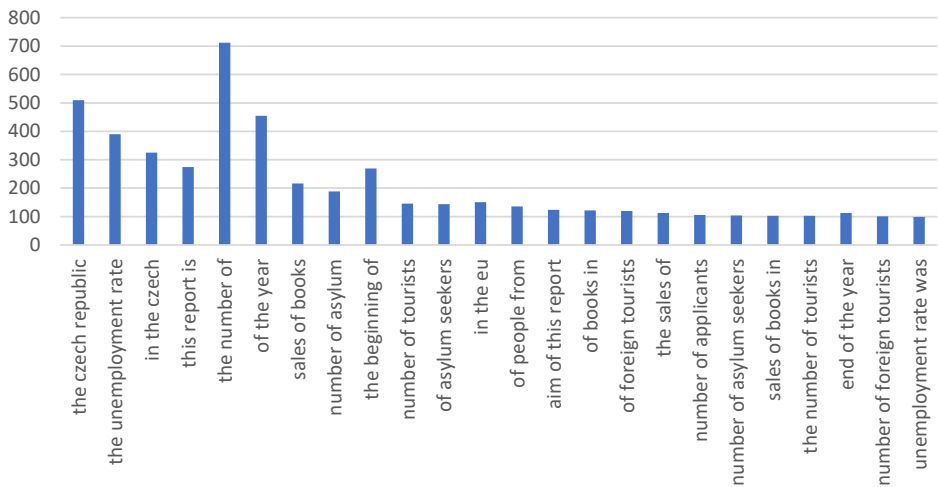


Fig. 3: List of n-grams in the focus corpus

As already mentioned, the n-grams present those items of the corpus that occur more frequently in the chosen corpus than in the reference corpus. The findings show what distinguishes the selected focus corpus from the reference corpus. Taking into consideration that the focus corpus was compiled out of business reports written by students from the Czech Republic, one can assume that “the Czech Republic” will be one of the most frequently occurring n-grams in the corpus, as is visible in the above-mentioned chart.

The next step in the analysis of the students’ business reports corpus is to compare it to the reference corpus to ascertain the contexts, similarities, and differences in writing and style of the small group of investigated students and the large natural English corpus compiled by linguists. We will be using the relative frequency, aka frequency per million, since that is the best criterion to compare frequencies between corpora of different sizes. Since the focus corpus of business reports is relatively small in comparison to any natural English language corpus used as a reference corpus, the relative frequency can give us a better picture of the typically used words and word combinations and ascertain trends.

Noticeably, number eight in the Table 8 shows the “čsú” word, in fact, an abbreviation meaning “the Czech Statistical Office” has a very low relative frequency in the reference corpus as it is an abbreviation originating in the Czech language. It has been omitted from further investigation. Nevertheless, it was chosen to illustrate the distinctive use in the business reports included in the focus corpus, as many

Tab. 8: Relative frequencies of the first ten words based on their keyness

Item	Relative frequency (focus)	Relative frequency (reference)	Score
1. Czech	4450.79004	9.59981	419.99
2. fluctuate	1439.28137	3.20773	342.29
3. unemployment	5907.41211	16.43521	338.88
4. asylum	2867.0022	9.33691	277.45
5. graph	4023.05151	19.20575	199.15
6. Eurostat	242.77036	0.30513	186.78
7. tourist	5745.56494	31.53668	176.62
8. čsú	173.40739	0.00051	174.32
9. seeker	1387.25916	7.69974	159.58
10. stocking	508.66171	3.41601	115.41

reports were written based on statistical data provided by the Czech Statistical Office, thus demonstrating the heavy L1 interference in the investigated text.

Table 8 shows the first ten words and their relative frequencies across the corpora ordered based on their keyness score. This score is used based on simple maths to identify keywords of one corpus vs. another. A higher value (100 and more) focuses on high-frequency words and a lower value (1 and less) focuses on low-frequency words.

According to the statistic used for keywords in the Sketch Engine (Computing, 2022) it is a variation on “word W is so-and-so times more frequent in corpus X than corpus Y”. The keyness score of a word is calculated according to the following formula:

$$\frac{f_{pm_{focus}} + N}{f_{pm_{ref}} + N},$$

where

$f_{pm_{focus}}$ is the normalized (per million) frequency of the word in the *focus corpus*,

$f_{pm_{ref}}$ is the normalized (per million) frequency of the word in the *reference corpus*,

N is the so-called smoothing parameter ($N = 1$ is the default value).

Fig. 4: Formula used to calculate the keyness score (Kilgarriff, 2009)

Next, we will look at the first ten most frequently occurring multi-word terms based on their keyness and check their relative frequencies.

Tab. 9: *The first ten multi-word terms and their relative frequencies and keyness score*

Item	Relative frequency (focus)	Relative frequency (reference)	Score
1. sale of books	1294.77527	0.0365	1250.15
2. number of asylum	1109.80737	0.05331	1054.59
3. unemployment rate	3653.11572	3.07704	896.267
4. sold book	786.11353	0.01185	777.896
5. Czech Republic	3479.7085	3.50646	772.381
6. foreign tourist	1104.0271	0.48197	745.648
7. number of tourists	878.59747	0.27636	689.146
8. aim of this report	699.40985	0.02261	684.925
9. youth unemployment	942.18018	0.42302	662.8
10. stocking system	653.16785	0.00218	652.745

When we examine the first ten n-grams, we can sometimes observe overlaps with the multi-word phrases, with articles and prepositions acting as typical dictionary expressions rather than standalone lexical bundles. It is desirable to mix multi-word terms and phrases with n-grams as decided by the statistical approach since we are examining the typical language and word combinations of the students/users of the language by focusing on the sample of their language. The following steps in the investigation are decided by the overlapping phrases.

Tab. 10: *The first ten n-grams and their relative frequencies and keyness score*

Item	Relative frequency (focus)	Relative frequency (reference)	Score
1. the Czech Republic	2942.14551	0.05185	2798.07
2. the unemployment rate	2254.29614	0.02901	2191.72
3. in the Czech	1878.5802	0.01825	1845.89
4. this report is	1583.7876	0.04111	1522.21
5. the number of	4115.53564	1.86881	1434.93
6. of the year	2630.01221	1.01671	1304.6
7. sales of books	1248.5332	0.00028	1249.19
8. number of asylum	1086.6864	0.00123	1086.35
9. the beginning of	1554.88635	0.77985	874.169
10. number of tourists	843.91602	0.00512	840.608

After narrowing down the most prominent multi-word terms and combining them with the distinctive n-grams, following is a graphic representation of the relative frequencies and scores of the multi-word terms and n-grams of both corpora to demonstrate the most pronounced word combinations of interest:

The narrowed-down list gives us the most frequently used lexical bundles across the corpora, with distinctive scores, even though showing low relative frequencies

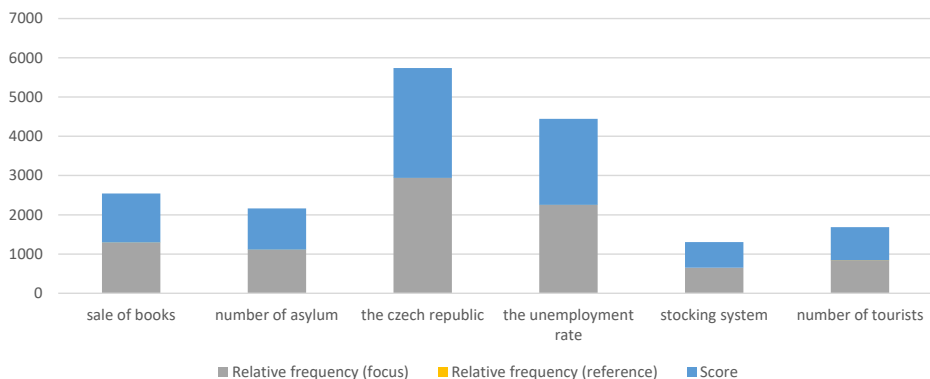


Fig. 5: Combinations of multi-word terms and n-grams across the corpora in graphic representation

in the reference corpora. The low relative frequencies can be observed in the numerical values presented in the corpus (tables 9 and 10), which is a result of the considerable difference in frequencies since the focus corpus is a much smaller body of text than our reference corpus. However, the keyness score indicates good comparability with the reference corpus leading to a further investigation into the expanded context via example concordance sentences as follows:

Focus corpus:

In the first three months of the year 2020 the *sales of books* were stable.

Reference corpus:

All proceeds from the *sale of books* are invested back into the running of the Book Festival, a not-for-profit charity organization.

Focus corpus:

The highest *number of asylum seekers* occurred in July 2015, when the number of applications exceeded the 160 000 mark.

Reference corpus:

By world standards, we have a tiny *number of asylum seekers* and accept only a small number of refugees.

Focus corpus:

We believe this alone could raise the number of tourists coming to *the Czech Republic* in the winter months.

Reference corpus:

CzechTourism, an agency run by the state, informed about the most visited places in *the Czech Republic*.

Focus corpus:

The Czech Republic's youth *unemployment rate* is displayed by line graph.

Reference corpus:

A 24% *unemployment rate* is just one of the many job challenges faced by military husbands and wives.

Focus corpus:

Our company should focus on applying *the stocking system* we applied in those months to assure a stable increase in book sales in upcoming months.

Reference corpus:

A rotational *stocking system* controls the timing and intensity of grazing by rotating animals among paddocks, and gives the pastures time.

Focus corpus:

This report is about the *number of tourists* arriving in the Czech Republic in the course of a year.

Reference corpus:

The *number of tourists* visiting Egypt rose in the first four months of 2012, the cabinet said on Tuesday.

We can determine the language context of the most often occurring word combinations from our sample of language by examining a section of examples from both the focus corpus and reference corpus. Users can examine the reference corpus' extended contexts in greater detail to learn more ways to utilize the language and improve their language proficiency.

According to the data, the most commonly used lexical bundles from the focus corpus of business reports were applied in a way that was appropriate and equivalent to that of the reference corpus, creating a standard for natural language use for the students who made up the sample under study.

Conclusion

The usage of specialized language, in our case, the typical language used in business English, can be clarified by limiting the keywords and n-grams, finding the typical lexical bundles in the focus corpus, and using statistics to compare the terms across corpora. A reference corpus can be used to support or refute the appropriateness of language use and to learn more about future usage in various settings.

A corpus analysis can be used to advance research, broaden the focus to less frequently used phrases and keywords, investigate broader settings, examine a range of sources, and identify errors, all of which can improve general and specialized language communication.

This brief study has demonstrated that examining a very small corpus of written reports by L2 English language speakers can yield a wide range of information and uses, as well as suggestions for language improvement and further research. The reported results, which are supported by trustworthy statistics, are simply the start of a more thorough investigation into an expanding database of linguistic resources utilized to increase the instructive value of corpus-based investigations.

Being a relatively new scientific field, corpus linguistics is expanding quickly, and the materials created for research are consistently being updated and enriched. Working with corpora offers a wide range of nearly limitless research opportunities as well as a very quick and efficient response when employing computer tools for corpus processing. Therefore, gathering large amounts of data to process and extract pertinent and useful information for definitive outcomes is a relatively simple operation.

The need for increasing multicultural collaboration and recent advancements in communication place expectations on today's populace's ability to communicate effectively. Since languages make up the majority of a society's culture, it is crucial to become fluent in them and make an effort to prevent ambiguities and misunderstandings. This paper just introduces one potential strategy for completing the goal, exhibiting approaches and viewpoints on a small subset of linguistic traits while making use of the data at hand.

References

- COMPUTING, L. (2022, October 22). *Sketch Engine*. Retrieved from Sketch Engine EU: www.sketchengine.eu
- KILGARIFF, A. (2001). Comparing corpora. *International journal of corpus linguistics*, pp. 97-133. Retrieved from Sketch Engine.
- KILGARIFF, A. (2005). Language is never ever random. *Corpus Linguistics and Linguistic Theory 1 (2)*, 263-276.

KILGARRIFF, A. (2009). Simple maths for keywords. *Proceedings of Corpus Linguistics Conference CL2009*. Mahberg: University of Liverpool.

Ltd, L. C. (2015, July 8). *sketchengine.eu*. Retrieved from Statistics used in Sketch Engine (chapter 5): <https://www.sketchengine.eu/documentation/simple-maths/>

Author

Michelle Duruttya, M.A., Ph.D., Prague University of Economics and Business, e-mail: michaela.duruttya@vse.cz and the University of West Bohemia, e-mail: durm10@kaj.zcu.cz

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

Preklad ako nástroj rozvíjania prenosných zručností v rámci cudzojazyčnej výučby študentov nefilologických odborov

Translation as a tool for developing transferable skills within the framework of foreign language teaching for students of non-philological fields of study

Dominika Vargová

Abstrakt: V tomto príspevku definujeme a identifikujeme prenosné zručnosti v rámci kľúčových kompetencií v teórii a vzdelávacom procese a analyzujeme ich význam s cieľom zdôrazniť nevyhnutnosť prípravy absolventa schopného čeliť rastúcim požiadavkám spoločnosti 21. storočia. Impulzom je skutočnosť, že spoločensko-politické a ekonomické zmeny ovplyvňujú podmienky výkonu práce a menia očakávania trhu, ktoré musia univerzity reflektovať. Cieľom je prezentovať, ako možno upraviť kurz "Preklad" pre učebné osnovy nefilologických študijných programov tak, aby prispel k rozvoju prenosných zručností. Článok demonštruje úlohu prekladu ako nástroja používaného na výučbu prenosných zručností študentov na príkladoch dobrej praxe a metódach didaktiky jeho výučby.

Kľúčové slová: kľúčové kompetencie, prenosné zručnosti, preklad, didaktická metóda výučby prekladu, výučba cudzieho jazyka

Abstract: In this paper, we define and identify transferable skills within the key competences in the theory and educational process and analyse their importance in order to stress the necessity of preparing a graduate able to face the growing demands of the 21st century society. The impetus is the fact that socio-political and economic changes affect the conditions of work performance and change the expectations of the market which have to be reflected by universities. The aim is to present how can the course "Translation" for the curriculum of the non-philological fields of study be adapted to contribute to the development of transferable skills. The paper demonstrates the role of translation as a tool used for teaching the students transferable skills by giving examples of good practice and its didactic methods.

Key words: key competences, transferable skills, translation, didactic method of teaching translation, foreign language teaching

Úvod

Študenti nefilologických odborov si počas štúdia zväčša volia aj cudzí jazyk a nie je ojedinelé, že aj niektoré odborné predmety absolvujú v cudzom jazyku. Na spomínaných predmetoch majú študenti možnosť kultivovať si o. i. svoju jazykovú kompetenciu a používanie odborného jazyka v oblasti prírodných alebo humanitných vied. Preklad zvyčajne tvorí istú časť seminárov a cvičení z cudzieho jazyka, no

je zriedka ponúkaný ako samostatný predmet pre nefilológov, pretože sa predpokladá, že jeho výber je buď podmienený filologickým odborom, osobným záujmom študenta o prekladanie ako také, alebo ambíciami uplatniť sa v sfére poskytovania jazykových služieb a teda nutnosti špecializovať sa.

Na predmete Preklad z a do cudzieho jazyka sa študenti nepopierateľne venujú rozvíjaniu jazykovej a prekladateľskej kompetencie. Texty, určené na preklad, tematicky orientované na oblasť z konkrétneho odboru, zas slúžia na prehĺbenie vedomosti o odvetví; študenti získavajú odbornú kompetenciu a prehľad v odbore. My by sme však pozornosť chceli upriamiť na ďalšie osvojené kompetencie a zručnosti, ktoré možno nie sú na prvom pláne a v priebehu výučby nie sú častokrát zrejmé, no z hľadiska úspešného uplatnenia sa v náročných podmienkach dynamicky sa meniaceho trhu práce 21. storočia majú rovnakú, v niektorých ohľadoch dokonca väčšiu váhu ako zručnosti explicitne vyplývajúce z povahy prekladateľskej činnosti – hovoríme o prenosných zručnostiach. Týmto príspevkom chceme predstaviť Preklad ako predmet a prekladanie ako činnosť, ktorého inkorporáciu do jazykovej prípravy študentov nefilologických odborov považujeme za efektívny nástroj rozvíjania prenosných zručností. V našom prípade ide o výučbu Prekladu z a do anglického jazyka v rámci odbornej jazykovej prípravy študentov z Fakulty aplikovaných jazykov na Ekonomickej univerzite v Bratislave s frekvenciou trikrát do týždňa po 90 minút v priebehu dvoch semestrov, a výučbu Odborného anglického jazyka na Obchodnej fakulte a Fakulte medzinárodných vzťahov Ekonomickej univerzity v Bratislave, a to v trvaní dva semestre s dotáciou dvakrát 90 minút týždenne.

Vzdelávacie ciele sa pod vplyvom aktuálnych okolností rozširujú a vytvárajú tlak v prospech zmeny jednostranného pohľadu na účel konkrétneho predmetu. Prítomnosť profilových predmetov je na dosiahnutie profilu absolventa zásadná, no mala by byť doplnená o predmety zachytávajúce aktuálne praxou žiadaný rozsah výstupov vzdelávania; kurikulum sa očami trhu práce javí čoraz extenzívnejšie. Tlak na zvládanie širšieho spektra zručností vysokoškolsky vzdelaných profesionálov by malo vysoké školstvo reflektovať.

Domnievame sa, že v odbornej a jazykovej príprave v mnohých postrechoch s kolegami vyučujúcimi cudzí jazyk na iných univerzitách nájdeme prienik, no naším zámerom je predovšetkým predstaviť Preklad ako modul vzdelávania v oblasti prenosných zručností a prezentovať možnosti adaptácie obsahu (akéhokoľvek) predmetu na uvedenom príklade a otvoriť v tejto oblasti diskusiu. Preklad sme si zvolili z dôvodu osobnej skúsenosti s výučbou tohto predmetu ako príkladu dobrej praxe rozvíjania širokého záberu kompetencií a zručností vrátane mimoriadne žiadaných prenosných zručností. Myšlienka využitia prekladu vo výučbe cudzieho jazyka nie je nová; zaberali sa ňou domáci aj zahraniční autori (Cunningham, 2000; Davies, 2004; Cook, 2010; Fedorko, 2011; Károly, 2014; Luptáková, 2014;

Kavaliauskiene, 2017). Podujali sme sa k nim pripojiť a preukázať, že prekladanie na hodinách cudzieho jazyka pre nefilológov dokáže priniesť žiaduce benefity v prospech rozvoja moderného vzdelávania.

Definícia pojmov kompetencie a zručnosti

Pre zrozumiteľnosť a orientáciu v problematike považujeme za dôležité definovať pojmy, s ktorými v našom texte pracujeme. Prvými budú kompetencie a zručnosti: „Kompetenciu môžeme chápať ako prienik získaných vedomostí, nadobudnutých schopností, zručností, formujúcich sa postojov, hodnotovej orientácie, motívov k činnosti. [...] Zručnosť predstavuje špecializovanú schopnosť vykonávať (napr. robiť si pri čítaní poznámky).“ (Suchožová, 2014, s. 8) Kľúčové kompetencie opisujeme podľa Hrma a Tureka (2003) ako „... najdôležitejšie kompetencie z množiny kompetencií. Sú vhodné na riešenie celého radu väčšinou nepredvídateľných problémov, ktoré umožnia jedincovi úspešne sa vyrovnávať s rýchlymi zmenami v práci, osobnom i spoločenskom živote.“ Okrem označovania spomenutých kompetencií ako kľúčových sa v literatúre stretávame aj s pomenovaním základné, transverzálne, prierezové, v anglickej literatúre essential, generic, core, transversal. Súčasťou každej skupiny kompetencií sú konkrétne zručnosti, môžeme ich označiť za prenosné (angl. transferable, portable skills): táto vlastnosť sa vyznačuje schopnosťou transferu zručností medzi odborními; prenosné zručnosti je možné uplatniť v rôznych profesiách, aj mimo vyštudovaného odboru. V našom príspevku sa budú najčastejšie používať pojmy kľúčové a prierezové kompetencie. V oboch prípadoch ich vnímame ako strešné pojmy pre súbor prenosných zručností.

Pokiaľ ide o vymedzenie kompetencií, oprieme sa o Referenčný rámec ôsmich kľúčových kompetencií, zverejnených v *Odporúčaní Rady o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie* v Úradnom vestníku Európskej únie (2018):

1. komunikácia v materinskom jazyku,
2. komunikácia v cudzích jazykoch,
3. matematická kompetencia a základné kompetencie v oblasti vedy a techniky,
4. digitálna kompetencia,
5. naučiť sa učiť,
6. spoločenské a občianske kompetencie,
7. iniciatívnosť a podnikavosť, a
8. kultúrne povedomie a vyjadrovanie.

Vzhľadom na to, že problematiku prenosných zručností analyzujeme prostredníctvom prekladu, je nevyhnutné zúžiť, aspoň na tomto mieste, kompetenčný rámec, a to v kontexte prekladateľa. Za týmto účelom uvádzame *Rámec kompetencií pre*

obdobie rokov 2018-2024, vypracovaný Sietou európskych magisterských prekladateľských študijných programov (EMT, 2017). Kompetencie sú v ňom združené do piatich oblastí: jazyk a kultúra, preklad, technológie, osobné a sociálne zručnosti, poskytovanie služieb. Každá z vymenovaných oblastí poskytuje prehľad o základných alebo najdôležitejších zručnostiach, ale neposkytuje komplexný zoznam všetkých kompetencií, ktorými má prekladateľ disponovať – ten si dopĺňa každá vzdelávacia inštitúcia samostatne podľa zamerania štúdia a sledovaného profilu absolventa:

1. Jazyk a kultúra: do tejto oblasti patrí jazyková a interkultúrna kompetencia a sociolingvistické a komunikačné zručnosti.
2. Preklad: ťažisko tvorí prekladateľská kompetencia a je chápaná široko – jej súčasťou je strategická, metodologická a tematická kompetencia. V tejto oblasti sa počíta s tým, že prekladateľ bude vedieť pracovať s rôznymi, špecifickými typmi písomného a ústneho prekladu, vrátane lokalizácie a audiovizuálneho prekladu. Rovnako bude schopný spracovať aj strojový preklad.
3. Technológie: tento strešný pojem zahŕňa všetko od vyhľadávačov cez rôzne IT aplikácie a softvéry až po nástroje počítačom podporovaného prekladu. Prekladateľ ich má vedieť ovládať a využívať v prekladateľskom procese.
4. Osobné a sociálne zručnosti: inak nazývané mäkké zručnosti, napr. stress management, time management, tímová práca, atď.
5. Poskytovanie služieb: vedieť poskytovať jazykové služby znamená mať prehľad o aktuálnej situácii na trhu práce, dopyte a požiadavkách, vedieť osloviť klientov a udržať si ich a ručiť za kvalitné výsledky svojej práce.

Porovnaním Radou EÚ prijatého Odporúčania s EMT rámcom zisťujeme, že väčšina kompetencií je identická, resp. sa vo výraznej miere prelína, samozrejme okrem prekladateľskej, ktorá má opodstatnené miesto v prípade voľby študenta venovať sa prekladu profesionálne. Považujeme to za silný argument v prospech začlenenia prekladania ucelených textov, prípadne minimálne prekladových cvičení do výučby cudzieho jazyka. Preklad podľa našej mienky skutočne dokáže poňať drvivú väčšinu kľúčových kompetencií určených Radou EÚ, predpokladajúcich pružnosť absolventa v pracovnom živote, nevyhnutnú, ak vezmeme do úvahy aj to, že takmer polovica absolventov vysokých škôl na Slovensku do 5 rokov od ukončenia štúdia nepracuje vo vyštudovanom odbore (údaj na základe výsledkov prieskumu portálu Trendy práce z prvého polroka 2020, pozri <https://www.trendyprace.sk/sk/absolventi/sk-trendy/zamestnanost>).

Prekračujeme tak pomyselnú hranicu poskytovania jazykových služieb; študenta jednoducho potrebujeme vybaviť zručnosťami, ktoré spĺňajú atribúty prenositeľnosti. A k nim sa na preklade vieme dopracovať.

Aktuálna situácia

Ku hodnoteniu povahy zručností spadajúcich do skupiny kľúčových kompetencií a ich využitiu absolventmi vysokých škôl, či už v práci v odbore alebo mimo neho, využijeme *Prieskum o uplatnení absolventov vysokých škôl na trhu práce* Centra vedecko-technických informácií SR z prelomu rokov 2019 a 2020. Respondenti hodnotili celkové vedomosti a zručnosti nadobudnuté počas svojho vysokoškolského štúdia v prevažnej miere ako orientované príliš teoreticky (63,1 %). Viac ako štvrtina respondentov pritom pomer teoretickej a praktickej zložky vnímala ako vyvážený. Len 29,5 % rešpondentov sa priklonilo k tvrdeniu, že v súčasnom zamestnaní sú ich zručnosti využité naplno (Filčák et al., s. 75–76). Pre lepšie vykreslenie obrazu o súčasnej situácii na akademickej pôde a v praxi doplníme najaktuálnejší výstup Slovenskej akreditačnej agentúry pre vysoké školstvo (SA-AVŠ) – prvý ročník prieskumu „Akademická stvrthodinka“. Ide o anonymny, doteraz najväčší prieskum vnímania kvality vysokých škôl studentmi na Slovensku. Relevantné sú pre nás nasledovné zistenia: Viac ako polovica respondentov (52 %) v prieskume SAAVS uviedla, že sa takmer vôbec neučia odborne komunikovať v anglickom alebo inom svetovom jazyku a tretina (33 %) sa v tomto smere rozvíja len na malej časti predmetov (SAAVŠ, 2021a). Pozitívom je, že do spomínanej „malej časti predmetov“ môžeme zaradiť predmety spadajúce do našej pôsobnosti ako pedagógov vyučujúcich cudzí jazyk a zhodnotiť zaradenie odbornej komunikácie vo svetových jazykoch naprieč študijnými odbormi ako mimoriadne prospešné. Čo nás môže znepokojiť je, že „Študenti sa len obmedzene rozvíjajú v prenositeľných zručnostiach napriek tomu, že tie sú pre zamestnávateľov naprieč sektormi kľúčové.“ (ibid.) Doplníme komentár analytika SAAVŠ Mateja Bílika: „Väčšina týchto zručností je na Slovensku vnímaná ako doména spoločenských vied. Naopak, schopnosť chápať číselné údaje, tabuľky a grafy je takmer exkluzívne spájaná s odbornými, ktoré stávajú na matematike. Toto potvrdzujú aj odpovede študentov. Všetky tieto zručnosti sú však kľúčové naprieč sektormi. Aj umelec môže potrebovať urobiť si rozpočet svojho projektu, lekár by mal vedieť odkomunikovať závažnú diagnózu, či technik pracovať v tíme pri tvorbe komplexných riešení.“ (SAAVŠ, 2021b)

Úlohou je nájsť optimálny spôsob reflexie týchto záverov v súlade s naplnením požiadavky špecializácie a zároveň ovládania prenosných zručností, ktoré univerzálnosťou uplatnenia v rôznych profesiách „nasýtia“ potreby absolventa, trhu a spoločnosti celkovo. Je to náročná výzva, ale nie je nemožné ju splniť.

Inštitucionálna forma výučby prenosných zručností

Neuspokojivé je, že miera mapovania ovládania prenosných zručností u študentov aktuálne nie je v rovnováhe s mierou ich rozvíjania počas vysokoškolských štúdií. Študenti ich nadobúdajú nevedome, ich prítomnosť je nepriznaná, pretože im

často chýba samostatné ukotvenie v učebných osnovách, aby sa cielene rozvíjali; vo väčšine môžeme hovoriť o integrovaní vybraných zručností v rámci iných predmetov, ale aj v takom prípade im často chýba oficiálna definícia v kurikule a samostatné hodnotenie. Uvedené potvrdzuje dokument Ministerstva školstva SR *Analýza získavania prierezových kompetencií na slovenských vysokých školách* z roku 2016 (Vančo a kol., 2016). Ten zároveň potvrdzuje, že danú tému vysoké školstvo na Slovensku reflektuje a má záujem ju rozvíjať, no je potrebné „zabezpečiť materiálne a technické podmienky pre ich rozvíjanie, podporovať a motivovať pedagógov využívať nové inovatívne metódy a otvárať pre študentov priestor pre ich iniciatívu. Úlohou pre riadiace orgány v oblasti vysokých škôl by preto malo byť propagovať dobré skúsenosti z tejto oblasti, šíriť príklady dobrej praxe a iniciovať projekty zacielené na kvalitnejšiu prípravu absolventov nielen v odbornej oblasti, ale aj na rozvoj kompetencií so širším rozmerom, ktoré výrazne prispievajú k ich lepšiemu uplatneniu sa na trhu práce.“ (ibid., s. 36)

Vyhliadky na realizáciu pozitívnej zmeny v oblasti školstva predpokladá *Národný plán obnovy a odolnosti SR* v časti 2.1. Hlavné iniciatívy, konkrétne iniciatíva Requalifikujeme a zlepšujeme zručnosti (reskill and upskill) (Plán obnovy a odolnosti, s.34), a to už v oblasti základného a stredného školstva, rovnako ako *Komponent 7 Plánu obnovy a odolnosti*, pretože nadväzuje na zistenia, že „Zručnosti slovenských žiakov výrazne zaostávajú oproti žiakom v ostatných krajinách OECD. Najhoršie výsledky dosahujú slovenski žiaci v citateľskej a prirodovednej gramotnosti, zaostávajú aj v zručnostiach ako kritické myslenie, schopnosť riešiť problémy a pracovať v tíme (PISA, 2015). Pozadu je aj finančná gramotnosť a globálne kompetencie, zahŕňajúce schopnosť porozumieť a analyzovať rôzne perspektívy a kriticky vyhodnotiť súčasné globálne a medzikultúrne otázky (PISA, 2018).“ (Komponent 7, s. 2) Vo väzbe k prierezovým kompetenciám je vysoké školstvo zachytené v rámci cieľa *Zvýšenie kvality výchovy a vzdelávania v rámci Národného programu rozvoja výchovy a vzdelávania 2018-2027*, ktorý má byť dosiahnutý „aj lepším zakomponovaním transverzálnych kompetencií do vzdelávacieho kurikula.“ (NPRVV, s. 34)

Je namieste byť konkrétny. Vzhľadom na to, že z *Analýzy* (Vančo a kol., s. 30) vyplýva, že „rozvoj prierezových kompetencií sa na väčšine vysokých škôl deje len v relevantných študijných programoch a v samostatných predmetoch“, navrhuje sa „podporovať ich integrovanie v rámci výučby s využitím rôznych inovatívnejších foriem vyučovania. Napríklad práca na vlastných projektoch môže u študentoch prírodných vied viesť k vyššiemu zmyslu pre iniciatívu a práca v skupinách zase k rozvoju sociálnych kompetencií“. Tento prístup otvára cestu aj k hodnoteniu prierezových kompetencií u študentov; úroveň ich dosahovania by tým pádom bola výstupom predmetu kultivujúceho tieto kompetencie. Plne sa stotožňujeme s návrhom autorov *Analýzy* (Vančo a kol., 2016, s. 35) ponúknuť počas vysokoškolského štúdia celoškolské predmety, dostupné pre všetkých študentov danej vysokej školy a rozvíjajúce prierezové kompetencie explicitne. Odporúčajú „tuto po-

nuku postupne rozširovať a aktualizovať podľa kompetencií dopytovaných trhom práce“ (ibid.).

Chur túto formu, spolu s ďalšími dvoma formami výučby kompetencií predstavil vo svojej publikácii z roku 2011, pričom na označenie prierezových kompetencií používa termín kľúčové: môžu byť implicitne integrované v kurzoch, ďalej sa môžu vyučovať explicitne v oddelených kurzoch ako súčasť kurikula odboru, alebo môžu byť vyučované explicitne v oddelených kurzoch ako voliteľné a dostupné pre študentov rôznych odborov (Chur, 2011, s. 67).

Prienik nachádzame kombináciou prvého a tretieho navrhovaného modelu Chura (ibid.); vyššie sme deklarovali, že v prípade vzdelávania študentov v oblasti prierezových kompetencií zdieľame optiku autorov *Analýzy* (Vančo a kol., 2016). V našom príspevku teda ponímame Preklad z a do cudzieho jazyka ako voliteľný predmet určený všetkým študentom na vysokej škole bez ohľadu na študijný odbor. Prierezové kompetencie by sa vyučovali a hodnotili explicitne, v rozsahu, ktorý dovoľuje učebný plán a žiaduca profilácia absolventa.

Metóda piatich krokov

Pokiaľ ide o didaktiku predmetu, ktorý by u študentov kultivoval prenosné zručnosti, vynárajú sa dve otázky: „ako vyučovať“ a „čo vyučovať“. Našou odpoveďou je nasledujúcich päť krokov, zostavených tak, aby boli univerzálne uplatniteľné vo výučbe cudzieho jazyka v ktoromkoľvek odbore, napriek tomu, že ich analyzujeme na pozadí seminára z prekladu.

1. posilniť povedomie o zručnostiach

Z našej strany by sme navrhovali posilniť „povedomie“ alebo „vedomosť o zručnostiach“, v angličtine „skills awareness“, a to v prvom rade pedagógov, pretože na to, aby boli kľúčové kompetencie a následne konkrétne prenosné zručnosti študentom odovzdané, musia o nich vedieť predovšetkým oni. Ponúka sa viaceré možnosti: cestou publikácií, konferencií, prevádzky školiacich centier, ktoré by mali za úlohu vzdelávať učiteľov výlučne v oblasti prenosných zručností – aby ich dokázali identifikovať a následne obsiahnuť vo vyučovaných predmetoch s cieľom ich efektívneho využitia študentmi v praxi. S cieľom úspešnej implementácie prenosných zručností v edukačnom procese by sa mal klásť dôraz na kontinuálne vzdelávanie vysokoškolských pedagógov vo zvolenej problematike, ktoré, dovoľme si vyjadriť názor, na Slovensku absentuje.

Ďalšie štyri kroky sú súčasťou publikácie Pyma a Haa (2022, s. 13-15) pre vzdelávacie inštitúcie s cieľom zvýšiť zamestnateľnosť absolventov prekladu. Aj keď cieľ autorov sa líši od nášho, inšpirovali sme sa nimi a ich obsah nanovo vytvorili v súlade so sledovaným účelom nášho príspevku.

2. *think „out of box“ – t.j. íst' vo výučbe nad rámec disciplíny*

„...interdisciplinární přístup prosazuje ve výuce mezipředmětové vztahy, vzájemné souvislosti mezi jednotlivými předměty, chápání příčin a vztahů přesahujících předmětový rámec, v případě cizího jazyka tedy vnesení neязыkového obsahu do jeho výuky“ (Průcha et al. 1998, s. 131–132). Prekladové cvičenia sú na realizáciu takéhoto prístupu ideálne: texty na preklad ponúkajú variabilitu tém a význam a funkcia prekladu závisí od účelu a prostredia (kontextu, publika, kultúry), v ktorom bude pôsobiť.

Pri preklade umeleckých textov hovoríme o autorskom práve a ochrane duševného vlastníctva, lokalizácia so sebou prináša spoznávanie marketingového prostredia a špecifik cieľového trhu a predstavuje výzvu ako prekladať s cieľom stimulovať správanie spotrebiteľa. Pri preklade softvérov a programovacích príručiek sa očakáva pragmatizmus, logické uvažovanie a prehľad v informačných technológiách. Audiovizuálny preklad si zas okrem základných digitálnych zručností vyžaduje ovládanie technickej kompetencie na pokročilej úrovni. Takýto prístup prináša štúdiu ďalší rozmer – okrem spoznávania interdisciplinariny jazykovedy majú študenti prehľad z fungovania ďalších oblastí života, v ktorom má prekladový text svoje miesto, ale nie ako cieľ, ale ako nástroj.

V prípade, že cudzí jazyk je ponúkaný počas štúdia špecifického odboru, alebo ak by sa texty, určené na preklad nevyberali podľa žánru z dôvodov hodných zreteľa, ponúkame možnosť zúženia výberu prístupným ku kroku:

3. *identifikovať relevantné reálie*

„Ked' vieme, v ktorých odvetviach priemyslu naši absolventi zvyčajne nachádzajú uplatnenie, budeme sa vedieť rozhodnúť, na aký druh textov sa špecializovať ...“ (vlastný preklad, Pym a Hao, 2022, s. 14)

4. *robiť viac, ako „len prekladať“ (prípadne si doplňte činnosť podľa predmetu)*

Tento krok nepopiera náš návrh zainvolvovať prekladové scvičenia do výučby cudzích jazykov, chce skôr ozrejmiť, že pokiaľ ide o preklad, neznamená to, že študenti sa budú jednostranne venovať iba tejto činnosti, usadení za počítačom „listovať“ v slovníkoch – táto predstava nezodpovedá reálnemu obrazu prekladateľa modernej doby.

V užšom zmysle nie je dodržiavanie tohto bodu náročné. Zahŕňa množstvo čiastkových úloh ako podmienok vzniku prekladu ako produktu (rešerš, analýza a interpretácia textu, práca so slovníkom, korektúra, posteditácia atď.). Tieto úlohy sa reťazia, navzájom dopĺňajú a vyžadujú si aktívny prístup prekladateľa. Odvíjajú sa a sú prepojené s textom, ako originálu, tak prekladu.

Preklad už však nevnímame len ako jazykovú operáciu, ale ako komplexný proces komunikácie. V širšom zmysle sa teda naozaj „robí viac ako len prekladá“. Prekladateľ sa odkláňa od textu a plní funkciu mediátora medzi rôznymi kultúrami.

Na zostavenie adekvátnych prekladových cvičení a výber textov pre študentov nefilologických odborov je dobré disponovať vedomosťou o tom, aký široký je diapazón profesií z oblasti poskytovania jazykových služieb, ale nevyhnutné vedieť, že mimoriadne dlhý je aj zoznam pracovných pozícií, v ktorých sa preklad ako samostatná činnosť stal súčasťou ďalších pracovných činností mimo odvetvia poskytovania jazykových služieb.

Do prvej skupiny môžeme zaradiť prácu učiteľa v jazykovej škole, tlmočníka, lokalizátora, redaktora, copywritera, jazykový testera, hovorcu a pod. V druhom prípade hovoríme o zamestnaní špecialistu služieb zákazníkom, recruitera (špecialistu výberov), o asistentských pozíciách, špecialistoch technickej podpory, cybersecurity writer/editor pozíciách, konzultantoch a mediálnych analytikoch. Pre ilustráciu – taký konzultant v centre pre asistovanú reprodukciu poskytuje podporu pre klientov formou zabezpečenia ubytovania počas ich liečby a v prípade všetkých situácií, v ktorých jazyková bariéra môže spôsobiť komplikácie (transfer, vybavovanie dokladov, komunikácia s lekárom, sprevádzanie), prekladá lekárske správy a ďalšie materiály, podieľa sa na tvorbe online kampaní a obsahu na sociálnych sieťach a udržiava osobnú pohodu klientov pri vysoko stresových a náročných situáciách. Mediálny analytik má zas okrem pokročilej práce s textom v materinskom a cudzom jazyku a prekladu disponovať sebadisciplínou, schopnosťou selekcie kľúčových informácií a vedieť analyzovať a vyhodnocovať informácie v kontexte aktuálneho diania v danom odvetvi s prihliadnutím na záujmy a ciele klienta.¹

Pedagóg, ktorý už má predstavu o podobe interdisciplinárneho profilu absolventa žiadaného praxou, by následne mal vytvoriť priestor na jeho budovanie, a to tým, že na seminároch bude jasne

5. identifikovať prenosné zručnosti

V poslednom kroku na príklade vybraných kompetencií prinášame názorné ukážky ich adaptácie pre výučbu tak, aby didaktika predmetu s cieľom rozvíjania prenosných zručností korelovala s požiadavkami kurikula vysokoškolského vzdelávania.

¹ (z inzerátov zverejnených na portáli profesia.sk v auguste 2022)

Digitálna kompetencia (resp. zručnosti pre ovládanie technológií)

Digitálnu kompetenciu samu o sebe chápeme ako prenosnú zručnosť, a aj napriek tomu, že by sme pri prekladových cvičeniach študentov učili využívať nástroje pre počítačom podporovaný preklad, nijako by sme jej využitie nelimitovali len pre oblasť poskytovania jazykových služieb. Akýkoľvek softvér sa pedagóg rozhodne na seminároch z prekladu využívať, prioritou by malo byť naučiť študentov základy práce s ním. Dôležité je zamerať sa na odovzdanie procedurálnych poznatkov v súvislosti s používaním softvéru, teda na metódy a postupy pri práci s konkrétnou digitálnou pomôckou. Študenti potom ľahšie zvládnu prácu s technológiami aj v prípade zmien, ktoré dynamický vývoj modernej doby nevyhnutne prináša (Baer a Koby, cit. podľa Katan 2008, s. 10). Autori ďalej píše: „Naším základným pedagogickým cieľom musí byť získanie koncepčných vedomostí. Keďže sa princípy fungovania nástroja budú meniť (často v priebehu mesiacov), musia sa študenti naučiť koncepčné princípy, z ktorých vychádza každý nástroj, aby videli viac ako rozdiely v ich rozhraní – našli to, čo majú spoločné.“ (ibid., vlastný preklad)

Softvéry pre CAT (napr. nami používaný Phrase, niekdajší Memsources) ponúkajú viac ako len strojový preklad, často odmietaný učiteľmi z dôvodu „zneužívania“ študentami:

- meria čas, strávený študentom prácou na preklade;
- sleduje zmeny v texte prekladu a vyhodnocuje progres práce;
- pri nastavení termínu upozorňuje na blížiaci sa termín uzávierky;
- ponúka priestor na vytvorenie glosára.

Uvedené funkcionality monitorujú výkon študentov v prospech vyučujúceho, a v neposlednom rade v prospech samotných študentov – pripomienky a opravy vyučujúceho sú v texte prehľadne začlenené, resp. si ich študenti vkladajú sami počas analýzy na seminári. Tým, že je používateľské rozhranie jednoducho ovládateľné, spríjemňuje prácu obojstrannú a motivuje k opakovanému využívaniu.

Softvér využívame pri odbornom preklade: študenti prekladajú vecné texty, od najjednoduchších žánrov administratívneho štýlu cez inštitucionálne texty Európskej únie zmlúv po právne texty. Sami študenti prídu na to, že proces prekladu nekončí preložením textu v prekladači – text ako celok nie je v našom prípade centrom záujmu. Z jazykového hľadiska sú uvedené žánre vhodným materiálom na oboznámenie študentov s trpným rodom, osloveniami, kolokáciami, skratkami, príponami atď. Napr. právne pojmy sú naviazané na právne systémy štátov, kde sa používajú, preto sa popri jazykovej stránke skúma, aké právo platí pre výchoďový, a aké pre cieľový text. Študenti v rámci diskusie v cudzom jazyku môžu právne poriadky porovnať, hľadať v nich rozdiely a interpretovať význam jednot-

livých pojmov. Podobný je scenár pri preklade medicínskych textov – krátkych abstraktov, posterov alebo príbalových letákov. Tie využívame na výučbu synonym, homonym, predložiek a na rozlišovanie slovných druhov.

Text originálu a prekladu slúži ako metodická pomôcka pre osvojenie si cudzieho jazyka (Fedorko, 2011, s. 116), nástrojom je CAT softvér a výstupom je glosár, ktorého heslá predstavujú termíny, vyabstrahované z originálov a prekladov. Okrem digitálnej kompetencie si študenti mimovoľne osvojujú ďalšie prenosné zručnosti: napr. časový manažment (pri zadaní termínu) a tímovú prácu (pri zadaní prekladu skupinám).

Spoločenské a občianske kompetencie

Do skupiny spoločenských a občianskych kompetencií patria zručnosti vyznačujúce sa vysokou mierou prenositeľnosti: sociálne zručnosti, komunikačné zručnosti, kritické myslenie, interpretačné zručnosti atď. Disponovať nimi znamená byť schopný podieľať sa na riešení otázok týkajúcich sa rodovej rovnosti, chudoby, práv menšín, globálneho otepľovania, a v poslednom období následkov zdravotnej krízy spôsobenej koronavírusom a migračnej krízy z dôvodu vojnového konfliktu na Ukrajine. Témy naznačujú, že by sme neobišli ani interkultúrnu kompetenciu.

Študenti sa opäť venujú prekladom administratívnych a vecných textov, ku ktorým zaradujeme aj publicistické texty a informačné materiály – jednoducho texty, v ktorých obsah vyjadrenia dominuje nad formou výrazu, a preto ich selektujeme podľa témy dôležitej vzhľadom k aktuálnym potrebám spoločnosti (formuláre pre žiadateľov o azyl, informačné letáky o očkovaní, informačné tabule, spravodajstvo).

Dobrá skúsenosť máme s uplatnením problémovej metódy vzdelávania, pričom kladieme dôraz na aktívne zapájanie sa a tímovú prácu. Z expozičných metód využívame rozhovor, vysvetľovanie, riešenie problémov a z aktivizujúcich metód aplikujeme diskusiu, situačnú metódu, role-play. Východiskovým materiálom je text v origináli a jeho preklad v cieľovom jazyku, na ktorý nadväzujú ďalšie aktivity na seminári, rozvíjajúce jazykové schopnosti a podnecujúce prejav prenosných zručností; študenti si trénujú schopnosť vyjadrovania a (seba) konfrontácie, v záujme dosiahnutia spoločného konsenzu si posilňujú mieru empatie, tolerancie a spolupatričnosti. Študenti preukazujú svoju schopnosť identifikovať problém a interpretovať ho na pozadí relevantných spoločenských podmienok. Vyžaduje sa od nich ovládanie reálií a prehľad o aktuálnom dianí vo viacerých oblastiach života. Hodnoteným výstupom je ústna prezentácia možností riešenia problému.

Študenti dostali za úlohu vypracovať preklad krátkej brožúry cudzieho jazyka, ktorá bola vypracovaná za účelom informovať nových zahraničných študentov o podmienkach štúdia a živote na Slovensku. Preklad študenti dopĺňali informáciami, relevantnými z pohľadu toho, koho rolu v skupine zastávali – koordinátora pre

zahraničných študentov, zahraničného študenta a slovenského študenta. Text rozširovali aj aktuálnymi domácimi správami čiže si precvičovali písomný jazykový prejav. Výstupom boli prezentácie trojíc študentov, z ktorých sami študenti v závere vyselektovali časti, ktoré považovali za najužitočnejšie pre študentov z cudziny.

Iniciatívnosť, podnikavosť a schopnosť poskytovať služby

Pod touto „hlavičkou“ rozvíjame prenosné zručnosti ako strategické myslenie, schopnosť prijímať finančné rozhodnutia a nie byť za ne zodpovedný, predvídať a vychádzať v ústrety dopytu trhu a záujmom klienta atď. Vhodným nástrojom je projektové vyučovanie, ktoré v takej forme, v akej ju podáva napr. Gouadec (2007) alebo Vienne (2000), považujeme za kompatibilné aj s inými ako filologickými odbormi, t.j. využiteľné vo výučbe cudzích jazykov prostredníctvom prekladu naprieč odbormi. Študentom sa prideli projekt prekladu. Musia si zostaviť časový a rozpočtový plán, prerozdeliť si úlohy a splniť zadanie (fiktívneho) klienta. Hodnotenie projektov je v réžii samotných študentov a pedagóg vystupuje v úlohe mentora a celý priebeh usmerňuje.

Študenti pracujú vo dvojiciach. Ich prvou úlohou je vymyslieť slovenský produkt alebo službu, ktoré budú ponúkať na zahraničnom trhu – konkrétne parametre cieľovej skupiny zákazníkov si zvolí a argumentačne odôvodní každý pár samostatne. Študenti tvoria reklamné a marketingové texty ku produktu alebo službe vo východiskovom jazyku a následne zdrojové texty pretvárajú v súlade s jazykom a kultúrou cieľovej skupiny. Reklamná kampaň, slogan alebo motto, názov produktu si má zachovať rovnakú myšlienku v oboch jazykoch. Z pohľadu translatológie študenti pracujú na transkripcii a lokalizácii, z pohľadu štúdia jazyka si osvojujú terminológiu z marketingu, frazeologizmy, idiómy, tvoria slovné hračky. Prostredníctvom metódy kontroly s partnerom si texty revidujú a robia ich korektúru. V úvode seminára, keď študenti prichádzajú s nápadmi na produkt/službu, môže byť pridruženou úlohou tvorba rozpočtu (čo sme uplatnili v prípade výučby jazyka na Obchodnej fakulte Ekonomickej univerzity). Interdisciplinárna poznatkov, ktoré takýmto spôsobom študenti získavajú, zefektívňuje ich jazykovú komunikáciu.

Záver

Preklad sme v našom príspevku predstavili ako nástroj, nie ako cieľ. Slúži ako prostriedok získavania prenosných zručností ako súčasť multiprofesijne vyžadovaných kompetencií, prelínajúcich sa s kľúčovými kompetenciami potrebnými pre celoživotné vzdelávanie sa. Ak má moderné školstvo 21. storočia pripraviť občiansky aktívneho člena spoločnosti, ktorý bude ochotný sa neustále vzdelávať, bude flexibilný a pripravený na zmeny, vplývajúce na jeho pracovné pôsobenie, a bude mať vôľu podieľať sa na zvýšení kvality životného prostredia, kultivácia prenos-

ných zručností by nemala byť eventualitou, ktorú si naše vzdelávacie inštitúcie môžu zvoliť, ale povinnosťou, ktorú by mali splniť.

Preklad viet je jedna z činností počas výučby cudzích jazykov, no preklad ucelečných textov na hodinách cudzieho jazyka, alebo samostatný predmet pre nefilológov sa možno zdá byť netradičný. Chceme však upozorniť na to, že komunikatívna úroveň ovládania cudzieho jazyka sa mimo iného dosahuje aj prekladom – Rada Európy ho považuje za jednu zo základných jazykových zručností, ktorá by sa mal vyučovať pri každom doplňujúcom štúdiu jazykov (Council of Europe, 2001). V takom prípade nie je namieste bazírovať na odborne-špecifických zručnostiach, ktoré sa na profesiu prekladateľa viažu, ale vyučovať preklad s nadhľadom, tak veľmi potrebnom v čase turbulentných zmien na trhu práce. Zabráni sa situáciám, ktoré môžu nepriaznivo ovplyvniť zamestnanca v počiatkoch kariérnej cesty, zamestnávateľa, a v konečnom dôsledku reputáciu vysokej školy. Uvádzame päť príkladov:

1. Absolvent strojníckej fakulty v zamestnaní na konštrukčno-vývojovom oddelení zistí, že mu chýbajú komunikačné zručnosti na úspešné odprezentovanie svojich návrhov
2. Vydavateľ nie je spokojný s edičným plánom, ktorý mu predložil absolvent študijného programu slovenský jazyk a literatúra na pozícii redaktora so slabým všeobecným prehľadom a podrozvinutou rešeršnou kompetenciou
3. Chemický laborant nevychádza s kolegami a je tým narušený ako jeho pracovný výkon, tak aj výsledky tímu, s ktorým pracuje na spoločnom projekte
4. Azylový právnik rieši krízovú situáciu pri komunikácii s azylantom v záchrannom tábore
5. Reklamná agentúra zamestnala šikovného grafika. Problém vznikol v momente, kedy nevedel zostaviť finančný plán pre realizáciu svojich kreatívnych návrhov, zodpovedajúci obmedzenému rozpočtu agentúry.

Uvedený príspevok v žiadnom prípade nemá ambíciu prezentovať zaručený návod alebo model vzdelávania v oblasti prenosných zručností. Mapuje súčasný stav teórie a praxe rozoberanej problematiky a prináša ukážku vysporiadania sa s ňou z našej perspektívy. Budeme radi, ak bude podnetom pre širšiu diskusiu.

Literatúra

COOK, G. (2010). *Translation in language teaching: An argument for reassessment*. Oxford: Oxford University.

PRESS. COUNCIL OF EUROPE. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. [online]. Dostupné na <https://rm.coe.int/16802fc1bf>

- CUNNINGHAM, C. (2000). *Translation in the Classroom. A Useful Tool for Second Language Acquisition* [online]. Dostupné na <https://www.birmingham.ac.uk/Documents/college-artslaw/cels/essays/secondlanguage/cindyc2.pdf>
- DAVIES, M. G. (2004). *Multiple Voices in the Translation Classroom: Activities, Tasks and Projects*. Amsterdam/Philadelphia: Johns Benjamins Publishing Company.
- EMT BOARD. (2017). *European Masters of Translation. Competence Framework*. [online]. Dostupné na https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/emt_competence_fw_k_2017_en_web.pdf
- FEDORKO, M. (2011). Využitie prekladu pri vyučbe cudzích jazykov. In *Kľucové kompetencie pre celoživotné vzdelávanie II: ročenka Centra celoživotného a kompetenčného vzdelávania Presovskej univerzity v Presove*, Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, s. 115–119. ISSN 1338-3388.
- FILČÁK, T., BLANÁR, F., HERICH, J., ANTALÍKOVÁ, Š. (2020). *Uplatnenie absolventov slovenských vysokých škôl na trhu práce*. [online]. Bratislava: Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR. Dostupné na <https://www.minedu.sk/data/att/19162.pdf>
- GOUADEC, D. (2007). *Translation as a Profession*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- HAO, Y., PYM, A. (2022). Where do translation students go? A study of the employment and mobility of Master graduates. In *The Interpreter and Translator Trainer*, DOI: 10.1080/1750399X.2022.2084595
- HRMO, R., TUREK, I. (2003). *Návrh systému kľúčových kompetencií*. [online]. Dostupné na https://www.mtf.stuba.sk/buxus/docs/internetovy_casopis/2003/2/hrmo2.pdf
- CHUR, D. (2011). *Developing Key Competences in Higher Education*. [online]. Heidelberg: Winter Verlag. Dostupné na https://www.uni-heidelberg.de/md/slk/mitarbeiter/3_chur-english_version_format_2_4.pdf
- KAROLY, A. (2014). *The Role of Translation in Learning and Teaching English as a Foreign Language* [online]. Budapest: Eotvos Lorand University. Dostupné na <http://doktori.btk.elte.hu/lingv/karolyadrienn/thesis.pdf>
- KATAN, D. (2008). University Training, Competencies and the Death of the Translator: Problems in Professionalizing translation and in the Translation Profession. In MUSACCHIO, M. T. – SOSTERO, G. H. (eds.) *Tradurre: Formazione e Professione*, Padova: CLEUP.
- KAVALIAUSKIENĖ, G. – KAMINSKIENĖ, L. (2017). *Translations as a Learning Tool in English for Specific Purposes* [online]. Dostupné na http://www.kalbotyra.flf.vu.lt/wp-content/uploads/2012/02/Kalbotyra_57_132-139-psl.pdf
- KOMPONENT 7. VZDELÁVANIE PRE 21. STOROČIE. (n.d.) In *Plán obnovy a odolnosti SR*. [online]. Dostupné na https://www.planobnovy.sk/site/assets/files/1046/komponent_07_vzdelavanie-21-storocie_1.pdf
- ĽUPTÁKOVÁ, J. (2014). Špatný preklad ako prostriedok posilňujúci osvojovanie si odborného cudzieho jazyka. In ĽUPTÁK, M. – ŠTEFKOVÁ, J. (eds.). *Aplikované jazyky v univerzitnom kontexte – didaktika, terminológia, preklad*. [online]. Zvolen: Technická univerzita vo Zvolene, s. 67-74. Dostupné na https://ucj.tuzvo.sk/sites/default/files/aplikovane-jazyky-univerzitnom-kontexte-didaktika-terminologia-preklad_0.pdf
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVA, VEDY, VÝSKUMU A ŠPORTU SR. (2018). *Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania 2018-2027*. [online]. Dostupné na <https://www.minedu.sk/data/att/13450.pdf>
- Plán obnovy a odolnosti SR*. (n.d.) [online]. Dostupné na https://www.mfsr.sk/files/archiv/1/Plan_obnovy_a_odolnosti.pdf
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. (1998). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1998.
- SAAVŠ. (2021a). *SAAVŠ publikovala prvé výsledky najväčšieho prieskumu študentskej spokojnosti na Slovensku*. [online]. Dostupné na: <https://saavs.sk/sk/prieskum-prve-vysledky/>

- SAAVŠ (2021b) *Podľa študentov vysoké školy pandémie zvládli, no absolventi sa necítia byť pripravení na život.* [online]. Dostupné na <https://saavs.sk/wp-content/uploads/2021/06/SAAVS-TS-29.6..pdf>
- SUCHOŽOVÁ, E. (2014). *Rozvíjanie a hodnotenie kľúčových kompetencií v edukačnom procese.* [online]. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2014. Dostupné na: https://archiv.mpc-edu.sk/sites/default/files/publikacie/rozvijanie_a_hodnotenie_klucovych_kompetencií_-_po_recenziach_-_s_isbn_-_na_webe.pdf
- ÚRADNÝ VESTNÍK EURÓPSKEJ ÚNIE. (2018). *Odporúčanie Rady z 22. mája 2018 o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie.* [online]. Dostupné na [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=en](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=en)
- VANČO, M. et al. (2016). *Analýza získavania prierezových kompetencií na slovenských vysokých školách.* [online]. Bratislava: Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky, 2016. Dostupné na <https://www.minedu.sk/data/att/10091.pdf>
- VIENNE, J. (2000). Which Competences Should We Teach to Future Translators, and How? In SCHÄFFNER, CH. – ADAB, B. (eds.). *Developing Translation Competence.* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, s. 91–100.

Autorka

Mgr. Dominika Vargová, PhD., Katedra jazykovedy a translológie, Fakulta aplikovaných jazykov, Ekonomická univerzita v Bratislave, e-mail: dominika.vargova@euba.sk

Autorka je absolventkou odboru prekladateľstvo a tlmočníctvo v kombinácii anglický jazyk a kultúra a ruský jazyk a kultúra Filozofickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave. Počas svojho doktorského štúdia sa okrem prekladu a tlmočenia venovala otázkam vplyvu ruského jazyka na jazyk a kultúru postsovietskych krajín. Od roku 2016 pôsobí ako odborná asistentka na Katedre jazykovedy a translológie na Fakulte aplikovaných jazykov Ekonomickej univerzity v Bratislave. Vedie prednášky z translológie a vyučuje semináre z prekladu, tlmočenia a akademického písania. Vo svojom výskume sa venuje praxeológii prekladu a tlmočenia, dynamike zmien tejto profesie v aktuálnych podmienkach akademického a trhového prostredia. Vo svojich odborných publikáciách sa zameriava najmä na didaktiku výučby prekladu a tlmočenia.

Das Passiv im Wirtschaftsdeutschunterricht

The Passive Voice in Business German Lessons

Tomas Maier

Abstrakt: Der Artikel widmet sich der Position des Passivs im akademischen und vor allem fachlichen Stil in der Umgebung einer ökonomischen Fachhochschule am Beispiel der Wirtschaftsuniversität in Bratislava. Aufgrund Gründe der langjährigen Wirkung des Autors nicht nur als Lehrer des Fachdeutschen sondern auch als Dolmetscher, Übersetzer, Sekretär und persönlicher Assistent eines Topmanagers im Verwaltungszentrum eines österreichischen Konzerns werden konkrete Beispiele der tragenden Funktion verschiedener Formen des Passivs bei Bedeutungsfeldern der Lexikologie und Syntaxes vorgestellt. Die verallgemeinernde Aufgabe verschiedener Formen und Ersatzformen der sogenannten Leidenden Art besteht wie im akademischen Stil sowie in der Fachsprache in ihrer Vereinfachung und Exaktheit der Darstellung der Verläufe in der wirtschaftlichen, respektive handelsrechtlichen Praxis. Dazu gehören Präsentationen der unternehmerischen und Produktionsprojekte, der Programme der Weiterbildung in Bereichen der Aufgaben einzelner Mitarbeiter, Manager und der Vorstände, Zusammenfassung der Handelsverträge und nicht zuletzt in einer korrekten Handelskommunikation auf verschiedenen Ebenen einer Organisation, einer staatlichen oder privaten Korporation. Die Varianten des Passivs ermöglichen in der schriftlichen und mündlichen Kommunikation dieser Stufen, dieser Hierarchie einwandfreie Zusammenarbeit zum Zwecke des gemeinsamen Ziels.

Schlüsselwörter: Passiv, Fachdeutsch, Wirtschaftsuniversität, Lehrer, Praxis.

Abstract: The article is dedicated to the position of the passive voice in the academic and, above all, professional style in the environment of an economic college using the example of the University of Economics in Bratislava. Based on the author's longstanding work not only as a teacher of economic German but also as an interpreter, translator, secretary and personal assistant to a top manager in the administrative center of a corporation, concrete examples of the supporting function of various forms of the passive voice in semantic fields of lexicology and syntax are presented. The general task of various forms and substitute forms of the so-called suffering type consists, as in the academic style and in the technical language, in their simplification and accuracy of the presentation of the courses in economic or commercial law practice. This includes presentations, training, commercial contracts and correct commercial communication.

Key words: Passive, professional style, University of Economics, teacher, usage

1 Einleitung

Als Thema dieses Artikels wurde vom Autor das Passive der Verben gewählt, weil es sich um eine essenzielle Erscheinung der Morphologie und der Syntax in der Fachsprache handelt, was für den Bereich der akademischen Sprache, der Sprache

des Studiums und für das Handelsrecht gilt. Obwohl das Passiv in der publizistischen und politischen Sprache auch fehlerhaft häufig genutzt wird, und so der breiten Öffentlichkeit jeden Tag präsentiert wird, wird es bei der Ausführung der Fachsprache als eine Selbstverständlichkeit dargestellt, die die Studenten und andere Lernenden vom allgemeinen Deutschunterricht und Kursen wohl kennen und können und in der Fachsprache ohne weiteres automatisiert nutzen. In besseren Fällen wird das passive Genus auf einer Ebene mit anderen Erscheinungen der Grammatik und Unterrichtsthemen gestellt. Doch das Passiv nimmt eine zentrale Form in der komplexen morphologischen und syntaktischen Struktur des Deutschen ein und ist mit deren vielen Merkmalen logisch verflochten.

2 Theoretische Einleitung

Zu einem großen Teil der Verben können nicht nur Aktivformen, sondern auch Passivformen gebildet werden. Dabei verbindet sich eines der Auxiliärverben werden, sein, bekommen/erhalten/kriegen mit dem Partizip II eines Hauptverbs. Beispiele: *Er korrigiert die Arbeit. Die Arbeit wird (von ihm) korrigiert. Die Arbeit ist korrigiert. Ich bekomme die Arbeit korrigiert* (Engel, 1996, s.453).

In der slowakischen Sprache dagegen werden zwei Arten der Bildung von Passivformen vorgefunden. Die erste ist der deutschen Form sehr ähnlich, wird in der praktischen mündlichen Sprache benutzt, und eine zweite, die völlig anders als im Deutschen gebildet wird, die aber gerade im Deutschen eine genaue Parallele in den Parallelförmigen vom Passiv hat. Vielen Grammatikwerken zu Folge handelt es sich in der deutschen Terminologie nicht um Passiv, sondern um eine Konkurrenzform. Die slowakische Form wird frequenziell oft verwendet. Die Form ist vor allem in der nicht offiziellen, mündlichen Sprache üblich und deshalb sehr verbreitet.

Die erste Art wird, wie bereits erwähnt wurde, weniger im praktischen Leben auf den Straßen gebraucht. Umso mehr finden wir sie in der Fachliteratur, Journalistik, Amtssprache und Ähnlichem. Sie wird ident dem Deutschen durch ein Hilfsverb *byť, sein* und durch sogenannten Passiv Partizip gebildet. So entsteht fast völlige Identität der beiden Sprachen, deren Wurzeln wir höchstwahrscheinlich in der slowakischen nationalen Aufklärung, in der gemeinsamen indoeuropäischen Herkunft der beiden Sprachen oder in der gemeinsamen Geschichte der slowakisch- und deutschsprachigen Bevölkerung. Dies gilt auch für das eng verwandte Tschechische.

Beispiele: *Das Bauunternehmen PONTMENT S.A. baut hier eine Brücke. PONTMENT S.A. tu stavia most. Die Brücke wird mit neuer Technologie gebaut. Most je stavany novou stavebnou technológiou. Die Brücke wurde von portugiesischen Bauarbeitern gebaut. Most bol stavany prevažne portugalskými robotníkmi.*

Relativ ähnlich geht es auch im Bereich des passiven Infinitivs vor: *Die neue Brücke muss mit modernsten Methoden gebaut werden. Most musí byť postavený najmodernejšími metódami.* Nicht anders benimmt sich der slowakische Passiv auch im Falle des Konjunktivs: *Die neue Brücke sollte im nächsten Jahr gebaut werden. Most by mal byť stavany v budúcom roku.*

2.1 Zustands- und Vorgangspassiv

Wenn wir dasein-Passiv beobachten, kommen wir im Slowakischen zu einem anderen Problem: Zum ähnlichen Paar wie Zustandspassiv und Vorgangspassiv im Deutschen: *Das Geschäft ist schon fünf Minuten geschlossen. Obchod je už zavretý. Das Geschäft wird schon geschlossen. Obchod sa už zatvára. Umgekehrt könnte auch im Deutschen ein reflexives Verb vorkommen, wie auch in slowakischer Übersetzung eines Vorgangspassivs. Eben öffnet sich der Eiserner Vorhang in Berg! Práve je bortená Železná opona v Petržalke!*

Die erste Variante wird als ein Passiv eines Resultatzustands bezeichnet, also sehr ähnlich wie in den meisten deutschen Terminologien. Es besteht aber keine Einheit über diese Frage. Manchmal wird die letztgenannte Variante nicht für Passiv, sondern für eine andere Erscheinung verwendet. Und zwar syntaktisch ein Prädikat mit Adjektiv mit verbindendem Hilfsverb. Für die bekommen- und gehören-Passive hat Slowakisch keine ähnliche morphologische Antwort. Nur durch ganz andere Sprachwege wird in diesem Fall semantische Übereinstimmung erzielt.

Zu einem Vergleich kommt es bei neutralem Passiv, der im Deutschen in der dritten Person erscheint, und das ohne Subjekt oder mit dem Platzhalter *es*, das das Subjekt formell vertritt: *Hier wird geraucht. Tu sa fajčí. Es wurde schrecklich viel geraucht. Veľmi veľa sa fajčilo.* Im ersten Fall entspricht die deutsche Form der slowakischen, es ist aber hier ein Zufall, weil die Anwesenheit der Subjekte in der slowakischen Sprache durch den stark synthetischen Charakter der Sprache bedingt wird. Bei dem zweiten Muster handelt es sich wiederum um eine deutsche Erscheinung mit Subjekt, das im Slowakischen nicht benutzt wird.

Der zweiten Form des slowakischen Passivs, das reflexive Passiv, entspricht im Deutschen, wie wie weiter oben ausgeführt wurde, eine Konkurrenz- oder Parallelf orm des Passivs: *Meist findet man eine Lösung. Väčšinou sa nájde riešenie. Die Wirkung zeigt sich erst in ein paar Minuten. Účinok sa ukáže až o pár minút. Die Geräte verkaufen sich nur langsam. Tie prístroje sa predávajú iba pomaly.*

Auch der Platzhalter *es* erscheint bei diesen Konkurrenzformen: *In solchen Sesseln sitzt es sich schlecht. V týchto kreslách sa sedí zle.* Lexikalisch gesehen gibt es auch andere Parallelf ormen. Vor allem die Aktivsätze mit *man* sind in der Umgangs-

sprache sehr verbreitet: *Da kann man nichts machen. To sa nedá nič robiť.* Im Slowakischen können sie aber nur durch oben erwähnte Sätze ausgedrückt werden.

Bestimmte Möglichkeiten für eine Alternative zum Passiv sind beim Infinitiv mit *zu*, für den aber im Slowakischen keine ähnliche Struktur gefunden werden kann, zu beobachten. Es handelt sich um folgende Verben: *geben, gelten, heißen, stehen.* *Es gibt viel zu tun. Nun gilt es alle Energie zusammenzunehmen. Es steht zu befürchten, dass sich die Vorfälle noch häufen werden.* Sehr häufig wird auch das Verb sich lassen benutzt: *Da lässt sich nichts machen.*

Die syntaktische Klassifizierung eines Passivs erfolgt nach der Zahl der Glieder: Die eingliedrige Passivkonstruktion lautet zum Beispiel: *Es wird geplaudert.* Die eingliedrige Passivkonstruktion besteht allein aus dem Zeitwort. Am Anfang besteht hier die Möglichkeit einer Anwesenheit des allgemeinen, formalen Subjektes. Es ist ein Passiv ohne Subjekt, beziehungsweise ohne Darstellung des Verursachers des Geschehens. Zweigliedrige Konstruktion: *Er wird gehänselt,* hat ganz konkretes syntaktisches Subjekt, das zwar formell ein Subjekt ist, faktisch ein Objekt. Es wird auch als persönlich angesehen. Verursacher dieser Aktion wird aber verschwiegen. Dreigliedrige Passivkonstruktion enthält außer der Passivform des Verbs noch ein substituierbares syntaktisches Subjekt und ein durch Präposition angeschlossenes Agens. Es handelt sich um das persönliche Passiv, das heißt „Passiv mit Subjekt mit Angabe des Agens“.

Vielgliedrige Passivkonstruktion wie *Der Preis wird dem Gewinner von dem Showmaster übergeben,* beinhaltet außer dem Agens ein weiteres Satzglied wie Objekt im Dativ, gegebenenfalls Präpositionalkasus. Es handelt sich um ein persönliches Passiv mit Angabe des Agens (Helbig, Buscha 2001: 145). Auch im Slowakischen kann das Passiv so angesehen werden: Eingliedrig: *Tancuje sa. Je rokované.* Zweigliedrig: *Je chválený.* Dreigliedrig: *Je učiteľom vždy chválený.* Vielgliedrig: *Rád je v túto chvíľu odovzdávaný prezidentom generálovi Syrovému.* Aus der syntaktischen Hinsicht her entfällt der Platzhalter *es* und auch wegen stark synthetischem Charakter der Sprache auch *er* und *sie*. Auch Präpositionalobjekte, die das eigene Agens bestimmen, werden durch das Objekt im Instrumental ersetzt (Helbig, Buscha, 2001, s. 145).

2.2 Semantische Beschreibung und Beschränkungen

Das Passiv wird von Verben gebildet, die den Charakter einer Aktion tragen. Die, die ihn nicht bilden, sind zum Beispiel Modalverben, durch sie das Wetter dargestellt wird, Relationen *haben, besitzen, bekommen, erhalten, enthalten.* Verben, die mit Körper- oder Kleidungsstücken verbunden sind: *Er hob den Kopf.* Verben, mit denen der Preis, die Maß, das Gewicht bezeichnet wird: *kosten, betragen, wiegen.* Kein Passivum gibt es bei den reflexiven Verben mit Ausnahme einer Auf-

forderung: *Heute wird sich aber schon geduscht*. Manche intransitive Verben wie: *Es regnet* für Wettererscheinungen, seelische und physische Zustände, *entstehen*, *gefallen*, *abhängen*, für Prozesse, Verhältnisse und Zustände. Weiter sind Wörter der Ereignisse wie *stattfinden*, *sich ereignen*, Redewendung *es gibt* mit Akkusativ zu erwähnen. Aktiv und Passiv wird in beiden Sprachen nur bei den transitiven Verben benutzt: *Die Kommission lehnt den Antrag ab*. *Der Arzt hat mir dieses Medikament empfohlen*. Intransitive Verben können so genanntes unpersönliches Passiv bilden, und das mit *Es* am Anfang oder einem anderen Satzglied als Subjekt an der Stelle (Povejšil, 1987, s. 91, 92).

Nicht nur die morphologische Ebene ist beim gemeinsamen Beobachten des deutschen und slowakischen Passivs interessant. Auch die semantische Beschreibung ist hindurch sehenswert. Das slowakische Attribut *trpný*, also leidend ist weder für das Slowakische noch für das Deutsche Passiv allgemein gültig: *Sie wird dafür gut bezahlt*. *Er wurde in einer Kutsche gefahren*. *Ihnen wird Essen serviert*. Ähnlich im Slowakischen: *Je za to dobre platená*. *Bol vezený v koči*. *Je im podávané jedlo*. Das Passiv ohne Subjekt stellt oft kein passives Geschehen sondern Aktivitäten, die formal passiven Charakter haben, also Verb stellt nur morphologisch und der Satz nur rein syntaktisch ein Passiv dar. In der Bedeutung haben also aktivisches Geschehen, es gibt aber eine Distanz in der Aussage. Wir nennen keine Wesen oder Gegenstände (übernatürliche Kräfte) *Es wird hier viel geschrien*. Eine Aufforderung kann lauten: *Jetzt wird aber menschenwürdig verhandelt!* Genauso wie im Slowakischen: *Tu sa veľa kričí*. *Teraz sa ale bude rokovat' po ľudsky*. Bei manchen Fällen wird im Slowakischen eher das reflexive Passiv gebildet, vor allem aufgrund der schon oben erwähnten Frequenz in der mündlichen Sprache das reflexive Passiv verwendet (Helbig, Buscha, 2001, s. 146).

Die Bedeutung des Verbs im Passiv mit *werden* ist gleich beim aktivischen Verb. Der Unterschied entsteht nur durch den Blickwinkel des Sprechers oder Schreibers. Der Urheber verleiht Agensorientierung der Aktion. Das Passiv mit *sein* stellt keinen Prozess, wie es im Vorgangspassiv der Fall ist, es handelt sich bei ihm nicht nur um Zustand, sondern syntaktisch um Prädikat mit Partizip II., das aber auch Eigenschaften eines Adjektivs hat. Der Satz oder verbale Form *Die Bank ist weiß angestrichen* ist gleich der Form *Es ist eine weiß angestrichene Bank*. Es handelt sich um Vollendung der Handlung des Satzes *Die Bank wird weiß angestrichen*.

Wir sehen also, dass der Verursacher der Handlung im aktivischen Satz immer erscheint, im vorgangspassivischen Satz nicht erscheinen muss und anschließend beim Zustandspassiv vorhanden ist. *Die Abgeordneten wurden (vom Volk) gewählt*. *Die Abgeordneten waren damals schon gewählt*. Gleichfalls können wir auch einen Blick auf die slowakische Variante werfen: *Ľud volil poslancov*. *Poslanci boli volení (ľudom)*. *Poslanci boli pred mesiacom už zvolení*. Auch hier entspricht die slowaki-

sche Struktur der deutschen. In der slowakischen Sprache wird aber wiederum häufiger das reflexive Passiv angewandt.

Sehr gut kann man sich mit dem Passiv beschäftigen, indem die Satzglieder mit bedeutungstragenden Elementen der Bedeutung gegenübergestellt werden. Wenn man also eine semantische Hinsicht mit der syntaktischen nebeneinander legt und vergleicht. Falls eine Analogie in den entsprechenden Paaren entsteht, handelt es sich bei dem Satz um Aktiv. Im anderen Fall entspricht das Präpositionalobjekt dem Agens, so sind wir beim Passiv. So besteht keine Beziehung. Wenn wir Passiv und Agens als ident treffen, können wir vom Aktiv sprechen. *Seine Majestät überreicht [dem Wissenschaftler] einen Orden.* (Helbig, Buscha, 2001, s. 147).

Die oben erwähnten Folgerungen entsprechen mit kleinen Differenzen auch der slowakischen und tschechischen Struktur. Zum Beispiel handelt es sich beim Passiv nicht um ein Präpositionalobjekt, sondern um ein Objekt im Instrumental. Dieses Merkmal geht wieder aus dem stark synthetischen Charakter der slowakischen Sprache hervor (Helbig, Buscha, 2001, s. 147).

3 Präsentation des Passivs im Wirtschaftsdeutsch-Unterricht im akademischen Sprachmilieu

Der Unterricht einer Fachsprache an der Universität oder Fachhochschule sollte eine Methodik des Studiums und Aneignung der Sprache mit etwaigen Konsultationen der schwierigen Erscheinungen der Fach- oder allgemeinen Sprache beinhalten. Sicher ist eine Herstellung des Sprachmilieus der beste Weg zum Erwerben der nötigen Fähigkeiten und Fertigkeiten. Im Konkreten heißt das, Texte im Deutsch zu lesen und mit ihnen zu arbeiten. Das gesprochene deutsche Wort aus dem Bereich des Wirtschaftslebens zu hören (auch nebenbei), am besten mit Bild, wird zu einer automatisierenden Aneignung von Wörter, Redewendungen, Fertigkeiten und Gewohnheiten des Hörverstehens. Dabei sind die deutschen öffentlich-rechtlichen Medien ein positives Beispiel fürs Lernen des korrekten Deutschen mit Mehrwert der allgemeinen Weiterbildung und objektiver Informierung. Eine wichtige Rolle spielen Sendungen, Informationen, populär-wissenschaftliche Auslegungen, die in muttersprachlichen Sendern nicht vorhanden sind.

Trotz vielen Möglichkeiten des Fachsprachenstudiums werden die Themen während des Semesters neu erklärt oder kurz geübt, denn die Fähigkeiten und Fertigkeiten befinden sich bei Studenten nicht auf gleichem Niveau. Alles hängt von der früher angewandten Methodik, von der Individualität des Studenten, vom Betriebsklima und Unterrichtskultur der Oberschule, vom Typ der absolvierten Oberschule, der Klasse, bzw. Lerngruppe. Manchmal spielen bei geringerer Lernbereitschaft bestimmte Vorurteile und individuelle, auch geerbte Erfahrungen eine wichtige Rolle.

Oft erinnert man sich nicht an die korrekte Form eines Passivs, in dem man Vorgangspassiv mit dem Zustandspassiv verwechselt: *Das Management ist ... statt ... wird verpflichtet folgende Bedingungen zu erfüllen.*

In den deutschsprachigen Projekten benutzen Studenten oft Ersatzkonstruktionen für Passiv vor allem, wenn eigene oder zitierte Gedanken allein interpretieren. Es geht hauptsächlich um reflexive Formen und weniger um allgemeines Subjekt „man“ mit 3. Person Singular. Das Verb mit reflexivem Pronomen ähnelt der Muttersprache, also dem Slowakischen oder dem Tschechischen. Diese Formen scheinen uns einfacher und übersichtlicher zu sein und es könnte so auch das reflexive Verb als „ein einfacheres Passiv“ betrachtet werden. Dagegen erinnert uns das Passiv mit dem Hilfsverb eher an die zusammengesetzte verbale Formen.

Auch die richtige Form des Partizips II (Perfekt) wird bei Studenten mit Probleme begleitet, deshalb wird eine parallele Präsentation des Perfekts, Passiv, bzw. Wortbildung vom Partizip Perfekt erwünscht, damit die Studenten die Vielfalt der Anwendung jener Form besser verstehen.

Dabei ist es auch von großer Bedeutung in der Parallele die breitere morphologische Funktion des Hilfsverbs „werden“ wahrzunehmen. Es kann von Anfang an die volle Bedeutung des „werden“ als eines Wortes der Zustandsänderung und an die Substantivierung, das Kompositum „s Werdegang (e)s ä-e“ hingewiesen werden. Gerade diese, durative Art ergibt eine tiefere Begründung des Vorgangspassivs mit seinem Hilfsverb.

Es könnte gerade das oben Genannte methodenmäßig zu einem Modell-Unterricht führen:

- “werden”i u i.o = Zustandsänderung.
- Substantivisierung -> r Werdegang (e)s ä-e.
- Futur I.
- Perfekt
- Wortbildung

Es / werden in Person ...+... Partizip II ← Vorgangspassiv
 “ “ sein “ “ ← Zustandspassiv

In der Studium-Gruppe an der Wirtschaftsuniversität, die zur Zeit sehr umfangreich ist (bis 26 Lernenden), ist allen Studenten die Präsentation laut Modelllehren nicht gerecht. Es heißt, es sollte immer wieder bei Fragen zu den einzelnen morphologischen und syntaktischen Merkmalen zurückgekehrt werden, eventuell beim Beispiel aus der Sprachpraxis einen Moment aufgehalten werden und das Merkmal mit den Regeln noch einmal erörtert werden. Diese ganze Art des Zu-

trittes zur studierenden Jugend erfordert natürlich von den Studenten eine Vorbereitung, d. h. individuelles Studium und das Hören, Lesen des Deutschen und Wirtschaftsdeutschen. Wobei soll auch das Schreiben zum Thema der Arbeit und des Unternehmens im individuellen Studium, oder Hausarbeit nicht vergessen werden.

Auch Sprechen in deutscher und österreichischer Umgebung ist durch die Nähe der Grenze und Möglichkeiten von Studienaufenthalten empfehlenswert.

Manche Lehrbücher setzen die Problematik des Passiv trotz seiner vorrangigen Bedeutung in der Fachsprache frei im Laufe des Hochschulkurses je nach Thema der Lektion ein. Passiv dürfte aber exklusive dem einfachen aktiven Satz gegenübergestellt werden und als Übersetzung des Aktivs für Bedürfnisse eines kultivierten Fachdeutschen genutzt werden: *Die Bauarbeiter der Bankbuilt befestigen das linke Ufer. ... Das linke Ufer wird von den Bauarbeitern der Bankbuilt befestigt.*

3.1 Ein Handelsvertrag im Wirtschaftsdeutsch-Unterricht

Ein Vertrag mit fiktiven Subjekten, Gegenständen und Zahlen könnte einen praktischen Einblick in eine Handelstätigkeit mit sich bringen.

In einem Unternehmen oder einer Organisation werden vor allem die Verträge zu Gegenstand sorgfältiger handelsrechtlicher Vorbereitung der Fassung und Lautung des Textes, dessen Anfang, also die Vorstellung der Vertragspartner, meistens im Passiv steht: *Der Vertrag wird zwischen STRADA GmbH und der Stadt Donitz geschlossen.*

Als Vorgangsform: *Es wird ein Vertrag zwischen Via Styria (weiter als Hersteller) und Hammern (weiter als Besteller) geschlossen.*

Im Paragraphen bei den Pflichten des Herstellers, des Dienstleisters oder des Bestellers kann sowohl Zustandspassiv als auch Vorgangspassiv stehen: *Die Seiten sind (werden) verpflichtet, die Lautung des vorgelegten Vertrages einzuhalten. Alle Änderungen des Vertrages können nur mit fälligen, ordentlich mit beiden Seiten bestätigten Nachträgen 1 bis x geändert werden.*

Die abschließenden Paragraphen eines Vertrages werden oft auch verbal passiv dargestellt. Die Autoren der Vereinbarung, weder Rechtsanwälte noch Kaufleute werden nicht bei Namen genannt, sondern ihre Arbeit anonym dargestellt: *Angelegenheiten, die in diesem Einkommen nicht **angeführt sind, werden** mit jeweils gültigen Recht **behandelt**.*

*Der Vertrag **wird** in zwei Gleichschriften **ausgefertigt**. Jedes Exemplar **wird** eigenhändig von Vertragsparteien **unterzeichnet**.*

Natürlich können Studenten infolge der Arbeit einen fiktiven Vertrag zusammenfassen, und zwar mit besonderem Aspekt auf die passiven Formen.

3.2 Ein Wirtschaftsprüferbericht im Fachdeutsch-Unterricht

Manche Studenten nehmen schon während des Studiums an Wirtschaftsprüfer-Schulungen teil und möchten zum (zur) zertifizierten Mitglied*erin der nationalen Auditoren-Kammer mittels eines Exams werden. Dabei ist sicher das moralische Profil des jeden Einzelnen im Hinblick auf das heutige Geschehen in den Korporationen und Banken zu beachten.

Im Audit, deutsch öfter als Wirtschaftsprüferbericht genannt, werden Fehler oder Ungenauigkeiten in der Buchhaltung der Bilanz einer Organisation mitgeteilt. So müssen syntaktisch bedacht Bewegungen oder Stände auf den Rechnungen angegeben werden und fällige Anordnungen zu den Genaustellungen oder Korrekturen angeführt werden.

Der Wirtschaftsprüferbericht könnte zu einem Gegenstand einer slowakisch-, resp. tschechisch-deutschen Übersetzung werden, soweit die Vorstände, vor allem zwecks Börse die Bilanzen der einzelnen Betriebe und Hilfsbetriebe in der Europäischen Union und außen interessieren.

Auf dem Konto 035 901 werden Holz, Nägel, Hämmer und andere Werkzeuge für die Schallungen gebucht. Dabei wird es empfohlen, dies auf dem Konto 382 547 – das geringfügiges Wirtschaftsmaterial zu verbuchen.

Zu dem Datum 4. 4. 2022 wurde auf dem Konto 124203 Reserve – passiver Saldo aufgewiesen.

Es könnte im Wirtschaftsprüferbericht das eigene Konto im aktiven Genus auftreten:

Zum Datum 9. 5. 2022 weist das Konto 753416 – Kosten für die Dienstleistungen – einen Betrag von 11.023,- CZK für die Vermietung des LKWs der Firma Recyclingline.

Die Angaben des Wirtschaftsprüfers dürfen variiert werden, wie es auch in der Lautung des slowakischen oder tschechischen Originals modifiziert wird.

Üblich werden durch die mündliche oder schriftliche Handelskommunikation unter den Abteilungen in der Verwaltung der Korporation die richtigen Verrechnungen – Buchungen im IT-System oder in verschiedenen Systemen kommuniziert, falls es sie noch im Rahmen des Konzerns, bzw. der Organisationen noch gibt. Diese tendieren zwar zu einer Auflösung in einem gesamt organisatorischen System, bestehen oft immer wieder mit weiteren Fusionen und neuen Akquisitionen. Ein-

klangarbeiten und damit verbundene Sitzungen werden auch im großen Maße im Passiv geführt.

Hier kommt es zur Anwendung auch des Infinitivs Passiv mit Modalverben, im negativen oder positiven Sinne:

Die Erlöse vom Verkauf des abgedescribenen Vermögens sollten auf das Konto 65 011 Übrige Einkünfte überwiesen werden. Bisher wurden sie auf dem Konto 39 829 Erträge vom Verkauf aufgewiesen.

3.3 Übungen

Die Übungen und Festigungen könnten mit einer Recherche nach Passiv in einem ökonomischen Artikel begonnen werden. Auf solche Weise werden Studenten zum schnellen Lesen mit Aufmerksamkeit auf das Wichtigste und das Gesuchte aufgefordert. Noch interessanter wäre die Nutzung eines Podcast zur ökonomischen Situation in Deutschland.

Es werden weiter Beispiele aus dem aktuellen Leben auf dem Campus gesucht. Ein*e Student*in und anderen die Kommilitonen könnten auch das passive Objekt sein. Dabei entfällt *das allgemeine „es“* und Student wird zum formalen Subjekt der Aktion:

Franz studiert fleißig an der WU Wien. ...Franz wird an der WU gut gebildet ... (besser im Präteritum Passiv) ...Norbert wurde an der WU Wien (aus)gebildet.

Folgend dürfen Aufgaben und Übungen aus einem oder verschiedenen Übungs- oder Kursbüchern benutzt werden, die analog in verschiedenen Varianten im Fachdeutschunterricht weiterverwendet werden können:

- Sagen Sie es anders (im Passiv):
Man gründet ständig neue Filialen.
Der Schlager der Marke verkauft sich schnell.
- Ergänzen Sie Passiv:
*Der Ford Mustang in den USA
(herstellen).*
*Es darüber schon heftig
(diskutieren).*
- Bilden Sie aktives Geschlecht:
In den VAE werden modernste Gebäude konstruiert.
.....
In der Korporation werden Chemikalien und Farben angeboten.
.....

- Bilden Sie Passivformen im Präteritum (Čulenová et al., 1987, s. 202):
Zur Firmenfeier werden auch Familienmitglieder eingeladen.

Es wird vor allem den Gründern der Korporation gratuliert.

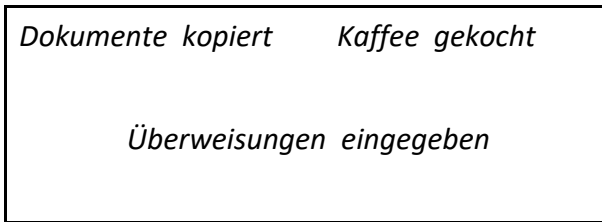
- Setzen Sie die Sätze richtig zusammen (Aufderstraße et al., 1994, s. 172):

Tab. 1 Aufderstraße et al. Lehrbuch Themen

<i>Karosserie</i>	<i>wird</i>	<i>Am Ende der Herstellung</i>	<i>zusammengeschweißt.</i>
<i>Die fertigen Produkte</i>		<i>robotisch</i>	<i>geformt.</i>
<i>Die Karosserieteile</i>	<i>werden</i>	<i>von automatischen Pressen</i>	<i>kontrolliert.</i>

- Tätigkeiten in einer Korporation. Was passiert hier? Schreiben Sie:

Tab. 2 Schüttelkasten



- a)
- b)

- Jemand fragt nach einem Rezept, erklären Sie es ihm. Verwenden Sie dafür Passiv (Aufderstraße et al., 1991, s. 153):

a) *Die Hendlstücke zuerst im fließenden Wasser waschen.*

b)

a) *Das Hendl wird zuerst in Stücke geschnitten* (Aufderstraße et al., 1991, s. 154).

b)

Tab. 3 Themen, Arbeitsbuch

	Inversions-signal	Subjekt	Verb Best. Form	Subjekt	Adverbiale Bestimmung der Zeit	Adverb. Bestimmung des Ortes	Adverb. Bestimmung	Verb in unbestimmter Form
a	—	Das Hendl	wird	—	zuerst	im fließenden Wasser	—	gewaschen.
b								

4 Verwendung des Passivs in der akademischen Sprache

Häufigkeit des Passivs in den akademischen Schriften hängt mit den grundsätzlichen Methoden der Forschung zusammen, hauptsächlich mit der Deduktion der konkreten Kenntnisse in die theoretischen Verallgemeinerungen. Die Verallgemeinerungen müssen dann logische Formen des Passivs oder seiner Vertreter haben. Wobei das eigentliche „echte“ Passiv bevorzugt wird. Passiv entspricht auch besser einem hohen Maße an Abstraktheit des akademischen, bzw. wissenschaftlichen Stils. Die Beschreibung der wissenschaftlichen Forschung ermöglicht ebenfalls im optimalen Maßstab gerade das Passiv, wobei die Übersichtlichkeit voll zur Geltung kommt. Indirekten Einfluss auf die Benutzung des Passivs in akademischen Schriften hat strikte Unpersönlichkeit, die die Verwendung der Personen, Gegenständen vor allem in den Resultaten der wissenschaftlichen Tätigkeit, das heißt in der Darstellung einer Theorie, vermeidet (Fišer, 2017).

Allgemein kann man oben erwähnte Merkmale der Benutzung des Passivs auch im gesamten Fachstil beobachten. Zum Beispiel in den Schriften der Behörde finden wir zum heutigen Tag nach aktuellen Forschungen das Passiv in 26% der Sätze, dagegen 15% in allgemeinen Texten. 14% der Sätze haben noch einen passivischen Charakter: *Die Gebühren sind an der Kasse einzuzahlen!* Oft kommen Adjektive mit *-bar* vor: *machbar, verwertbar, durchführbar, verwendbar, denkbar, unsagbar, trennbar* (Adamcová, 2018, s. 32).

An der Ökonomischen Hochschule in Prag wurde bei den Nachforschungen auf dem Lehrstuhl für Deutsch in den beobachteten Essays in 57 Fällen ein Fehler im Passiv, also 1,7 Prozent der grammatischen Fehler vorgefunden. Die Studenten machten Fehler in dem sie den Zustands- und Vorgangspassiv verwechselten. Auch die Professorin Věra Höppnerová von der Ökonomischen Hochschule in Prag macht auf Grund ihrer Forschung auf die irreführende und falsche These aufmerksam, dass der Unterschied zwischen Vorgangs- und Zustandspassiv oft im

Tschechischen mit Aspekt, slowakisch und tschechisch *vid*, dargestellt wird. Dem deutschen Vorgangspassiv entsprechen im Tschechischen perfektive und auch imperfektive Verben, dem Zustandspassiv perfektive Verben. Es wurden bei diesen Forschungen Fehler beim Unterscheiden des Zustands- und Vorgangspassivs festgestellt. Zum Beispiel: *Die ganze Produktion IST vom Staat geplant und reguliert.* Oder *Mit der Werbung WERDEN auch Nachteile verbunden.* Weitere Fehler waren in Partizip Perfekt: *MisGEbraucht. Wird GESUNKEN* statt *wird gesenkt.* Im Infinitiv Passiv fand man *produziert SEIN kann* oder es wurde die Kongruenz des Subjektes mit dem Prädikat nicht respektiert (Kalousková, 2015, s. 92).

5 Résumé

Wegen seiner Schlüsselrolle in der Fachsprache sollte das passive Genus Verbi als vorrangiges Thema in den Fachhochschulen ausgelegt werden. Dies könnte von der Praxis her, also von konkreten Texten, Präsentationen der Produktions- und unternehmerischen Absichten verwirklicht werden. Oder umgekehrt bei dem theoretischen Ausführen mit Beispielen aus der Praxis.

Die strukturelle Nähe des Deutschen zur slowakischen und tschechischen Sprache erzeugt einen mäßigen positiven Transfer beim Erlernen der Fach- und allgemeinen deutschen Sprache. Aus anderer Hinsicht her wirkt im Bereich Passiv das dominierende generelle oder Business English, trotz des germanischen Ursprungs, eher auf die Deutschlernenden verwirrend und verursacht dabei oft sprachliche Interferenz.

Im Allgemeinen sollte die Aneignung des Passivs in der Fachsprache Deutsch von Studenten der Ökonomie keine großen Hindernisse bringen. Die Voraussetzung dafür ist aber eine vorrangige Aufmerksamkeit und besondere Stelle diesen Erscheinungen in dem Fachdeutschunterricht zu widmen. An den Beispielen und Texten aus der wirtschaftlichen Praxis können sich die Studenten selbst von der Unerlässlichkeit dieser Form überzeugen.

Literatur

- ADAMCOVÁ, L. (2017). Sprache als komplexes Gebilde – theoretisch und angewandt. *Fórum cudzích jazykov, politológia a medzinárodných vzťahov*. 9(2017). Dostupné z: <https://www.vsdanubius.sk/files/foram-2-2017.PDF>
- AUFDERSTRASSE, H. et al. (1994). *Themen. Ausgabe in zwei Bänden. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch 1.* Plzeň: Fraus.
- AUFDERSTRASSE, H. et al. (1991). *Themen. Ausgabe in zwei Bänden. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Arbeitsbuch 1.* Bratislava: Slovart.
- ČULENOVÁ, L. et al. (1987). *Nemecký jazyk pre 2. ročník stredných škôl.* Bratislava: SPN.
- ENGEL, U. (1988). *Deutsche Grammatik.* Heidelberg: Julius Groos.

- FIŠER, Z. (2017). Akademické psaní. In: PETR KARLÍK, MAREK NEKULA, JANA PLESKALOVÁ (eds.), *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*. Dostupné z: [www.czechency.org/slovník/akademické psaní](http://www.czechency.org/slovník/akademické-psaní)
- HELBIG, G., BUSCHA, J. (2001). *Deutsche Grammatik*. Berlin: Langenscheidt.
- KALOUSKOVÁ, L. (2015). Analýza gramatických chyb v písemných pracích z hospodářské němčiny. *Lingua et vita*, IV(8). Dostupné z: https://linguaetvita.sk/www_write/files/issues/2015/08/lingua_et_vita_8_2015.pdf
- POVEJŠIL, J. (1987). *Mluvnice současné němčiny*. Praha: Akademia.

Autor

Mgr. Tomas Maier, PhD., Department of German Language, Faculty of Applied Languages, University of Economics in Bratislava, e-mail: tomas.maier@euba.sk

The author has been working as an assistant professor in the Department of German Language at the Faculty of Applied Languages of the University of Economics in Bratislava since 2006. He teaches Business German to Intermediate and Advanced Students at all faculties of the University of Economics in Bratislava. In his research, he concentrates on area studies of German-speaking countries, especially German history, the role of Habsburgs in central Europe, and European civilization and culture. His other publications deal with methodological aspects of teaching German for specific purposes and German grammar.

Assessing proficiency in English for Specific Purposes: the case of Aviation English

Siniša Prekratić, Ivana Francetić

Abstract: Assessing language proficiency in aviation has been a contentious matter. In 2003 the International Civil Aviation Organization (ICAO) introduced a standard for assessing proficiency in English for licencing pilots and air traffic controllers involved in international operations. ICAO's Language Proficiency Requirements (LPRs) articulate this standard mainly through the language proficiency rating scale and a set of holistic descriptors of various categories of linguistic performance. The main focus of this attempt at standardization – the language proficiency rating scale – has since its creation come under considerable criticism from both linguists and aviation professionals for different reasons. Furthermore, although ICAO did impose a standard of minimum language proficiency, it currently does not offer a standardized test for assessing the minimum required level of this proficiency. Thus, both the standard for determining successful performance and the assessment tools used for this variety of English for specific purposes have been a focus of continuous research and debate. In our paper we will present the key points of this debate with a particular focus on how they can inform theoretical and practical problems of ESP proficiency assessments. First, we will present why ICAO's attempt at standardization of minimum proficiency requirements has garnered so much criticism. Second, we will talk about problems with validating Aviation English tests. In our conclusion, we will bring these two points together to show what assessing proficiency in Aviation English can teach us about ESP testing in general.

Key words: aviation English, English for specific purposes, language proficiency assessment

Introduction

When it comes to language for specific purposes (LSP), Aviation English (AE) has a bit of a unique character when compared to, say, Business English or Academic English or English for tourism in that the concern for safety of the participants is key. Miscommunication at a business meeting with foreign investors or while communicating with a tourist office during your holiday can be unpleasant, but nowhere near the level of unpleasantness that miscommunication between a pilot and an air traffic controller (ATCO) can reach. Aviation today is a technologically advanced, highly complex industry in which automation, endless safety procedures and redundancies in critical systems have greatly reduced the possibility of a critical malfunction of an aircraft. Human factors, on the other hand, feature prominently amongst causes of aircraft accidents with U.S. National Aeronautics and Space Administration (NASA) Aviation Safety Reporting System (ASRS) stating that more than 70 per cent of incidents reported involved problems with information transfer, primarily related to voice communication (Dale, 2016). It is, therefore, somewhat surprising that the international standardization of language

proficiency in aviation is a fairly recent development. In this paper we would like to do three things – firstly, briefly present the state of the language proficiency assessment in AE; secondly, present some theoretical problems that the standardization of language proficiency requirements in aviation brought forth; finally, we will try to show how problems with AE language proficiency testing can inform our thinking about English for specific purposes (ESP) assessment in general.

Implementation of Language Proficiency Requirements

After several high-profile aviation accidents in which communication problems were a significant contributing factor, the International Civil Aviation Organization (ICAO), a branch of the UN, has in the early 2000's established a set of minimum language proficiency requirements all pilots and ATCOs working in international aviation are required to meet. Following implementation problems in some ICAO member countries, the deadline for national civil aviation authorities to certify the language proficiency level of aviation personnel was finally set for March 2011. This is not to say that AE tests had not existed before 2011 or that linguistic performance of pilots and ATCOs had not earlier been assessed on different levels and in different training organizations, but international, ICAO mandated minimum requirements – ICAO Language Proficiency Requirements (LPRs) have only been around for more than a decade.

What, then, are the instruments that ICAO employs for assessing language proficiency levels? The assessment criteria developed by ICAO are defined primarily through the ICAO rating scale and accompanying holistic descriptors. Two additional documents, *Manual on the Implementation of ICAO Language Proficiency Requirements* and ICAO Cir 318 *Language Testing Criteria for Global Harmonization* were produced to help guide the testing process and test design. The ICAO rating scale defines six levels of language proficiency ranging from pre-elementary (Level 1) to expert (Level 6) across six skill areas of linguistic performance: pronunciation, structure, vocabulary, fluency, comprehension and interaction. The five holistic descriptors provide more general characteristics of proficient speakers and establish the context for communication. The descriptors state, for example, that “proficient speakers shall communicate on common, concrete and work-related topics with accuracy and clarity”; “use appropriate communicative strategies to exchange messages and to recognize and resolve misunderstandings (e.g. to check, confirm, or clarify information) in a general or work-related context”, etc (ICAO, 2010, 4.5.3). Pilots and ATCOs are required to have at least level 4 (operational) in order to work in international air traffic. Additionally, a test taker must demonstrate proficiency at level 4 in all categories of the scale to receive a level 4 rating. Since the basic goal of testing is to assess radiotelephony (voice) communication between pilots and ATCOs, tests include only speaking and listening tasks, while proficiency in writing and reading is not tested. Tests normally consist of

an introductory interview part and various listening tasks in which primarily the candidate's use of standard phraseology in English is evaluated. ICAO recommends testing centers to use two examiners during testing, one a language expert and the other a subject matter expert.

Here it is important to note that while ICAO did design the minimum LPRs and the accompanying descriptors to be used in the assessment process, it does not actually provide a standardized test that test centers could use during assessment. Aviation English testing centers design the tests which are then forwarded to the national civil aviation agency which checks the compliance of the test with ICAO's language proficiency requirements. The national aviation agency then has the final word on whether a test can be used in a particular country or not. The final result is that there is a number of available tests on the market, all certified by their respective national authorities and with sometimes quite different levels of compliance with the LPRs set forth by the ICAO. Describing this situation, Read and Knoch (2009, p. 21.8) state:

"the decision to adopt a proficiency scale but not to mandate a particular test has created uncertainties for test developers about the type of assessment that will meet the ICAO goal of ensuring that pilots and controllers in international aviation can communicate adequately through radiotelephony in a variety of situations".

In 2008, during the LPRs implementation process, a paper was published by Charles Alderson which aimed to validate the tests then available on the market (Alderson, 2008). A two-part survey was sent to 74 organizations whose tests were used for licensure of pilots and ATC with detailed questions on aviation English testing. Alderson reports receiving only 22 responses, and although he does not take non-response as proof of inadequacy of the organization's test, his conclusion is that "in only a minority of cases was there evidence of adequate concern for quality control and public accountability" (Alderson, 2008, p. 15). The concern about the lack of standardization of training and monitoring for raters was also brought up in discussions of AE tests validation (Alderson, 2009).

As a result of this and similar concerns, in 2011 ICAO launched the Aviation English Language Test Service (AELTS), a service which helps test providers by evaluating their tests. A team of experts consisting of both language experts and subject matter experts evaluates the tests submitted and publishes on its website the list of those that have passed the evaluation process and that meet the ICAO LPRs. Test providers whose tests do not pass the evaluation process are provided with feedback on how their tests might be improved. There is a variety of AE tests available on the market today and between them, there are quite a few differences. Some of them are designed specifically for pilots or ATCOs. Some of them include more tasks involving standard phraseology, some of them less. They differ in the number of levels of the ICAO scale that they evaluate. They also

differ in the number of tasks which focus on simulating real-life communicative situations involving pilots and ATCOs. Even though they all refer to ICAO LPRs, the competence that they are supposed to be evaluating can seem rather abstract and vague. Farris and Turner (2015, cited in Farris, 2016, p. 83) state that “despite this quite specific goal in a quite specific context, the construct of communicative effectiveness in relation to the ICAO LPRs remains elusive”.

Problems with LPRs

One of the most glaring problems with the basic instrument of language proficiency assessment in aviation is with the descriptors of the rating scale categories. Distinguishing between levels is sometimes quite complicated within a particular category as the definitions of the levels only differ in the use of adverbials of time. For example, the difference between levels 3, 4 and 5 for the pronunciation category is only in the use of adverbials *frequently*, *only sometimes*, and *rarely*. Pronunciation category for level 4 states: “Pronunciation, stress, rhythm, and intonation are influenced by the first language or regional variation but only sometimes interfere with ease of understanding” (ICAO, 2010, 4.6.2). Although the adverbials mentioned can be quantified, rating a candidate’s performance only on the basis of a difference between *frequently* and *only sometimes* is in practical terms extremely problematic, especially considering that the candidate’s license and career are on the line. Additional issue with the scale is, for example, how to interpret a candidate taking a long time to answer – is this a failure of fluency, interaction, or are they having problems remembering an item of vocabulary? Vagueness of the descriptors of the scale in this very basic regard has been commented on (Farris, 2016) and never resolved satisfactorily. Despite some persuasive calls for reexamining this basic instrument of language proficiency assessment in aviation, it remains in place.

Another point of contention is the idea of the standard of expert performance. ICAO’s guidance document, the already mentioned *Manual on the Implementation of Language Proficiency Requirements* articulates a somewhat contradictory view of the position of native speakers in the language proficiency assessment. The manual states that “ICAO language proficiency requirements apply to native and non-native speakers alike” (ICAO, 2010, 5.3.1.1) and that “native speakers are under the same obligation as non-native speakers to ensure that their variety of English is comprehensible to the international aviation community” (ICAO, 2010, 5.3.1.4). The responsibility for successful communication does not rest solely on the non-native speakers – “native and other expert users of English should refrain from the use of idioms, colloquialisms, and other jargon in radiotelephony communication and should modulate their rate of delivery” (ICAO, 2010, 5.3.1.4). However, the scale itself, especially at the expert level, seems to imply a native speaker as a standard according to which the expert performance is measured. References to

“idiomatic vocabulary” and “cultural subtleties” (ICAO, 2010, A-7) clearly point to native-like speech, contradicting the seeming equality that NS and NNS enjoy in the guidance documents.

Farris (2016, p. 86) contrasts the ideas of the native speaker and English as a lingua franca (ELF) as standards and asks: “in the absence of a native speaker standard for testing purposes, what should the standard for expert performance be?”. Even though ELF studies point to the establishment of standards for testing that are not based on native-like speech, numerous varieties of ELF and difficulties in providing a unified linguistic description of ELF prevent us from answering the question. The issue is summarized by Farris (2016, p. 86) in the following manner:

“ICAO’s intentions for native/expert level speakers outlined in the guidance material of Document 9835 reflect an ELF perspective, even if the operationalized role of the native/expert speaker in the policy and the descriptors in Level 6 of the rating scales reflect a native speaker standard at the expert level”.

Assessment criteria

Several authors (Moder and Halleck, 2009; Farris, 2016), have remarked that the AE assessment criteria as they are defined in the ICAO rating scale seem to be referencing general linguistic concepts such as fluency or pronunciation without actually mentioning anything specific in the aviation domain. Even though the guidance documents state that “*language proficiency is necessarily linked to particular uses of the language*” (ICAO, 2010, 2.3), the criteria point to quite abstract linguistic concepts unrelated to everyday pilot – controller communication.

This markedly linguistic slant on the assessment criteria in AE and in LSP in general is something that Dan Douglas discusses in an article dealing with the derivation of assessment criteria in testing (Douglas, 2001). In the article he recounts a study from Sally Jacoby’s dissertation which deals with conference presentations delivered by a group of physicists. Jacoby observed that the participants of the study, all subject matter experts, in evaluating each other’s presentations, used remarkably non-linguistic criteria to evaluate the presentations. Douglas states that during the assessments “no normative standard based on the notion of native speaker, including those of linguistic accuracy and style, was in force” (2001, p. 172). He concludes that in the LSP environment assessment criteria employed by test designers and subject matter experts are quite different. Douglas uses Jacoby’s term “indigenous assessment criteria”, which she defines as “those used by subject specialists in assessing communicative performances of apprentices in academic and vocational fields” (Jacoby, 1998, cited in Douglas, 2001, p. 175) and contrasts it with linguistically-oriented criteria. He goes on to argue for “the importance of considering assessment criteria that are derived from the analysis of the target language use domain in the development of LSP tests” (2001, p. 183).

In a similar vein, Knoch (2009, cited in Farris, 2016, p. 87) in a validation study of the ICAO rating scale makes use of stakeholder feedback to evaluate the descriptors. Stakeholders were pilots and ATCOs and in the feedback they reported that “some of the descriptors were not relevant to the work context of controllers or pilots (particularly at level 6), that the descriptors were too vague, and that there was a lack of congruence in the terms of the skills and abilities across levels of the scales” (Farris, 2016, p. 88). Regardless of whether we take Knoch’s findings as pointing towards the need to reconsider the ICAO LPR’s or not, it seems clear that the involvement of stakeholders in the testing validation process and focus on target language use situation will help us reconsider how we assess language proficiency in LSP.

What conclusions can we make about ESP proficiency assessment in general?

The problems with the current state of language proficiency assessment in AE that we have presented here point to several important observations. First, that in designing assessment criteria contributions from various stakeholders are important. Exclusion of indigenous testing criteria seems to lead to linguistically-oriented tasks which tend to neglect target language use situations. Secondly, the idea that the native speaker is a standard of expert performance has a lot of implications for both testing and teaching LSP. These implications are of a highly practical nature and should be considered when thinking about and designing LSP courses. Finally, the lack of clarity surrounding the idea of performative competence leads to inconsistent assessment criteria, as was demonstrated on the considerable variety of AE tests in circulation today. The domain of Aviation English has witnessed continuous research into and debate around language proficiency assessment standards and criteria. Key points of this debate revolve around the ICAO rating scale which has been at the center of the efforts to impose a global set of linguistic standards on an expanding and technologically advanced industry. The questions raised in the course of this debate are worth asking in any LSP teaching and assessment programme.

List of abbreviations

AE – Aviation English
AELTS – Aviation English Language Test Service
ASRS – Aviation Safety Reporting System
ATCO – Air Traffic Control Officer
ELF – English as a lingua franca
ESP – English for specific purposes
ICAO – International Civil Aviation Organization
LPR – Language Proficiency Requirement

NASA – National Aeronautics and Space Administration

NS – native speaker

NNS – non-native speaker

References

- ALDERSON, C. (2008). Final Report on a Survey of Aviation English Tests. http://www.ealta.eu.org/documents/archive/alderson_2008.pdf, retrieved 24 October 2022.
- ALDERSON, C. (2009). Air safety, language assessment policy, and policy implementations: the case of Aviation English. *Annual Review of Applied Linguistics*, 29, 168–187
- DALE, W. (October 20, 2016). *Failure to Communicate*. Flight Safety Foundation. <https://flightsafety.org/asw-article/failure-to-communicate/>
- DOUGLAS, D. (2001). Language for Specific Purposes assessment criteria: where do they come from? *Language testing*, 18(2), 171–185.
- FARRIS, C. (2016). Aviation language testing. In ESTIVAL, D., FARRIS, C. AND MOLESWORTH, B. (Eds), *Aviation English: A lingua franca for pilots and air traffic controllers*. (pp. 75–91). Routledge.
- ICAO (2010). *Manual on the implementation of ICAO language proficiency requirements* (2nd edn). ICAO Doc 9835. Chicago, IL, USA: International Civil Aviation Organization.
- MODER, C.L. & HALLECK, G. B. (2009). Planes, politics and oral proficiency testing international air traffic controllers. *Australian Review of Applied Linguistics*, 32(3), 25.1–25.16.
- READ, J., & KNOCH, UTE. (2009). Clearing the air: Applied linguistic perspectives on aviation communication. *Australian Review of Applied Linguistics*, 32(3), 21.1–21.11

Authors

Siniša Prekratić, MA in English language and literature, e-mail: sprekratic@fpz.hr, Faculty of Transport and Traffic Science, University of Zagreb

Siniša Prekratić is a lecturer at the Faculty of Transport and Traffic Sciences, University of Zagreb, where he teaches Aviation English. He also teaches English for Academic Purposes and Speaking and Presentation Skills in English at the Department of Communication Studies, Faculty of Croatian Studies. He has taught General English and English for Specific Purposes courses and worked in lexicography and publishing.

Ivana Francetić, MA in English language and literature, e-mail: ifrancetic@unizg.hr, Faculty of Transport and Traffic Science, University of Zagreb

Ivana Francetić is the Head of Chair for Aviation English at the Faculty of Transport and Traffic Sciences, University of Zagreb. She teaches Aviation English and Radio-telephony Communications to military pilot, civil pilot and air traffic control students. She finished ICAO Aerodrome Control Course 052 and ICAO Approach Radar Course 053 at Bailbrook College, Bath, Great Britain. Since 2009 she is an ATPL Theoretical Instructor at HR/ATO 002 and Senior ATC Instructor for the ATCO CCC Initial training at HUSK. In 2008 she was certified as RELTA (RMIT English Worldwide, Melbourne, Australia) test examiner and rater for English language proficiency test for pilots and air-traffic controllers as required by ICAO.

Transferable skills in ESP

Daniela Dlabolová, Eva Čoupková

Abstract: The demand for transferable skills as an integral part of English for Specific Purposes (ESP) courses taught to science students has been expanding for at least the last decade due to the increasing interdisciplinary and international cooperation within various fields. The need for the linguistic competence of science graduates not only in their area of expertise, but also within the broader context of their professional and social activities, has provided the educators with the opportunity to enhance the educational impact of ESP courses. For the purposes of this paper, transferable skills may be operationally defined as a set of oral and written communication skills based on the content knowledge of specific science disciplines which ESP learners acquire and practise in various semi-authentic situations.

The paper will discuss the role of transferable skills in higher education and the design of ESP courses, with a special emphasis on three specific areas: skills related to providing peer-feedback, skills needed for mediating meaning, and finally the ability to verbalize evidence of one's achievements. These competencies are not only transferable, but also soft or communication skills that may be especially challenging to our science students since they require not only logical and analytical thinking but also adaptability and awareness of the role of emotions in human interaction. Sample activities will be described as useful for promoting and practising these skills.

Key words: ESP, higher education institutions, science students, transferability, employability

Introduction: Defining transferable skills

“Every skill you acquire doubles your odds of success”, claimed a well-known cartoonist Scott Adams (Gallo, 2013). This may be even more valid for skills that can be applied in multiple areas or situations. Their added value is the possibility of transition between various environments, projects or roles – simply put, these skills can be seen as transferable.

There is no agreement on the definition of transferable skills as different authors have different views of the problem. Christof Nägele and Barbara E. Stalder see transferable skills as skills “that can be used to act efficiently in different real-life situations” (739), i.e. skills that are acquired in one context and then applied and reused in a new context. Transferable skills are often referred to by various alternative labels, such as basic skills, generic skills, key skills or life skills. A common name given to transferable skills is employability skills because they enhance a job applicant's chances of being hired and are important in recruiting new employees – they guarantee that an individual becomes quickly competent in new situations (Rarrek and Werner, 2012, quoted in Nägele and Stalder, 2017, p. 740). According to the Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 De-

ember 2006 on key competencies for lifelong learning (2006, quoted in Nägele and Stalder, 2017, p. 740), these skills comprise, for example, communication in a foreign language, digital competence, and social and civic competence.

We have no single or definitive list of transferable skills or skills in general in that matter. A good working model of skills was developed by Ruth Bridgstock who, apart from discipline-specific skills, that are traditionally included in university curricula (37), discusses also the aforementioned employability skills, underpinning traits and dispositions, such as openness to experience, initiative or sociability, generic skills including working in teams and written and verbal communication, self-management skills related to the individual's perception of themselves in terms of values, interests and goals, and, finally, career building skills connected to the ability of finding and using information about careers and world of work (35–38). All these technical and non-technical skills can be seen as necessary building blocks leading to a success in launching and maintaining fulfilling careers, establishing satisfying cooperation across fields and disciplines, also internationally, and generally promising a happy personal life.

Transferable skills in higher education

As of lately, transferable skills have started to play a marked role in the education at universities. Isabella Stefanutti in her unpublished dissertation traces the evolution of this institution as, firstly, an ideology-based nest of dominant elites, later a research-focused centre, and finally, in the last fifty years, the entrepreneurial establishment promoting human capital, innovation and commercial applications contributing to the knowledge society (4–5). Nowadays, there seems to be a consensus that universities should provide not only subject-specific knowledge, but also develop further skills useful for the student's future life and employment. Universities, therefore, have started to focus on a broader career management competence in students (Bridgstock, 2009, p. 32). The question is, however, how these skills should be transmitted and taught. As Stefanutti suggests, they could be included within the discipline-specific courses belonging to the curriculum or structured as a part of the extracurricular training. Frequently, universities establish special counselling or advisory units called Professional Services (11) or Career Centres that help students launch successful careers and provide training and workshops. Last but not least, we believe that transferable skills should be included in university language courses.

Just to illustrate the point that the universities' managements are aware of the importance of these transferable skills, we mention a local example giving a short quote from the document adopted by our home institution, the Faculty of Science of Masaryk University, in 2021, called the Long-term Development Strategy. The aims comprise, among others, "providing excellent science education at all levels

of study, enabling the relevant employment of graduates in all spheres” (9), which includes both developing the key competencies for future employability and establishing contacts with prospective employers, thus preparing the graduates for the requirements of practice.

The second point is directly connected to the importance of foreign languages and interpersonal skills as prominent competencies that help “strengthen the internalisation of study, student mobility and teaching cooperation” (10). Students should obtain the international experience crucial for their future chances of employment in the international environment.

Transferable skills in ESP courses

We believe that transferable skills should form an important part of language teaching and our ESP courses. Learning and using a foreign language is not only a practical and analytical process focused on understanding and interpretation of ideas and concepts, which our students practise enough in their discipline-specific courses, but mainly a communicative and cooperative activity. This, as most students nowadays realize, will form the crucial part of their occupational tasks in their prospective jobs. They will probably be working in multi-disciplinary and international teams and find it necessary to explain and communicate the key concepts and targets also to people outside their fields – grant providers, investors or the general public – in a comprehensive and persuasive way. They can learn how to manage this in their ESP classes.

Therefore, in our ESP courses for science students, we practise some concrete tasks building up the employability skills, such as writing a CV, cover letter, conducting job interview simulations and presenting a research project. But, in a broader sense, we aim at transferability while training more general communication skills, typically argumentation, negotiation, and planning. These are often categorized as soft skills and as such, they are undoubtedly the desirable attributes of a successful job applicant. In their language classes, students become aware of their soft skills and learn how to verbalize and exemplify them. Later, in a communication with a potential employer, they should be able to explain what skills they can contribute to the company or institution.

In the next part of our paper, we are going to discuss these three specific areas: skills related to providing peer-feedback, skills needed for mediating meaning, or, in other words, the comprehensible transfer of discipline-specific information, and finally the ability to verbalize evidence of one’s achievements. We have chosen these areas because the encompassed communication skills might be challenging for STEM (science, technology, engineering and mathematics) students, who often possess strong logical thinking abilities and like to base communication on facts

and reason but, on the other hand, seem to underestimate the role of emotions, changeability, and simply the interferences of human factors.

Peer-feedback skills

In an article addressed to students, psychology professor Drew Appleby demonstrates that the classroom skills related to adaptability, overcoming obstacles or having productive relationships with the others are overlapping with the skills which will help students thrive in the workplace after they graduate (Appleby, 2017). We can consider peer-feedback skills as part of these because peer-feedback is valuable in the progress towards achieving one's goals both in academic and professional areas. In an academic setting, peer-feedback is provided, for example, to writing essays, or team-work on student projects or class presentations. Similar processes are useful at workplaces where strong writing, presenting and team-work related skills are required and the feedback to them is understood as a component of life-long learning.

When working with students of undergraduate courses, we often encounter difficulties in implementing peer-feedback. These students may be reluctant to engage in the activity because they may be unaware of its value and may lack evaluative competences. They simply offer comments such as "The presentation was good," or "It was okay." Sometimes they seem unwilling to comment on the work of the others and to accept the evaluation of their own work from someone other than the teacher. The reasons for constraints are probably related to the adaptation process when moving from secondary to tertiary education. As suggested in the study by Harvard psychologists, the cognitive and psychosocial abilities in this age category are still influenced by higher sensitivity to social evaluation while understanding the emotions and thoughts of other people gradually deepens, which is proved by measurements of responses in brain areas reacting to socio-affective information (Somerville, 2013).

Another factor might be the students' strong interest in their science discipline contrary to little concern for the development of interpersonal skills. They expect working with facts and discussing the discipline-related knowledge, not discussing the development of their classmates' skills on top of counting with emotions. They are not yet able to see the links of their interpersonal skills to the achievement of their academic goals. As teachers of language courses, we therefore have an ideal opportunity to introduce undergraduate students to the potential of peer-feedback for their studies and their soft skills development.

Thus, beneficial feedback should be specific and should describe what the observer can see in the performance of a certain task. Can the observer recognize a strong point, or a weak point? These questions might present a cognitive chal-

lenge but if a student can say: “It was good,” we should elicit a reason and some evidence for this claim. The description of the observations can be guided by some evaluative questions, as suggested by Catlin Tucker:

What is the strongest aspect of this work? Why do you think this is well done?
What is surprising for you? Why is it thought-provoking?
What is one thing that you are not clear about? Where will more explanation help?
Where would you make a small change? How would you re-do this part? (Tucker, 2021).

Alternatively, we can scaffold the peer-feedback to a certain performance with the method of “Start, Stop, Continue” which is suitable for gathering anonymous written suggestions. Each individual in the class recommends something under the three verbs and the feedback recipient can see if any points tend to be recommended repeatedly; these would be worth dealing with. To illustrate, let us mention several examples: “using a spellchecker” for Start, “writing informally” for Stop, and “clear structuring” for Continue. These recommendations should be supplied with a brief description of how the item will help, or an example of how the item is manifested in the text, e.g. “clear structuring; the idea is easy to follow.”

Another tool for peer-feedback is the use of checklists which include items required for completing the task successfully. These are largely the items already described in the task instruction, but they might be misunderstood or overlooked. We consider checklists very practical, if kept simple, because they help prevent failure due to the non-fulfilment of the task instruction. A student can work with a checklist individually; however, with a peer, the author receives confirmation and reassurance, or another perspective on the evaluated element.

Besides this “recognition” level which relates to strengths and weaknesses, we work with a “referential” level characterizing the concept. Students should arrive at answers to certain questions about the principles: Who/What is the object of peer-feedback? What is the purpose? What makes good peer-feedback? Here we can show some examples of feedback in situations relevant to the students’ experience. These examples, either in the form of a video or a text, show the characteristics which make up effective feedback and also point out the elements which are not desirable. We strive to show students that feedback is bound to the goals which we set at the beginning of the learning period. Specific steps leading to these goals are reflected in the assessment criteria and students can make use of them if the teacher shares and explains them. Students can simply be given a rubric, or its modified version, with a scale aligned to the expected standards and refer to this tool while giving their feedback. These steps help create the prerequisites for concrete and targeted peer-feedback.

Finally, it is useful to show that the emotional aspects of feedback play an important role for the recipient to be able to accept it at all. Should the feedback provider fail to maintain a respectful atmosphere, hardly will the recipient want to make any improvements. The respect for the feedback recipient can be demonstrated in seemingly less significant things such as the sitting arrangement, starting the communication with a positive point and encouraging the form of a dialogue.

Mediating meaning

Current methodology moves away from real-life remote approaches that teach language as a list of items. Language is now understood as a means that enables mental activity in which participants react to each other, interpret each other's meanings and utilize them. In this approach, it is not very useful to deal with extensive explanations of theoretical rules and then carry out exercises. It is much better to proceed by working with the relationships between the individual parts of the syllabus aiming to achieve a functioning whole. For these reasons, we build our syllabi around tasks, simulations or projects where there is always a need for the transfer and application of information.

One type of task where our students gain practice in facilitating the information transfer is playing the role of a chair in simulations of various social events such as student conferences or round-table debates. Being in this role makes students aware of a range of responsibilities put on a chairperson from preparing, knowing the participants' professional background and their main ideas, to understanding a basic etiquette for the situation and, above all, working with the meanings of the participants' words. This means managing the flow of the communication, linking individual points to one another, and summarizing or reformulating different utterances. The purpose of such communication management is to enable all participants to comprehend the speakers' ideas. It is quite demanding but the connection of the task to a real-life social role makes it highly engaging.

Difficulties emerge when students speak about their research and describe a discipline-specific concept unfamiliar to their audience. Here we can follow the CEFR recommendations (Council of Europe, 2020, pp. 117–122) and focus on developing mediation strategies which may be further supported by discussing extracts from authentic speeches in the particular scientific discipline. Classroom activities to develop mediation strategies include asking questions about what the classmates already know; formulating definitions of terms with the use of general category words and descriptions of, for instance, a structure, a function, or an application; paraphrasing a sentence using different grammar pattern; deconstructing a concept into parts; comparing a new idea into something well-known;

and possibly many other procedures which relate new information to existing knowledge.

When the audience are non-experts, mediating meaning in STEM areas brings challenges. Some students are not even motivated to clarify their topics to lay people. However, in reality, they might encounter this necessity when communicating, for example, with a grant provider. In the classroom, we can help students prepare for these situations by trying a variety of more creative and less prioritized exercises. For instance, would it be possible to compare an element from their research to a type of food that most people like? Usually, if the new information relates to the structure of a material or the shape of an object, such comparisons are effective. One example comes from mathematics: a topological object called a “torus” is often compared to a doughnut. It is commonly mentioned in lectures on topology given by experts being referred to as a doughnut shape because this analogy nicely illustrates the properties of this object. Therefore, the implied connection between food and topology is by no means inappropriate.

Let us now describe an activity for working with definitions in ESP classes called Taboo Words. This activity is good for pairs or groups of three to four students. They get an envelope with four cards containing words to define and three or four words they are not allowed to use in their definitions. One card contains both terms to define and Taboo Words. One of the students chooses a card; their neighbour(s) should not see it. The first student tries to define the word so that other students can guess what the word is. Then they switch. The teacher monitors the groups, helps weaker students, and may write down the best definitions.

This activity includes speaking, definitions, and subject-specific vocabulary, and can be applied in lessons based on ESP or in general English classes. We use Taboo Words in courses attended by students of all branches of science whose level of English is usually between B1 and B2. As we teach both Academic English and subject-specific terminology, this activity is ideal as it nicely combines both of these approaches. The lesson is theoretical – making Ss aware of the patterns employed in definitions – and practical – Ss create their own definitions using the method of Taboo Words. The aim of the exercise is to practice definitions and defining in a creative and engaging way. Students learn to be more flexible and substitute words in a definition. It is also a good communication group activity that can be done online but the card form is preferable as it involves the manipulation with real cards as objects, thus making the activity more enjoyable.

Verbalizing one’s skills

The last competence we would like to mention is the ability to verbalise one’s skills. The importance of this has been described by numerous authors. Jocelyn

Wyburd (2017, quoted in Stefanutti, p. 10) or Elspeth Jones (2013, quoted in Stefanutti, p. 12), for example, claim that students should recognize and realize when learning occurs to be able to consciously “own” these newly obtained skills and be able to describe them adequately as that increases their chance of acquiring roles they are applying for – a specific work position, membership in a research team, and so on. Appelby (2017) adds that students should ask themselves how their professors would describe them in a letter of reference, whether the professors could verify that the students possess certain skills. These questions can increase realistic awareness of what strategies and skills students use.

In our language courses, we work on several tasks where students need to verbalize their skills and achievements. Such tasks are, for instance, personal documents written for a job interview or written inquiry about a position in a research team. In some cases, the completed tasks do not have the desired effect because the language in them is not sufficiently convincing. For example, in a CV and cover letter which students prepare for their mock job interviews, they are supposed to define their subject-specific skills and personal qualities. However, quite often, they write something rather general and vague, i.e.

“I finished my MA in Mathematics at MU last year. I can use SAS, C, R, or Matlab.”

“I am reliable, hardworking and a team-player.”

“I like programming in Python.”

which does not sound confident or persuasive even if our students are well-trained, capable professionals. The key is to think of concrete tasks they completed using these skills (what I have already done with SAS, C, R or Matlab, and which problems I can solve in the future), specific situations in which they employed these skills (when I worked successfully as a team-member, on which project) or reasons why they prefer something (why is Python better for me than a different programming language).

The “ownership” of a skill or knowledge is the essential prerequisite for the ability to verbalize the skill or knowledge. The sense of ownership arises when students are aware of what they have learned and how they reacted to learning this thing. These insights might be sometimes very clear and explicit but other times they will be implicit, and some additional effort would be needed to bring them to light. By implementing different reflection activities in which students rethink what happened and process their experience again, they become capable of making links between ideas and realize the importance of the new information.

This additional effort on reflection enables learners to reveal new ideas, express them in words and thus extend the learning experience. The examples of reflective questions might be: What is one thing you did well in today’s class? Did anything surprise you? When were you the most creative? What is one area where you

could improve? If some of the comments on these questions can be shared with the peers, then students also get peer-feedback with which they can compare their thoughts and move even a step further.

Conclusion

In our paper, we tried to discuss the variety and significance of the so-called transferable skills and their newly gained role in the university education. In recent decades, university managements, teachers and students have understood the importance of these skills and, consequently, they have started to be included in university strategic documents and form a part of discipline-specific courses and language courses. Obtaining these competencies is greatly beneficial for students as organizations are interested in recruiting applicants with strong communication, writing and presentation skills. Mastering transferable skills, often referred to as employability skills, enhances the chances of students of acquiring desired work positions, research teams memberships and is also instrumental in establishing a successful international cooperation.

Apart from specific tasks and activities, such as writing a CV, cover letter or conducting job interview simulations, we believe that transferable skills especially useful for our STEM students include skills related to providing peer-feedback, skills needed for mediating meaning, and also the ability to verbalize evidence of one's achievements. These three areas were given a special attention in the second part of our paper as we commented not only on educational, but mainly interpersonal, emotional and communicative aspects of obtaining and employing these skills. We also included sample tasks and activities successfully implemented in our courses aiming at promoting and developing these skills.

References

- APPLEBY, D. C. (2017). The soft skills college students need to succeed now and in the future. *Psychology Student Network*. Vol. 5, No. 2. Available from: <https://www.apa.org/ed/precollege/psn/2017/09/soft-skills>
- BRIDGSTOCK, R. (2009). The graduate attributes we've overlooked: enhancing graduate employability through career management skills. *Higher Education Research and Development*, 28 (1), 31–44.
- COUNCIL OF EUROPE (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing. 117–118. Available from: www.coe.int/lang-cefr
- GALLO, C. (2013). *Dilbert Creator Scott Adams Reveals the Simple Formula that Will Double Your Odds of Success*. Available from: <https://www.forbes.com/sites/carminegallos/2013/10/23/dilbert-creator-scott-adams-reveals-the-simple-formula-that-will-double-your-odds-of-success/?sh=b466cbb2dbc2>
- JONES, E. (2013). Internationalization and employability: the role of intercultural experiences in the development of transferable skills. *Public Money & Management*, 33(2), 95–104.

- KAŠPAROVSKÝ, T., LÍZAL, P. (2021). *Long-term Development Strategy of the Faculty of Science*. Available from: https://www.muni.cz/media/3370244/en_long_term_development_strategy_of_the_sci_muni_guide.pdf
- NÁGELE, C., STALDER, B. E. (2017). Competence and the Need for Transferable Skills. In M. MULDER (Ed.), *Competence-based Vocational and professional Education. Bridging the Worlds of Work and Education*, 739–753. Available from: (PDF) Competence and the Need for Transferable Skills (researchgate.net)
- SOMERVILLE, L. H. (2013). Special issue on the teenage brain: Sensitivity to social evaluation. *Current directions in psychological science*, 22(2), 121–127. Available from: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3992953/>
- STEFANUTTI, I. (2022). *What are universities for? An inquiry into the development of employability skills in English Higher Education*. Thesis (M.A.). The University of Bath.
- TUCKER, C. R. (2021, April 27). Peer Feedback: Making It Meaningful. catlintucker.com/blog-2/. Available from: <https://catlintucker.com/2021/04/peer-feedback/>
- WYBURD, J. (2017). Transnational graduates and employability: challenges for HE language departments. In C. ÁLVAREZ-MAYO, A. GALLAGHER-BRETT, AND F. MICHEL (Eds.), *Innovative language teaching and learning at university: enhancing employability*, 11–19. Available from: <https://doi.org/10.14705/rpnet.2017.innoconf2016.650>

Authors

Daniela Dlabolová, e-mail: dlabolova@sci.muni.cz

Daniela Dlabolová works as a lecturer at the Language Centre of Masaryk University, Czech Republic. She teaches Academic English and English for Specific Purposes to the students of the Faculty of Science. Substantial part of her professional activity is designing language courses for the students of chemistry disciplines. She is interested in innovative methodologies such as project-based learning and simulations in the EAP and ESP classroom.

Eva Čoupková, e-mail: coupkova@sci.muni.cz

Eva Čoupková is an assistant professor at the Language Centre of Masaryk University in Brno, Czech Republic. She teaches Academic English and English for Specific Purposes for Mathematics, Physics and Geography students. Her field of interest is Gothic Literature and English Romanticism of the late eighteenth and early nineteenth century. She obtained her PhD in 2003 from Palacký University in Olomouc for her dissertation on Gothic Novel and Drama as two related genres of English literature. She also does research in the area of ESP, collaborative learning and project-based learning.



Diskuse

Discussion

Writing to Learn, Writing for Publication, and Teacher Training: A Commented Interview with Dana L. Driscoll

Alena Kašpárková and Dana L. Driscoll

Abstract: In line with the efforts to boost the discourse on teaching academic writing and writing for publication, the report brings information on the cooperation with Dr. Dana L. Driscoll from Indiana University of Pennsylvania and VŠB-Technical University of Ostrava (VŠB-TUO). Dr. Driscoll has cooperated with VŠB-TUO for the past 4 years on teaching writing for publication, teacher training, and evaluation of the PhD Academy (Doctoral School). The report also offers highlights from an interview with Dr. Driscoll of September 9, 2022, made during her stay at VŠB-TUO.

Key words: writing to learn; writing for publication; writing centre; written assignments; teacher training

Alena Kašpárková from VŠB-Technical University of Ostrava (VŠB-TUO) and Dana L. Driscoll from Indiana University of Pennsylvania (IUP) have worked together for the past 4 years on a number of projects, and this year it was finally possible for Dana to come in person to the Czech Republic. VŠB-TUO hosted Dana between September 5 and 9, 2022. During her stay she gave a series of workshops to PhD candidates and faculty on teaching writing and writing for publication, and a keynote at the InfoDay for the PhD Academy (Doctoral School).



Dr. Dana Lynn Driscoll is a Professor of English and the Director of the Jones White Writing Center at Indiana University of Pennsylvania in the United States. She teaches writing for publication, research methods, teaching writing, and learning development in the Doctoral Program in Composition and Applied Linguistics at IUP and also offers extensive undergraduate and graduate-level writing support to students across the disciplines at the IUP Writing Center. She has offered numerous keynotes and workshops globally and has published over 35 articles on learning theory, teaching writing, writing development, writing centers, writing for publication,

and writing expertise. She currently co-edits the open-source textbook series *Writing Spaces* (reaching millions of students each year) and, while at Purdue Uni-

versity, she ran the world-famous Purdue Online Writing Lab (OWL), one of the largest and oldest writing-related web resources in the world.

VŠB-TUO invited Dana based on her expertise and the fact she has been studying and supporting writing in the context of learning transfer. For the past 3 years, VŠB-TUO has offered a two-semester course Writing for Publication to PhD candidates. To train teachers for this course, Alena Kašpárková from VŠB-TUO, Kamila Etchegoyen Rosolová from the Czech Language Institute with the Czech Academy of Sciences, and Dana L. Driscoll from IUP have designed and run a course called **Writing for Publication: Teacher Training**. However, at VŠB-TUO we believe that besides supporting writing for publication during graduate studies, it is crucial to support academic writing during undergraduate studies. Therefore, during her stay, we asked Dana to primarily focus on strategies to support the teaching of academic writing.

The week began with a three-day **Writing to Learn** workshop where Dana L. Driscoll taught undergraduate faculty (i.e. academic staff who teach undergraduate students) in technical disciplines why teaching writing matters, key aspects of understanding writing and learning to write, best practices for assignment design and assessment, and how to effectively support writers' processes through feedback and revision. The scaffolded workshops were highly interactive, and the faculty had the chance to discuss the material, reflect on their own teaching, and create course materials that they could directly use in their classrooms. The following one-day workshop **Writing for Publication** offered key strategies for successful writing for publication. As faculty and doctoral candidates routinely struggle with finding time to write and making progress on writing for publication, the workshop offered research-supported strategies for writing for publication, including exploring barriers to writing productivity and how to overcome these barriers. The attendees explored successful models for writing success including scheduling writing time, goal setting, writing groups, fostering positive dispositions, writing and revision strategies, and addressing setbacks and failure. Through this workshop, the attendees developed a writing plan for a project they were currently working on. Finally, the keynote **"Writing Your Way into Your Discipline: How Learning to Write Creates Expertise"** at PhD Academy InfoDay (<https://www.vsb.cz/veda/en/news-detail/?reportId=44137&linkBack=%2Fveda%2Fen%2Findex.html>) articulated the importance of writing to scientific disciplines and demonstrated why writing expertise was closely linked to becoming an expert in one's discipline and supported professional identity formation.

Alena Kašpárková (in the interview referred to as AK) interviewed Dana L. Driscoll (in the interview referred to as DD) about her expertise, her research, the need to support the teaching of communication and writing in higher education, and her

short experience in the Czech Republic. This text offers the highlights related to the workshops from a much longer interview, a short version of which in Czech was published at Vědavýzkum.cz.

Writing to Learn

AK: "Let's start with a general question. Why is it important to teach and support writing even at a technical university?"

DD: "I would argue it's more important to support and teach writing there, perhaps even more than in some other places. I think there's a lot of reasons for this. I think the first is social, in the sense that one of the problems that we have seen in increasing amounts in the last 10 or 15 years is that scientists and those working in technical fields have an inability to communicate with the general public. We have a great distrust of science. I think that this is happening throughout the western world, which makes it more difficult for us to address real social problems, like global pandemics or climate change, major issues that we are experiencing. So, the people who are moving into technical fields in the future, our current students, really **need to learn how to communicate** with their fellow citizens, with the world around them. Because the failure to do so means that it doesn't matter how much good knowledge we have within a field, that knowledge is not necessarily being used to solve social problems, because we have so many. I think that's really important. The second reason is that in an increasingly global workplace learning how to communicate effectively is about how you are becoming a functional professional. That's part of how we accomplish our goals as professionals. We also know from global data. If you can point to one thing that employers say that graduating students need more of, it's **communication skills**, it's reading, it's writing, it's public speaking and these skills aren't always emphasized. And yet, this is what we know people lack when they get into the job market. I think for these reasons it's really important for students to learn how to write effectively and really invest the time and doing it well."

AK: "The teaching of writing is far ahead in the US when compared to other countries. What are the most important lessons to learn, either in academic writing or writing for publication?"

DD: "I'm going to take these questions separately. I think that the reason that teaching writing is far ahead in the US is that we've had a lot of PhD programs and a lot of research being done. We have a set of best practices that are research-supported, which is really a lot of what I was presenting here. In terms of academic writing, especially for thinking about **academic writing** at the undergraduate level and for multilingual writers, so people who are writing in multiple languages, people who are writing in English whose first language is not English,

I think it's really important that they recognize that writing is more than just punctuation and grammar. We have a tendency to pay attention to those things and those things are really important. They impact how others view you. They impact what we would call your credibility as a writer, but we consider those to be sort of what you work on at the end of your project. So, when we start to think about writing project, the things that are really important are what is your **purpose** for writing, what are you trying to get/accomplish, who is the **audience** for your writing, or the **expectations** that the audience has for you. Do they expect you to use technical language? Are they the general public? Maybe, they don't have a technical background. What are the length requirements? What is the genre? What are the features or the expectations of that genre? Should you use really long sentences, or really short sentences? What is the organizational structure? What is the context in which you're writing? Are you writing this in the class, are you writing this as a professional trying to win a bid, as an engineering firm, are you writing a letter to your local representative? You really need to think about the situation. This is called the **rhetorical situation**, the situation in which you write and from there you figure out what you want to write. Eventually, you work on the polishing of the language."

AK: "You were giving a series of workshops on Writing to Learn. Can you explain the issues behind this notion?"

DD: "**Writing to Learn** is a concept that has been very well documented, and well researched in the field of writing studies. Writing to Learn basically means that when you sit down to write and I'm talking about writing an article or a grant or an undergraduate research paper (something that requires engagement), you think you know what you're doing and then you sit down to write and then you realize how much you have to learn. We have 60–70 years of research demonstrating this. This is one of the most enduring concepts in our field. We recognize that when you sit down to write, you actually learn through the process of doing it. It **deepens your understanding**; it shows you the things you don't yet know. It's much harder to write something out to communicate it than it is just to think about it. So, it is essentially through the act of writing, it's part of how we build human knowledge. It's an incredibly powerful tool for doing that. In our workshop series, where we were working with various faculty to learn how to teach writing, that was one of the three focuses that we talked about. The other two were writing to **build a professional expertise**, understand disciplinary methods, where many writing processes, like writing a research article or a lab report, also teach you the ways of thinking in a discipline. And, the third piece we talked about in that workshop was that writing helps our students **develop a sense of professional identity**, ethics and can really help them address what we call "wicked problems" or really difficult problems to solve."

Writing for Publication

AK: *“This was academic writing. Is there any difference with Writing for Publication?”*

DD: “As for **Writing for Publication**, I think that everything I just said applies for writing for publication but there are some key challenges that particularly new faculty that are new to writing for publication and graduate students face that are not necessarily present in general academic writing, particularly figuring out how to build a relationship between yourself and the specific study that you’re doing and the body of previous knowledge. Not only how to do that, but why to do that is really important. I think that that’s something that people don’t get. They sort of have a very narrow view of “I need to write this article”, here is the study that I’ve done, but really journal reviewers and practitioners in the field, they want to see how this work fits with this broader body of knowledge that we are all co-creating. I would say that is a perpetual real difficult thing to do that requires a lot of skill and attention. It also requires a lot of revision. I think the other major thing that is really different about writing for publication is again going to this idea that we’re building human knowledge. What are the major contributions of the study? So, what are the implications? How do they build our professional practice? How do they build our knowledge?”

And, the final thing I’ll say about academic writing and writing for publication and writing in general is the **value of revision**. A lot of us, and you know we’re all guilty of this when you’re younger in school, you just want to write this, get this done. So, you write your assignment as fast as you can, turn it in, and that’s that. The thing is a lot of the deep learning, thinking, and the professionalizing happens when you take the time to revise. Rather than just writing something at the last minute and turning it in, it is about creating a process of writing for yourself that includes time for revision, which is anything from getting feedback on it to stepping away for a few days and coming back later to just sort of really reading it carefully and rethinking. Revising your work on a larger level is another part and that to a real extent is the difference between somebody who is maybe a very successful writer and one that isn’t.”

AK: *“Writing is not only about writing but there are many skills hidden under this umbrella.”*

DD: “Yeah, this is actually something we talked a lot about in the workshops this week and the **Writing for Publication workshop**. Half of the workshop was dedicated to how to write for publication and all of the elements of it, and half of the workshop was dedicated to how to be a good writer, which included things like developing a strong sense of project management, time management, goal setting. So, there’s a whole set of skills when you learn how to write and you

learn how to manage your time, you're learning how to be a professional, setting goals for yourself, meeting those goals, managing your time, understanding how to communicate with others. These are basic one-on-one skills of a professional workplace and those are all related. When you learn to write, you are learning a whole set of skills, in addition to writing."

AK: "And, also there is a dimension of journals and communicating with the reviewers, editors and the field."

DD: "This goes back to revision. The work is not complete until it's published. This idea that we send out an article for publication and we are going to receive oftentimes a great deal of feedback is difficult and challenging. This really asks us to question our basic assumptions that we went into the study with, and the need to engage in a very serious and structured revision process so that we can address this feedback, so that we can improve that writing and the thinking behind that writing is really important. And, again that's the difference between somebody who's successful or not."

AK: "How were the participants responding to the ideas?"

DD: "We had two different groups of participants. The faculty that took part in the three-day workshop at the beginning of the week, I think they responded really positively. Many of them created assignments. The whole goal was that they could create an assignment for one of their classes, and not just the assignment. They would understand how to integrate this assignment, how to teach it, the different homework assignments or activities that would help students prepare to write it, and then students would write that assignment. We also talked about how to provide feedback and assessment in the three days. It was about the entirety of start to finish with the assignment. I expect that they'll be many new writing assignments on campus, which will greatly benefit students.

In the Writing for Publication workshop we had a mixed group of graduate students and faculty. I also think that was very well received. In part because I think everyone expected to have the second-half of the workshop which was about how they write for publication, what are the strategies, but we also did a lot with how do I become a professional writer? How do I cultivate a writing practice so that I can continue to be productive and prolific? How can I work on not just one publication, but a series of publications? And how can I build this into who I am as a scholar or as a graduate student? I think that kind of time management and project management are particularly useful. There's a lot of good research on it, but a lot of that just doesn't end up being discussed. We talked about writing for publication and people think of it as how do I write an article, not how do I set the conditions up for myself so that I am the best at writing this article."

AK: *"I can say the ideas really resonated with the participants. I could hear that they were feeling motivated to think more about goal setting and time management."*

Workshop participants not only from VŠB-TUO and the Czech Language Institute with the Czech Academy of Sciences found the workshops highly useful. For more details, see workshop participants' feedback at <https://www.vsb.cz/veda/cs/detail-novinky/?reportId=44298&linkBack=%2Fveda%2Fcs%2Findex.html>.

Writing for Publication: Teacher training

AK: *"In cooperation with our university and the Czech Language Institute, we have designed a Writing for Publication: Teacher Training. In what way is this course unique?"*

DD: "Getting back to how doctoral education works, and not just here in Czech, I mean globally, most people who get a PhD are heavily immersed in the content of their discipline. But a person with a PhD that's moving into being a faculty member may never have had a course on how to teach anything, much less teach writing, which is a really specialized thing. I know this because I talk to them every day. They find themselves at a loss as to: How do I supervise dissertations? How do I help my students navigate this very complex landscape of publication? Even if they themselves are very successful at publication, a lot of what they have done is internalized. They've essentially done it like most of us through trial and error. You just make enough mistakes, you get enough rejections that you figure out what not to do and then you learn how to do it. But it doesn't mean that you're prepared to teach students how to do that. And, there's actually a lot of good research and good information on pedagogy about how to effectively teach students. So, for example, something like feedback practices. You can provide feedback that really helps a student along or you can provide feedback that shuts them down. It's not even what you say, it's how you say it. There's a lot of information in that course that a graduate faculty member would not have access to because I almost guarantee that they did not have this as part of their training. We see this course as a way to supplement and extend the work that they're already doing and provide them with a large set of new tools for them to be more effective, for them to be more efficient with their time, and for them to help their students better. I think it's a really wonderful offering. I think it's really unique and I'm really, really happy to have been able to work on that and continue to offer it."

For more information about the Writing for Publication: Teacher Training see the course description at <http://cap.avcr.cz/en/academic-writing-course/teacher-training-en/>.

In conclusion, VŠB-TUO and Dr. Driscoll have agreed to take their cooperation further each year. All the workshop attendees are looking forward to Dana

L. Driscoll's next stay in 2023 and her forthcoming articles and book on writing for publication.

Authors

Dr. Dana Lynn Driscoll is a Professor of English and the Director of the Jones White Writing Center at Indiana University of Pennsylvania in the United States. She teaches writing for publication, research methods, teaching writing, and learning development in the Doctoral Program in Composition and Applied Linguistics at IUP and also offers extensive undergraduate and graduate-level writing support to students across the disciplines at the IUP Writing Center. She has offered numerous keynotes and workshops globally and has published over 35 articles on learning theory, teaching writing, writing development, writing centers, writing for publication, and writing expertise. She currently is co-editor of the open-source textbook series *Writing Spaces* (reaching millions of students each year) and, while at Purdue University, she also ran the world-famous Purdue Online Writing Lab (OWL), one of the largest and oldest writing-related web resources in the world.

Alena Kašpárková, Ph.D., e-mail: alena.kasparkova@vsb.cz, works at VSB-Technical University of Ostrava, Czech Republic. Educated in language teaching, coaching, environmental science, and academic writing development (Coventry University, UK), she supports undergraduate and graduate students as well as her fellow academics in academic writing, writing for publication, and writing beyond university. She teaches academic writing to undergraduate students, and participates in a multidisciplinary research project developing the Czech Academic Phrasebank. In 2021 she co-organized the 11th Conference of the European Association for the Teaching of Academic Writing (EATAW). Since 2019 Alena has served on EATAW board and since January 2022 as the editor of *Journal of Academic Writing*. As for writing for publication, Alena has contributed to the development and taught Writing for Publication courses and Writing for Publication: Teacher Training course. Concerning writing beyond university, she aims to prepare graduates better for writing in general, and her research focuses on early alumni's success and the strategies they apply when writing at the workplace. She was involved in the 2019–2021 research seminar on Writing Beyond the University: Fostering Writers' Lifelong Learning and Agency with Elon University, USA.



Jazyková pracoviště

Language centres

Katedra cizích jazyků na Hudební fakultě JAMU

Květoslava Horáčková

Výuka cizích jazyků byla na Janáčkově akademii múzických umění podstatně rozšířena téměř bezprostředně po změně režimu, začátkem roku 1990, a to na základě důrazných požadavků ze strany tehdejších studentů. V té době vznikla samostatná celouniverzitní katedra cizích jazyků. Byla utlumena výuka ruštiny a začaly být vyučovány jazyky, kterým dříve byla věnována žádná, nebo pouze minoritní pozornost, a to angličtina, němčina, italština, francouzština, španělština a latina.

V roce 1998 byla celouniverzitní katedra cizích jazyků rozdělena na dvě samostatná fakultní pracoviště, která se profilují podle zaměření mateřské fakulty. Zpočátku byla výuka cizích jazyků podporována masivní hodinovou dotací, studenti měli po šest semestrů povinné dva cizí jazyky po třech hodinách týdně, po zavedení magisterského stupně studia měli studenti v jeho prvním ročníku ještě tři hodiny týdně jednoho cizího jazyka.

Po roce 2010 tehdejší vedení fakulty prosadilo utlumení výuky cizích jazyků, neboť fakulta a celá JAMU se vzhledem k tehdejší i současné nízké finanční podpoře vysokých škol nacházela – a stále nachází – v tíživé finanční situaci.

V současné době se na hudební fakultě vyučují cizí jazyky v následující podobě: tři hodiny povinného jazyka po dobu 4 semestrů v bakalářském studiu, výjimku tvoří studující Hudební produkce, kteří mají povinnou angličtinu a němčinu po třech hodinách týdně a následně tři hodiny angličtiny týdně v prvním ročníku magisterského studia. Rozšířené studium jazyků mají také studující operního zpěvu, kteří v rámci tzv. dlouhého magisterského studia mají i dva roky povinné italštiny. Všichni studující si mohou fakultativně vybrat další cizí jazyk v hodinové dotaci tří hodin týdně v libovolné pokročilosti a po libovolnou dobu. Momentálně se nabízí výuka angličtiny, němčiny, italštiny, španělštiny, latiny a češtiny pro cizince. Někteří studující mají zájem i o studium francouzštiny nebo ruštiny. V tomto ohledu je nápomocna Katedra cizích jazyků z Divadelní fakulty JAMU, která naše studenty přijímá bez nároků na finanční odměnu, pokud to dovolí struktura rozvrhu a obsazení skupin. Tato dohoda platí oboustranně.

Na katedře pracují čtyři interní vyučující, kteří se s pomocí externích spolupracovníků zaměřují především na výuku odborného jazyka, hudební a obecně kulturní terminologie. Bohužel vzhledem k velmi nízké jazykové úrovni většiny studujících – absolventů konzervatoří – je i nadále třeba v některých skupinách vyučovat od úrovně A2 SERR. Zdá se, že ani mnoho let po revoluci nedošlo v tomto ohledu na středních uměleckých školách ke zlepšení situace ve výuce cizích jazyků, což je možné přičíst tomu, že na těchto školách se tzv. teoretickým předmětům stále přikládá nízká váha. Co se týká aktuálního zájmu studujících o výuku cizích jazyků

na fakultě, 67 % studujících se učí anglicky, 20 % německy, 8 % italsky a 4 % španělsky. Z celkového počtu studentů, kteří mají zájem o cizí jazyky. Zhruba 15 % studujících studuje zároveň dva cizí jazyky a 3 % tři jazyky.

Odbornému jazyku vyučujeme na základě specializovaných skript a učebnic, jejichž autory jsou bývalí i současní vyučující katedry, jako příklad mohou sloužit publikace:

- Pavlovová, Horová: Anglicko-český a Česko-anglický slovník hudební terminologie. SPN, Praha 1986.
- Batušek, Horová: Česko-německý a Německo-český slovník hudební terminologie. SPN, Praha 1988, 1989.
- Hajn: An English-Czech Reader for Students of Music. JAMU, Brno 2012.
- Horáčková: Textauswahl für den Deutschunterricht an der Musikfakultät A2 až B2, JAMU, Brno 2020.
- Horáčková: Übungsbuch Deutsch für Musiker A1/A2. JAMU, Brno 2019.
- Jarešová: English Texts for students of music management of Music Faculty of JAMU, Brno 2009.
- Jarešová: English Texts for students of the Music Faculty. JAMU, Brno 2018.
- Vybíralová: Italsko-český slovník hudební terminologie. JAMU, Brno 2000.
- Vybíralová: Cvičebnice italské gramatiky pro mírně a středně pokročilé. JAMU, Brno 2011.

Výborný ohlas má mezi studenty i elektronická cvičebnice vytvořená ve výukovém prostředí Moodle, která je používána pro procvičování gramatiky na bázi hudební terminologie.

Důležitou součástí práce katedry cizích jazyků je i péče o zahraniční studenty. Ti musí složit vstupní zkoušku z češtiny na úrovni B1 SERR a následně je jim poskytována výuka češtiny pro další zdokonalování.

Zajímavostí, již nabízí katedra všem studujícím, je předmět Čeština pro odbornou praxi, který je studujícím průvodcem nejen po tajích mateřského jazyka, ale i praktickým rádcem pro jejich další praxi – studující se učí základům odborného i publicistického stylu, jak správně mluvit, a umět si tak uvést koncert, požádat o podporu, zdůvodnit projekt a zvládnout i další dovednosti.

Zřejmě jako ostatní humanitně zaměřené katedry se i Katedra cizích jazyků na Hudební fakultě JAMU potýká s problematikou nízkých tarifních platů vyučujících. Je tedy velmi obtížné získat nové kolegyně nebo kolegy, kteří by za těchto podmínek byli ochotni pracovat na vysoké škole se vším, co tato práce ideálně obnáší.

Autorka

doc. PhDr. Květoslava Horáčková, Ph.D., e-mail: horackova@jamu.cz, je absolventkou Filozofické fakulty MU (dříve UJEP) v Brně, oboru český jazyk a německý jazyk.

V letech 1997 a 1998 byla zaměstnána jako odborná asistentka na Institutu slavistiky na Porúrské univerzitě v Bochumi v Německu, kde garantovala výuku češtiny jako cizího jazyka. Od roku 1998 vede Katedru cizích jazyků Hudební fakulty JAMU, kde vyučuje němčinu a češtinu. V roce 2012 byla jmenována docentkou, a to na pražské AMU. Květoslava Horáčková zkoumá vztahy mezi jazykem, hudbou a ostatními druhy umění. Je autorkou řady učebních i odborných textů, mj. monografie Janáčkovy opery v překladech Maxe Broda (2007).

Kabinet jazyků Divadelní fakulty Janáčkovy akademie múzických umění

Jana Glombíčková a Adrian Hundhausen

Kabinet jazyků Divadelní fakulty JAMU zajišťuje studentům výuku angličtiny, němčiny, francouzštiny, španělštiny a ruštiny. Studenti si na začátku studia v závislosti na oboru volí jeden či dva povinné jazyky a předmět absolvují v prvních čtyřech semestrech studia. Studenti, kteří si jako povinný jazyk zvolí angličtinu, navazují na již osvojené znalosti středoškolské angličtiny. Pokud si studenti při výběru povinného jazyka zvolí jiný jazyk než angličtinu, mohou si vybrat kurz dle jazykové pokročilosti. Dále si studenti mohou v rámci volitelných předmětů zapsat další cizí jazyk. Zájemci o němčinu mohou v případě zájmu navštěvovat specializované hodiny Uměleckého překládání: umění překladu v teorii i praxi a Překládání dramatických textů.

Koncepce výuky cizích jazyků na Divadelní fakultě JAMU je zaměřena na rozvíjení a zdokonalení jazykových dovedností a komunikačních schopností, přičemž důraz je kladen na odbornou terminologii v kontextu daného oboru dramatických umění: činoherní herectví, muzikálové herectví, divadelní dramaturgie, činoherní režie, divadelní produkce a jevištní technologie, audiovizuální tvorba a divadlo, rozhlasová a televizní dramaturgie a scenáristika, scénografie, divadlo a výchova, fyzické divadlo a divadlo a výchova pro neslyšící. Při výuce jsou používány úryvky z divadelních textů, filmových scénářů, recenzí, rozhovorů s divadelními a filmovými tvůrci, podcastů, video ukázek z divadelních představení a dlouhometrážních či krátkometrážních filmů v původním znění, což přispívá k tomu, že si studenti osvojují cizí jazyk v oblasti jejich zájmu a současně se seznamují s různými přístupy a zkušenostmi odborníků v oboru, který studují. Pedagogové Kabinetu

jazyků usilují o vytváření příznivé atmosféry pro komunikaci a zároveň podporují schopnost studentů spontánně se dorozumívat v cizím jazyce a získat tak sebedůvěru při případné spolupráci na divadelních či filmových projektech s mezinárodní účastí.



Budova Divadelní fakulty JAMU (autor: Barbora Bachanová)

Již řadu let si většina studentů volí jako povinně volitelný jazyk angličtinu. V prvním semestru studia je výuka angličtiny zaměřována na nejčastější chyby ve výslovnosti angličtiny, a v průběhu následujících semestrů se studenti snaží vyvarovat se těchto chyb a mluvit, pokud možno bez akcentu. V této oblasti je zejména studentům činoherního a muzikálového herectví věnována zvýšená péče s cílem zajistit, aby se po ukončení studia na Divadelní fakultě JAMU dokázali srozumitelně vyjadřovat a hrát a zpívat v angličtině. Pozornost je rovněž věnována upevnování a rozvíjení znalostí gramatiky s důrazem na ústní procvičování za účelem dosáhnout přirozeného verbálního projevu. Případné nedostatky v oblasti obecné slovní zásoby jsou doplňovány pomocí New General Service List (zahrnuje přibližně 2400 nejfrekventovanějších slov v angličtině vycházející z databáze Cambridge English Corpus zahrnující 90 % slov a výrazů používaných v obecné angličtině). Slovní zásoba obecné angličtiny absolventů Divadelní fakulty JAMU je přibližně na

úrovni B2 podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky. Během čtyřsemestrálního studia angličtiny se studenti při četbě textů z oblasti divadla, filmu, rozhlasu a televize seznámí přibližně s 200 odbornými výrazy, přičemž slovní zásoba je obohacena o dalších 25 termínů a frází specifických pro každý obor. Vedle rozšiřování odborné slovní zásoby absolvují studenti praktický kurz prezentačních dovedností v angličtině, aby si osvojili a prohloubili prezentační techniky a komunikační dovednosti. Tento kurz zahrnuje nácvik prezentace, která je zaznamenávána na video, a studentům je pak poskytnuta podrobná zpětná vazba od pedagoga i ostatních studentů. Finální verze prezentace je poté součástí závěrečné zkoušky.

Od roku 2022 nabízí Kabinet jazyků nepokročilejším studentům předmět Angličtina pro pokročilé, jehož součástí je příprava na složení zkoušky CAE.

Kabinet jazyků rovněž zajišťuje povinnou výuku angličtiny pro studenty doktorského studijního programu. Po úspěšném absolvování předmětu mají studenti dostatečnou slovní zásobu zejména v teoretické a umělecké oblasti, na kterou je zaměřen jejich výzkum, a dokáží si připravit odborný text v angličtině a prezentovat jej před akademickou obcí či na Mezinárodní konferenci doktorských studií divadelních škol, kterou každoročně pořádá Divadelní fakulta JAMU.

V rámci projektu Zvýšení kvality vzdělávání na JAMU vytvořil Kabinet jazyků Divadelní fakulty pro studijní a výzkumné účely akademické obce JAMU Vícejazyčný terminologický glosář dramatických umění. Jedná se o elektronickou databázi termínů a frází z oblasti dramatických umění. Glosář obsahuje hesla zejména v angličtině a tento glosář je průběžně doplňován a aktualizován. V současné době prochází slovník fází rozšiřování o další jazyky (němčina a francouzština).

Autoři

Mgr. Jana Glombíčková, e-mail: glombickova@jamu.cz, Divadelní fakulta Janáčkovy akademie múzických umění,

Jana Glombíčková vystudovala Filozofickou fakultu Masarykovy univerzity, obor Francouzský jazyk a literatura a Slovinský jazyk a literatura. Od roku 2010 vyučuje francouzštinu na Divadelní fakultě JAMU. V letech 2000–2013 působila jako externí pedagog francouzštiny na Hudební fakultě JAMU a v Centru jazykového vzdělávání Masarykovy univerzity. Od roku 1996 se zabývá překlady francouzských filmů. V současné době zastává funkci vedoucí Kabinetu jazyků Divadelní fakulty JAMU.

Adrian Hundhausen, e-mail: hundhausen@jamu.cz, Divadelní fakulta Janáčkovy akademie múzických umění,

Adrian Hundhausen vystudoval University of British Columbia ve Vancouveru v Kanadě a poté žil a studoval jazyky v několika evropských zemích. Od roku 2007 žije v Brně a od roku 2010 vyučuje angličtinu na Divadelní fakultě JAMU. Hovoří plynně česky.



Zprávy

Reports

Die Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer (IDT). Konferenzbericht

Jan Trna

Im Rahmen der Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer (IDT), die von 14. bis 20. August 2022 in Wien unter dem Motto *mit.sprache.teilhabe* stattfand, kamen ca. 3000 Teilnehmerinnen und Teilnehmer zusammen. Auf der offiziellen Webseite der Tagung erfährt man, dass das Anliegen der IDT einerseits die Weiterbildung der Beteiligten, andererseits die Vermittlung zwischen Theorie und Praxis ist. Ferner soll es zu einem Erfahrungsaustausch von Personen aus aller Welt kommen, die im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache tätig sind.¹

Von der Teilnehmer:innenanzahl her stellt die IDT die größte Tagung dieser Art weltweit dar, zudem blickt sie auf eine lange Tradition zurück – sie wurde zum 17. Mal ausgetragen. Die IDT wurde vom Internationalen Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverbands in Auftrag gegeben und organisatorisch vom Österreichischen Verband für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache vor Ort betreut.

Aufgrund der andauernden Corona-Pandemie konnte man an der Tagung nicht nur in Präsenzform, sondern auch online teilnehmen. Materialien zu Vorträgen waren auf der Onlineplattform Moodle für alle Interessenten einsehbar, einige Vortragende, denen es nicht möglich war, persönlich in Wien anwesend zu sein, wurden online zugeschaltet. Was hervorzuheben ist, ist die Tatsache, dass auch nach Onlinevorträgen rege Diskussionen folgten.

Das Fachprogramm bestand aus am Dienstag, Donnerstag und Freitag abgehaltenen Plenarvorträgen und einzelnen Sektionen, die sowohl vormittags als auch nachmittags stattfanden.

Insgesamt 53 Sektionen, geteilt in 7 Sektionsfelder mit unterschiedlichen thematischen Schwerpunkten boten Anlass, neue Fragestellungen zu erarbeiten sowie bereits etablierte zu hinterfragen oder in neue Kontexte zu setzen. Namentlich wurde die Sektionsarbeit in folgenden Bereichen entfaltet: A – Mit Sprache handeln; B – Rahmenbedingungen des Sprachenlehrens und -lernens; C – Kulturelle und gesellschaftliche Teilhabe; D – Ästhetisches Lernen; E – Methodische und zielgruppenorientierte Zugänge zum Sprachenlernen; F – Pädagogische, didaktische und spracherwerbstheoretische Konzepte; G – Lehren und Lernen mit und in digitalen Umgebungen. Im Folgenden wird lediglich die Sektion C ausgeführt, weil ich die meiste Zeit mit dieser verbracht habe.

¹ Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer <https://www.idt-2022.at/site/dieidt> [letzter Zugriff: 18. 11. 2022].

Die Sektion C *Kulturelle und gesellschaftliche Teilhabe* wurde in 4 Themenbereiche unterteilt. Mein Beitrag² wurde in die Sektion C2 *Landeskunde im Diskurs – diskursive Landeskunde* eingeordnet. Das bereits im Titel der Sektion erwähnte theoretische Konzept *diskursive Landeskunde* betrachtet Inhalte der Landeskunde nicht als feststehende Postulate und lehnt jegliche Normativität bezüglich der Wahrnehmung anderer Kulturen ab. Fokussiert wird der Prozess der diskursiven Aushandlung, indem kulturspezifische Verhaltensweisen nicht zum Gegenstand der Auseinandersetzung werden, sondern Deutungsmuster und „in den diskursiven Aushandlungsprozessen hergestellte Bedeutungen“³ werden unter die Lupe genommen. In der Sektion wurden theoretisch ausgerichtete Beiträge präsentiert sowie praktische Handreichungen für den Unterricht vorgestellt. Es wurde ein Ermöglichungsraum geschaffen, in dem man über Ausgangspunkte und Grundlagen der *diskursiven Landeskunde* sprechen konnte, indem dieses Konzept auf sein theoretisches und praktisches Potenzial hin befragt wurde.

Die oben angedeutete Wechselbeziehung zwischen Theorie und Praxis sah sich in den Institutionen bestätigt, deren Mitarbeitende in der Sektion C2 Ihre Vorträge präsentiert haben. Anwesend waren nämlich Lehrkräfte von Grundschulen, Gymnasien, Goethe- und Österreich-Instituten sowie Universitäten aus Europa, Asien und Lateinamerika. Die Potenziale der *diskursiven Landeskunde* wurden in Beiträgen ausgelotet, die sich etwa auf authentische Texte, Videos oder digitale Medien für diverse Sprachniveaus fokussierten. Einer kritischen Analyse wurden zahlreiche Lehrwerke unterzogen, wobei u.a. gefragt wurde, wie sich der kulturwissenschaftliche bzw. diskursiv landeskundliche Ansatz bei konkreten Aufgaben umsetzen lässt. Neben Untersuchungen zu Lehrwerken anderer, wurden auch eigene Lehrmaterialsammlungen vorgestellt. Als Beispiele sei das Lehrwerk *Österreich und du* von Manfred Waitzbauer und Rolland Fischer erwähnt. Eine fiktive jugendliche Person zeigt den Lernenden ein anderes Österreich, indem Klischees und reproduzierte Meinungen kritisch hinterfragt werden und eine Sensibilisierung für diverse Betrachtungsweisen angestrebt wird. Als zweites Beispiel kann der Reader *Diskursive Wien-Kunde* von Roksoliana Stasenکو erwähnt werden, in dem Diskurse über Studium, Bibliotheken, Studentenwohnheime, Verkehrsmittel,

² Der Titel meines Beitrags lautete *Diskursive Aspekte der Sprachvermittlung an der Theater-Fakultät der Janáček-Akademie für Musik und Darstellende Kunst (JAMU) in Brno/Tschechien*. Unter anderem wurde das *Glossar theaterbezogener Begriffe* vorgestellt und diskutiert. Eine an der Theater-Fakultät der JAMU erstellte und weiterentwickelte Plattform, die wichtige Fachbegriffe und -wendungen sammelt und für die akademische Gemeinde der JAMU freigeschaltet wurde. Eines der Ziele des Beitrages war, zu beleuchten, wie diese auf die Lexik ausgerichtete Plattform sowie andere Lernmaterialien für Lese- und Hörverstehen (Theaterbesprechungen, Video-Materialien, Podcasts und ihre Didaktisierungen) für den DaF-Unterricht kreativ angewendet werden können, um die Vermittlung der Spezifika in der deutschsprachigen Theaterlandschaft für tschechische Studierende zugänglicher zu machen. Der Beitrag wird voraussichtlich 2023 in einer Sondernummer der *Brünner Beiträge zur Germanistik und Nordistik* veröffentlicht.

³ Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer <https://www.idt-2022.at/site/programm/fachprogramm/sektionc2> [letzter Zugriff: 18. 11. 2022].

Geschäfte etc. vertreten sind. Erlernst sollen somit Deutungsmuster für in diesen Bereichen häufig vorkommende Diskurse.

Bei Auseinandersetzungen mit Lehrwerken und theoretischen Ausgangspunkten für ihre Erstellung wurde wiederholt ein Referenzbeispiel herangezogen: Das Lehrwerk *Mitreden* von Claus Altmayer et al. 2016 erschien diese Materialsammlung, in der sich die methodisch-didaktisch ausgearbeiteten Prinzipien der *diskursiven Landeskunde* von Klaus Altmayer in konkreten Aufgaben niederschlagen. Die Lehrkräfte können sich beim praktischen Umgang mit diesem Lehrwerk an zahlreichen didaktischen Hinweisen und Lernzielbeschreibungen orientieren. In manch einem Beitrag wurden Vergleiche zu anderen, meistens interkulturell orientierten Lehrwerken gezogen. Bei der abschließenden Podiumsdiskussion der C2-Sektion bot sich den Teilnehmenden die Möglichkeit, Beobachtungen und Schlussfolgerungen zu *diskursiver Landeskunde* im Allgemeinen wie auch *Mitreden* im Konkreten mit C. Altmayer persönlich zu besprechen. Besonders spannend war die Diskussion über die künftige Ausrichtung und Forschungsausblicke im Bereich der *diskursiven Landeskunde*. Die Sektionsleiter: innen Hee Hyun und Johannes Köck sorgten während der gesamten Sektionsarbeit für eine produktive und zugleich freundliche Stimmung, welche auch im Podiumsgespräch mit C. Altmayer ihren Ausdruck fand und somit den Höhepunkt der Sektion darstellte.

Diejenigen, die neben dem in Räumlichkeiten der Universität Wien untergebrachten Fachprogramm auch andere Eindrücke sammeln wollten, konnten ein breit gefächertes Kulturprogramm in Anspruch nehmen. Konzerte, Autor: innenlesungen, Poetry Slams oder Workshops boten reichlich Gelegenheit, Wien aus einem anderen Blickwinkel kennenzulernen. Wer die Stadt im Gehen erkunden wollte, hatte die Möglichkeit, einem der Stadtpaziergänge beizuwohnen. Wollte man über Wiens Grenzen hinausschauen, konnte man im Rahmen des Ausflugsprogramms etwa nach Salzburg oder Graz, oder sogar ins Ausland fahren, nämlich in die nahegelegenen Städte Brünn (Tschechien) oder Bratislava (Slowakei).

Die Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer setzte sich zum Ziel, einen Beitrag zur Weiterbildung der Lehrkräfte, Annäherung der didaktischen Theorie und Praxis sowie der Vernetzung Lehrender weltweit zu leisten. Am Beispiel der Sektion C2 kann konstatiert werden, dass diesem Unterfangen Erfolg bescheinigt werden kann.

Autor

Mgr. et Mgr. Jan Trna, e-mail: trna@post.jamu.cz, Janáčkova akademie múzických umění v Brně
Jan Trna je činný jako odborný asistent v Kabinetu jazyků Divadelní fakulty JAMU, kde vyučuje německý jazyk. Vzdělání získal na Masarykově univerzitě v Brně, kde studoval učitelství a překladatelství německého jazyka. V současné době dokončuje dizertaci o dramatickém a esejistickém díle Lukase Bärfusse v kontextu německojazyčné literatury 20. a 21. století. Vedle pedagogické činnosti publikuje k translatologickým, literárněvědným a didaktickým tématům a zabývá se rovněž tlumočnickou činností.

XVII CercleS International Conference 2022, 15–17 September 2022, Porto – Portugal

Tetiana Kibalnikova

On 15–17 September, 2022, the conference “*The Future of Language Education in an Increasingly Digital World: Embracing Change*” brought together LSP specialists to critically assess the challenges, downsides and benefits of education in digital era. The theme of the conference was inspired by Covid-19 pandemic, which triggered the crucial change in the existent teaching methodology, and brought forward the ideas of online / hybrid / blended / e-learning.

The three-day conference comprised 4 Focus Groups’ discussions, 3 plenary sessions, a poster presentation session, a round table discussion, over 100 oral presentations in parallel online and onsite sessions and 2 intensive workshops per day. Each speaker was given 25 minutes to present and discuss a hot issue aligned to the core theme of the conference.

The range of topics was wide including plurilingualism and minority languages; translation and terminology management; learners and their environment; practices, strategies, and tools for the digital environment; LSP and teaching methodologies; managing and leading change in language centers; language policy and politics; testing and assessment; teacher training and development; internationalization and intercultural competence. My choice of the sessions to attend was affected by different criteria: 1) current placement interest (ESP for medical students); 2) professional development interest (new teaching methodology; testing and assessment; online / blended learning); 3) MU LC team members encouragement (oral presentations of my colleagues); 4) personal curiosity.

The conference started with Focus Groups’ discussions for the participants united by a common topic of interest such as autonomy, leadership and management, testing and assessment and language policy. One of the conference highlights was Focus Group 3 session (*Aligning teaching and assessment at university language centers: How to assess mediation skills*) moderated by Johann Fischer. The Focus Group members split up into 6 groups to foster a discussion about testing and assessment policy in European universities. Small group debates were monitored by Dr. Fischer, who walked around and jotted down ideas about mediation skills assessment for a follow-up discussion by all the members of the Focus Group. Some of the most significant learnings for me after this experience are: 1) assessment is a personal motivator rather than a demotivator; 2) online learning brings forward the issue of assessment validity and fairness, where e-portfolio might be a solution because it helps assess a personal progress disregarding peers’ academic achievement; 3) task-based assessment works well when you teach a spe-

cial interest group (e.g. medical students). The Focus Group debates helped me find answers to many questions concerning online teaching, though some issues (online cheating, online testing, assessment grids / rubrics, etc.) still remain open for further discussion.

Every conference day opened with plenary session reports which highlighted urgent changes in modern education. The report *“Language teaching and learning in the post-pandemic era: Where now?”* by Joseph Hopkins noted teachers’ gradual acquiring digital competence since the Covid-19 crisis depending on the teacher’s type (transforming / accepting / resistant teacher). The survey testified that on the scale rate from 1 to 5 the teachers’ digital competence increased up to 4.1 after coronavirus pandemic. Another plenary session report by Manuel Célio Conceição on the topic *“Embracing change in language education: dealing with new landscapes”* focused on multilingual competence for language teachers’ professional development. According to the keynote speaker, the growing interest to this topic is determined by the following factors: increase of international student audience and staff and students’ academic mobility. Thus, it is important to implement plurilingual approaches to language teacher competences in higher education settings so that all languages could be valued equally in multilingual and multicultural classrooms.

The plenary reports were followed by parallel online and onsite sessions, which raised the topical issues of language education in a digital era. In the section *“LSP and Teaching Methodologies”*, the presenters revealed the notion of “hyflex learning space”, introduced innovative approaches to teaching academic writing (my professional interest topic) through a series of videos and tutorials which are available on the YouTube. The common issues in the section *“Testing and Assessment”* were peer and supervisor’s/teacher’s feedback, online test validity and assessment, digital resources for teaching and assessment, etc. The speakers introduced possible rubrics of the supervisor’s evaluation sheet, advocated for MOODLE as a very reliable course management system for online assessment. The conference participants who were interested in the issue of designing online courses could attend the section *“Learners and their Environment”*. The presenters demonstrated course maps for their online language courses, provided website links to various series of videos and tutorials, and gave tips how to arrange an indirect monitoring of an online self-study language course via automatized feedback and online forums. Undoubtedly, one of the most interesting sections was *“Teacher Training and Development”*, where the presenters analyzed the results of their language training courses, highlighted the methodology of teaching medical terminology via a corpus analysis of authentic clinical texts and shared digital customizable tools for online teaching and assessment.

Alongside with the conference reports, the participants could choose to attend workshops, where presenters demonstrated their methodology of working with various course materials. Regarding my current placement, I attended a workshop “*Communication Skills in English for Future Doctors – a multifocal didactic approach*” conducted by Alena Holá, Tamara Koprivová and Katja Kulhánková. My colleagues demonstrated various classroom activities to enhance the medical students’ skills of doctor-patient interaction.

Overall, the conference provided valuable insights to improve a language teaching methodology in a digital world. A lot of questions remain arguable; thus, there is a motivation for further research.

On my behalf, I would like to thank the CercleS management for inviting Ukrainian academics to the international conference in Porto (Portugal), and I express deep gratitude to the CASALC committee for awarding me a scholarship for participation in this event.

Author

Mgr. Tetiana Kibalnikova, Ph.D, e-mail: tetiana.kibalnikova@cjm.muni.cz, Masaryk University Language Center, Department of Medicine

The author is a graduate of the Faculty of Foreign Languages, Volodymyr Vynnychenko Kirovohrad State Pedagogical University (Kropyvnytskyi, Ukraine). Since 1 September, 2022 she has been working as Lecturer II at MU Language Center, Department of Medicine. She teaches a course of English for Healthcare. In her research, she focuses on the stylistic aspect of English and topical issues of academic writing.

CASALC Review, 2022, roč. 12, č. 2

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

Editorky čísla:

RNDr. Lenka Fišerová, Ph.D. (Vysoké učení technické v Brně)
PhDr. Tatiana Hrivíková, Ph.D. (Univerzita Komenského v Bratislave)

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)
Mgr. Pavel Reich, Ph.D. (Mendelova univerzita v Brně)
Mgr. Kateřina Sedláčková, Ph.D. (Masarykova univerzita)
PhDr. Mária Šikolová, Ph.D. (Univerzita obrany v Brně)

Adresa časopisu:

CASALC Review, Centrum jazykového vzdělávání MU, Žerotínovo nám. 9, 601 77 Brno,
e-mail: CasalcReview@cjv.muni.cz, webová stránka: <https://journals.muni.cz/casalc-review>

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

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

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

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

Časopis vychází v tištěné a elektronické podobě.

ISSN 1804-9435 (print)
ISSN 2694-9288 (on-line)

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

Číslo vychází 20. prosince 2022