

Vážené kolegyně, vážení kolegové,

s potěšením Vám předkládáme pestrou nabídku prvního čísla roku 2024, které by Vás mělo přivítat s prvními dny podzimního semestru.

Úvod čísla patří tematice roku, který by se dal označit jako „rok ve znamení AI“. Byl to rok, v němž jsme se seznamovali jak s možnostmi využití AI ve výuce cizích jazyků, tak i s nástrahami, které v sobě tento nástroj obsahuje. Tématu byly věnovány již mnohé workshopy a konference, ale jak ukazuje kvantitativní studie česko-slovenského (či slovensko-českého) tandemu Simony Peckové a Zuzany Slobodové, s výstižným podtitulem „rok poté“, institucionální podpora ze strany zaměstnavatelů při vzdělávání učitelů jazykových center je vnímaná jako nedostatečná. Článek přináší zhodnocení možností, které AI a její různé nástroje (např. ChatGPT) nabízejí, pohledem učitelů cizích jazyků v jazykových centrech, převážně členů CASAJC.

Neméně aktuální je studie Barbory Kordíkové, která v kontextu pregraduální přípravy přírodovědného zaměření zkoumá přínos využití metody CLIL při formování didaktických dovedností budoucích učitelů angličtiny na bilingvních gymnáziích ve Slovenské republice.

Dalším současným trendem je plurilingualismus či multilingualismus, který se stává pro jazykové uživatele a učitele cizích jazyků samozřejmostí. Jak budete jistě všichni souhlasit, jedním z klíčových faktorů rozvoje řečových dovedností je motivace. Proto vítáme příspěvek ke zkoumání motivace ke studiu různých jazyků v kontextu pomaturitního studia na soukromých jazykových školách z pera Silvie Pěvrátílové a Adély Kadeřábkové.

Současnou realitu výuky češtiny pro zdravotníky mapuje studie týmu autorek Ivetty Čermákové, Marie Zvoníčkové a Terezy Bakusové ve velmi specifických podmínkách výuky češtiny pro ukrajinské uprchlíky.

Dalšími zdroji inspirace pro naše čtenářky a čtenáře může být zpráva o mezinárodní spolupráci v rámci programu Erasmus+ a rakousko-českého programu CEEPUS a Aktion na základě zkušeností Jazykového centra Filozofické fakulty Univerzity Palackého, nebo recenze učebnice slovenštiny pro pracovní účely.

Závěr čísla patří představení dvou jazykových pracovišť, Centra jazykové přípravy Akademie múzických umění v Praze a Ústavu jazyků Fakulty elektrotechniky a komunikačních technologií Vysokého učení technického v Praze.

Doufáme, že Vám nové číslo přinese mnoho nových poznatků a pocit užitečně stráveného času.

*Alena Holá a Ivana Mičínová*  
editorky

# Obsah

|   |           |
|---|-----------|
| <b>Studie / Study</b> _____   | <b>3</b>  |
| <i>Simona Pecková, Zuzana Slobodová: The use of AI in foreign language teaching at universities – one year later</i> . . . . .  | 4         |
| <i>Barbara Kordíková: Implementácia predmetu CLIL a jeho overenie v pregraduálnej príprave budúcich učiteľov prírodovedných predmetov</i> . . . . .                                       | 25        |
| <i>Adéla Kadeřábková, Silvie Převrátlová: Language Learning Motivation in Post-Secondary Courses: English, German, Spanish, Japanese, and Multilingualism</i> . . . . .                   | 47        |
| <i>Iveta Čermáková, Marie Zvoníčková, Tereza Bakusová: Čeština pro specifické účely ve velmi specifických podmínkách: jak naučit zdravotnickou češtinu ukrajinské uprchlíky</i> . . . . . | 66        |
| <b>Jazyková pracoviště / Language Departments</b> _____   | <b>76</b> |
| <i>Klára Bicanová: Centrum jazykové přípravy Akademie múzických umění v Praze</i> . . . . .   | 77        |
| <i>Eva Ellederová, Petra Zmrzlá: Ústav jazyků Fakulty elektrotechniky a komunikačních technologií Vysokého učení technického v Brně</i> . . . . .   | 79        |
| <b>Zprávy a recenze / Reports and Reviews</b> _____   | <b>84</b> |
| <i>Oldřich Břenek: Erasmus+ Small-Scale Partnerships: Project Design and Results</i> . . . . .  | 85        |
| <i>Slovenčina v práci (s klúčom) (Zuzana Motešická)</i> . . . . .   | 90        |



**Studie**

**Study**

# The use of AI in foreign language teaching at universities – one year later<sup>1</sup>

Simona Pecková, Zuzana Slobodová

**Abstract:** The paper deals with artificial intelligence in foreign language teaching, its potential, opportunities and also threats. The purpose of the study is to find out about the sentiment of foreign language teachers towards artificial intelligence, their experience and the extent to which they have already been trained in this field. In order to achieve these objectives, the authors adopted a mixed approach, where a questionnaire and interviews were used as research tools. Based on the results of the questionnaire survey, we can conclude that no dependence between age and sentiment towards AI has been proved. Also, there is no dependence between training provided by university and teachers sentiment towards AI. On the other hand, there is a dependence between training provided by the language department and teachers' sentiment towards AI. By now, most university language teachers have not received enough training from their employer and acquire their skills mainly through self-study. They would appreciate continuous training in AI and related fields.

**Key words:** artificial intelligence language teaching university pedagogy teacher training

## Introduction

Artificial intelligence (AI) has been a part of our lives for years and decades now, so it's no wonder it has found its way into the field of education. This is evidenced by the growing number of publications dealing with this issue. Often we use various AI tools without realising that. AI certainly has a high potential to contribute to a higher quality of education at all levels. Students and educators use search engines, language translators, navigation, online video games and now chatbots almost daily. The impact of AI on education is undeniable and will undoubtedly increase in the future. But just as AI can help make life and work easier for educators and students, it is also important to recognise the pitfalls it brings with it.

Our paper looks at the use of AI in foreign language teaching at universities. We will discuss the characteristics of AI, the extent to which university language teachers are trained in AI, their sentiment regarding AI etc. Our article is entitled "The use of AI in foreign language teaching at universities – one year later", because the preparation of our work began in autumn 2023, i.e. approximately one year after ChatGPT (a large and now widely spread language model developed by OpenAI) was made available to the public. ChatGPT and other chatbots are an example of generative AI. According to Zhihan (2023) generative AI is a form of

---

<sup>1</sup> Štúdiá je súčasťou riešenia grantového projektu KEGA – Inovácia predmetu nemecký jazyk v rámci študijného programu Turizmus, hotelierstvo a kúpeľníctvo č. 001PU-4/2024.

AI that can autonomously generate new content, such as text, images, audio and video.

## Theoretical background

It is difficult to define what AI is; several definitions are available in the literature. Long before 2022, various characteristics were already emerging. In his article Horváth (2023) mentions several definitions by different authors, e.g. Marvin Minsky looked at AI as a science that deals with the creation of machines or systems that will have the ability to solve tasks as a human would. Such an approach would be a manifestation of intelligence, according to Minsky. Another author, Silver, as cited by Horváth (2023), considers AI to be software that has the ability to write, update, and renew itself independently.

According to Encyclopedia Britannica (2021) (In: Son et al, 2023), artificial intelligence is the ability of computer systems to perform tasks that require human intelligence. Chatbot ChatGPT 3.5 characterised artificial intelligence as “a branch of computer science concerned with the development of systems capable of performing tasks that would normally require human intelligence. These systems are designed to analyse information, learn from experience, solve problems, and make decisions. The key characteristics of artificial intelligence are the ability to recognise patterns, learn, adapt to new situations and perform tasks that would traditionally be associated with human thought.”<sup>2</sup>

An extensive study using data from Bibliometrix and Web of Science was published by Fidan and Kasimi (2023). In their paper, they examined linguistic articles that dealt with artificial intelligence. According to their findings, 1693 papers on artificial intelligence were published between 2013 and 2023. Their findings show an increase in the number of publications and also an increasing interest in artificial intelligence. A similar survey was also conducted by Huang et al. (2023). The authors’ team examined papers published between 2000 and 2019, exploring how AI has been integrated into language learning. Similarly, they found that the frequency of studies on language learning using AI increased over the period. Interesting results have been presented by Jaleniauskiene (2023).

---

<sup>2</sup> There are two main types of AI: A narrower form of AI (Weak AI): this type of AI is designed to perform specific tasks and does not have the ability to go beyond its specific purpose. Examples include voice assistants, email spam filters, and limited image recognition systems. General type of AI (Strong AI): This is a form of AI that has the ability to understand, learn, and perform a wide range of tasks that would normally require human intelligence. Such a system would be able to solve diverse problems and adapt to new situations much like a human. Artificial intelligence uses a variety of methods and techniques, including machine learning, neural networks, deep learning, natural language processing, and others. Its applications are broad and include areas such as robotics, disease diagnosis, trend prediction, automation, autonomous vehicles and many more (OpenAI, 2023).

Also, a lot of attention is focused on AI in higher education in general (Crompton, 2023). The findings of this study show that in 2021 and 2022, publications rose nearly two to three times the number of previous years. The study shows that in the university environment, AI is mainly used for assessment and evaluation, predicting, intelligent tutoring and managing student learning.

If AI is used for the purpose of language learning and teaching, we can observe the following areas:

1. Natural language processing

Natural language processing is concerned with natural language understanding (Pokrivčáková, 2019). It offers the possibility of machine translation, in which the source language is automatically converted into the target language (Son et al., 2023, 2–3). In recent years, we are witnessing a sharp increase in the quality of machine translation. As a result of this development, it seems that there is less employment for human translators and this situation will probably intensify in the near future. Nevertheless, court-appointed translators, whose job is to make sworn translations, and the various forms of authentication, are still in high demand.

In a study by Chona et al. (2021) with South Korean university students investigated the use of machine translation as a reference tool for a second foreign language (L2). The results showed that the use of Google Translate helped less proficient students to demonstrate a higher level of writing proficiency that was similar to that of more proficient students. It was also found that machine translation helped learners to produce essays with a higher number of less frequent words, more complex words and better word order (Edmett et al., 2023). Artificial intelligence technology has greatly improved the level of machine translation. These tools include Google Translator, Translator Online, Foreign Word, WebTrance etc. (Pokrivčáková, 2019).

2. AI-enabled foreign language learning apps

Online platforms that are used to teach foreign languages with the help of AI incorporate automatic speech recognition, gamification features, speech generation etc. Examples are applications such as Duolingo, Busuu, Speexx, Babbel, Memrise, Magiclingua (Pokrivčáková, 2019). Authors of the research done for the British council found that while playing, students have an opportunity to enrich their vocabulary and understand the context through the game (Edmett et al., 2023).

3. Automated writing evaluation

Automated writing evaluation is a tool that provides students with feedback on their written work, giving them valuable information about the types of errors they have made in the text. An example of such a tool is e.g. [grammarly.com](https://www.grammarly.com), [virtualwritingtutor.com](https://www.virtualwritingtutor.com) (Son et al, 2023). Pokrivčáková (2019) adds examples

of writing helpers – ProWriting Aid, Textio, AI Writer, Textly AI and Essaybot. The study by Dizon and Gayed (2021) in a university setting found that students who used the artificial intelligence-driven Grammarly tool made fewer grammatical errors and wrote with more varied lexical variability than students who did not use this option. A study by Nazari et al. (2021) also investigated the use of the Grammarly tool for the English language. They found positive results, not only in writing but also in emotional engagement.

#### 4. Chatbots

A chatbot is an application that communicates with users via chat, simulating human conversations by asking and answering various questions using text. Interest in using chatbots is high. Examples are GenieTutor, which focuses on specific language areas, Mondly (<https://app.mondly.com/>) has learned a number of languages. ChatGPT (<https://chat.openai.com/>), which offers detailed answers to assignments, has generated a lot of interest. According to Klimova, Pikhart and Al-Obaydi (2024) “Chatbots are among the most important emerging developments in language learning, or at least they may be. They can be used in the classroom or even outside to assist students in developing their speaking, reading, writing, and listening skills, among other language-related talents” (Gayed et al., 2022 in Klimova, Pikhart, Al-Obaydi, 2024).

Baker and Smith (2019) see enormous potential in AI for education. As for the future, the authors state that it is uncertain and also depends on our attitude. In their study, they list 5 negative aspects of education: “1. Teachers burdened with excessive workload, affecting wellbeing, retention and recruitment, 2. ‘one-size-fits-all’ learning, with inflexible learning pathways, 3. narrow assessment inhibiting teaching and learning, 4. difficulty of sharing insights between schools and colleges, 5. inconsistency of education provision and lack of social mobility.” In all of these problems, Baker and Smith (2019) see the solution in AI. They say that in the realm of foreign language education, instructors must reassess their teaching methodologies, particularly regarding assessment techniques, as the implementation of ChatGPT and other AI tools allows students to effortlessly produce logically structured and professionally rigorous essays (Klimova, Pikhart, Al-Obaydi, 2024). Chatbots also serve as a valuable tool for students to swiftly obtain dependable responses to general concept-based inquiries, as well as aiding in the improvement of their writing abilities when effectively guided by their educators (Kasneci et al., 2023 in Klimova, Pikhart, Al-Obaydi, 2024). Firat (2023 in Klimova, Pikhart, Al-Obaydi, 2024) outlined several educational potentials of ChatGPT, including personalised learning to cater to individual student needs, real-time feedback on task performance, convenient and flexible learning opportunities, and the promotion of open educational resources and self-assessment of progress.

#### 5. Tools to improve pronunciation

These tools work on the basis of voice recognition. Here, a good example

would be Alexa – a personal voice assistant which can be used to improve pronunciation. Dizon and Tang (2022) found that besides improvement of pronunciation, such a conversation can also have other benefits for students, such as making the learning process more enjoyable.

To sum up, using technologies in teaching and learning has positive as well as negative effects (Arini, 2022). Among the positive ones, we can name access to a wide range of materials. Also, courses become more accessible to students in remote areas. The cost of such courses is lower than the traditional face-to-face classes. Using AI in language classes enables a more tailored learning. Moreover, while learning languages in various AI-assisted courses, learners acquire additional skills (IT skills, teamwork etc.).

AI-assisted language courses contribute to strengthening the student role, which supports the idea of autonomy and self-regulation in the process of learning (Al-Hawamleh, 2022). The way people learn languages changes with students no longer attending timetabled classes, but preferring to work in self-access mode.

On the other hand, we can also observe negative phenomena, such as technology addiction, information overload, stress associated with IT, dehumanisation in learning, loneliness and social phobia. Thus, focus on mental health remains one of the key issues of modern pedagogy. Keeping a reasonable balance between technologies and other areas of life is crucial. Also, hybrid courses could be a win-win solution.

Use of AI tools also presents risks, such as privacy breaches and dissemination of inaccurate information (Klimova et al., 2023). This concern is particularly relevant with the emergence of ChatGPT (Klimova, Pikhart, Al-Obaydi, 2024) and other chatbots.

## **Methodology**

Research in the field of pedagogy and other social science fields is characterised by the complexity of the investigated phenomena. These are not always easy to measure, but above all they are burdened by the constant variability of factors that influence them (e.g. variability over time, fluctuations depending on a person's experience and the characteristics of their personality, etc.). We therefore used both quantitative and qualitative research methods to obtain research data. The reason for choosing this mixed research design is the fact that both approaches complement each other. The quantitative approach prevents the researcher from taking a purely subjective view of the investigated phenomenon, while the qualitative approach, on the other hand, helps to clarify the results of quantitative research, it allows one to know and understand the causes of the investigated phenomena. Our empirical investigation is therefore designed



as qualitative-quantitative (Pelikán, 1998, Nunan, 2013) and the tools used are a questionnaire and interviews.

The aim of our questionnaire is to find out about the participants' sentiment towards AI, the extent to which teachers have already been trained in this field and if or how they use the tools of AI in foreign language teaching.

The final version of the questionnaire was preceded by piloting – we approached a sample of 21 university lecturers who teach foreign languages to complete a pilot study (as recommended by, among others, Gavora, 2000). We administered the pre-survey in January 2024, when we received 21 relevant responses. By piloting, we verified the comprehensibility of the questionnaire and also the effectiveness of the items. After expert consultation on the statistical processing of the results, we distributed the final version of the questionnaire to foreign language teachers at universities in the Czech Republic and the Slovak Republic.

The questionnaire was anonymous and created for the purpose of our paper. We sent out the final questionnaire at the end of January 2024 and were collecting the data until the end of April 2024.

We used both open-ended and closed-ended questions in the questionnaire; the total number of items is 17. The first three items were of identifying nature. In the first item, we asked about the gender of the participants: 78.4% were female, 21.6% were male. The second item asked about the age of the respondents: 17.6% were under 35, 24.2% were between 36–45, 39.9% were between 46–55 and 18.3% were 56 and over. The last identifying item was the country in which the teachers work: 27.5% of the respondents were from the Czech Republic and 72.2% from the Slovak Republic.

The research sample consisted of 153 foreign language university teachers ( $n = 153$ ) whose workplaces are members of CASALC (Czech and Slovak Association of Language Centers).

The number of respondents may vary in individual questions. Individual respondents answered some questions verbally instead of choosing from options. Their answers are sometimes valuable and useful for us, but they could not be included in the percentage reports. In the analytical part of the paper, we indicate the number of respondents ( $n$ ) for each question.

First, the teachers were asked for cooperation on the survey through the CASALC newsletter. Later, to obtain more responses, we addressed the language departments directly via email asking them and their staff to fill the questionnaire.

The questionnaire was written in the Czech language which is perfectly intelligible for speakers of Slovak as well, given the common history of the two countries.

Here is the complete questionnaire (including the introduction where the project was presented) translated into English:

*The use of AI in foreign language teaching at universities – one year later*

*Dear colleagues, it has been about a year since the spread of generative artificial intelligence (AI) tools to the public. That is why we are asking for your cooperation in research that investigates the use of artificial intelligence tools (chatGPT, Bing, etc.) in the teaching of foreign languages at universities in the Czech and Slovak Republic. Completing the questionnaire will take no more than 3 minutes. Thank you! Dr. Simona Pecková (Pan-European University, Prague) and Dr. Zuzana Slobodová (University of Prešov in Prešov)*

Gender

*female*

*male*

Age

*35 years and less*

*36–45*

*46–55*

*56 and over*

- 1. How was/is your training in the field of artificial intelligence organized at your university?*  
*The university where I work provided me with sufficient training.*  
*The university where I work only provided me with basic training.*  
*The university where I work only issued a written instruction for the use of artificial intelligence, there was no training for teachers.*  
*The university where I work has not provided any support to educators in the field of artificial intelligence.*  
*Other:*
- 2. Have you been trained by your language department in the field of using artificial intelligence for teaching foreign languages?*  
*The language department where I work provided me with sufficient training.*  
*The language department where I work only provided me with basic training.*  
*The language department where I work only issued a written instruction for the use of artificial intelligence, the training of teachers did not take place.*  
*The language department where I work did not provide any support in the field of artificial intelligence to the teachers.*  
*Other:*
- 3. Where do you get skills for working with AI tools?*  
*on-the-job training*  
*paid courses outside the workplace*  
*self-study from freely available sources*  
*I have not yet had the opportunity to educate myself in this area*  
*Other:*
- 4. Do you use artificial intelligence to create learning materials?*  
*yes*  
*no*  
*Other:*
- 5. Do you use artificial intelligence directly in language teaching? If so, please specify the areas.*  
*yes, in teaching grammar*  
*yes, in teaching vocabulary*  
*yes, in teaching pronunciation*

*yes, in teaching speaking*  
*yes, in teaching listening*  
*yes, in teaching writing*  
*yes, in teaching reading*  
*yes, in teaching realia*  
*yes, to develop other skills*  
*I do not yet use artificial intelligence for teaching foreign languages*  
*Other:*

6. *Do you use artificial intelligence to assess student work?*  
*yes*  
*no*  
*Other:*
7. *Do you pay attention to the prevention of fraud caused by artificial intelligence when teaching writing in a foreign language?*  
*yes*  
*no*  
*Other:*
8. *Do you give students tips on how to use artificial intelligence for self-study of foreign languages?*  
*yes*  
*no*  
*Other:*
9. *Do you use artificial intelligence in your research activities (e.g. for working with documents, etc.)?*  
*yes*  
*no*  
*Other:*
10. *Do you use artificial intelligence tools to reduce your administrative burden?*  
*yes*  
*no*  
*Other:*
11. *What is your current position on the use of artificial intelligence in foreign language teaching at universities?*  
*Negative, I see more of a threat in artificial intelligence.*  
*Positive, I see more of an opportunity in artificial intelligence.*  
*I don't have enough knowledge and experience in this area to comment on it.*  
*Other:*
12. *Do you use AI in your classes? If so, please provide examples of such activities:*  
*(open question)*
13. *Where do you see the biggest AI threats?*  
*(open question)*

*Here is a space for your comments:*

The questionnaire was made in Google Forms. The received data were processed in Google Sheets. Three of the questions were processed by the online statistical calculator called Statistics Kingdom ([www.statskingdom.com](http://www.statskingdom.com)).

After the completion of the quantitative part of our research, the qualitative part followed. We managed to conduct two interviews with university foreign language teachers. Respondents were presented with the results of a quantitative survey and then asked the following questions:

1. *The results of the pilot showed that most of the Czech and Slovak universities, which were included in our survey, did not provide sufficient training for teachers in the field of AI. Do you see a problem with that?*
2. *How does your university/department approach training educators in the field of AI? Do you know the reasons for this approach?*
3. *How, in your opinion, should the training of educators in the field of AI ideally take place?*
4. *Do you feel competent enough in the field of AI for your job?*

It is therefore a semi-structured interview, we had prepared only very general questions for the respondents, with the interview being left open-ended.

## **Results and discussion**

The results overview follows the structure of our work. First, we will present what we have discovered in the quantitative part. Analysis of the qualitative part will follow.

### **Quantitative part:**

As we have already said, female respondents prevail in our study (78.4% compared to 21.6% of male respondents. Age groups go as follows: 17.6% of the respondents were under 35, 24.2% were between 36–45, 39.9% were between 46–55 and 18.3% were 56 and over.

The results of the following questions are either expressed in percentage or we used the statistical method of chi-square to verify if there is a dependence between respondents' age and their sentiment towards AI, and the impact of training on teachers' sentiment towards AI.

### **Age and sentiment towards AI**

To explore the dependence between age and sentiment towards AI, we used the statistical method of chi-square (Škaloudová, 1998). For this purpose, we divided the participants ( $n = 147$ ) into two major groups: the younger ones, i.e. 45 and less (41.9%) and the older ones, i.e. 46 and more (58.1%).

Research Question 1: Is there a statistically significant dependence between age and the sentiment towards artificial intelligence in foreign language teaching?

H0: There is no statistically significant dependence between age and the sentiment towards artificial intelligence in foreign language teaching.

HA: There is a statistically significant dependence between age and the sentiment towards artificial intelligence in foreign language teaching.

Analysis within the online statistical calculator ([www.statskingdom.com](http://www.statskingdom.com)) gave us the following results:

The p-value equals 0.06036. Since  $p\text{-value} > \alpha$ ,  $H_0$  is accepted on the significance level 0.05%. That means that no dependence between age and sentiment towards AI has been proved.

The results of our study indicate that age has no impact on teachers' sentiment towards AI, which seems to challenge the usual stereotypes regarding the attitude of elderly people to technologies.

### Training provided by university

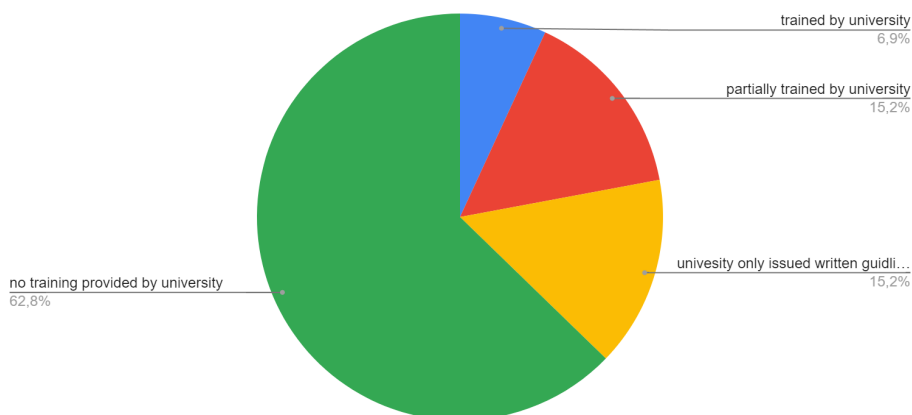


Fig. 1: Training in AI provided by university

Figure 1 shows that 6.9% of respondents were trained by university, 15.2% of them were only partially trained. 15.2% of them said their university only issued written guidelines regarding AI and 62.8% of respondents said their university provided no training at all.

Additional comments made by respondents:

Usually, training is offered to employees, but it is not compulsory. So the fact that a teacher has not gone through a training provided by university does not mean the training was not offered.

Again, to see whether there is dependence between training provided by university and teachers' ( $n = 145$ ) sentiment towards AI, we used the statistical method chi-square (Škaloudová, 1998).

Research Question 2: Is there a statistically significant dependence between training in AI delivered by universities to language teachers and their sentiment towards artificial intelligence?

H0: There is no statistically significant dependence between training in AI delivered by universities to language teachers and their sentiment towards artificial intelligence.

HA: There is a statistically significant dependence between training in AI delivered by universities to language teachers and their sentiment towards artificial intelligence.

Analysis within the stated online statistical calculator gave us the following results:

The p-value equals 0.6169. Since  $p\text{-value} > \alpha$ , H0 is accepted on the significance level 0.05%. There is no dependence between training provided by universities and teachers' sentiment towards AI.

### Training provided by language department

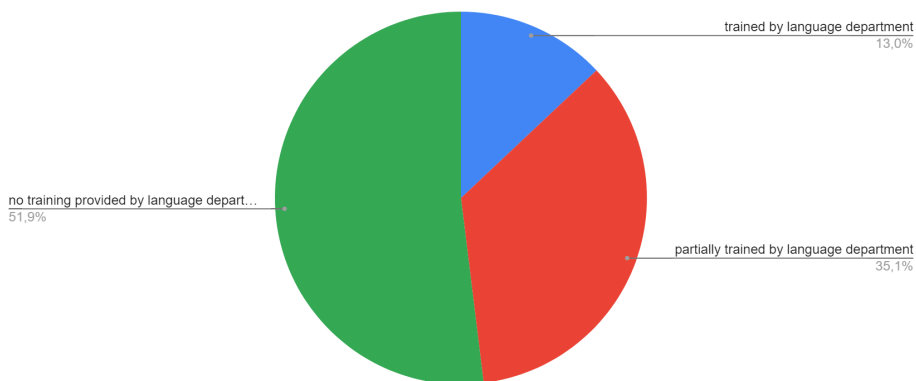


Fig. 2: Training in AI provided by the language department

Figure 2 shows that 13% of our respondents have been trained by their language department and 35.1% of them received a partial training from the language

department. The rest of them (51.9%) received no training from the language department.

Additional comments made by respondents:

No real training, but rather a session for peer experience sharing was organised.

Again, we used the statistical method chi-square (Škaloudová, 1998) to see whether there is dependence between training provided by the language department and teachers' (n = 146) sentiment towards AI.

Research Question 3: Is there a statistically significant dependence between training in AI delivered by language departments to language teachers and their sentiment towards artificial intelligence?

H0: There is no statistically significant dependence between training in AI delivered by language departments to language teachers and their sentiment towards artificial intelligence.

HA: There is a statistically significant dependence between training in AI delivered by language departments to language teachers and their sentiment towards artificial intelligence.

Analysis within the stated online statistical calculator gave us the following results:

The p-value equals 0.02063. Since  $p\text{-value} < \alpha$ , H0 is rejected on the significance level 0.05%. There is dependence between training provided by the language department and teachers' sentiment towards AI.

Thus, it seems that if university language teachers receive training by the language department, they may develop a more positive sentiment towards AI.

However, on the significance level 0.01%,  $p\text{-value} > \alpha$ , and so H0 is accepted. That means that on the significance level 0.01% we could not observe dependence between training provided by the language department and teachers' sentiment towards AI.

### **Resources used by teachers:**

Figure 3 shows that teachers mostly get their skills in AI through self-study and they work with materials which are freely available on the Internet (66.3%). 8.9% of the respondents draw their skills from the training provided by their employer and 2.4% rely on what they have learned in paid courses outside the workplace.

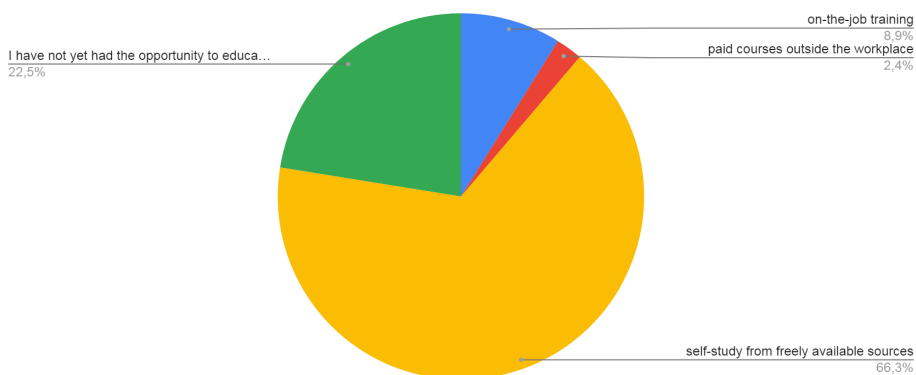


Fig. 3: Resources used by teachers

The rest of them have had no opportunity to educate themselves in the area of AI for language teaching.

No additional comments were made by respondents.

### AI for production of materials

According to our survey, 43.1% of respondents use AI to produce their teaching materials and 49% do not. Some individual respondents use it only rarely or are just learning how to do that. No other additional comments were made by respondents.

### AI for teaching grammar, vocabulary, pronunciation, speaking, listening, writing, reading and other

Figure 4 displays the activities language university teachers use AI for. Slightly more than one third (36.5%) of the respondents do not use AI for any teaching activities yet.

Additional comments made by respondents:

I am not planning to do so.

I only use AI to get some inspiration and I often adjust the material I receive to my own needs.

I use it in courses of translation.



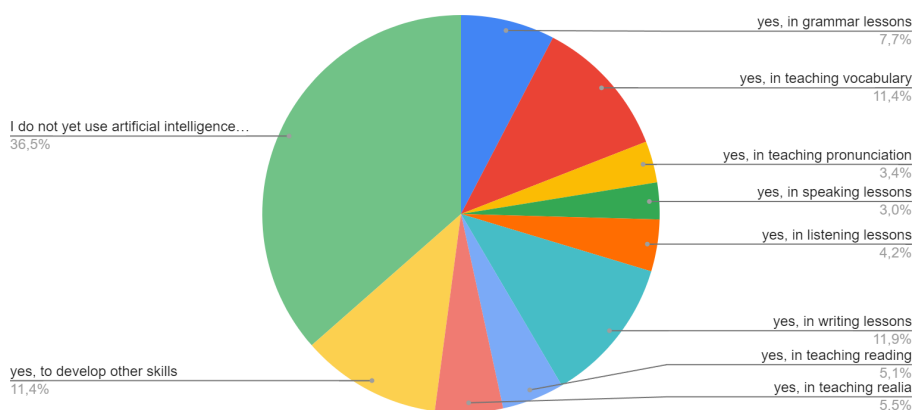


Fig. 4: Areas where teachers already use AI

### AI for student assessment

Only 8.5% of respondents use AI for student assessment.

Additional comments made by respondents:

No but I would like to do so if I knew how.

### AI and plagiarism prevention

More than a half (55.6%) said they pay attention to the prevention of fraud caused by AI. More than a third (35.3%) of respondents do not. Some respondents provided an extended description, where they explained the details.

Additional comments made by respondents:

With generative AI, plagiarism cannot really be prevented.

I try to help students develop their capacity for critical thinking.

I allow students to use generative AI, but they have to assess the quality of their own prompts.

I encourage them to evaluate the quality of the text generated by AI.

### AI and language self-study

41.8% of respondents try to share with their students some ideas on how to use AI for self-study. The rest of respondents said they did not do that.

No additional comments were made by respondents.

### AI and research and publication activities

Only a minority (37.3%) of respondents use AI in order to facilitate their research activities. On the other hand, 58.2% of respondents said they did not do so. Some of them further developed their answer explaining that they would like to use AI to make their research and publication activities more efficient but did not have the skills to do so.

Additional comments made by respondents:

Not yet but I would like to do so if it can be helpful.

### AI for lowering administrative burden

Only one fifth (20.9%) of respondents said they use AI in order to lower the administrative burden. Three quarters of respondents (75.2%) said they did not do so.

Additional comments made by respondents:

I would try to do that if I knew how.

### Teachers' sentiment towards AI in language teaching and learning

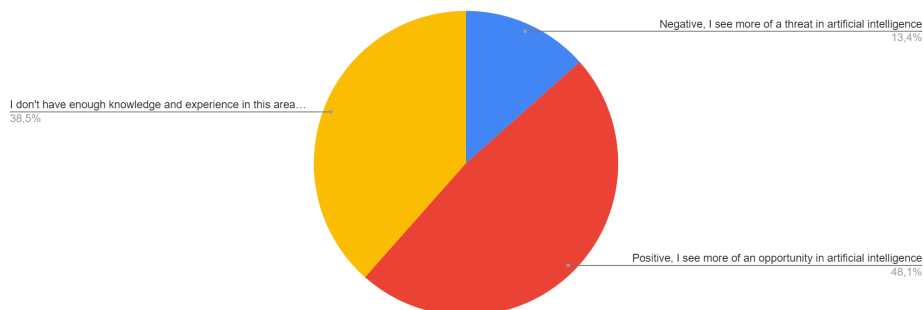


Fig. 5: Teachers' sentiment towards AI

Figure 5 shows that almost a half (48.1%) of respondents ( $n = 147$ ) have a positive sentiment towards AI. Conversely, 13.4% of respondents have a negative sentiment towards AI and more than a third (38.5%) said they do not have enough knowledge to say that. The remaining respondents provided an extended explanation such as:

I have mixed feelings towards AI.  
It depends on the kind of activities AI is used for.

### **Use of AI in classes of foreign languages – examples of activities (open question)**

When asked to give an example of use of AI in classes of foreign languages, the respondents gave us the following ideas:

Using an AI-generated text as an inspiration for writing tasks.  
Chatting with ChatGPT in class in the target language.  
Creating dialogues in ChatGPT.  
Asking ChatGPT for correcting one's text.  
For plagiarism check.  
For creating texts that we will read with my students.  
For creating grammar practising materials.  
For paraphrasing texts.  
I convert texts into spoken language and vice versa.  
Correction of students' texts.  
To facilitate understanding of recordings, we use AI-generated subtitles in YouTube.  
Development of stylistic skills.  
Reasonable usage of internet translators.  
I generate pictures that we use in language classes.  
Production of grammar exercises.  
We share experiences with students.  
Comparing students' own texts with AI-generated texts.  
Detecting errors made by AI-generated texts.  
Evaluation of texts created by AI.  
I only use AI to prepare my classes.  
I am only planning to do so.

Despite the very limited amount of training Czech and Slovak university language teachers have received from their employers, we can see many of them are very creative and try to cope with the new reality of their job.

### **Threats of AI (open question)**

These are the threats of AI as perceived by university language teachers who participated in our survey:

Loss of motivation, plagiarism, mistakes in texts generated by AI, loss of critical thinking, negative impact on language, oversimplification of language, excessive relying on AI, loss of creativity, misuse of AI, teacher replaceability, inability to

think independently, deep fake, loss of human contact, loss of independence, superficiality, inability of people to use AI properly, inability to critically evaluate resources, uncontrollable development of AI, infomania, even greater reliance on technology to do our creative thinking for us; a further step into an ever more sterile and mind-numbing world in which our main priority is always to make things easier for ourselves.

### **Respondents' other comments**

Generally, in their final comments, the respondents express the ideas that:

There is a need for lifelong learning in AI.  
It is difficult to foresee how AI will develop.

### **Qualitative part**

After completion of the quantitative part, we interviewed two university language teachers, one from the Slovak Republic and the other one from the Czech Republic. We adapted the form of the interview to the possibilities of the respondents. Various forms of interviewing were offered:

- a) personal form with recording
- b) video conference meeting with recording
- c) sending the questions in advance in writing, the respondent answers the questions orally and sends an audio recording or converts the audio recording directly into a written text in a computer program
- d) sending questions in advance in writing, the respondent will answer the questions in writing

One of the respondents chose the fourth method (sending their written answers to the questions asked). The second respondent chose the third option (she sent a text file where her oral answers were converted to text by means of a computer program).

This is the summary of ideas we received from these interviews:

Teacher training in AI is extremely important in today's educational landscape, as it equips educators with the skills and knowledge needed to keep pace with their students, who are often more adept at using new technologies. The rapid integration of AI in various sectors, including education, necessitates that teachers are not left behind. However, universities currently do not pay enough attention to teacher training in AI. This neglect can be attributed to several factors, including

the fast development in AI technology and a lack of capacities within educational institutions to provide adequate training.

Universities seem to be taken aback by the swift advancements in AI, struggling to incorporate these changes into their teacher training programs. This oversight has significant implications for the quality of education that students receive. Teachers, who are on the front lines of implementing educational technologies, express a clear need for regular and systematic training in IT, including AI. They would greatly benefit from a structured approach that includes in-house training sessions, lectures, workshops, and access to webinars and other online materials.

An ideal training program should be comprehensive, covering both theoretical knowledge and practical applications of AI. It is not enough to understand the principles of AI; teachers must also be able to apply these principles in their daily teaching practices. Additionally, ethics should be a key focus area in AI training. Understanding the moral and ethical implications of AI usage is crucial in fostering a responsible approach to technology in education. This ethical training will help teachers navigate the complex landscape of AI with a critical and informed perspective.

The disparity in confidence levels among teachers regarding their competence with AI is another issue that needs addressing. Some teachers feel proficient with AI technologies, while others feel overwhelmed and underprepared. This gap can lead to an unequal learning experience for students, depending on the AI competence of their teachers. It is essential that teachers become capable of helping their students with AI, rather than the other way around. Self-study alone is not sufficient for this purpose; a more active and supportive approach from universities is necessary.

A proactive stance from universities in providing comprehensive AI training for teachers will ensure that they are well-equipped to navigate the evolving educational environment and support their students effectively. This training should not be a one-time event but rather an ongoing process that evolves alongside technological advancements. Continuous professional development in AI will help teachers stay current and competent.

Moreover, we must accept that AI is here to stay, and all of us need to learn how to work with it. In the field of applied linguistics, AI holds significant potential for teaching, particularly in the production of materials and assessment. AI can assist in creating personalised learning materials, automating administrative tasks, and providing detailed analytics on student performance. However, the active participation of learners will always be the key factor in the learning process, meaning AI has less potential for direct learning applications. The human element in edu-

cation remains irreplaceable, and AI should be seen as a tool to enhance, rather than replace, traditional teaching methods.

## Conclusion

The results of the study indicate that university teachers of languages, regardless of their age, perceive artificial intelligence as an opportunity and they are interested in the ways the tools of AI can be used in language teaching and learning. Another finding is that most of the respondents in the Czech Republic and the Slovak Republic have not received sufficient training in this field from their institutions and are therefore self-educated.

Czech and Slovak university language teachers who participated in our survey use AI rather for preparation of teaching materials than for lowering their administrative burden or for making their publication activities more efficient.

Threats expressed by teachers include concerns about plagiarism, cheating, loss of motivation to learn foreign languages, increased dependence on IT technologies etc. Teachers participating in our survey expressed their wish to be continuously trained in technologies necessary for their work, including AI. They think training in AI should be approached as a life-long learning process.

When preparing the concept of teacher training in AI, we have to remember that individual people have different needs and preferences. Dudeney and Hockly (2007) say that the pace of change will vary for different groups of teachers. Some groups will move very quickly to adopt new technologies and new habits while others will remain largely unaffected by technological changes. Klímová (2024) emphasises the fact that both teachers and students have to upskill their competencies to handle the current advancements in AI technology. Besides technical skills, we also have to develop teachers' and learners' capacity for critical thinking, as this is the key to a proper use of AI. Also, ethical issues must never be forgotten (Hockly, 2023).

In the context of the implementation of AI in the education sector, there is a need for deeper research in this area. Although English language teachers currently have access to online resources on the use of AI in the classroom (e.g. blogs, webinars, 'how-to' guides), there is a need for more in-depth and intensive research regarding the opportunities, issues and challenges that AI brings (Edmett et al., 2023).

Artificial intelligence is making its way into all areas of our lives. The teaching of foreign languages at universities in the Czech and Slovak Republics is no exception. Ultimately, the integration of AI into education is inevitable, and teacher training must reflect this reality. By investing in comprehensive AI training pro-

grams, universities and other educational institutions can ensure that their educators are prepared to meet the challenges and opportunities presented by this technology. This investment will return in the form of a more informed, competent, and confident teaching workforce, capable of using AI to improve educational outcomes for all students. Finally, today's young generation, also referred to as "digital natives" (Prensky, 2007) and technologies cannot be separated.

## Bibliography

- AL-HAWAMLEH, S. M. (2022). Online learning and Self-Regulation Strategies: Learning Guides Matter. *Education Research International*, 2022, 1–8. DOI: <https://doi.org/10.1155/2022/4175854>.
- ARINI, D. N., HIDAYAT, F., WINARTI, A., & ROSALINA, E. (2022). Artificial intelligence (AI)-based mobile learning in ELT for EFL learners: The implementation and learners' attitudes. *International Journal of Educational Studies in Social Sciences*, 2(2), 88–. <https://doi.org/10.53402/ijess.v2i2.40>.
- BAKER, T., & SMITH, L. (2019). *Educ-AI-tion Rebooted? Exploring the future of artificial intelligence in schools and colleges*. Dostupné z: [https://media.nesta.org.uk/documents/Future\\_of\\_AI\\_and\\_education\\_v5\\_WEB.pdf](https://media.nesta.org.uk/documents/Future_of_AI_and_education_v5_WEB.pdf)
- CROMPTON, H. & BURKE, D. (2023). Artificial intelligence in higher education: The state of the field. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20, 22 (2023). <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00392-8>.
- DIZON, G., GAYED, J. (2021). Examining the impact of Grammarly on the quality of mobile L2 writing. *The JALT CALL Journal*, 17(2), 74–92. <https://doi.org/10.29140/jaltcall.v17n2.336>.
- DIZON, G., TANG, D., & YAMAMOTO, Y. (2022). A case study of using Alexa for out-of-class, self-directed Japanese language learning. *Computers and Education*, 3, 100088. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100088>.
- DUDENEY, G., HOCKLY, N. (2007). *How to Teach English with Technology*. Pearson.
- EDMETT, A., ICHAPORIA, N., CROMPTON, CRICHTON, R. (2023). *Artificial intelligence and English language teaching: Preparing for the future*. London: British Council. <https://doi.org/10.57884/78ea-3c69>.
- FIDAN, Ş., & KASIMI, Y. (2023). An Investigation into Artificial Intelligence (AI) in the English as a Foreign Language (EFL) Context. *International Journal of Educational Spectrum (IJES)*, Volume: 5 – Issue: 2, 269–280.
- GAVORA, P. (2000). *Introduction to pedagogical research*. Paido.
- HOCKLY, N. (2023). Artificial Intelligence in English Language Teaching: The Good, the Bad and the Ugly. *RELC Journal*, 54(2), 445–451. <https://doi.org/10.1177/00336882231168504>
- HORVÁTH, J. (2023). Analytický pohľad na skúsenosti Slovákov s využitím umelej inteligencie. *Teoretické a praktické východiská relačného marketingu v dimenzii nákupného správania a preferencií spotrebiteľov v podmienkach elektronickej komercie. Nekonferenčný vedecký zborník recenzovaných štúdií*. Prešov: Bookman s. r. o.
- HUANG, X., & ZOU, D., & CHENG, G., & CHEN, X., & XIE, H. (2023). Trends, Research Issues and Applications of Artificial Intelligence in Language Education. In: *Educational Technology & Society*, 26(1), 112–131.
- JALENIAUSKIENĖ, E. (2023). Artificial Intelligence in Language Education: A Bibliometric Analysis. *Sustainable Multilingualism*, vol. 23, no. 1, pp. 159–194. <https://doi.org/10.2478/sm-2023-0017>.
- KLÍMOVÁ, B., PIKHART, M., AL-OBAYDI, L. (2024). Exploring the potential of ChatGPT for foreign language education at the university level. *Frontiers in psychology*. 15 (April), Article number: 1269319. ISSN 1664-1078.

- NAZARI, N., SHABBIR, M. S. AND SETIAWAN, R. (2021). Application of Artificial Intelligence powered digital writing assistant in higher education: randomized controlled trial. *Heliyon*, 7(5), Article e07014. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e07014>.
- NUNAN, D. (2013). *Research Methods in Language Learning*. Cambridge University Press.
- OPENAI. (2023). *Umelá inteligencia (UI) je oblast...* [Text]. ChatGPT. <https://www.openai.com/>
- PELIKAN, J. (1998). *Základy výzkumu pedagogických jevů*. Karolinum.
- POKRIVČÁKOVÁ, S. (2019). Preparing teachers for the application of AI-powered technologies in foreign language education. *Journal of Language and Cultural Education*, 7 (3), 135–153.
- POKRIVČÁKOVÁ, S. (2022) Teacher Trainees' Attitudes towards Integrating Chatbots into Foreign Language Classes, *INTED2022 Proceedings*, pp. 8294–8302.
- PRENSKY, M. (2007). How to Teach with Technology: Keeping Both Teachers and Students Comfortable in an Era of Exponential Change. *Emerging Technologies for Learning*, 2, 40–46.
- SON, J.-B., & RUŽIČ, N., & K., & PHILPOTT, A. (2023). Artificial intelligence technologies and applications for language learning and teaching. *Journal of China Computer-Assisted Language Learning*. Volume 3, Issue 1, 1–19. Dostupné z: [https://research.usq.edu.au/download/7e191381e3e1c3623fa03bbfb930176dd64e03f6892f8c7192409285fa5e48ac/599422/Son\\_et\\_al\\_AI\\_JCCALL\\_2023\\_online.pdf](https://research.usq.edu.au/download/7e191381e3e1c3623fa03bbfb930176dd64e03f6892f8c7192409285fa5e48ac/599422/Son_et_al_AI_JCCALL_2023_online.pdf)
- ŠKALOUDOVÁ, A. (1998). *Statistika v pedagogickém a psychologickém výzkumu*, Karolinum.
- ZHIHAN, L. (2023). Generative artificial intelligence in the metaverse era, *Cognitive Robotics*, Volume 3, Pages 208–217, ISSN 2667-2413, <https://doi.org/10.1016/j.cogr.2023.06.001>.

## Authors

**Mgr. Simona Pecková, MBA, Ph.D.**, e-mail: [simona.peckova@peuni.cz](mailto:simona.peckova@peuni.cz), [peckova.simona@email.cz](mailto:peckova.simona@email.cz), Panevropská univerzita, Katedra cizích jazyků, Spálená 76/14, 110 00, Prague 1, Czech Republic  
In 2009, she completed her master's degree in teaching English and French at the Faculty of Education of Charles University. In 2015, she defended her dissertation entitled "Practice enterprise as a means of foreign language acquisition" there. In 2011–2012, she completed a bilingual postgraduate course in business management (University of Economics in Prague in cooperation with Université Jean Moulin, Lyon 3). In her research, she deals with the effectiveness of the teaching process, foreign language learning strategies, student autonomy, academic English, well-being at school, university pedagogy, new trends in education etc.

**Mgr. Zuzana Slobodová, Ph.D.**, e-mail: [zuzana.freiheit@gmail.com](mailto:zuzana.freiheit@gmail.com), Prešovská univerzita v Prešove, Katedra interkultúrnej komunikácie, Konštantínova 16, 08001 Prešov, Slovak Republic  
She studied Slovak and German language and literature at the Faculty of Humanities and Natural Sciences at the Prešov University in Prešov (2002–2007). In 2012, she completed her doctoral studies at the Faculty of Arts of the Prešov University in Prešov (Slavic languages and literatures). Since 2014 she has worked as an assistant professor at the Department of Intercultural Communication, Faculty of Management, Economics and Business, Prešov University in Prešov. In her scientific activities, she focuses on dynamic processes in Slavic languages, comparative research of Slavic and Germanic languages and teaching German with an economic focus.



# Implementácia predmetu CLIL a jeho overenie v pregraduálnej príprave budúcich učiteľov prírodovedných predmetov

## Implementation of CLIL course and its validation in the pre-gradual training of science teacher trainees

Barbara Kordíková

**Abstrakt:** Narastajúci dopyt po bilingválnom vzdelávaní na Slovensku si vyžaduje stále viac jazykovo aj odborne pripravených učiteľov prírodovedných predmetov a pregraduálne vzdelávanie cielené nasmerované na daný typ vyučovania. Jedným z efektívnych výchovno-vzdelávacích prístupov, ktorý zastrešuje súhrn metodík prakticky pre všetky formy bilingválneho vzdelávania je prístup CLIL (Content and Language Integrated Learning). Cieľom nášho výskumu je overiť opodstatnenie nového predmetu CLIL – integrované vyučovanie prírodovedného predmetu a jazyka a zistiť, či a ako daný predmet prispel k zmene postojev a názorov budúcich učiteľov k cudzojazyčnému vyučovaniu prírodovedných predmetov pred a po jeho absolvovaní v priebehu dvoch semestrov. Náš výskum bol realizovaný intervenčnou výskumnou metódou výskum vývojom (design-based research) spájajúcou kvantitatívne aj kvalitatívne výskumné nástroje, ktoré nám pomohli zozbierať a porovnať dáta od respondentov. Na základe výsledkov výskumu môžeme konštatovať, že predmet CLIL sa stretol u študentov s veľmi pozitívnym ohlasom a priniesol nový pohľad na učenie v rámci ich pregraduálnej prípravy. Absolvovanie daného predmetu viedlo k zníženiu obáv a neistoty študentov v cudzojazyčnom vyučovaní, ale aj k zvýšeniu ich entuziazmu k vyučovaniu vo všeobecnosti. Zozbierané dáta a spätná väzba od študentov nám pomohli naznačiť isté trendy a navrhnúť odporúčania pre skvalitnenie pregraduálneho vzdelávania budúcich učiteľov v snahe lepšie ich pripraviť na aktuálne prebiehajúce zmeny v slovenskom školstve.

**Kľúčové slová:** bilingválne vzdelávanie, budúci učители prírodovedných predmetov, CLIL, pregraduálna príprava

**Abstract:** The growing demand for bilingual education in Slovakia requires linguistically and professionally trained science teachers and specific pre-gradual education. One of the effective educational approaches covering a set of methodologies for practically all forms of bilingual education is the CLIL (Content and Language Integrated Learning) approach. The aim of our dissertation is to verify the need for the new *CLIL – science and language integrated learning* course and to find out whether and how it contributed to changing attitudes and opinions of prospective science teachers on foreign language teaching before and after two semesters of the course. In our research we used the intervention design-based research involving quantitative and qualitative research tools which helped us collate the data. Based on the results, we can state that the CLIL course met with a very positive response from students and added a new perspective to teaching and their pregradual training. Its completion led to reduced concerns and uncertainty in foreign language teaching and increased enthusiasm of students for science teaching in general, regardless of the language of instruction. The collected data and

feedback from the students helped us indicate certain trends and suggest recommendations for the improvement of pregradual education of future science teachers in order to prepare them better for the ongoing changes in the Slovak education system.

**Key words:** bilingual education, CLIL, pregradual training, prospective science teachers

## Úvod

V súčasnom globalizovanom svete je ovládanie cudzích jazykov považované za nevyhnutnosť. Vstupom Slovenska do Európskej únie (EÚ) sa aj našim občanom otvorili nové možnosti, ako napr.: voľný pohyb osôb, zaujímavé pracovné možnosti a možnosti cestovania či štúdia v zahraničí a preto aj naše školstvo reagovalo na tieto zmeny zavádzaním bilingválnych gymnázií, resp. programov, ktorých počet v posledných rokoch neustále narastá.

V našej krajine je bilingválne vzdelávanie predovšetkým reprezentované bilingválnymi gymnáziami, ktoré stále s obľubou vyučujú bilingválne práve prírodovedné predmety ako chémiu, biológiu, matematiku či geografiu. Určitou nevýhodou bilingválnych gymnázií je však fakt, že poskytujú jazykové vzdelávanie len selektovanej skupine študentov, a preto sú stále považované za elitárske. Z tohto dôvodu je zavádzanie metodiky integrovaného vyučovania obsahu a jazyka CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) na základné školy a bežné gymnáziá prijateľnejšou cestou v snahe dosiahnuť lepšie jazykové kompetencie širších skupín žiakov na Slovensku (Kordíková, 2022).

Napriek narastajúcemu záujmu o tento typ vzdelávania, vedenie bilingválnych gymnázií, základných a stredných škôl, ktoré sa snažia zavádzať CLIL do vyučovania, stále viac čelí problémom so získavaním kvalifikovaných učiteľov, ktorí by splňali odborné i jazykové predpoklady. Navyše vedenie škôl i samotní učitelia nedostávajú adekvátnu materiálnu či metodickú podporu od relevantných inštitúcií, čo len zvyšuje tlak na samotných učiteľov a vedie k ich zvýšenej fluktuácii (Kordíková, 2022).

Mnohí odborníci na bilingválne vzdelávanie na Slovensku sa vyjadrujú kriticky ku skutočnosti, že v našej krajine existuje len veľmi málo fakúlt, ktoré cielene pripravujú budúcich učiteľov na vyučovanie výchovno-vzdelávacím prístupom CLIL, ktorý zastrešuje prakticky všetky formy bilingválneho vzdelávania a nepredstavuje len samotné vyučovanie prostredníctvom cudzieho jazyka, ale je ucelenou výchovno-vzdelávacou koncepciou založenou na konštruktivistických princípoch a princípoch zameraných na aktivizáciu žiaka (Gondová, 2013, s. 5). Z výskumu Kováčikovej (2021) vyplýva, že len tri z dvanástich slovenských fakúlt, ktoré pripravujú budúcich učiteľov anglického jazyka v jednodobore alebo v kombinácii s iným predmetom, ponúkajú študentom predmet CLIL metódy v rámci prípravy vzdelávania budúcich učiteľov. Tak sa Prírodovedecká fakulta Univerzity Komen-

ského (PriF UK) v Bratislave v súčasnosti radí medzi prvé nefilologické fakulty na Slovensku, ktoré ponúkajú predmet CLIL metodiky aj budúcim učiteľom nejazykových (prírodovedných) predmetov.

Keďže dopyt po jazykovo vybavených učiteľoch odborných predmetov je veľmi veľký, náš výskum bol nasmerovaný práve na študentov učiteľstva všeobecnovo-vzdelávacích predmetov PriF UK, na ich postoj k cudzím jazykom a k ich využitiu v učiteľskej praxi prostredníctvom prístupu CLIL.

Predložený výskum je teda prirodzenou reakciou na aktuálnu situáciu v bilingválnom vzdelávaní na Slovensku a na potrebu špecifickejšej prípravy budúcich učiteľov v snahe reflektovať súčasné výzvy pedagogického trhu práce.

## 1 CLIL ako výchovno-vzdelávací prístup

Napriek tomu, že pojem CLIL je už v európskom kontexte veľmi dobre známy niekoľko desaťročí, v slovenskom vzdelávacom systéme zaznamenávame výraznejší nárast záujmu o implementovanie integrovaného vyučovania obsahu a jazyka len v niekoľkých posledných rokoch.

CLIL charakterizujeme ako výchovno-vzdelávací prístup, v ktorom je podstatné dosiahnutie duálnych (predmetových a jazykových) cieľov, kde cudzí jazyk slúži ako prostriedok získavania vedomostí a informácií z daného predmetu, ktorého obsah je vždy prvoradý. Aj keď je CLIL vyučovanie považované skôr za predmetové ako jazykové a CLIL hodiny sú v rozvrhu nasadzované ako hodiny predmetové (napr. CLIL chémia, biológia, geografia), v kontexte nejazykového predmetu daná metóda nepochybne „poskytuje aj nový rozmer myslenia a prehlbovania kompetencií v cudzom jazyku“ (Štefková et al., 2023, s. 13).

Daným prístupom sa vyučuje maximálne 30–50 % obsahu predmetu prostredníctvom cudzieho jazyka čím sa vytvára stále dostatočný priestor aj na vyučovanie v materinskom jazyku. CLIL je navyše prístup k vzdelávaniu zvládnuteľný aj pre slabších žiakov a je veľmi motivujúci, pretože v ňom žiaci používajú cudzí jazyk v zmysluplných situáciách, ktoré prirodzene vyplývajú z riešenia problémov a úloh v danom nejazykovom predmete a tým si prirodzene osvojujú komunikačné zručnosti a odbornú terminológiu z daného predmetu. Podľa Gondovej (2013, s. 9) pri vyučovaní CLIL-u nejde ani o vyučovanie jazyka, ani o vyučovanie predmetu, ale o ich prepojenie, a preto si tento prístup vyžaduje nové inovatívne metódy vyučovania.

CLIL je súhrnom metodických postupov vychádzajúcich zo socio-kultúrnych, konštruktivistických princípov učenia sa (Coyle et al., 2010), ktoré podporujú rozvoj kreatívneho a kritického myslenia, rozvoj vyšších kognitívnych funkcií (analyzovať, hodnotiť, tvoriť). Aplikovanie metód zameraných na žiaka a jeho aktivizáciu je

tiež neoddeliteľnou súčasťou vyučovania prístupom CLIL čo napomáha k podpore vzájomnej interakcie, spolupráci a komunikácii žiaka v triede.

Na základe uvedených aspektov je zrejmé, že princípy CLIL-u sú plne v súlade s požiadavkami meniaceho sa systému školstva na Slovensku, ktorého cieľom je eliminovať transmisívny prenos informácií z učiteľa na žiaka, memorovanie a encyklopedické vedomosti v snahe klásť dôraz na také zručnosti a kompetencie žiakov, ktoré by ich kvalitne pripravili pre reálny život a potreby pracovného trhu práce v budúcnosti.

## 2 Ciele a výskumné otázky

Náš výskum vychádzal z predvýskumu, ktorý bol realizovaný v rokoch 2017–2018 a ktorého výsledky prispeli k špecifikácii cieľov samotného výskumu.

V predvýskume I sme sa zamerali na zistenie aktuálnej situácie bilingválneho vzdelávania prírodovedných predmetov v anglickom jazyku na slovenských bilingválnych gymnáziách. Výsledky daného predvýskumu nás inšpirovali k realizácii predvýskumu II, ktorý sa týkal budúcich učiteľov prírodovedných predmetov a ich postoja k cudzím jazykom v profesii učiteľa. Porovnanie a zhodnotenie výsledkov predvýskumu I a II bolo publikované v prestížnom karentovanom časopise *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* pod názvom *Bilingual science education: perceptions of Slovak in-service and pre-service teachers* (Kordíková, 2020, s. 728–741). Z tohto dôvodu v našom článku detailné výstupy predvýskumov neuvádzame.

Vzhľadom na výsledky oboch predvýskumov (napr. výrazný nedostatok kvalifikovaných učiteľov v bilingválnych programoch, takmer žiadna metodická podpora a systém špecifického celoživotného vzdelávania, menšie emocionálne uspokojenie a zároveň aj menšia istota a obavy budúcich učiteľov prírodovedných predmetov pri predstave vyučovania v cudzom jazyku, atď.) sme usúdili, že by bolo vhodné pripraviť systém pregraduálneho, prípadne aj postgraduálneho vzdelávania, zameraného na zdokonaľovanie odborných aj jazykových zručností učiteľov prírodovedných predmetov v bilingválnom vzdelávaní. Vytvorenie výberového predmetu CLIL zameraného na vyučovanie prírodovedného predmetu prostredníctvom cudzieho jazyka by tak mohlo mať pozitívnu odozvu minimálne u študentov kombinácií prírodovedného predmetu s cudzím jazykom. Zároveň sme predpokladali, že absolvovaním daného predmetu by študenti získali väčšiu istotu i nadšenie pre cudzojazyčné vyučovanie v ich budúcej praxi a ich obavy z tohto typu vzdelávania by sa tak postupne mohli eliminovať. Overenie uvedeného predpokladu sa stalo jedným z hlavných cieľov výskumu.

Cieľom výskumu bolo teda vytvoriť obsah nového výberového predmetu *CLIL – integrované vyučovanie prírodovedného predmetu a jazyka*, odučiť daný predmet,

overiť jeho opodstatnenie u študentov a zistiť či a ako prispel k zmene postojov a názorov budúcich učiteľov k cudzojazyčnému vyučovaniu prírodovedných predmetov pred, počas a po jeho absolvovaní v priebehu dvoch semestrov.

Výsledky výskumu mali overiť význam prístupu CLIL ako súčasti prípravy budúcich učiteľov a v konečnom dôsledku by mali slúžiť na zlepšenie odbornej prípravy budúcich učiteľov pre prax v snahe pripraviť ich na aktuálne výzvy pedagogického trhu práce.

Z cieľa výskumu vyplýva hlavná výskumná otázka ako aj niekoľko čiastkových výskumných otázok nasledovne:

### **Hlavná výskumná otázka:**

Aký je prínos nového výberového predmetu *CLIL – integrované vyučovanie prírodovedného predmetu a jazyka* v pregraduálnej príprave budúcich učiteľov prírodovedných predmetov?

### **Čiastkové výskumné otázky:**

- Aký názor majú budúci učители na využitie cudzích jazykov vo svojej učiteľskej profesii?
- Aké sú očakávania a predstavy budúcich učiteľov o vyučovaní prírodovedných predmetov v cudzom jazyku?
- Ako sa zmení názor a postoj budúcich učiteľov k cudzojazyčnému vyučovaniu po absolvovaní predmetu CLIL?
- Pomôže absolvovanie výberového predmetu CLIL študentom zmierniť obavy a neistotu z cudzojazyčného vyučovania prírodovedných predmetov?
- Považujú študenti výberový predmet CLIL za podstatný prínos do svojho štúdia a praxe?
- Odporúčali by tento predmet iným študentom?
- Ako môžeme aplikovať výsledky výskumu na zlepšenie odbornej prípravy budúcich učiteľov chémie a ďalších prírodovedných predmetov vo vysokoškolskej príprave a pedagogickej praxi?

## **3 Výskumné metódy a nástroje**

### **3.1 Výskum vývojom**

V našom výskume sme použili pomerne novú výskumnú stratégiu výskum vývojom (z anglického názvu *design-based research*), ktorej vznik sa datuje na začiatok

21. storočia a zaraďuje sa k novým trendom v didaktickom výskume. Metóda výskum vývojom je označovaná za praktickú výskumnú stratégiu, ktorá efektívne prepája výskum s praxou vo formálnom vzdelávaní (Anderson & Shattuck, 2012, s. 16–25) v snahe prispieť k jeho skvalitneniu.

Výskumná stratégia výskum vývojom sa svojím charakterom nezaraďuje ani ku kvantitatívnym ani kvalitatívnym, ale k tzv. intervenčným výskumným stratégiám (Kalaš et al., 2011, s. 28). Podľa Trnu (2005), daný prístup je väčšinou interdisciplinárny a integračný a táto tendencia sa čoraz viac presadzuje aj v odborových didaktikách prírodovedných predmetov. Trna (2011) charakterizuje konštrukčný výskum (výskum vývojom) ako cyklus štyroch fáz – analýzy praktického problému, vývoja riešenia, testovania riešenia v praxi a reflexie a zovšeobecnenia.

Kanadskí autori Anderson a Shattuck (2012) analyzovali takmer 50 odborných článkov o výskume vývojom (design-based research) a na základe vlastnej analýzy tejto metodológie sa zhodli na tom, že každý kvalitný výskum vývojom by mal obsahovať nasledujúce atribúty:

- **Vsadenie do skutočného vzdelávacieho kontextu**, čo zabezpečí efektívne použitie výsledkov výskumu na zhodnotenie a zdokonalenie vyučovania v praxi.
- **Zameranie sa na vyvinutie a testovanie špecifickej intervencie**, kde by vybratie a tvorba intervencie mala byť výsledkom spolupráce medzi výskumníkom a učiteľom z praxe a mala by vychádzať z dôkladného zhodnotenia danej situácie, pomenovania problému, štúdia relevantnej literatúry či teórie a vytvorenia vhodnej intervencie v snahe danú situáciu zlepšiť. Takouto intervenciou sa myslí:

ľubovoľný konštrukčný zásah do pedagogickej praxe, napr. nová metodika, študijný materiál, softvérový mikrosvet, spôsob hodnotenia či motivovania žiakov, príspevok do osnov alebo iný produkt, ktorý vzniká ako súčasť pedagogického výskumu s cieľom inovovať a zlepšiť vzdelávanie a poznávací proces (Kalaš et al., 2011, s. 29).

- **Používanie kombinovaných výskumných metód**, čo prirodzene vyplýva zo samotnej stratégie výskum vývojom, kde sa rôzne intervencie hodnotia rozličnými výskumnými metódami a nástrojmi – kvalitatívnymi aj kvantitatívnymi – podľa potreby daného výskumu.
- **Mnohonásobné iterácie (opakovania)**, keďže každá vývojová prax obyčajne zahŕňa testovanie prototypu, opakované vylepšenia a nepretržitý vývoj na základe opakovaného testovania. Autori humorom nazývajú neustále vylepšovanie intervencií ako „výskum cez chyby,“ keďže nie je ľahké nájsť vhodné riešenie na konkrétny problém hneď na prvýkrát, ale až po niekoľkých opakujúcich sa cykloch.
- **Kolaboratívne partnerstvo medzi výskumníkmi a učiteľmi z praxe**, keďže učitelia sú zvyčajne príliš zaneprázdnení a nedostatočne vyškolení na to, aby

viedli serióznym výskum. Na druhej strane výskumníci nie sú natoľko oboznámení so zložitou oblasťou vzdelávania a vzdelávacích systémov, aby mohli efektívne vytvárať a zmerať dopad konkrétnej intervencie. Vzájomná spolupráca tak pomáha identifikovať konkrétny problém, naštudovať relevantnú literatúru, vytvoriť a implementovať konkrétnu intervenciu do vyučovania, zhodnotiť ju a vytvoriť a publikovať všeobecné teoretické závery a odporúčania, ktoré budú užitočné pre teoretikov aj praktikov.

- **Tvorba praktických „konštrukčných princípov,“** ktorá predstavuje jednu z najdôležitejších silných stránok stratégie výskum vývojom a ktorou sa zásadne odlišuje od tzv. akčného výskumu. Táto časť výskumu sa zaoberá zovšeobecnením výsledkov vývoja konkrétnej intervencie a vedie k tvorbe všeobecných zásad, odporúčaní či teórie vedúcej ku skvalitneniu vyučovacieho procesu a užitočnej pre učiteľov z praxe aj výskumníkov.

Keďže sa výskumná stratégia výskum vývojom zaraďuje k tzv. intervenčným metódam a spája kvantitatívne aj kvalitatívne výskumné nástroje, v našom výskume sme zber údajov realizovali prostredníctvom sémantického diferenciálu a pološtruktúrovaného rozhovoru.

### 3.2 Sémantický diferenciál

Sémantický diferenciál je výskumná metóda často aplikovaná v sociálnej psychológii, marketingu, prieskume trhu (Gavora et al., 2010), ale čoraz častejšie sa používa práve v pedagogickom výskume (Vašatková & Chvál, 2010, s. 111–128; Ferjenčík, 2000). V školstve sa s obľubou používa pri autoevaluácii školských predmetov, študijných programov, alebo pri zisťovaní efektivity zavádzania nových vyučovacích metód v snahe zlepšiť vyučovací proces. Metóda sémantického diferenciálu je pomerne jednoduchou formou zisťovania osobných, subjektívnych postojov respondentov k vybraným pojmom (Kordíková, 2022).

Každý pojem má totižto dva druhy významov – denotatívny (zjavný, všeobecne platný) a konotatívny (skrytý, subjektívny význam). Napríklad „pod pojmom *trest* si každý môže predstaviť niečo iné: fyzický trest, domáce väzenie, zákaz obľúbenej činnosti, krik a pod.“ (Gavora et al., 2010).

Podstatou tejto metódy je súbor bipolárnych adjektív, ako napr. zaujímavý – nudný, ľahký – ťažký, uvoľnený – napätý, atď., ktoré by mali byť relevantné k pojmu, ktorý je respondentmi posudzovaný. Respondenti vyjadrujú svoj postoj k danému pojmu najčastejšie na sedembodových škálach. Adjektíva sú radené buď tak, že na ľavej strane škály je vždy adjektívum pozitívne a na pravej strane adjektívum negatívne, alebo že sú občasne zámerne vymenené, aby sme eliminovali stereotypné odpovedanie respondenta (Gavora et al., 2010). V tomto prípade je ale potrebné vziať to do úvahy pri vyhodnocovaní.

Podobne ako v predvýskumoch, tak aj v našom výskume sme sa inšpirovali sémantickým diferenciálom pozostávajúcim zo sedembodovej škály 20 bipolárnych adjektív, ktorá bola použitá vo výskume PaedDr. Milana Kubiátka, PhD. „*Sémantický diferenciál ako jedna z možností skúmania postojov žiakov druhého stupňa základných škôl k chémii*“ (Kubiátka, 2016). So súhlasom autora sme túto škálu adjektív prevzali a preložili do slovenčiny a následne použili pri posudzovaní postojov študentov k pojmom – **hodina prírodovedného predmetu v cudzom jazyku** a **hodina prírodovedného predmetu v slovenskom jazyku**. Pre oba pojmy bola zostavená rovnaká škála bipolárnych adjektív (Tab. 1).

Respondenti boli poučení o tom, ako daný pojem hodnotiť – v hodnotiacej škále mali označiť vždy jednu hodnotu 1–7 podľa toho, ku ktorému prídavnému meniu, mal podľa nich, hodnotený pojem bližšie (čím nižšia hodnota, tým pozitívnejší postoj; čím vyššia hodnota, tým negatívnejší postoj k danému pojmu).

Sémantický diferenciál bol podobne ako pološtruktúrovaný rozhovor použitý trikrát: na začiatku predmetu CLIL 1, po ukončení predmetu CLIL 1 a na záver predmetu CLIL 2 a slúžil na porovnanie vývoja situácie v jednotlivých etapách a dokreslenie celkového obrazu a informácií získaných z jednotlivých rozhovorov.

Údaje získané prostredníctvom sémantického diferenciálu sme vyhodnotili matematicko-štatistickými metódami – vypočítaním aritmetického priemeru, mediánu a smerodajnej odchýlky jednotlivých položiek. Vzhľadom na malý počet respondentov nemalo význam spracovať naše dáta z výskumu aj prostredníctvom faktorovej analýzy, tak ako sme urobili v Predvýskumoch I a II a ktorých výsledky sme publikovali v článkoch Kordíkovej a Brestenskej (2018 a 2019).

Údaje sme zobrazili v grafoch zostavených pre každú etapu výskumu (začiatok CLIL 1, po absolvovaní CLIL 1 a po absolvovaní CLIL 2)pre daný posudzovaný pojem. Následne sme vývoj v jednotlivých etapách porovnali pre vyučovanie v cudzom aj slovenskom jazyku a opäť spracovali aj graficky.

## 4 Realizácia výskumu vývojom

Náš výskum bol realizovaný v priebehu ak. rokov 2019/2020 a 2020/2021. Do výskumnej vzorky sme zahrnuli len tých študentov, ktorí absolvovali výberový predmet CLIL 1 a 2 v plnom rozsahu – skupina ôsmich študentov 3. ročníka bakalárskeho štúdia a 1. ročníka magisterského štúdia v rôznych aprobáciách (chémia – anglický jazyk, chémia – biológia, geografia – anglický jazyk, biológia – nemecký jazyk).

V akademickom roku 2019/2020 bol predmet CLIL 1 a 2 odučený prezenčne, avšak kvôli šíreniu vírusu COVID-19 a následnému uzavretiu vysokých škôl a internátov v marci 2020, študenti museli odučiť svoje modelové CLIL hodiny online.



Tab. 1: Sedemstupňová škála 20 bipolárnych adjektív hodnotiaca pojem „Hodina prírodovedného predmetu v cudzom jazyku / v slovenskom jazyku.“

|     |                     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |                       |
|-----|---------------------|---|---|---|---|---|---|---|-----------------------|
| 1.  | ľahká               |   |   |   |   |   |   |   | ťažká                 |
| 2.  | prospešná           |   |   |   |   |   |   |   | bezvýznamná           |
| 3.  | vzrušujúca          |   |   |   |   |   |   |   | nudná                 |
| 4.  | jednoduchá          |   |   |   |   |   |   |   | zložitá               |
| 5.  | jasná               |   |   |   |   |   |   |   | mätúca                |
| 6.  | dobrá               |   |   |   |   |   |   |   | zlá                   |
| 7.  | prijateľná          |   |   |   |   |   |   |   | frustrujúca           |
| 8.  | spôsobujúca radosť  |   |   |   |   |   |   |   | naháňajúca strach     |
| 9.  | zrozumiteľná        |   |   |   |   |   |   |   | nepochopiteľná        |
| 10. | ľahká na pochopenie |   |   |   |   |   |   |   | náročná na pochopenie |
| 11. | priateľská          |   |   |   |   |   |   |   | neprívetivá           |
| 12. | zaujímavá           |   |   |   |   |   |   |   | jednotvárna           |
| 13. | atraktívna          |   |   |   |   |   |   |   | nepríťažlivá          |
| 14. | komfortná           |   |   |   |   |   |   |   | nepohodlná            |
| 15. | hodnotná            |   |   |   |   |   |   |   | zbytočná              |
| 16. | zábavná             |   |   |   |   |   |   |   | namáhavá              |
| 17. | organizovaná        |   |   |   |   |   |   |   | chaotická             |
| 18. | neškodná            |   |   |   |   |   |   |   | nebezpečná            |
| 19. | uvoľnená            |   |   |   |   |   |   |   | napätá                |
| 20. | bezpečná            |   |   |   |   |   |   |   | riskantná             |

V akademickom roku 2020/2021 bol už celý obsah predmetu CLIL 1 a 2 prispôsobený potrebám dištančného vyučovania a bol odučený online.

V našom výskume sme použili už spomínanú výskumnú stratégiu výskum vývojom, ktorá nemá výhradne charakter kvalitatívneho výskumu, ale spája kvalitatívne aj kvantitatívne výskumné nástroje. Ako kvalitatívny výskumný nástroj sme aplikovali pološtruktúrovaný rozhovor a ako kvantitatívny výskumný nástroj sme použili sémantický diferenciál. Oba výskumné nástroje sa navzájom veľmi dobre dopĺňali a boli použité trikrát – na začiatku predmetu CLIL 1, po ukončení predmetu CLIL 1 a na záver predmetu CLIL 2 – a slúžili na zhodnotenie a porovnanie vývoja situácie v jednotlivých etapách.

Pri pološtruktúrovaných rozhovoroch označených ako Interview I-II-III sme použili nasledujúce súbory otázok:

**Interview I** (1. etapa: realizované na začiatku predmetu CLIL 1):

1. Myslíte si, že cudzie jazyky a prírodovedné predmety sa dajú/nedajú prepojiť v učiteľskej praxi? Prečo?
2. Prečo ste si zvolili predmet CLIL?
3. Ako by ste metodiku CLIL charakterizovali?
4. Aké očakávania máte od tohto predmetu?
5. Aké emócie – pozitívne alebo negatívne – u Vás skôr prevládajú pri predstave, že by ste mali učiť prírodovedný predmet prostredníctvom cudzieho jazyka?
6. Čo je tou negatívnou stránkou, ktorá Vás od takéhoto spôsobu vyučovania odrádza?
7. Viete na tomto spôsobe vyučovania nájsť niečo pozitívne?

**Interview II** (2. etapa: realizované na konci predmetu CLIL 1):

1. Čo si po absolvovaní predmetu CLIL 1 myslíte o ovládaní cudzích jazykov v pedagogickej praxi?
2. Absolvovali ste jeden semester predmetu CLIL, naplnili alebo nenaplnili sa Vaše očakávania?
3. Čo nové Vám tento predmet dal? Naučili ste sa niečo nové?
4. Myslíte si, že predmet CLIL môže byť prínosom do Vášho štúdia, prípadne praxe?
5. Bol, podľa Vás, tento predmet niečím iný? Vysvetlite...
6. Čo sa Vám na tomto predmete najviac páčilo?
7. Čo sa Vám nepáčilo, k čomu máte výhrady?
8. Čo by ste si vedeli predstaviť robiť pri sprostredkovaní problematiky CLIL lepšie? Máte nejaké návrhy na zlepšenie?
9. Ako by ste na základe získaných informácií dnes pojem CLIL charakterizovali?
10. Čo pokladáte za najväčší prínos CLIL-u vo vyučovaní?
11. Má podľa Vás CLIL aj nejaké nevýhody? Môžete ich špecifikovať?
12. Aké emócie u Vás momentálne prevládajú pri predstave, že by ste mali učiť prírodovedný predmet prostredníctvom cudzieho jazyka, napr. prístupom CLIL?
13. Ak Vás niečo stále od takéhoto vyučovania odrádza, môžete to bližšie špecifikovať?
14. Odporučili by ste tento predmet iným študentom? Prečo áno/nie?

**Interview III** (3. etapa: realizované na konci predmetu CLIL 2):

1. Absolvovali ste dva semestre predmetu CLIL, naplnili alebo nenaplnili sa Vaše očakávania?
2. Čo nové Vám tento predmet dal? Naučili ste sa niečo nové?
3. Myslíte si, že predmet CLIL môže byť prínosom do Vášho štúdia, prípadne praxe?
4. Ako by ste zhodnotili prípravu svojej modelovej CLIL hodiny?
5. Ako by ste zhodnotili svoju prvú odučenú CLIL hodinu? Aká to bola pre Vás skúsenosť? Prečo?
6. Aké emócie u Vás dnes prevládajú pri predstave, že by ste mali učiť prírodovedný predmet prostredníctvom cudzieho jazyka, napr. prístupom CLIL?
7. Ak Vás niečo stále od takéhoto vyučovania odrádza, môžete to bližšie špecifikovať?
8. Myslíte si, že sa pokúsíte aplikovať princípy CLIL-u vo svojej budúcej praxi?
9. Máte nejaké pripomienky, návrhy k predmetu CLIL?
10. Odporučili by ste tento predmet iným študentom? Prečo áno/nie?
11. Čo by ste odporučili v snahe predmet CLIL lepšie spropagovať medzi študentami?

Okrem rozhovorov sme podrobili analýze aj výstupy študentov – prípravy modelových CLIL hodín aj samotné odučenie CLIL hodiny. Tým sme získali lepšiu predstavu o tom ako študenti CLIL pochopili a dokázali metódu aplikovať pri koncipovaní prírodovedných hodín. Výsledkami tejto časti výskumu sa ale v našom článku z kapacitných dôvodov nezaobráame.

V našom výskume sme postupovali v súlade s charakteristikou výskumu vývojom podľa Trnu (2011) ako cyklu štyroch fáz – analýzy praktického problému, vývoja riešenia, testovania riešenia v praxi a reflexie a zovšeobecnenia – nasledovne:

1. **analýza praktického problému:** V predvýskume sme zhodnotili situáciu v bilingválnom vzdelávaní na Slovensku ako problematickú z niekoľkých dôvodov, zahrňujúc aj nedostatok kvalifikovaných učiteľov a špecifickej prípravy pre tento typ vzdelávania. Navyše študenti učiteľstva na PriF UK na jednej strane ukázali záujem a ohotu vyučovať v cudzom jazyku, ale zároveň zdôraznili veľký rešpekt a obavy pri predstave viesť hodiny prírodovedných predmetov cudzojazyčne.
2. **vývoj riešenia (intervencie):** Rozhodli sme sa pripraviť úplne nový výberový predmet *CLIL – integrované vyučovanie prírodovedného predmetu a jazyka* a ponúknuť ho študentom učiteľstva na PriF UK v snahe eliminovať ich obavy z cudzojazyčného vyučovania a skvalitniť ich prípravu do praxe.
3. **testovanie riešenia (iterácie):** Vytvorený obsah a metodiku predmetu sme testovali v priebehu dvoch rokov a už po prvom roku sme na základe reflexie študentov urobili malé zmeny, ktoré sme hneď aplikovali do obsahu a organizácie vyučovania predmetu CLIL
4. **zovšeobecnenia:** Na základe spätnej väzby od študentov, ktorí absolvovali daný predmet v celom rozsahu, ako aj výsledkov sémantického diferencálu sme zhodnotili význam vytvorenia výberového predmetu CLIL a poskytli ďalšie návrhy a odporúčania na skvalitnenie špecifickej pregraduálnej prípravy študentov učiteľstva (Kordíková, 2022).

## 5 Obsah a metodika výberového predmetu CLIL

Základným kameňom nášho výskumu bolo vytvorenie obsahu a metodiky výberového predmetu CLIL. Obsah predmetu CLIL bol rozdelený do dvoch semestrov – CLIL 1 (zimný semester) a CLIL 2 (letný semester).

Predmet bol vyučovaný slovensko-anglicky aj vzhľadom na samotné princípy CLIL-u, ale aj preto, aby sme nediskriminovali študentov s kombináciami bez cudzieho jazyka, prípadne študentov, ktorí študujú aprobáciu prírodovedného predmetu a iného cudzieho jazyka (najčastejšie nemčiny). Daný predmet bol k dispozícii stu-

dentom učiteľstva všeobecno-vzdelávacích predmetov všetkých aprobácií na PriF UK od 3. ročníka štúdia.

Obsah predmetu CLIL 1 bol skôr teoretickou časťou a zameriaval sa na vysvetlenie, pochopenie a stotožnenie sa s pojmom CLIL, jeho históriou, typmi; základnými princípmi; kompetenciami učiteľa; rámcom 4C – obsah, komunikácia, kognícia, kultúra (z anglického *content, communication, cognition and culture*); učebnými štýlmi a *scaffoldingom*; kompetenciami CLIL učiteľa; výhodami a nevýhodami CLIL-u; či využitím digitálnych technológií pri vyučovaní.

Napriek tomu, že CLIL 1 je skôr koncipovaný ako teoretická časť, informácie o pojme CLIL neboli študentom podávané formou prednášky, ale prostredníctvom rôznorodých aktivít zameraných na študentov, ktorí týmto aktívnym spôsobom získali nové informácie o CLIL-e, t.j. bola tu snaha realizovať obsah predmetu samotným prístupom CLIL tak, aby študenti získali priamu skúsenosť s daným prístupom k vyučovaniu. Na konci zimného semestra tak študenti získali základné portfólio aktivít a web stránok, ktoré môžu využiť vo svojej budúcej praxi (Kordíková, 2019).

V zimnom semestri prvého roka otvorenia predmetu CLIL 1 bola súčasťou obsahu predmetu aj jedna hodina (v rozsahu 90 minút) odučená CLIL učiteľkou z praxe pôsobiaceou v anglickom bilingválnom programe Gymnázia Jána Hollého v Trnave, ktorá sa okrem praktických aktivít podelila so študentami o cenné skúsenosti a rady z vyučovania biológie prostredníctvom CLIL-u. Počas dištančného vyučovania v druhom roku otvorenia výberového predmetu CLIL mali študenti možnosť zúčastniť sa jej online hodín biológie, keďže osobný kontakt na fakulte nebol možný.

Pri koncipovaní obsahu predmetu CLIL 2 v letnom semestri sme museli vziať do úvahy fakt, že v priebehu letného semestra študenti nastupujú na pedagogickú prax a semester je pre nich kratší. Preto sme boli nútení zúžiť obsah predmetu na témy ako: rôznorodosť, stereotypy a predsudky; formatívne a sumatívne hodnotenie; tvorba hodnotiacej tabuľky na odučenie modelovej CLIL hodiny; tvorba prípravy modelovej CLIL hodiny; realizácia modelových CLIL hodín študentami; spätná väzba k odučeniu hodín a zhodnotenie predmetu.

V úvode obsahu predmetu CLIL 2 sme sa zaoberali skôr teoretickými témami o spôsobe hodnotenia žiakov ako aj diskusiou a aktivitami, ktoré viedli k uvedomeniu si našich možných stereotypov a predsudkov vo všeobecnosti, ale aj pri hodnotení žiakov v školskom prostredí. Tento úvod ďalej študentov motivoval k vytvoreniu hodnotiaceho formatívneho nástroja – hodnotiacej tabuľky modelovej CLIL hodiny, kde sa ako skupina dohodli na hodnotiacich kritériách aj deskriptoroch danej CLIL hodiny, ktorú mali študenti odučiť na konci semestra. Súčasťou predmetu CLIL 2 bol aj online workshop skúsenej CLIL učiteľky na tému *CLIL – ukážky dobrej praxe*, ktorý študentov opäť obohatil o nové aktivity a aplikácie

využiteľné v online priestore. V závere predmetu študenti vypracovali a odovzdali prípravu modelovej CLIL hodiny, ktorú vzhľadom na nepriaznivú epidemiologickú situáciu museli odučiť online.

## 6 Výsledky výskumu

### 6.1 Výsledky kvalitatívneho výskumu

Z odpovedí študentov priebežného aj záverečného interview vyplýva, že dvojsemestrálny výberový predmet CLIL naplnil očakávania všetkých študentov a vo viacerých prípadoch ich dokonca prekonal, pretože „to bolo lepšie ako očakávali.“ Jedna študentka by dokonca privítala aj rozšírenie predmetu o ďalší semester, v ktorom by sa pozornosť venovala už len konkrétnemu CLIL vyučovaniu, príprave hodín a prípadne aj praxe na CLIL školách. Uvádzame vyjadrenie jednej študentky:

Naozaj som si pôvodne myslela, že sa naučím trošku zapojiť jazyk do vyučovania a učiť s použitím jazyka, ale celkovo to čo mi tento predmet dal naozaj prekonal moje očakávania... naozaj som si nemyslela k akým možným zdrojom alebo nápadom a metódam prostredníctvom tohto predmetu prídem.

Takisto sa všetci študenti vyjadrili, že predmet CLIL im určite dal niečo nové, ako napríklad veľa užitočných aplikácií a ich flexibilné použitie pri rôznych témach. Ďalšími pozitívami predmetu je podľa študentov aj rozšírenie si obzorov v didaktike, veľa nových skúseností, inšpirácie a výmena názorov ako aj podpora od spolužiakov, ale predovšetkým „iný pohľad na vyučovanie,“ kde učiteľ je skôr facilitátorom a kde sa dá učiť iným spôsobom tým, že vyučovanie nie je zamerané na frontálny výklad učiteľa, ale na žiaka a jeho aktívne učenie sa. Nezanedbateľným poznatkom je fakt, že študenti získali odvahu učiť prostredníctvom cudzieho jazyka ako aj „odvahu učiť a rozvíjať sa aj ako učiteľ.“ Jeden zo študentov tvrdil nasledovné:

Mne osobne dal (predmet CLIL) to, že sa pozerám na vyučovanie trošku z iného hľadiska. Doteraz to bolo... alebo viac menej čo som mal ja osobné skúsenosti s vyučovaním...to bol klasický výklad. A CLIL mi ukázal, že dá sa to robiť úplne inak. Tí žiaci nemusia trpieť, ale oni si vyučovacie hodiny môžu v podstate užívať a môžu sa aj tým užívaním si niečo naučiť. A ďalšia vec... získal som takú sebaistotu... dovoľm si povedať, lebo predtým aj keď študujem jazyk, asi by som si netrúfol odučiť nejakú tú hodinu v angličtine, napríklad celú hodinu chémie by som si netrúfol v angličtine odučiť. Ale CLIL mi vlastne ponúka tú angličtinu aj zakomponovať, obohatiť seba a obohatiť deti... čiže, podľa mňa je to také obojstranné rozvíjanie sa.

Študenti sa tiež súhlasne často vyjadrili k otázke či predmet CLIL môže byť prínosom do ich štúdia, prípadne praxe použijúc vyjadrenie „určite áno“ tvrdiac napríklad, že skúsenosti, mnohé zdroje a metódy z tohto predmetu už aj hneď využili na didaktikách jednotlivých predmetov pri prípravách hodín, študenti 4. ročníka aj na samotnej praxi a že „všetko je použiteľné z tohto predmetu.“ Pre názornejšiu

predstavu uvádzame tvrdenie jednej študentky nasledovne: „tak ma to obohatilo o mnohé zdroje a rôzne nové metódy, o ktorých som netušila a myslím si, že sa budem snažiť ich využívať a že mi pomôžu hlavne žiakov zaujať alebo motivovať alebo si ich získať pre ten predmet.“

Študenti tiež ocenili používanie rôznorodých digitálnych aplikácií aj pri tvorbe svojich modelových CLIL hodín a uvedomujú si, že mnohé z nich budú použiteľné aj v bežnom prezenčnom vyučovaní.

Veľmi príjemným zistením je skutočnosť, že po absolvovaní CLIL 2 u študentov jednoznačne prevládali pozitívne emócie pri predstave vyučovať prírodovedný predmet v cudzom jazyku tvrdiac napríklad, že „sú to také lepšie pocity,“ „určite si to viem predstaviť,“ „no tak nebojím sa toho, teraz mám pocit, že sa to proste dá,“ „ešte pred rokom by som sa toho stránil... ale teraz určite by som išiel do toho, nemám strach, takú obavu... je to zvládnuteľné,“ „určite nemám z toho taký stres ako na začiatku.“

Na druhej strane, ak študentov ešte niečo od cudzojazyčného vyučovania prístupom CLIL odrádza, vo väčšine prípadov je to časová náročnosť na prípravu a rôzna jazyková úroveň žiakov, prípadne antipatia k danému cudziemu jazyku čo by následne mohlo viesť k zníženému záujmu žiakov o daný prírodovedný predmet. V prípade študentiek aprobácie prírodovedného predmetu a nemeckého jazyka je však cítiť obavu z nemčiny, pretože si uvedomujú, že nepatrí k veľmi obľúbeným cudzím jazykom a preto sú v určitej nevýhode v porovnaní so študentami, ktorí by pri vyučovaní využili jazyk anglický.

## 6.2 Výsledky kvantitatívneho výskumu

Výsledky sémantického diferenciálu tiež podporujú pozitívne naladanie študentov po absolvovaní predmetu CLIL 2. Oproti výsledkom získaným po absolvovaní CLIL 1 registrujeme nárast o ďalšie 3 položky sémantického diferenciálu (teda spolu 9 z 20 položiek), ktoré sú vnímané pozitívnejšie v prípade vyučovania v cudzom jazyku ako v jazyku slovenskom. Okrem položiek 3, 6, 12, 13, 15 a 16 (vzrušujúca/nudná, dobrá/zlá, zaujímavá/jednotvárna, atraktívna/nepříťažlivá, hodnota/zbytočná a zábavná/namáhavá), pribudli ešte položky 2, 8 a 11 (prospešná/bezvýznamná, spôsobujúca radosť / naháňajúca strach, priateľská/nepřívetivá, Tab. 2 – predmetné hodnoty sú hrubo vytlačené).

Grafické znázornenie aritmetických priemerov takmer všetkých 20 položiek sémantického diferenciálu po absolvovaní CLIL 2 (Graf 1) vykazuje jasne najnižšie hodnoty, a teda najpozitívnejšie postoje v porovnaní s hodnotami položiek sémantického diferenciálu zaznamenaných na začiatku CLIL 1. Len v prípade položky 13 (atraktívna/nepříťažlivá) sa hodnota zanedbateľne zvýšila z 1,88 na 2 a v položke 12 (zaujímavá/jednotvárna) súhodnoty identické s hodnotami zaznamenanými na

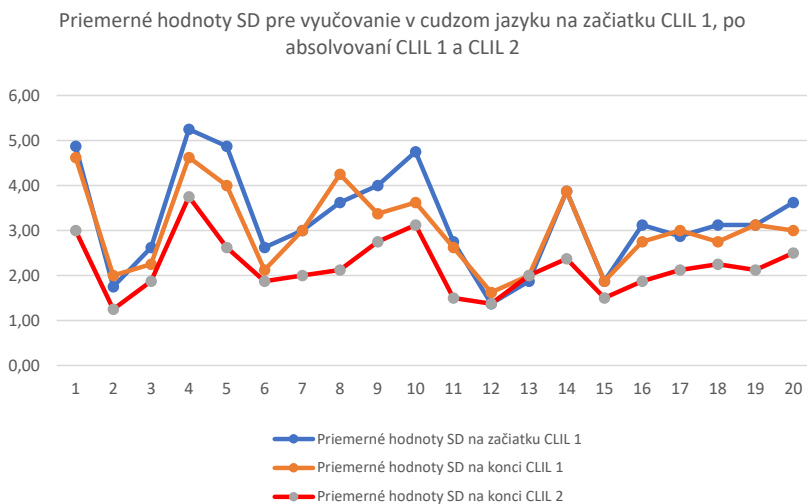
Tab. 2: Aritmetický priemer, medián a smerodajná odchýlka pre všetkých 20 položiek sémantického diferenciálu **po ukončení CLIL 2** pre pojmy: hodina prírodovedného predmetu v cudzom jazyku a hodina prírodovedného predmetu v slovenskom jazyku (čím nižšia hodnota, tým pozitívnejšie hodnotenie; čím vyššia hodnota, tým negatívnejšie hodnotenie)

|   | Hodina prírodovedného predmetu<br>v cudzom jazyku |        |                        | Hodina prírodovedného predmetu<br>v slovenskom jazyku |        |                        |
|---|---|--------|------------------------|---|--------|------------------------|
|   | aritmetický<br>priemer                            | medián | smerodajná<br>odchýlka | aritmetický<br>priemer                                | medián | smerodajná<br>odchýlka |
| 1. ľahká/ťažká                                  | 3,00  | 3,00   | 1,22                   | 2,38  | 2,50   | 0,99                   |
| 2. prospešná/bezvýznamná                        | <b>1,25</b>                                       | 1,00   | 0,43                   | <b>1,50</b>   | 1,00   | 1,00                   |
| 3. vzrušujúca/nudná                             | <b>1,88</b>                                       | 1,50   | 1,05                   | <b>3,63</b>   | 3,50   | 0,99                   |
| 4. jednoduchá/zložitá                           | 3,75  | 6,50   | 1,09                   | 2,38  | 2,00   | 0,70                   |
| 5. jasná/mätúca                                 | 2,63  | 2,00   | 0,99                   | 1,50  | 1,50   | 0,50                   |
| 6. dobrá/zlá                                    | <b>1,88</b>                                       | 2,00   | 0,93                   | <b>2,00</b>   | 1,50   | 1,22                   |
| 7. prijateľná/frustrujúca                       | 2,00  | 2,00   | 0,87                   | 1,63  | 2,00   | 0,48                   |
| 8. spôsobujúca radosť / naháňajúca strach       | <b>2,13</b>                                       | 2,00   | 1,05                   | <b>2,25</b>   | 2,00   | 0,43                   |
| 9. zrozumiteľná/nepochopiteľná                  | 2,75  | 2,00   | 0,97                   | 1,75  | 2,00   | 0,66                   |
| 10. ľahká na pochopenie / náročná na pochopenie | 3,13  | 3,00   | 1,17                   | 2,00  | 2,00   | 0,00                   |
| 11. priateľská/nepriateľská                     | <b>1,50</b>                                       | 1,50   | 0,50                   | <b>1,63</b>   | 1,50   | 0,70                   |
| 12. zaujímavá/jednotvárná                       | <b>1,38</b>                                       | 1,00   | 0,70                   | <b>2,63</b>   | 2,00   | 1,58                   |
| 13. atraktívna/nepriťahlivá                     | <b>2,00</b>                                       | 1,00   | 1,50                   | <b>3,00</b>   | 3,00   | 1,50                   |
| 14. komfortná/nepohodlná                        | 2,38  | 2,00   | 1,11                   | 1,38  | 1,00   | 0,48                   |
| 15. hodnotná/zbytočná                           | <b>1,50</b>                                       | 1,00   | 0,71                   | <b>1,63</b>   | 1,00   | 0,99                   |
| 16. zábavná/namáhavá                            | <b>1,88</b>                                       | 2,00   | 0,93                   | <b>2,75</b>   | 3,00   | 0,97                   |
| 17. organizovaná/chaotická                      | 2,13  | 1,50   | 1,27                   | 2,00  | 1,50   | 1,22                   |
| 18. neškodná/nebezpečná                         | 2,25  | 2,00   | 0,97                   | 1,50  | 1,00   | 1,00                   |
| 19. uvoľnená/napätá                             | 2,13  | 2,00   | 0,60                   | 1,88  | 2,00   | 0,60                   |
| 20. bezpečná/rizikantná                         | 2,50  | 2,00   | 1,32                   | 1,38  | 1,00   | 0,70                   |

začiatku CLIL 1, t. j. 1,38. Dôvodom stagnácie v tejto položke môže byť fakt, že už na začiatku predmetu CLIL 1 študenti vnímali vyučovanie v cudzom jazyku ako veľmi zaujímavé, s čím korešponduje veľmi nízka hodnota vnímania tejto položky, ktorá sa u študentov v priebehu dvoch semestrov výrazne nemenila.

Aj na základe rozhovorov so študentami usudzujeme, že všeobecný pokles 18 hodnôt z 20 položiek a teda celkovo pozitívnejšie vnímanie cudzojazyčného vyučovania na konci predmetu, môže byť predovšetkým odrazom praktických skúseností, ktoré študenti v priebehu CLIL 2 získali pri príprave a samotnom odučení svojej prvej CLIL hodiny v cudzom jazyku, kde mali možnosť aplikovať získané vedomosti a zručnosti a odskúšať si odporúčané digitálne aplikácie.

Navyše po vypočítaní rozdielov aritmetických priemerov jednotlivých položiek sémantického diferenciálu pre pojem *hodina prírodovedného predmetu v cudzom jazyku* zistených na začiatku a konci predmetu CLIL vyplýva, že najvýznamnejší pokles hodnôt bol zaznamenaný v položkách 1, 4, 5, 8, 10 a 14 (ľahká/ťažká, jednoduchá/zložitá, jasná/mätúca, spôsobujúca radosť /naháňajúca strach, ľahká na pochopenie / náročná na pochopenie, komfortná/nepohodlná; Tab. 3 – predmetné hodnoty sú hrubo vyznačené). Na základe daných údajov môžeme preto konštatovať, že absolvovanie predmetu CLIL najvýraznejšie ovplyvnilo postoj študentov k cudzojazyčnému vyučovaniu pozitívnym smerom v spomenutých položkách a teda predmetné vyučovanie považujú za výrazne ľahšie, jasnejšie, ľahšie na



Obr. 1: Priemerné hodnoty všetkých 20 položiek sémantického diferenciatu pre hodinu prírodovedného predmetu v cudzom jazyku na začiatku CLIL 1 a po absolvovaní CLIL 1 a CLIL 2

pochopenie a zároveň spôsobujúce väčšiu radosť a menší strach ako na začiatku predmetu. Študenti sa taktiež po absolvovaní predmetu cítili v cudzojazyčnom vyučovaní komfortnejšie ako na jeho začiatku.

Vo všetkých zmienovaných položkách, okrem položky 8 (spôsobujúca radosť / naháňajúca strach) a 14 (komfortná/nepohodlná), prebiehal od začiatku po koniec predmetu CLIL kontinuálny pokles hodnôt. V prípade položky 8 sme hneď na začiatku CLIL 1 zaznamenali hodnotu 3,63, ktorá sa ešte výraznejšie zvýšila po ukončení CLIL 1 až na 4,25. Avšak v závere CLIL 2 sme registrovali prudký pokles tejto položky až na hodnotu 2,13. V prípade položky 14 sme v prvých dvoch meraniach (na začiatku a konci CLIL 1) zaznamenali stagnáciu na hodnote 3,88 a až na konci CLIL 2 bol evidovaný pokles na hodnotu 2,38.

Výrazný pokles hodnôt oboch položiek strachu a nepohodlia na konci CLIL 2 pripisujeme nadobudnutej praktickej skúsenosti s prípravou a reálnym odučením CLIL hodiny študentami a uvedomením si, že aj vyučovanie prírodovedného predmetu v cudzom jazyku je naozaj zvládnuteľné (čo si mnohí z nich na začiatku vedeli len veľmi ťažko predstaviť a pri myšlienke na odučenie CLIL hodiny pociťovali strach a výrazný diskomfort).

Zaznamenané výsledky korešpondujú s ústnym zhodnotením predmetu študentami v záverečných rozhovoroch a potvrdzujú náš predpoklad, že absolvovanie pred-



metu CLIL môže študentom pomôcť eliminovať strach a obavy z cudzojazyčného vyučovania.

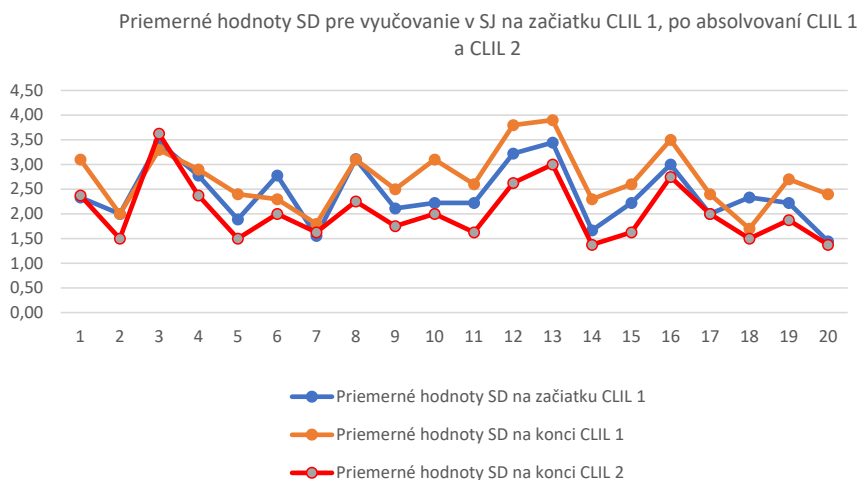
Tab. 3: Porovnanie aritmetického priemeru a rozdielu všetkých 20 položiek sémantického diferenciálu na začiatku CLIL 1 a po ukončení CLIL 2 pre pojmy: hodina prírodovedného predmetu v cudzom jazyku a hodina prírodovedného predmetu v slovenskom jazyku

|   | Hodina prírodovedného predmetu<br>v cudzom jazyku |   |         | Hodina prírodovedného predmetu<br>v slovenskom jazyku |   |         |
|---|---|---|---------|---|---|---------|
|   | Aritmetický<br>priemer –<br>začiatok CLIL 1       | Aritmetický<br>priemer –<br>koniec CLIL 2 | Rozdiel | Aritmetický<br>priemer –<br>začiatok CLIL 1           | Aritmetický<br>priemer –<br>koniec CLIL 2 | Rozdiel |
| 1. ľahká/ťažká                                  | 4,88  | 3,00                                      | 1,88    | 2,33  | 2,38                                      | -0,04   |
| 2. prospešná/bezvýznamná                        | 1,75  | 1,25                                      | 0,50    | 2,00  | 1,50                                      | 0,50    |
| 3. vzrušujúca/nudná                             | 2,63  | 1,88                                      | 0,75    | 3,44  | 3,63                                      | -0,18   |
| 4. jednoduchá/zložitá                           | 5,25  | 3,75                                      | 1,50    | 2,78  | 2,38                                      | 0,40    |
| 5. jasná/mätúca                                 | 4,88  | 2,63                                      | 2,25    | 1,89  | 1,50                                      | 0,39    |
| 6. dobrá/zlá                                    | 2,63  | 1,88                                      | 0,75    | 2,78  | 2,00                                      | 0,78    |
| 7. prijateľná/frustrujúca                       | 3,00  | 2,00                                      | 1,00    | 1,56  | 1,63                                      | -0,07   |
| 8. spôsobujúca radosť / naháňajúca strach       | 3,63  | 2,13                                      | 1,50    | 3,11  | 2,25                                      | 0,86    |
| 9. zrozumiteľná/nepochopiteľná                  | 4,00  | 2,75                                      | 1,25    | 2,11  | 1,75                                      | 0,36    |
| 10. ľahká na pochopenie / náročná na pochopenie | 4,75  | 3,13                                      | 1,62    | 2,22  | 2,00                                      | 0,22    |
| 11. priateľská/nepriateľská                     | 2,75  | 1,50                                      | 1,25    | 2,22  | 1,63                                      | 0,60    |
| 12. zaujímavá/jednotvárna                       | 1,38  | 1,38                                      | 0,00    | 3,22  | 2,63                                      | 0,60    |
| 13. atraktívna/nepriťažlivá                     | 1,88  | 2,00                                      | -0,12   | 3,44  | 3,00                                      | 0,44    |
| 14. komfortná/nepohodlná                        | 3,88  | 2,38                                      | 1,50    | 1,67  | 1,38                                      | 0,29    |
| 15. hodnotná/zbytočná                           | 1,88  | 1,50                                      | 0,38    | 2,22  | 1,63                                      | 0,60    |
| 16. zábavná/ namáhavá                           | 3,13  | 1,88                                      | 1,25    | 3,00  | 2,75                                      | 0,25    |
| 17. organizovaná/chaotická                      | 2,88  | 2,13                                      | 0,75    | 2,00  | 2,00                                      | 0,00    |
| 18. neškodná/nebezpečná                         | 3,13  | 2,25                                      | 0,88    | 2,33  | 1,50                                      | 0,83    |
| 19. uvoľnená/napätá                             | 3,13  | 2,13                                      | 1,00    | 2,22  | 1,88                                      | 0,35    |
| 20. bezpečná/rizikantná                         | 3,63  | 2,50                                      | 1,13    | 1,44  | 1,38                                      | 0,07    |

Na druhej strane sme pri porovnaní hodnôt sémantického diferenciálu pre pojem *hodina prírodovedného predmetu v slovenskom jazyku* zistili, že na konci predmetu CLIL 2 sa s výnimkou troch položiek 1, 3 a 7 (ľahká/ťažká, vzrušujúca/nudná a prijateľná/frustrujúca) mierne znížili hodnoty všetkých položiek (Tab. 3 – predmetné hodnoty sú označené kurzívou), a teda absolvovanie predmetu CLIL zamerané na cudzojazyčné vyučovanie nepriamo viedlo aj k pozitívnejšiemu vnímaniu vyučovania prírodovedného predmetu v slovenskom jazyku. Vývoj postojov študentov k vyučovaniu prírodovedného predmetu v slovenskom jazyku počas navštevovania predmetu CLIL je zobrazený v Grafe 2.

Myslíme si, že za daným zistením stojí fakt, že študenti sa stotožnili s princípmi CLIL metodiky bez ohľadu na jazyk, v ktorom vyučovanie prebieha a, okrem iného, si uvedomili dôležitosť vyučovania zameraného na žiakov, ich aktivizácie, podpory ich kreativity a kritického myslenia a využívania vhodných aplikácií v akomkoľvek vyučovacom procese.

Daný nepriamy dôsledok nášho výskumu pripomína nečakaný efekt tzv. Baskického experimentu, ktorý opísal Ball et al. (2015, s. 29–31). Podľa autora daný experiment viedol k akému si urýchleniu zmeny v spôsobe vyučovania v danom regióne,



Obr. 2: Priemerné hodnoty všetkých 20 položiek sémantického diferenciatu pre hodinu prírodovedného predmetu v slovenskom jazyku na začiatku CLIL 1 a po absolvovaní CLIL 1 a CLIL 2

pretože baskickí učitelia sa pod vplyvom výborných výsledkov CLIL učiteľov začali výraznejšie zaujímať o tento nový prístup k vyučovaniu, ktorý chceli aplikovať pri vyučovaní vo svojom rodnom jazyku (Kordíková, 2022).

## 7 Limity výskumu

Napriek pozitívnym výsledkom nášho výskumu potvrdzujúcim prínos predmetu CLIL v pregraduálnej príprave budúcich učiteľov si uvedomujeme určité obmedzenia a limity, a preto by sme výsledky výskumu nerady bezvýhradne generalizovali (Kordíková, 2022).

V prvom rade si uvedomujeme fakt, že výskumu sa zúčastnila príliš malá výskumná vzorka pozostávajúca len z ôsmich študentov učiteľstva, a preto sme neboli schopní zozbierať signifikantnejšie množstvo dát. Reálny obraz vnímania daného predmetu tak môže byť skreslený a môže len naznačovať už spomínané pozitívne trendy.

Navyše vzhľadom na skutočnosť, že predmet CLIL bol študentom ponúknutý len ako výberový predmet a hodnotený len 2 kreditmi, predpokladáme, že si ho prevažne zvolili len naozaj motivovaní a entuziastickí študenti, ktorí jednoducho mali veľký záujem naučiť sa niečo nové a možnosť navštevovania úplne nového pred-

metu privítali s nadšením, čo tiež mohlo prispieť k pozitívnejšiemu vnímaniu ich postojov.

Ďalším rizikom je skutočnosť, že výskum vývojom si vyžaduje na jednej strane prítomnosť výskumníka a na druhej strane prítomnosť učiteľa z praxe, ktorý danú intervenciu testuje v praxi vo vyučovacom procese. V našom prípade však bola táto rola spojená, pretože ako výskumník som danú intervenciu (nový predmet CLIL) navrhla a pripravila, potom testovala na študentoch a následne zbierala údaje formou rozhovorov aj sémantického diferenciálu a dopad danej intervencie hodnotila. Z tohto hľadiska si uvedomujeme prípadné výhrady k objektivite a validite výsledkov nášho výskumu, avšak úprimne sme sa snažili nájsť pomyslenú hranicu medzi entuziazmom, ktorý pre vyučovanie predmetu CLIL neskrývame, a dostatočným odstupom pri skúmaní jeho dopadu a prínosu v pregraduálnej príprave študentov učiteľstva.

Na druhej strane považujeme za potrebné dodať, že v takej malej skupine študentov sa vytvorili veľmi dobré vzťahy nielen medzi študentami navzájom, ale aj medzi študentami a vyučujúcou a viedli tak k veľmi otvorenej a príjemnej pracovnej atmosfére, kedy sa študenti naozaj neobávali slobodne vyjadriť svoje názory, pocity či postoje. Navyše hodnotenie predmetu bolo založené len na aktívnej účasti študentov na hodinách a vypracovaní prípravy modelovej CLIL hodiny a jej odučenie, pričom úroveň odučenia a prípravy neovplyvnila finálne hodnotenie študenta. Študenti nepísali žiadne testy ani seminárne práce. Z tohto hľadiska usudzujeme, že vyjadrenie názorov študentov v jednotlivých rozhovoroch bolo do veľkej miery úprimné a pravdivé, nezaťažené prítomnosťou vyučujúcej pri rozhovoroch (Kordíková, 2022).

## Záver

V našom výskume sme sa zaoberali vytvorením a implementáciou nového predmetu *CLIL – integrované vyučovanie prírodovedného predmetu a jazyka* a zhodnotením jeho prínosu v pregraduálnej príprave budúcich učiteľov z pohľadu samotných študentov.

Na základe našich výsledkov si dovoľíme konštatovať, že vytvorenie nového predmetu môžeme považovať za prínos v pregraduálnej príprave budúcich učiteľov, aj keď sa vzhľadom na spomínané limity výskumu neodvážime jeho výsledky generalizovať.

Výsledky výskumu ukázali, že absolvovaním predmetu sa výrazne zmenili postoje študentov k vyučovaniu prírodovedného predmetu prostredníctvom cudzieho jazyka pozitívnym smerom. Eliminovali sa ich obavy, neistota a strach z cudzojazyčného vyučovania prírodovedných predmetov a sebavedomie a entuziazmus narástli. Študenti sa po absolvovaní predmetu cítili v cudzojazyčnom vyučovaní

komfortnejšie, pretože bolo jasnejšie a ľahšie na pochopenie. Na druhej strane sa ukázalo, že študenti považujú daný predmet nielen ako veľmi dobrú príležitosť vyskúšať si učenie v cudzom jazyku a ako sa v ňom naďalej rozvíjať, ale predovšetkým ako sa pozerat' na vyučovací proces inak a ako vďaka aplikovaniu princípov výchovno-vzdelávacieho prístupu CLIL vyučovanie zatriktívniť, zamerať ho na žiaka a urobiť ho tak zábavnejším, inovatívnejším a kreatívnejším podporujúc kritické myslenie, vyššie kognitívne funkcie, komunikáciu či tímovú prácu žiakov. Za jeden z najväčších prínosov CLIL-u väčšina študentov považuje fakt, že žiaci sú schopní komunikovať na odbornú tému dvojjazyčne pričom sa používaním cudzieho jazyka na hodinách neustále zlepšujú ich jazykové kompetencie, pretože cudzí jazyk používajú v úplne prirodzených situáciách (Kordíková, 2022).

Veľkým prínosom a pomocou pri odučení CLIL hodiny bolo pre študentov aj portfólio aplikácií a web stránok, ktoré považujú za užitočný zdroj nápadov pre učiteľov aj aktivizujúcich materiálov pre žiakov. Navyše študenti odučením svojich CLIL hodín ukázali, že pochopili princípy daného výchovno-vzdelávacieho prístupu k vyučovaniu, predovšetkým čo sa týka obsahových cieľov a aktivizujúceho spôsobu učenia zameraného na žiaka. Tiež za veľmi pozitívnu skúsenosť považujú možnosť zúčastniť sa reálnych CLIL hodín a workshopu s diskusiou so skúsenou CLIL učiteľkou z praxe.

Pozitívnym konštatovaním je tiež skutočnosť, že všetci študenti by predmet CLIL určite odporúčali, a to z viacerých dôvodov. Študenti ocenili fakt, že daný predmet prebiehal aktivizujúcou formou zameranou na študentov tak, aby získali praktickú skúsenosť a predstavu o tom čo CLIL je a ako funguje priamo na hodinách. Podľa študentov bol predmet CLIL vyučovaný úplne inak ako väčšina predmetov na fakulte, pretože študenti na seminároch aktívne pracovali predovšetkým v malých skupinách a získali veľa podnetných a kreatívnych nápadov, ktoré môžu efektívne využiť vo svojej budúcej praxi. Študenti tiež ocenili aj to, že na hodinách vládla príjemná a tvorivá atmosféra, kedy sa nebáli podeliť o svoje názory, mohli otvorene diskutovať a tým sa vzájomne inšpirovať.

Na základe pozitívnej reakcie študentov na predmet CLIL veríme, že daný predmet môže svojim obsahom a formou obohatiť širokú ponuku predmetov s fokusom na didaktiku a pedagogiku, ktorá je k dispozícii našim študentom na PriF UK, a tak rozšíriť ich obzory v danej problematike. Taktiež si myslíme, že stojí za zváženie vytvoriť väčší priestor študentom v študijnom programe učiteľstva na vzájomnú diskusiu, vyjadrovanie názorov, zdieľanie skúseností, nápadov, príkladov dobrej praxe a na inovácie vo vzdelávaní ako aj vytvoriť podmienky na začlenenie prístupu CLIL do programu celoživotného vzdelávania pre učiteľov z praxe.

Vzhľadom na to, že sme jedna z prvých nefilologických fakúlt na Slovensku, ktorá daný predmet študentom učiteľstva ponúka, veríme, že týmto môžeme prispieť

k vyššej konkurencieschopnosti našich študentov na súčasnom pedagogickom trhu práce.

## Použitá literatúra

- ANDERSON, T. & SHATTUCK, J. (2012). Design-Based Research: A Decade of Progress in Education Research? *Educational Researcher*, 41(1), 16–25. [https://www.researchgate.net/publication/254088681\\_Design-Based\\_Research/citation/download](https://www.researchgate.net/publication/254088681_Design-Based_Research/citation/download)
- BALL, P., KELLY, K. & CLEGG, J. (2015). *Putting CLIL into Practice*. Oxford:Oxford University Press, pp. 29–31
- COYLE, D., HOOD, P. & MARSH, D. (2010). *CLIL Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- FERJENČÍK, J. (2000). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. Praha: Portál.
- GAVORA, P., ET AL. (2010). *Elektronická učebnica pedagogického výskumu* [online]. Bratislava: Univerzita Komenského. <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/index.php/kapitoly/semanticky-diferencial.php?id=i17>
- GONDOVÁ, D. (2013). *Aktívne učenie sa žiakov v CLIL-e*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, pp. 5–9.
- KALAŠ, I., ET AL., 2011. *Základy pedagogického výskumu – Moderná škola*. Bratislava: ŠPÚ, pp. 28–29.
- KORDÍKOVÁ, B. (2022). *Bilingválne vzdelávanie s dôrazom na CLIL a jeho overenie v pregraduálnej príprave budúcich učiteľov chémie a ďalších prírodovedných predmetov*. [dizertačná práca], Bratislava: Prírodovedecká fakulta, Univerzita Komenského.
- KORDÍKOVÁ, B. (2018). Bilingválne vzdelávanie prírodovedných predmetov v anglickom jazyku na slovenských bilingválnych gymnáziách. *Biológia, ekológia, chémia* [online], 22(1), 4–10. Trnava: Trnavská univerzita, Pedagogická fakulta. [http://bech.truni.sk/prilohy/BECH\\_1\\_2018.pdf](http://bech.truni.sk/prilohy/BECH_1_2018.pdf)
- KORDÍKOVÁ, B. (2019). Budúci učitelia prírodovedných predmetov a ich postoj k cudzím jazykom v profesii učiteľa. *Edukácia* [online], 3(2), 65–75. Košice: Filozofická fakulta. [https://www.upjs.sk/public/media/21787/Kordikova\\_Brestenska.pdf](https://www.upjs.sk/public/media/21787/Kordikova_Brestenska.pdf)
- KORDÍKOVÁ, B. (2020). Bilingual science education: perceptions of Slovak in-service and pre-service teachers. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(2), 728–741, DOI: 10.1080/13670050.2020.1718590
- KOVÁČIKOVÁ, E. (2021). *The Profile of English Teacher Education in Slovakia*. [habilitačná práca], Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa.
- KUBIATKO, M. (2016). Sémantický diferenciál jako jedna z možností zkoumání postojů k chemii u žáků druhého stupně základních škol. *Scientia in educatione – Scientific Journal for Science and Mathematics Educational Research*, 7(1), 2–15. <http://www.scied.cz/index.php/scied/article/view/27>
- ŠTEFKOVÁ, J., KOVÁČIKOVÁ, E. & KORDÍKOVÁ, B. (2023). *Efektívna integrácia cudzieho jazyka do vzdelávania na nefilologických univerzitách*, pp. 13. Zvolen: Technická univerzita vo Zvolene. <https://ucj.tuzvo.sk/sk/efektivna-integracia-cudzioho-jazyka-do-vzdelavania-na-nefilologických-univerzitách>
- TRNA, J. (2011). Konstrukční výzkum (design-based research) v přírodovědných didaktikách. *Scientia in educatione*. 2(1), 3–14.
- V AŠŤATKOVÁ, J. & CHVÁL, M. (2010). K využití sémantického diferenciálu při autoevaluaci školy. *Orbis scholae*. 4(1), 111–128.

## Autorka

**Mgr. Barbara Kordíková, PhD.**, e-mail: barbara.kordikova@uniba.sk, Katedra jazykov, Prírodovedecká fakulta Univerzity Komenského (PriF UK) v Bratislave

Je absolventkou medzifakultného študijného programu učiteľstvo akademických predmetov chémie a anglický jazyk na Prírodovedeckej a Filozofickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave. Od roku 2011 pracuje na Katedre jazykov PriF UK ako odborná asistentka a vyučuje angličtinu ako odborný jazyk so zameraním na študentov chémie, biochémie a biológie ako aj študentov učiteľstva prírodovedných predmetov. V roku 2022 obhájila dizertačnú prácu s názvom „*Bilingválne vzdelávanie s dôrazom na CLIL a jeho overenie v pregraduálnej príprave budúcich učiteľov chémie a ďalších prírodovedných predmetov*“ v rámci externého doktorandského štúdia na Katedre didaktiky prírodných vied, psychológie a pedagogiky PriF UK. Vo svojej publikačnej činnosti sa venuje predovšetkým bilingválnemu vzdelávaniu prírodovedných predmetov a CLIL metodológii.

# Language Learning Motivation in Post-Secondary Courses: English, German, Spanish, Japanese, and Multilingualism

Adéla Kadeřábková, Silvie Převrátilová

**Abstract:** This study explores the motivational profiles of students enrolled in language courses at the post-secondary level, emphasizing the role of the ideal multilingual self. A sample of 280 learners across English, German, Spanish, and Japanese courses participated in the research. Drawing from the L2 Motivational Self System framework and integrating the concept of the ideal multilingual self, the study utilized a questionnaire to investigate the sources of language learning motivation. The findings revealed English and German as the predominant language choices, primarily influenced by external factors such as academic requirements and societal expectations. In contrast, learners engaged in less commonly taught languages, particularly Japanese, demonstrated heightened intrinsic motivation and a more explicit ideal multilingual self-concept. This trend highlights the significance of multilingualism in shaping learners' motivational profiles, with learners of less commonly taught languages expressing a stronger inclination towards linguistic versatility and proficiency. Moreover, the study revealed a positive correlation between speaking multiple languages and the aspiration for multilingualism, suggesting that learners with multilingual backgrounds are more inclined toward embracing linguistic diversity. These findings contribute to understanding the dynamic relationship between language choice, motivational factors, and the ideal multilingual self-concept in the context of post-secondary language education.

## 1 Introduction

The importance of proficiency in foreign languages is indisputable in the contemporary context. In a globalized world, language proficiency offers substantial advantages, encompassing improved employment prospects, heightened professional and academic mobility, and effective communication in international contexts. English is the contemporary lingua franca—a shared language underpinning global connectivity, transcending temporal and spatial limitations. Proficiency in English is considered foundational; however, mastering an additional foreign language grants a substantial advantage for navigating the global landscape more easily.

The language policy in the Czech Republic underscores the importance of linguistic versatility from the early stages of education, where secondary school students are mandated to learn two foreign languages. This strategic approach broadens linguistic horizons and aligns with the country's commitment to prepare individuals for active participation in a multicultural and multilingual world while promoting a comprehensive understanding of language learning as a valuable skill set for the future. However, this policy is under scrutiny due to proposed reforms that suggest making learning a second foreign language optional instead

of compulsory. These proposals have ignited substantial debate, drawing interest from a broad spectrum of stakeholders who have voiced concerns about its potential adverse effects on multilingualism, a value upheld by the European Council. This controversy highlights the tension between maintaining rigorous educational standards that promote multilingualism and adapting to the practical challenges students may face in learning multiple languages. While the current policy promotes the acquisition of foreign languages, it does not require students to take the secondary school final exam (*maturita*) in a foreign language.

Following the successful completion of secondary school by passing the *maturita* exam, students in the Czech educational system have several pathways available. Aside from directly entering university upon passing *maturita*, they may also opt for one-year intensive language studies, often organized by private language schools, duly licensed by the Ministry of Education, Youth, and Sports (MŠMT) based on Regulation 19/2014 Coll. This regulatory framework ensures the quality and adherence to educational standards within these language programs.

Students choose this alternative route as an avenue for honing language skills and occasionally as a strategic choice for those seeking a transitional period after the *maturita*. Some embark on this one-year language course as a deliberate gap year, often in cases where they failed their university entrance exams or are keen on language acquisition while maintaining a student's legal status with its associated benefits. This intentional pause allows individuals to broaden their linguistic repertoire, potentially increasing their competitiveness in future academic endeavors.

The dominant role of English in language education is undeniable. However, contemporary scholarly inquiry highlights the significance of languages other than English (LOTEs), recognizing potential differences from the motivations underlying English language learning (Dörnyei & Al-Hoorie, 2017; Dörnyei & Ushioda, 2017). Moreover, it is crucial to note that languages in an individual's linguistic repertoire do not exist in separate compartments; instead, they form a cohesive, plurilingual repertoire (Council of Europe, 2018, p. 28), contributing to a novel identity as a speaker of multiple languages (Pavlenko, 2006). Hence, it is plausible to extend the research on motivation to learn a single target language to the broader multilingual<sup>1</sup> identity of an individual language learner or user.

In this context, the article delves into the motivations driving students in post-secondary courses as they navigate the complexities of multilingual proficiency

---

<sup>1</sup> Note on terminology: This paper refers to multilingualism as a term concerning both individuals and societies, although the authors are aware that the distinction between multilingualism and plurilingualism is sometimes made where the former refers to societal and the latter to individual levels (Council of Europe, 2018, p. 28).



beyond the obligatory educational thresholds. The research explores the differences in motivation to learn a foreign language among students enrolled in various language courses and the potential variations in motivation to learn English and a LOTE. Moreover, the inquiry seeks to explore the potential role of multilingualism. The study poses the following research questions:

1. What is the students' motivational profile for learning a particular language?
2. What are the differences in motivation to learn English and a LOTE?
3. What is the role of multilingualism in their motivational profiles?

The research was conducted in a private language school in the capital of the Czech Republic, offering English, German, Spanish, and Japanese courses. It involved 280 participants. The study employed a quantitative research design, using a motivational questionnaire to gather data on participants' motivational profiles.

Understanding motivation is crucial for comprehending the dynamics of language acquisition and the significance of alternative educational pathways, particularly LOTEs. Exploring post-secondary students' motivations holds particular value for higher education, as many students undertaking one-year language courses will likely progress into university. Consequently, delving into their motivations enhances our understanding of language learning dynamics and aids in developing more effective language education strategies in university settings, including plurilingual approaches.

## 2 Motivation and Language Learning

Motivation in applied linguistics gained prominence in the 1960s when Gardner and his colleagues explored the social-psychological aspects of language learning in Canada. Gardner's socio-educational model (Gardner, 1985, 2010) introduced a prominent dichotomy between integrative and instrumental motivation, arguably one of his framework's most well-known aspects (Dörnyei & Ushioda, 2011, p. 41). Integrative motivation relates to attitudes toward the target language community, the desire for interaction with its members, and the aspiration to assimilate with the target culture. In contrast, instrumental motivation ties to practical reasons for learning a language, such as passing a language exam or increasing the likelihood of securing better employment. The distinction between integrative and instrumental motivation plays a pivotal role in motivation research, and Gardner's socio-educational model, coupled with a testing battery, remains a fundamental approach to studying motivation to this day (Boo et al., 2015).

Motivation research within applied linguistics further differentiates between extrinsic and intrinsic motivation (Noels et al., 1999, 2001), a distinction initially grounded in self-determination theory (Deci & Ryan, 1985). Internal motivation

stems from intrinsic motives, fuelled by joy and satisfaction. Individuals propelled by such internal desires engage in activities out of voluntary choice, presenting a self-imposed challenge to surpass their current competencies. In contrast, externally motivated individuals may lack an inherent interest in the activity and instead strive to attain a goal defined instrumentally. However, distinguishing between these two motivations can sometimes be challenging (Lamb, 2004), as individuals may exhibit a blend of internal and external motivational factors.

During the early 1990s, Crookes and Schmidt (1991) criticized the socio-educational model for emphasizing social and psychological aspects of motivation. They highlighted a noticeable gap in the integration of motivation with pedagogy. Consequently, the subsequent decade witnessed a shift in pedagogy. Dörnyei (1994), for example, proposed a conceptual framework for motivation encompassing three dimensions: the language level, the learner level, and the learning situation level. This framework embraces attitudes towards the language community and associated cultural values, the individual differences among language learners, and the educational environment where learning occurs. It integrates motivation with pedagogy by acknowledging the interconnectedness of language, learners, and learning environments.

At the turn of the century, Dörnyei (2005) endeavored to bridge second language acquisition research with contemporary psychology, aiming to synthesize existing theoretical approaches into the L2 Motivational Self-System (L2MSS, Dörnyei, 2009). The L2MSS is rooted in the amalgamation of the possible selves theory (Markus & Nurius, 1986) and self-discrepancy theory (Higgins, 1987). Possible selves, defined as individuals' envisioned images of "what they might become, what they would like to become, and what they are afraid of becoming," serve as a conceptual link between cognition and motivation (Markus & Nurius, 1986, p. 954). The motivating force within the L2MSS arises from the perceived gap between an individual's current and future selves and their desire to attain their ideal self. At its core, the L2MSS comprises three principal components: the ideal L2 self, representing the individual's vision of what they aspire to achieve as an L2 user; the ought-to L2 self, encompassing traits considered desirable to meet expectations and avert adverse outcomes (Dörnyei & Ushioda, 2011, p. 86); and the L2 learning experience, incorporating motivation derived from past language learning experiences and the current learning situation, such as the influence of the teacher, course content, or classroom activities. Thus, the L2MSS draws upon three fundamental sources of motivation: the intrinsic desire to become a proficient user of the target language, the social pressures within the individual's operating environment, and the unique aspects of the individual's language learning experience (Dörnyei & Al-Hoorie, 2017).

In recent decades, the L2MSS has dominated the research on language learning motivation (Boo et al., 2015; Mahmoodi & Yousefi, 2022). However, as it has been empirically tested predominantly within English as the target language (Al-Hoorie, 2018), its application to LOTEs may reveal weaknesses (Oakes & Howard, 2022; Thompson, 2017; Thompson & Liu, 2021). With the growing interest in multilingualism in applied linguistics (Cook, 2016; Douglas Fir Group, 2016), scholars have hinted at the research potential of possible differences in motivation for learning English compared to other languages (Dörnyei & Al-Hoorie, 2017; Ushioda, 2017), prompting a critical re-evaluation of existing motivational frameworks. By examining the interplay between ideal multilingual selves and motivation across diverse language learning contexts, researchers can attain more profound insights into the dynamics of language motivation in today's increasingly multilingual world. Consequently, there is a growing consensus on the importance of adapting existing L2 motivational self-systems into multilingual motivational self-systems (Henry, 2017), with scholars advocating for exploration into individuals' multilingual selves (Henry, 2020; Henry & Thorsen, 2018; Thompson, 2020).

The debate on motivation in language learning opened in the Czech and Slovak academic realms, particularly in the context of foreign language learning in higher education. These studies showcase innovative methods and theoretical frameworks, including online contexts and autonomous learning. For instance, Mičínová (2018) and Pavlíková (2018) explored motivating strategies in teaching writing and speaking in English language classrooms, while Igazová (2017) highlighted the motivating potential of excursions in foreign language education, illustrating how real-world interactions can significantly boost learner engagement and practical language application. Malášková (2016) addressed part-time students' challenges in acquiring foreign languages, suggesting flexible learning strategies that cater to adult learners' unique needs and balancing education with other life responsibilities. In online language learning, Katrňáková (2017) focused on fostering student independence and motivation in virtual classrooms. Additionally, Hradilová and Chovancová (2023) investigated how visual representations can motivate students and alleviate feelings of isolation in distance learning environments.

From a theoretical viewpoint, Zouhar Ludvíková (2016) discussed how learner autonomy can be a significant motivational force in language acquisition. From a broader perspective, Bobáková (2017) reviewed the quality factors that influence foreign language education, analyzing the elements that create effective learning environments. Further adding to these insights, Doleží (2023) emphasized the crucial role of emotions in the learning process, advocating for an empathetic and emotionally aware teaching approach that addresses the emotional dimensions of learning.

Although these studies originate from the context of higher education, the insights and strategies they present are applicable and valuable in various other educational settings. The principles of motivation, autonomy, and technology integration in language learning can be adapted to different age groups and learning environments, making them universally relevant and beneficial.

### **3 Research Design and Data Collection**

The study used a quantitative research design to investigate the sources and levels of motivation in learning a foreign language within post-secondary education at a private language school. It aimed to compare motivations for learning different languages based on various factors, including current language experience, L2 motivational self-system, and the significance of the ideal multilingual selves in motivation.

The study employed a structured questionnaire comprising 40 questions, drawing inspiration from various existing instruments exploring language learning motivation (Dornyei & Csizér, 2012; Dornyei & Ushioda, 2011; Gardner, 1985). Additional questions were included to incorporate the multilingual dimension into the study and explore the participants' ideal multilingual selves. These questions were adapted from the work of Thompson (2017), allowing for a more comprehensive examination of motivation across different language learning contexts. The questionnaire was designed to gather data on the participants' demographic information (eight questions) and further focused on the language learning motivation within the particular language of study and the attitude towards multilingualism. Responses to all questions were recorded using a five-point Likert scale. The scale ranged from 1 (strongly disagree) to 5 (strongly agree), allowing participants to express the extent of their agreement or disagreement with the statements provided. The questionnaire was in the Czech language, the participants' mother tongue. For reference, it can be retrieved online (Kadeřábková, 2023).

Participants received a paper copy of the questionnaire during their language class sessions, ensuring a high rate of return. After completion, teachers collected the questionnaires and transferred them to the researcher, who manually entered the responses into Excel tables for subsequent analysis of the L2 motivational profiles, including the ideal multilingual selves. The researcher conducted descriptive statistics to summarize the data and identify general patterns and trends in the motivational profiles of the participants.

### **4 Participants**

The sample consisted of students enrolled in post-secondary language courses at a private language school in Prague. The survey was conducted in the spring of

2022, allowing participants to have completed over six months of study within the language course. While the courses are designated as *post-secondary studies*, students are not required to have completed their secondary school leaving exam in the preceding academic year. Enrollment in post-secondary courses is open to individuals of all ages and educational backgrounds, irrespective of whether they completed their leaving exam more than a year ago or held higher education qualifications.

All participants' native language was Czech; their average age was 20 (the youngest was 20, and the oldest was 29). They formed four groups based on their languages of study: English, German, Spanish, and Japanese. Each group comprised a different number of participants, representing the enrollment numbers in the respective language courses. The total number of participants was 280, but 13 questionnaires were dropped because they were improperly filled in. The final analysis totaled 267 participants. Table 1 summarizes their distribution across the language groups.

Tab. 1: *Participants in the language groups*

| Language | Number of Parallel Classes | Levels | Number of Participants | Male/Female |
|----------|----------------------------|--------|------------------------|-------------|
| English  | 10                         | B1–C1  | 139                    | 55/84       |
| German   | 5                          | A2–B2  | 69                     | 27/42       |
| Spanish  | 3                          | A2–B2  | 41                     | 14/27       |
| Japanese | 2                          | A1–B1  | 18                     | 5/13        |

In accordance with research ethics, all participants received information about the study's purpose and design before completing the questionnaire and signed informed consent for the processing of the data they provided.

## 5 Results

### 5.1 English Self Guides

During the academic year in question, three proficiency levels (B1, B2, and C1) were available to study, and there were ten parallel English classes. English was the most participants' L2 (91%), and only a limited number considered English their L3 (9%).

The motivation profiles in the English language courses varied. The results underscored the significant influence of integrative motivation on language usage and communication patterns among the participants, as evidenced by 73% reporting regular use of English outside the classroom. Similarly, a substantial proportion (71%) expressed genuine enjoyment in communicating with others in English. Notably, a relationship between proficiency levels and language usage emerged,

with advanced proficiency-level students demonstrating a greater propensity to communicate in English beyond the classroom.

Additionally, a prevalent motivator for learning English was the desire for travel and cultural exploration, highlighting the integrative nature of the ideal L2 self. On the other hand, a solid ought-to L2 self was evident among English learners as more than 50% of the participants enrolled with a clear objective of acquiring an international language exam certificate, highlighting the importance placed on formal language proficiency validation. This suggests that many students pursued English learning due to external expectations or obligations.

The responses unveiled a spectrum of perspectives on the ideal multilingual self among participants learning English. Besides English, 55% expressed a strong desire to achieve fluency in multiple foreign languages, showcasing a keen aspiration for linguistic versatility. Additionally, roughly half of the participants exhibited positive emotions associated with learning foreign languages, reflecting a generally favorable attitude toward language acquisition. However, approximately one-third admitted feeling burdened by learning foreign languages, revealing a contrasting perspective on multilingualism.

Moreover, about 35% of English language learners envisioned themselves in careers where multilingual communication is essential, while slightly less than half emphasized the importance of mastering multiple foreign languages. Furthermore, almost 60% of the learners desired to match individuals proficient in multiple languages, highlighting a solid motivation for linguistic parity. Lastly, approximately one-third of the participants envisioned seamlessly integrating multiple foreign languages into their daily lives, illustrating a vision of effortless multilingualism as part of their future identities.

## 5.2 German Self Guides

The German language course was the second most attended, with two proficiency levels (A2–B1 and B1–B2) in five parallel classes. One-quarter of the participants identified German as their L2, while three-quarters considered it their L3, reflecting a mix of language learning backgrounds. All 69 participants commenced the course immediately after completing their high school graduation examinations.

The data revealed significant intrinsic motivation to enroll in German courses, with an overwhelming 95% indicating that they took the initiative to join the classes without external pressure. However, despite this intrinsic drive, there was a notable disparity in the emotional response towards learning German. While approximately 56% of participants expressed positive emotions or enjoyment in learning the language, almost 32% admitted to feeling burdened by the task.

Those who found learning German burdensome were less likely to have enrolled in the course out of their initiative.

Unlike the overwhelming majority of English learners who expressed enjoyment or interest in the language (over 80%), only slightly above 56% of German learners shared similar sentiments. Beyond the classroom, almost 70% reported using German outside, indicating a willingness to apply their language skills in real-life situations. Furthermore, over 71% expressed enjoyment in communicating in German, suggesting a desire for integrative language use in social contexts.

Regarding multilingualism, many German learners expressed a strong desire for linguistic versatility, with almost 70% stating their wish to speak multiple foreign languages fluently. Notably, all of these participants were concurrently learning at least one additional foreign language alongside German, indicating a proactive approach to language acquisition. Furthermore, all 41 participants who enjoyed learning foreign languages also stated a higher proficiency level. This alignment suggests a link between enjoyment and proficiency in language learning among German learners.

The ideal multilingual self mirrored in their future aspirations, with 67% of the learners expressing a vision of themselves in careers where multilingual communication is essential. Moreover, a majority (82%) emphasized the significance of mastering multiple foreign languages, highlighting the value of linguistic versatility in both professional and personal spheres.

More than half of the participants (54%) regarded multilingualism as necessary, indicating an aspiration for linguistic flexibility and adaptability. Additionally, while 39% expressed a neutral stance, only a tiny proportion (6%) did not perceive the ideal multilingual self as significant to them. This diversity of perspectives reflected the multifaceted nature of individuals' attitudes toward multilingualism.

### **5.3 Spanish Self Guides**

Participants in the Spanish courses studied in three parallel classes on two levels (A1/B1 and B1/B2).

Most learners (83%) opted for Spanish as their L3. The overall attitude towards learning Spanish was overwhelmingly positive, with 78% expressing enjoyment or interest in the process. Additionally, 73% emphasized the importance of proficiency in mastering Spanish for effective communication, travel, and cultural integration. Their integrative motivation mirrored their eagerness to engage with Spanish beyond the classroom: nearly 70% expressed a desire to communicate with other Spanish speakers or watch Spanish films.

Despite the prevailing positive attitude towards learning Spanish, 12% of the Spanish learners cited external expectations or obligations as their reason for engagement. For one-third of the participants, their ought-to Spanish self was linked to receiving a certificate from an international language exam, while one-fifth mentioned learning Spanish because it was expected of them, and a similar number stated necessity as their motivation. These responses revealed a sense of obligation or external pressure to acquire language proficiency, combined with internally driven motivation.

Spanish learners revealed a strong desire for linguistic versatility and proficiency in multiple languages. Most participants, totaling 76%, expressed a high level of importance attached to the multilingual self, suggesting an aspiration to become users of multiple languages beyond just Spanish.

Moreover, the proactive approach towards multilingualism among Spanish learners was evident. All participants who desired to speak multiple languages fluently were concurrently learning at least one additional foreign language. Additionally, their desire to engage with multiple foreign languages in various contexts, such as envisioning themselves using them in future occupations or daily communication, further underscores the significance of the ideal multilingual self among Spanish learners. The Spanish group was more inclined towards the ideal multilingual self than the English and German learners groups.

#### **5.4 Japanese Self Guides**

The Japanese learner group was the smallest, with 18 participants in two parallel groups on A1–B1 levels. Learners of Japanese exhibited a distinct motivation for their language acquisition journey. Among the 18 participants, 16 enrolled in Japanese courses immediately following their high school graduation, while two others completed their high school exams more than five years ago. The average age of Japanese learners stood at 25 years, marking a five-year increase compared to learners in the other language groups. Furthermore, all 18 participants identified Japanese as the most recent language of study.

All participants voluntarily embarked on their Japanese learning journey without external pressure or academic requirements. Their enthusiasm for learning Japanese was palpable, with 85% expressing a positive attitude towards the language. Moreover, none of the participants perceived learning Japanese as burdensome or obligatory, nor did they feel compelled by external expectations.

Despite acknowledging the challenges inherent in mastering Japanese, only 39% of the learners found the learning process demanding. However, a significant majority (more than 66%) felt well motivated by their instructors, indicating a supportive learning environment.



The participants' future aspirations further underscored the intrinsic and integrative sources of motivation. A substantial number expressed a desire to incorporate Japanese into their daily lives. In these envisioning scenarios, they would study in Japanese-speaking institutions, work in Japanese-speaking environments, or use Japanese extensively in various contexts.

The ideal multilingual self of Japanese learners was mirrored in their strong desire for linguistic versatility and proficiency in multiple languages. The data revealed that many learners aspired to speak fluently in several foreign languages, with almost 90% of participants expressing this desire explicitly. Furthermore, a similar number of learners found joy in learning other languages.

Notably, none of the participants expressed frustration or annoyance at the prospect of learning additional languages, indicating a genuine enthusiasm for linguistic acquisition. Additionally, 16 participants envision themselves in future occupations that utilize multiple languages for communication, emphasizing the practical importance they attribute to multilingualism. Furthermore, out of the 18 participants, 17 envisioned seamlessly incorporating multiple languages into their daily lives, underscoring their commitment to becoming proficient users of various languages in everyday contexts. Overall, the data suggests that the ideal multilingual self held considerable importance for Japanese learners, with 90% of participants viewing it as a significant aspect of their language-learning journey.

## **5.5 Ideal Multilingual Self**

The desire to become proficient in multiple languages was a significant driving force among language learners, as evidenced by the data from various language groups. The concept of the ideal multilingual self, wherein individuals envision themselves as fluent speakers of several languages, played a crucial role in their motivation. This aspiration was firm among learners of less commonly taught languages such as Japanese, where 90% of participants desired to achieve multilingual fluency. Similarly, substantial numbers of learners in Spanish (76%), German (70%), and even English courses (55%) showed a keen interest in mastering multiple languages. This trend highlights the intrinsic motivation to learn a target language and integrate multiple languages into one's identity, reflecting a broader, more versatile linguistic ambition. The strong inclination towards the ideal multilingual self indicates that language learners are motivated by the prospect of enhanced cognitive flexibility, cultural understanding, and professional opportunities that come with being multilingual.

The following diagrams present the desire to become a user of multiple languages in the four language groups:

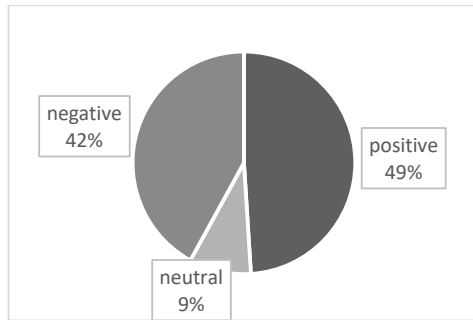


Diagram 1: *Attitude to Becoming Multilingual: Learners of English*

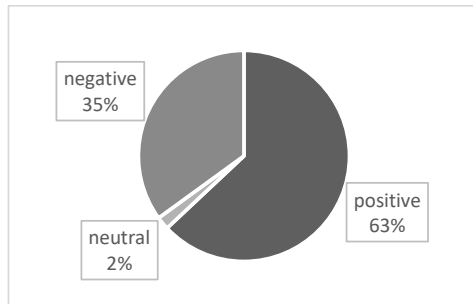


Diagram 2: *Attitude to Becoming Multilingual: Learners of German*

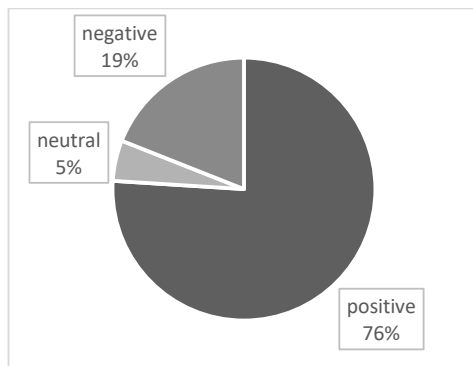


Diagram 3: *Attitude to Becoming Multilingual: Learners of Spanish*

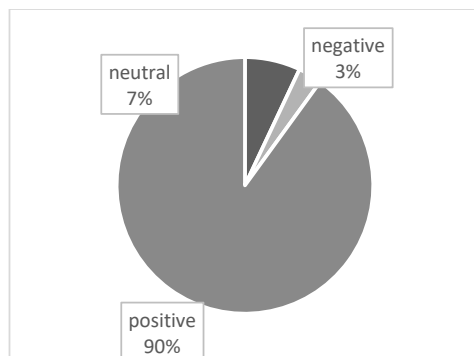


Diagram 4: *Attitude to Becoming Multilingual: Learners of Japanese*

## 6 Discussion

The findings of this study shed light on the language preferences and motivational dynamics among post-secondary language learners. English and German emerged as the preferred choices, aligning with previous research (Dörnyei et al., 2006). English, recognized as the lingua franca of today's globalized world, assumed a dominant role, underscored by the highest proficiency levels achieved among the participants, ranging from B1 to C1 levels. This dominance of English can be attributed to its perceived indispensability for academic and professional success. It reflects broader societal trends where English proficiency is increasingly considered a prerequisite for global engagement and upward mobility. Similarly, the preference for German can be traced back to the geographical proximity and historical interactions between the Czech Republic and German-speaking regions, which have traditionally influenced language preferences among Czech students.

However, the motivation underlying English language learning was driven more by external pressures than intrinsic interest. Despite the high proficiency levels, many English learners reported feeling compelled to learn the language due to societal expectations, globalization trends, and the pursuit of international language certifications. This instrumental motivation, fuelled by external factors rather than personal interest, suggests a shift towards a more utilitarian view of language learning, wherein proficiency is pursued as a means to an end. This finding resonates with the notion proposed by Dörnyei and Ushioda (2011) that in contexts where English is perceived as a necessary skill, motivation may be more influenced by external pressures and societal norms rather than personal choice.

In contrast, learners of LOTE demonstrated a stronger intrinsic motivation. Particularly notable was the case of Japanese language learners, who also exhibited a deep desire for linguistic versatility and proficiency in multiple languages. This

intrinsic motivation stemmed from a strong emphasis on the ideal Japanese and multilingual selves, highlighting a deep interest in language learning rather than external pressures or certification goals.

The correlation between language popularity and the ought-to L2 self demonstrated a stronger ought-to L2 self in English language learners. Conversely, fewer participants and less popularity of the Japanese language showed the weakest ought-to L2 self. This observation suggests that the level of external pressure correlates inversely with the popularity of the language chosen, implying that learners feel less compelled to meet societal or academic expectations when opting for less commonly taught languages. While studies on language learning have presented a mixed view of the ought-to L2 self's predictive validity compared to the ideal L2 self (Al-Hoorie, 2018, p. 737), the comparison between English and LOTEs in post-secondary courses revealed a clear correlation between language choice and the role of the ought-to L2 self.

Critiques of the L2MSS have suggested an extension of the L2 self-system to incorporate other selves, such as the anti-ought-to self (Thompson & Liu, 2021), which may be particularly relevant to learners of LOTEs. Some participants in Thompson and Liu's study chose the LOTE to react to external pressures that might otherwise dissuade them from taking up the language. It is unclear whether or not the learner of LOTEs in the sample under scrutiny here was driven by such internal force. The question remains unanswered and deserves attention in future research.

The findings of this study also underscored the critical role of teacher efficacy and the learning environment in shaping language learning experiences. While most learners acknowledged their instructors' effectiveness in motivating them, there were notable discrepancies between teaching quality and learner satisfaction. Despite high ratings for teaching quality, a significant proportion of learners expressed dissatisfaction with the learning process, suggesting a need for further investigation into the factors influencing learner satisfaction beyond teaching effectiveness alone. Doleží (2023) emphasized how emotions critically influence learning outcomes, echoing Dewaele's (2019) findings that teachers play a pivotal role in creating a supportive emotional atmosphere conducive to learning. In this regard, the role of emotions as motivational factors, as highlighted by MacIntyre et al. (2019), warrants deeper exploration, particularly with the rise of positive psychology in educational settings.

The study highlights the role of multilingualism in shaping learners' motivational profiles across diverse language experiences. The group of English learners showed a less prominent ideal multilingual selves than the learners of LOTEs. On the contrary, students of less common languages, such as Japanese, exhibited a stronger ideal multilingual self than students of the world languages. Addition-

ally, for participants studying multiple foreign languages, the concept of the ideal multilingual self played a vital role, acting as a compelling source of motivation and propelling them forward.

The observed pattern between learners of Japanese and Spanish exhibiting stronger ideal multilingual selves suggests a significant connection between language learning and the aspiration for multilingualism. This finding underscores the importance of providing support for language learning initiatives at lower levels of education, as it appears that the more languages learners engage with, the more inclined they become towards multilingualism.

Therefore, educators and policymakers must prioritize and support language learning programs, particularly those targeting less commonly taught. By offering resources, opportunities, and encouragement for language study, institutions can empower learners to pursue proficiency in multiple languages and embrace the benefits of multilingualism. Moreover, fostering a multilingual-friendly environment within educational institutions can further enhance language learning outcomes and promote a culture of linguistic diversity. This can include providing access to language resources, promoting language exchange programs, and celebrating linguistic diversity through multicultural events and activities.

## **7 Limitations and Further Research**

One notable limitation of the study is the sample composition, as it primarily includes students who voluntarily enrolled in language schools. Such a sample may possess positive attitudes towards languages, potentially influencing the study's findings. Exploring contexts with limited free will, such as high schools or universities where language study is mandatory, may bring a more comprehensive understanding of motivation and provide insights into the impact of external factors on learners' language attitudes and engagement.

Like any quantitative study, this research is constrained by the inherent limitations of relying on numerical data. As a complex and multifaceted phenomenon, motivation may not be fully captured through numerical measurements alone. A more comprehensive exploration incorporating qualitative methods could provide a richer understanding of the motivational dynamics influencing language learners. Additionally, the evolving nature of motivation should be explored through longitudinal studies and mixed-methods approaches.

An intriguing direction for future research involves a more targeted investigation into learners acquiring an L3, given the indication from this study of the heightened influence of the ideal multilingual self among students learning additional languages beyond their L2. The present study underscored the significance of multilingualism, emphasizing the necessity to explore the intricacies of individual

learners' experiences when acquiring a specific L3, particularly in contrast to their L2 learning pursuits (Henry, 2011). Investigating how motivations vary between L2 and L3 acquisition, considering that all participants in this study had prior experience with at least one additional language, could provide valuable insights. Adopting a comparative approach between L2 and L3 motivations could enrich our understanding of the dynamics at play in multilingual language acquisition.

## 8 Conclusion

This study unraveled the patterns between learners of English and those engaged in LOTEs, highlighting a noteworthy aspect of the role of multilingualism, which emerged as a distinctive feature in shaping learners' motivational landscapes. Positive attitudes toward multilingualism underscored the desire to use languages beyond the classroom, emphasizing its significance in connecting with diverse linguistic communities.

Promoting the ideal multilingual self holds immense potential for enhancing language learning motivation and outcomes. By recognizing and harnessing the intrinsic motivation inherent in language study, educators and policymakers can create an environment where learners feel eager to learn languages with enthusiasm and determination, ultimately leading to higher proficiency and fluency in multiple languages.

The study contributes to the broader discourse on language acquisition motivations, the role of multilingualism, and the potential impact of diverse linguistic journeys. Finally, the study invites further exploration of multilingual motivations and their role in shaping language learning experiences.

## References

- AL-HOORIE, A. H. (2018). The L2 motivational self system: A meta-analysis. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(4), 721–754. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2018.8.4.2>
- BOO, Z., DÖRNYEI, Z., & RYAN, S. (2015). L2 motivation research 2005–2014: Understanding a publication surge and a changing landscape. *System*, 55, 147–157.
- BOBÁKOVÁ, H. L. (2017). Faktory ovlivňující kvalitu výuky cizích jazyků. *CASALC Review*, 7(2), 5–5.
- COOK, V. (2016). Premises of multi-competence. In V. COOK & LI WEI (Eds.), *The Cambridge handbook of linguistic multicompetence* (pp. 1–25). Cambridge University Press.
- COUNCIL OF EUROPE. (2018). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- CROOKES, G., & SCHMIDT, R. W. (1991). Motivation. Re-opening the research agenda. *Language Learning*, 41, 469–512.
- DECI, E. L., & RYAN, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.

- DEWAELE, J. M., MAGDALENA, A. F., & SAITO, K. (2019). The effect of perception of teacher characteristics on Spanish EFL learners' anxiety and enjoyment. *Modern Language Journal*, 103(2), 412–427.
- DOLEŽÍ, L. (2023). Why emotions matter in language learning. *Humanising Language Teaching*, 25(1).
- DÖRNYEI, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal*, 78, 273–284.
- DÖRNYEI, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum.
- DÖRNYEI, Z. (2009). The L2 motivational self system. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9–42). Multilingual Matters.
- DÖRNYEI, Z., & AL-HOORIE, A. H. (2017). The motivational foundation of learning languages other than global English: Theoretical issues and research directions. *Modern Language Journal*, 101(3), 455–468.
- DÖRNYEI, Z., & CSIZÉR, K. (2012). How to design and analyze surveys in SLA research? In A. MACKEY & S. M. GASS (Eds.), *Research methods in second language acquisition: A practical guide* (pp. 74–94). Wiley-Blackwell.
- DÖRNYEI, Z., & USHIODA, E. (2011). *Teaching and researching motivation* (2nd ed.). Longman.
- DÖRNYEI, Z., & USHIODA, E. (2017). Beyond global English: Motivation to learn languages in a multicultural world: Introduction to the special issue. *Modern Language Journal*, 101, 451–454.
- DÖRNYEI, Z., CSIZÉR, K., & NÉMETH, N. (2006). *Motivation, language attitudes and globalisation: A Hungarian perspective*. Multilingual Matters.
- DOUGLAS FIR GROUP. (2016). A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world. *Modern Language Journal*, 100 (Supplement 2016), 19–47.
- GARDNER, R. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Edward Arnold.
- GARDNER, R. C. (2010). *Motivation and second language acquisition: The socio-educational model*. Peter Lang.
- HENRY, A. (2011). Examining the impact of L2 English on L3 selves: A case study. *International Journal of Multilingualism*, 8(3), 235–255. <https://doi.org/10.1080/14790718.2011.554983>
- HENRY, A. (2023). Learner-environment adaptations in multiple language learning: casing the ideal multilingual self as a system functioning in context. *International Journal of Multilingualism*, 20(2), 97–114. <https://doi.org/10.1080/14790718.2020.1798969>
- HENRY, A. (2017). L2 motivation and multilingual identities. *Modern Language Journal*, 101, 548–565.
- HENRY, A., & THORSEN, C. (2018). The ideal multilingual self: validity, influences on motivation, and role in a multilingual education. *International Journal of Multilingualism*, 15(4), 349–364. <https://doi.org/10.1080/14790718.2017.1411916>
- HIGGINS, E. T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94(3), 319–340. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.94.3.319>
- HRADÍLOVÁ, A., & CHOVANCOVÁ, B. (2023). Visual representations as a means to motivate students and curb feelings of isolation in distance learning. *Humanising Language Teaching*, 25(1).
- KADERÁBKOVÁ, A. (2023). Motivace k učení se cizímu jazyku v kurzech pomaturitního studia. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10724483>
- KATRŇÁKOVÁ, H. (2017). Encouraging students' independence and motivation in a virtual classroom. *CASALC Review*, 7(2), 163–175.

- LAMB, M. (2004). Integrative motivation in a globalizing world. *System*, 32(1), 3–19. <https://doi.org/10.1016/j.system.2003.04.002>
- MAHMOODI, M., & YOUSEFI, M. (2022). Second language motivation research 2010–2019: A synthetic exploration. *The Language Learning Journal*, 50:3, 273–296, <https://doi.org/10.1080/09571736.2020.1869809>
- MALÁŠKOVÁ, Z. (2016). Motivating combined students to foreign language learning. *CASALC Review*, 6(3), 55–60.
- MARKUS, H., & NURIUS, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41(9), 954–969.
- MACINTYRE, P. D., ROSS, J., & CLÉMENT, R. (2019). Emotions Are Motivating. In M. LAMB, K. CSIZÉR, A. HENRY, & S. RYAN (Eds). *The Palgrave Handbook of Motivation for Language Learning* (pp. 183–202). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-28380-3\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-030-28380-3_9)
- MÍČÍNOVÁ, I. (2018). Motivační strategie v akademickém psaní z pohledu sociálního konstruktivismu [Motivational strategies in academic writing from the perspective of social constructivism]. *CASALC Review*, 8(1), 85–94.
- NOELS, K. A., CLÉMENT, R., & PELLETIER, L. G. (1999). Perceptions of teachers' communicative style and students' intrinsic and extrinsic motivation. *Modern Language Journal*, 83, 23–34.
- NOELS, K. A., CLÉMENT, R., & PELLETIER, L. G. (2001). Intrinsic, extrinsic, and integrative orientations of French Canadian learners of English. *Canadian Modern Language Review*. 57, 424–442.
- OAKES, L., & HOWARD, M. (2022). Learning French as a foreign language in a globalised world: An empirical critique of the L2 Motivational Self System. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(1), 166–182. <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1642847>
- PAVLENKO, A. (2006). Bilingual selves. In A. Pavlenko (Ed.). *Bilingual minds: Emotional experience, expression, and representation*. Multilingual Matters (pp. 1–33). Multilingual Matters.
- PAVLÍKOVÁ, S. (2018). Jak motivovat vysokoškoláky k mluven v kurzech odborné obchodní angličtiny [How to motivate university students to speak in specialized business English courses.] *CASALC Review*, 8(1), 75–84.
- SKEHAN, P. (1991). Individual differences in second language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 13(2), 275–298. <https://doi.org/10.1017/S0272263100009979>
- THOMPSON, A. S. (2017). Language learning motivation in the United States: An examination of language choice and multilingualism. *Modern Language Journal*, 101(3), 483–500.
- THOMPSON, A. S. (2020). My many selves are still me: Motivation and multilingualism. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 10(1), 159–176.
- THOMPSON, A. S., & LIU, Y. (2021). Multilingualism and emergent selves: Context, languages, and the anti-ought-to self. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 24(2), 173–190. <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1452892>
- USHIODA, E. (2017). The impact of global English on motivation to learn other languages: Toward an ideal multilingual self. *The Modern Language Journal*, 101, 469–482.
- ZOUHAR LUDVÍKOVÁ, L. (2016). Motivating through autonomy: Theoretical framework illustrated. *CASALC Review*, 6(2), 5–13.



## Authors

**Bc. Adéla Kadeřábková**, e-mail: kaderabkova.a@seznam.cz, Ústav českého jazyka a teorie komunikace, Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, nám. Jana Palacha 1/2, 116 38 Praha 1

Adéla Kadeřábková is a student in the Master's Degree program in Empirical and Complementary Linguistics at the Faculty of Arts, Charles University. Her research focuses on motivation to learn foreign languages and Czech morphosyntax. She also teaches the Czech language at the elementary school level and conducts private lessons, mainly preparing students for high school entrance exams or teaching Czech as a second language.

**Silvie Převrátilová, Ph.D.**, e-mail: silvie.prevratilova@ff.cuni.cz, Ústav českého jazyka a teorie komunikace, Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, nám. Jana Palacha 1/2, 116 38 Praha 1

Silvie Převrátilová is a Research Assistant at the Faculty of Arts. Her research primarily investigates motivation and multilingualism in language learning, mainly focusing on Czech as a second language and professional teacher development. In addition to her academic pursuits, she develops teaching materials for adults and young learners and collaborates with various language-teaching organizations. She actively participates in the Didactic Platform and the Czech Language Learning and Teaching Research Group within the faculty.

# Čeština pro specifické účely ve velmi specifických podmínkách: jak naučit zdravotnickou češtinu ukrajinské uprchlíky

## Czech for Specific Purposes in Very Specific Conditions: How to Teach Medical Czech to Ukrainian Refugees

Iveta Čermáková, Marie Zvoníčková, Tereza Bakusová

**Abstrakt:** Příspěvek se zabývá velmi specifickým případem kariérního postupu, totiž tím, jak (na)učit co nejrychleji základům zdravotnické češtiny ukrajinské uprchlíky (a zejména uprchlice), aby mohli v České republice získat důstojné zaměstnání ve svém oboru. Specifičnost tohoto případu je mnohonásobná. Geografická mobilita zde vlastně předchází plurilingvní kompetenci: uprchlíci se nejprve nedobrovolně přesunuli na území cizího jazyka a až poté si osvojují tamní jazyk. Z didaktického hlediska mají výhodu, že se jazyk učí přímo na území, kde se jím hovoří, jsou jím obklopeni, a také mají výraznou motivaci, na druhou stranu jsou v mezinárodní životní situaci, vytvářející mj. extrémní stres, nedovolující se plně soustředit na studium, a navíc jsou nuceni si jazyk osvojit opravdu rychle. Platí přitom zároveň, že minimálně pokud jde o schopnost komunikovat v nemocničním prostředí s pacienty a zdravotníky, jejich čeština musí být na dobré úrovni, protože specifičnost nemocniční komunikace neumožňuje přítomnost jazykově nedostatečně vybaveného profesionála (kontrolním mechanismem ze strany státu jsou v tomto ohledu jazykové zkoušky, resp. nostrifikace). Je tedy zřejmé, že vyučující těchto studentů stojí před mimořádně obtížným úkolem, a totéž platí i pro autory, kteří pro ně připravují učební materiály. Příspěvek komentuje z didaktického a jazykového hlediska specifičnost výše popsané situace, zabývá se různými aspekty problému a na nedávno vydané učebnici *Léčíme česky. Čeština pro sestry a jiné zdravotníky* (Čermáková et alii, 2022) ilustruje i možné konkrétní řešení úkolu připravit učební materiál pro tento zvláštní typ studentů.

**Klíčová slova:** čeština pro specifické účely, komunikace v ošetrovatelství, komunikace s pacientem, ukrajinské uprchlíci, zdravotnická čeština

**Abstract:** The paper deals with a very specific case of career advancement, namely how to teach the basics of medical Czech to Ukrainian refugees (and especially refugee women) as quickly as possible so that they can get decent jobs in the Czech Republic in their field. The specificity of this case is manifold. Geographical mobility in this case actually precedes plurilingual competence: refugees first move involuntarily into the territory of a foreign language and only then acquire the local language. From a didactic point of view, they have the advantage of learning the language directly in the territory where it is spoken, they are surrounded by it, and mostly highly motivated; on the other hand, they are in an extremely difficult life situation, which creates, among other things, extreme stress, not allowing them to concentrate fully on their studies. Moreover, they are forced to acquire the language really quickly. At the same time, it is also true that, at least as far as the ability to communicate in a hospital environment with patients and medical staff is concerned, their Czech must be at a good level, because the specific nature of hospital communication does not allow for the presence of a linguistically

insufficiently equipped professional (the control mechanism on the part of the state in this respect is a language exam or nostrification). It is therefore clear that the teachers of these students face an extremely difficult task, and the same applies to the authors who prepare teaching materials for them. The paper comments on the specificity of the situation described above, and from a didactic and linguistic point of view, discusses various aspects of the problem, and on the recently published textbook *Léčíme česky. Czech for Nurses and Other Health Professionals* (Čermáková et alii, 2022) illustrates a possible solution to the task of preparing teaching material for this special type of students.

**Key words:** Czech for specific purposes, communication in nursing, communication with patients, Ukrainian refugees, medical Czech

## 1 Úvod

O tom, že znalost komunikačního jazyka je klíčovou podmínkou pro vykonávání většiny povolání, je zbytečné diskutovat, a podobně je tomu s důležitostí jazyka pro možný kariérní postup. V souvislosti s osvojováním komunikačního jazyka se dnes nejčastěji řeší dva případy: 1) lidé, kteří přicházejí žít/pracovat do cizí země, jsou různou měrou nuceni osvojit si jazyk dané země; 2) standardní užívání angličtiny v některých pracovních sektorech vede k tomu, že leckde je za samozřejmost považována dobrá znalost angličtiny na komunikační úrovni, takže jazykovou přípravu berou zaměstnanci jako nedílnou součást své přípravy na povolání. Tématem tohoto textu je zcela specifická varianta první situace: v teoretické i praktické rovině se budeme zabývat problémem, jak co nejrychleji (na)učit ukrajinské uprchlíky (a zejména uprchlice) základům zdravotnické češtiny, aby mohli v ČR získat důstojné zaměstnání ve svém oboru.

Konkrétně popíšeme obecný rámec tohoto specifického případu výuky cizího jazyka: ukážeme, v čem spočívá zvláštnost situace, v níž se ocitli uprchlíci, kteří po příchodu do ČR chtějí i nadále pracovat ve zdravotnictví a potřebují k tomu základní komunikační znalost zdravotnické češtiny. Budeme stručně charakterizovat sociální a ekonomický rozměr této situace a z didaktického hlediska obecně posoudíme pozitivní i negativní faktory výuky, se kterými musí učitel počítat. Pozornost budeme krátce věnovat též vnějším okolnostem, které ovlivňují možnost zaměstnat ukrajinské uprchlíky v českém zdravotnictví. V druhé části textu pak jako příklad dobré praxe popíšeme vznik a využití multimediální i tištěné verze učebnice *Léčíme česky. Čeština pro sestry a jiné zdravotníky. Лікуємо чеською. Чеська мова для медсестер та інших медичних працівників* (Čermáková et alii, 2022), která vznikla velmi krátce po ruské invazi a která nalezla velmi pozitivní ohlas mezi ukrajinskými uprchlíky.

## 2 Specifičnost situace

Specifičnost tohoto případu je mnohonásobná a odvozuje se samozřejmě od toho, že potenciální studenti českého jazyka se ve své životní situaci ocitli zcela nedobrovolně, vynuceně. Pod tlakem vnějších okolností se prakticky ze dne na den ocitli v cizí zemi, často bez prostředků, jsou v obtížné psychické situaci, jejich kontakt s dosavadním životem byl zpřetrhán. Jsou tedy nucenými migranty – tento termín se vztahuje na všechny osoby, které podléhají nucenému migračnímu pohybu, a zahrnuje žadatele o azyl, odmítnuté žadatele o azyl, uprchlíky, osoby, které teprve budou žádat o azyl (srov. Pertek & Phillimore, 2022). Jinými slovy: opuštění země původu je důsledkem odůvodněného přesvědčení o existenčním ohrožení, nikoli volbou a vyjádřením práva volby, které je tak často zdůrazňováno v migračních studiích (Isański, 2022).

To mimo jiné znamená, že geografická mobilita zde předchází plurilingvní kompetenci: uprchlíci se nejprve nedobrovolně přesunuli na území cizího jazyka a až poté si by si měli osvojit tamní jazyk. Nejde tedy o klasickou přípravu na pracovní příležitost v zahraničí. Tento faktor pochopitelně zásadně komplikuje výuku jazyka – učitel musí opustit některá obvyklá, zavedená výuková schémata a přizpůsobit se situaci (připomeňme jen, že osvojení profesionální komunikace není jen intuitivní, výuka je pro ně zásadně důležitá – jak říká Rešková (2016), profesionální komunikace v medicíně je soubor dovedností, které si budoucí zdravotníci osvojují učením a praktickým nácvikem).

Při hledání řešení je nutné brát v úvahu specifickou sociologickou strukturu migrantů. Od počátku invaze je nejčastějším modelem uprchlické rodiny žena s dítětem/děťmi + její matka. Nejčastěji k nám přichází zejména střední a sociálně slabší třída. Podle aktuálních dat je v ČR 366 tisíc uprchlíků z Ukrajiny.<sup>1</sup> Od začátku ruské agrese získalo v České republice dočasnou ochranu více než 504 tisíc lidí prchajících před válkou. Z nich je 68 % v produktivním věku, 65 % z toho jsou ženy. Pokud se podíváme na věkové rozvrstvení, 28 % představují děti a 4 % senioři. Nejvíce držitelů dočasné ochrany je v Praze, Brně a Plzni.<sup>2</sup>

Vezmeme-li při interpretaci těchto dat v úvahu též skutečnost, že mezi zdravotnickým personálem jasně převažují ženy, můžeme počítat s tím, že dominantním typem studenta bude mladší žena, nejčastěji s dítětem a v obtížné ekonomické situaci.

---

<sup>1</sup> Zdroj: <https://data.unhcr.org/en/situations/ukraine>

<sup>2</sup> Zdroj: Ministerstvo vnitra ČR (online, <https://www.mvcr.cz/clanek/v-ceske-republice-je-aktualne-325-tisic-uprchliku-z-ukrajiny.aspx>).

### 3 Motivace ke studiu češtiny jako pozitivní faktor

Pro přípravu jazykové výuky je pozitivním důsledkem této jinak neblahé situace skutečnost, že zejména v prvním období po ruské agresi byla vnitřní motivace ukrajinských uprchlíků ke studiu češtiny vysoká. Bylo zřejmé, že jazykovou integraci sami chápou jako součást obecnější integrace sociální. Dle lingvistky Vaňkové (2005) nemá jazyk pro cizince pouze instrumentální význam, spočívající v potřebě domluvit se v běžných situacích, ale plní i svoji sociální a integrační roli. Jazyk pomáhá v rozvoji sociálních sítí, v kulturní a sociální integraci jedince, upevňuje sebevědomí a sebedůvěru člověka v novém prostředí. Výzkumy psychologů (např. Morgensternová, 2007) upozorňují na to, že psychická integrita, zkušenost a životní historie je většinou ukotvena v jazyce. Jak víme, motivace, a to jak vnitřní, tak i vnější, je naprosto klíčovým faktorem jakékoli úspěšné výuky (srov. k tomu např. Čapek, 2015, Fontana, 2014, nebo Lokšová & Lokša, 1999). V tomto případě má vysoká motivace specifický rozměr: studenti mají výraznou, někdy až extrémní motivaci, protože na úspěšném osvojení jazyka může částečně záviset životní a ekonomická situace jejich rodiny. Těžko si lze představit silnější motiv ke studiu jazyka. V této souvislosti podotkneme, že 58 % ukrajinských rodin je u nás na hranici chudoby (pro srovnání: v ČR je to 10 % českých rodin). Např. ukrajinská matka s dvěma dětmi má k dispozici 11 000 Kč měsíčně.<sup>3</sup> Tato vnitřní motivace odrážející snahu najít důstojné zaměstnání ve vlastním oboru (byť třeba na nižší úrovni) je posilována i motivací vnější, protože složení jazykových a nostrifikačních zkoušek může vést k tomu, že práce vykonávaná v ČR se přiblíží tomu, čemu se věnovali před válkou.

Z didaktického hlediska najdeme na situaci uprchlíků ještě další pozitivní rys. Jazyk se totiž učí přímo na území, kde se jím hovoří, jsou jím obklopeni. Právě takový stav je pro studium cizího jazyka považován za velmi výhodný, je doloženo, že usnadňuje osvojování komunikačních dovedností.

### 4 Negativní vlivy

Jak vyplývá z výše řečeného, učitel češtiny může počítat s tím, že velká motivace a pobyt studentů mezi rodilými mluvčími bude proces výuky usnadňovat. Zkušenosti ale ukazují, že zároveň je tu několik faktorů, které výuku naopak komplikují.

Tendencí, která může oslabovat zmiňovanou motivaci ke studiu a která je navíc postupem času posilována vnějšími okolnostmi, je motiv návratu na Ukrajinu. Ze strany ukrajinského státu je vyvíjen enormní tlak na návrat uprchlíků (podle dat, která máme k dispozici, se již 1/3 uprchlíků na Ukrajinu vrátila, pouze 1, 5 %

---

<sup>3</sup> Zdroj: online, [https://www.youtube.com/watch?v=C8GCr7jfU58&list=PLePuintCGm1ArCLAf-C\\_R-Gq7UTmI21qi&index=4&t=1508s](https://www.youtube.com/watch?v=C8GCr7jfU58&list=PLePuintCGm1ArCLAf-C_R-Gq7UTmI21qi&index=4&t=1508s).

odešlo do jiné země EU).<sup>4</sup> Uprchlíci mají často na mysli to, že se chtějí v horizontu zhruba jednoho roku vrátit, jsou rozpolceni: na jedné straně, jak už bylo řečeno, chtějí zabezpečit rodinu zde v České republice, a to pokud možno důstojným způsobem, zároveň je to ale často táhne domů (a k návratu do vlasti jsou často i vyzýváni). Proto řada Ukrajinců dá přednost nekvalifikované práci před možností získat kvalifikovanou ve své specializaci, je-li předpokladem kvalifikované práce požadavek naučit se česky. To se částečně týká i zdravotníků (k problému přijímání uprchlíků obecně srov. Isaňski et alii, 2022).

Ale i u těch, kteří motivaci mají, platí, že musí čelit nesmírně obtížné životní situaci: rodina je násilně rozdělená a neúplná. Řada uprchlic trpí posttraumatickou poruchou a řeší následky rozpadu rodiny (více k tomu Długosz, 2023). Jak jsme již uvedli, přes 50 % neúplných rodin žije u nás na hranici chudoby a 70 tisíc uprchlíků bydlí na ubytovnách. Jen v Praze jsou takových ubytoven desítky.<sup>5</sup> A tak řada studentů češtiny žije v extrémně těžkých podmínkách a je vystavena enormnímu stresu, který neumožňuje plné soustředění na studium (tato tendence se tedy opět může střetávat se zmiňovanou motivací; v každém jednotlivém případě je výsledek střetu mezi motivací a stupněm odolnosti vůči stresu jiný).

## 5 Zdravotníci z Ukrajiny jako potenciální studenti češtiny

Od počátku invaze bylo zřejmé, že mezi uprchlíky velká řada zdravotníků, v drtivé většině ženy, což nám později počty uživatelů naší knihy to potvrdily (v tuto chvíli má m-kniha *Léčíme česky* téměř 50 000 přístupů). První myšlenkou po příchodu do ČR pochopitelně bylo zůstat v oboru. To ale nebylo z mnoha důvodů snadné/možné, a tak byly a jsou velmi četné případy, kdy kvalifikované zdravotnice (nevyjímaje lékařky a sestry) pracují v ČR jako sanitářky a uklízečky v nemocnicích. Tato situace je paradoxní, protože české zdravotnictví se v souvislosti s přechodem vzdělávání všeobecných sester na terciární úroveň (tj. na vyšší a vysoké školy), potýká s jejich velkým nedostatkem. Nechybí však jenom všeobecné sestry, nedostatek pociťují nemocnice i v kategoriích méně atraktivních oborů, jako jsou sanitáři, tedy pracovníci, kteří se starají o zajištění základních potřeb nemocných. Proto se tato místa zejména ve velkých nemocnicích již před začátkem uprchlické krize vzhledem k relativně jednoduššímu způsobu získání odpovídající odborné způsobilosti obsazovala zahraničními pracovníky přicházejícími z Ukrajiny (a po začátku uprchlické krize nabyt tento fenomén na významu). Mezi těmito pracovníky byly i kvalifikované sestry, které však bez uznání vzdělání a úspěšného absolvování aprobační zkoušky v českém jazyce svoji profesi vykonávat nemohly.

---

<sup>4</sup> Zdroj: Ministerstvo vnitra ČR (online, <https://www.mvcr.cz/clanek/v-ceske-republice-je-aktualne-325-tisic-uprchliku-z-ukrajiny.aspx>).

<sup>5</sup> Zdroj: online, [https://www.youtube.com/watch?v=C8GCr7jfU58&list=PLePuintCGm1ArCLAf-C\\_R-Gq7UTmI21qi&index=4&t=1508s](https://www.youtube.com/watch?v=C8GCr7jfU58&list=PLePuintCGm1ArCLAf-C_R-Gq7UTmI21qi&index=4&t=1508s)

Tak jako ve všech vyspělých zemích totiž i v České republice existuje možnost nostrifikace zahraničního vzdělání a získání povolání odpovídajícího původní kvalifikaci. Podmínkou *sine qua non* je znalost češtiny, protože aprobační zkouška se skládá v českém jazyce. Pokud si zahraniční kvalifikované sestry, lékařky, psychologičky nemohou dovolit věnovat studiu jazyka, mohou se i tak uplatnit ve zdravotnictví, ale na méně kvalifikovaných nebo nekvalifikovaných pozicích, kde není znalost českého jazyka tak důležitá. Uplatnění v jejich vlastní profesi se tím samozřejmě oddaluje.

Řečeno jinak, zdravotníci a zdravotnice mezi uprchlíky naráželi při snaze získat zařazení na kvalifikované pozice na stejné překážky jako ti, kteří přicházeli již před válkou, jejich počet ale zásadně narostl, a okolnosti byly navíc velmi vypjaté. Pomoc ve formě cílené jazykové přípravy, která by nebyla vázaná na prezenční výuku, se ukázala jako zcela zásadní (připomeňme v té souvislosti ještě jednou, že znalost češtiny mohla pomoci nejen splnit požadované podmínky, ale také obecně, jako faktor usnadňující uprchlíkům život v ČR). Tomu, kdo chtěl této skupině uprchlíků v jejich situaci pomoci, se proto přímo nabízela myšlenka vytvořit specifický učební text, který by jim umožnil rychle proniknout do zdravotnické češtiny.

## **6 Učebnice *Léčíte česky. Čeština pro sestry a jiné zdravotníky. Лікуємо чеською. Чеська мова для медсестер та інших медичних працівників.***

Takovou učebnici jsme se s kolegy rozhodli vytvořit prakticky ihned po vzniku uprchlické vlny. Byli jsme si vědomi toho, že je potřeba vytvořit materiál rychle a že jde o mimořádně specifický úkol: má-li být proces učení účinný, je nezbytné vzít v úvahu všechny zmiňované faktory. V této souvislosti je třeba zdůraznit, že účinnost procesu musíme v tomto případě měřit tím, do jaké míry učební materiál či výuka opravdu připravila dotyčné k práci ve zdravotnictví a zda se jí to podařilo v relativně rychlém čase. Snažili jsme se představit si všechny možné podmínky a všechna možná prostředí, ve kterých se potenciální uživatelé budou případnému studiu zdravotnické češtiny věnovat. Zkrátka jsme měli stále před očima cílovou skupinu, snažili jsme se jí materiál ušít na míru a zohlednit její diverzitu.<sup>6</sup>

Cílem bylo tedy velmi rychle (co nejdříve – a to se podařilo, první část materiálů se v multimediální podobě dostala ke studentům zhruba tři měsíce od invaze) poskytnout materiál, který by umožňoval co nejjednodušší a nejrychlejší osvojení zdravotnické češtiny. Pokud se zájemci rozhodnou najít si práci v oboru, jazyk si

---

<sup>6</sup> „Diverzitou rozumíme „rozdílnost“ vyplývající ze sociálních podmínek jedince, v nichž žije, např. kultura, socioekonomický status rodiny, podnětnost prostředí, lokalita, v níž žije.“ (Hloušková et al., 2015, s. 106).

musí osvojit opravdu rychle, protože potřeba živit rodinu nepočká – a to samozřejmě platí tím spíše o těch, kteří se rozhodnou podstoupit zkoušku.

Zároveň si jazyk si musí osvojit na solidní úrovni, minimálně pokud jde o schopnost komunikovat v nemocničním prostředí s pacienty a zdravotníky, jejich čeština musí být na dostatečné výši (specifičnost nemocniční komunikace neumožňuje přítomnost jazykově nedostatečně vybaveného profesionála; ostatně existují kontrolní mechanismy ze strany státu, totiž jazykové zkoušky, resp. nostrifikace).

Celkově jsme při přípravě knihy brali v úvahu následující faktory:

1. studenti budou velmi motivováni a budou mít málo času, tj. je nutné se více soustředit na obsahovou složku a méně na didaktické metody, které např. přihlížejí k zábavnosti atd. (bylo nám proto jasné, že budeme muset rezignovat na některé parametry moderních učebnic, že ne vše bude odpovídat moderním postupům při jejich tvorbě, ale to byla nutná daň za rychlost);<sup>7</sup>
2. jazyk výkladu musí být srozumitelný, proto jsme museli zavrhnout angličtinu: materiál byl určen lidem bez filologického vzdělání, často bez vyššího vzdělání, znalost angličtiny proto nešlo předpokládat; zvažovali jsme použití ruštiny, ale tu jsme nakonec z vícero důvodů nechali stranou (mj. proto, že by mohla vyvolávat nežádoucí emoce; mezi Ukrajinci existují v tomto ohledu předsudky ve vztahu k ruskojazyčným krajanům);
3. nešlo předpokládat, že bude výukový materiál ve větším měřítku užíván při skupinové výuce s učitelem, proto jsme primárně předpokládali samostudium a tomu přizpůsobili ráz textu;
4. příprava tištěné verze logicky vyžaduje delší přípravu, proto jsme od začátku počítali s elektronickou verzí, jež umožňuje významně zkrátit proces vydávání (brali jsme navíc v úvahu i osobní situaci potenciálních studentů – předpokládali jsme, že nejčastěji budou pro studium používat mobil).<sup>8</sup>

Na základě těchto úvah vznikl v horizontu několika málo dnů konkrétní plán vydat učebnici nejdříve v elektronické verzi, později v tištěné verzi, která co nejjednodušším způsobem seznámí zájemce s češtinou používanou v konkrétních situacích v českých nemocnicích. Byl vytvořen tým sestávající z učitelů jazyka/filologů (jejich úkolem byla příprava jazykové a didaktické stránky materiálu), zdravotní-

---

<sup>7</sup> Odborné studie zdůrazňují, že je v podobné situaci nutné přihlížet k mezikulturním rozdílům; např. Pešková & Kubíková (2016) zdůrazňují, že je třeba akcentovat techniky podporující interkulturní senzitivitu a vzájemný respekt (např. simulace cizojazyčného prostředí, techniky sebezkušenostního charakteru orientované na reflexi vlastní i cizí kultury, hraní rolí, v nichž dominuje odlišnost, aktivizující zážitkové techniky, eliminující předsudky a stereotypy apod.). My jsme tyto souvislosti mohli brát v úvahu spíše jen v omezené míře.

<sup>8</sup> Elektronické verze mají ostatně řadu výhod – Deardoff (2020) např. upozorňuje, že využití technologií při samostudiu umožňuje zpřístupnění interkulturních materiálů širší veřejnosti než tištěné publikace.



ků (starali se o věcnou, obsahovou stránku) a rodilých mluvčích (s přihlédnutím k dialektální situaci v ukrajinštině byla jedna mluvčí ze západní Ukrajiny, druhá z Donbasu). Projekt nebyl nikým formálně organizován ani zaštitěn, všemi členy týmu byl chápán jako čistě charitativní akce. Nemohl by se ale uskutečnit, kdyby nebyla rychle dohodnuta spolupráce s Nakladatelstvím Karolinum a platformou Publi.cz, kam bylo možné umístit elektronickou verzi k bezplatnému interaktivnímu používání. Velkorysost vedení nakladatelství i zmiňované platformy výrazně přispěla k úspěchu projektu.

Tým se v následujících týdnech velmi intenzivně věnoval práci na textu samém. Proces vzniku lze stručně popsat takto:

1. věcným základem textu byly některé materiály použité v učebnicích *Talking Medicine: Czech for Medical Students*, (Čermáková, 2018) a *Talking Medicine 2: Case Studies in Czech* (Čermáková & Bakusová, 2021), upravené a doplněné o texty další;
2. postupně byla připravena ukrajinská verze – postupovali jsme po lekcích tak, aby je bylo možné uvolňovat postupně, tj. co nejdříve;
3. každá tematicky vymezená lekce obsahovala dialogy, slovní zásobu, užitečné fráze a řadu cvičení, se kterými se v elektronické verzi pracuje interaktivně (tj. systém na požádání kontroluje správnost);
4. dialogy jsou doplněny o nahrávky, takže student může veškeré dialogy opakovaně poslouchat, všechny úvodní dialogy jsou záměrně přeloženy do ukrajinštiny;
5. většina lekcí má záměrně kruhovou strukturu, kdy se na konci lekce v posledním cvičení vracíme k úvodnímu dialogu.

Výsledkem našeho snažení byla m-kniha, vydávaná po částech. Zhruba pět měsíců od začátku invaze byla k zdarma dispozici interaktivní verze, za dalších několik měsíců pak vyšla i verze tištěná (jak už bylo řečeno, v současnosti má elektronická verze téměř 50 000 přístupů). Máme informace o tom, že řada ukrajinských zdravotníků má knihu (v elektronické nebo tištěné podobě) neustále u sebe a v případě potřeby ji konzultuje. Zdá se tedy, že smysl projektu byl naplněn – přestože z hlediska moderní didaktiky jazyků určitě nevznikal ideálním způsobem, lze se domnívat, že cílovým uživatelům opravdu pomohl.

## 7 Závěr

V tomto textu jsme představili příklad dobré praxe v oblasti výuky zdravotnické češtiny pro cizince. Jsme si vědomi toho, že jde o příklad velmi specifický, odpovídající výjimečným způsobem na výjimečnou situaci. Pevně doufáme, že v budoucnu nebudou vznikat situace, na které bude třeba tímto způsobem reagovat,

a že i stávající situace, v níž se ocitají ukrajinští uprchlíci, brzy skončí. Domníváme se nicméně, že projekt ukázal, že je možné reagovat a účinně pomoci i v takto výjimečné chvíli. Jistě, z didaktického a metodologického hlediska rozhodně nejde o žádný posun, kniha z pochopitelných důvodů vykazuje některé specifické rysy, které v moderních učebnicích obvykle nenajdeme, na druhou stranu ohlas knihy ukazuje, že rozhodujícím faktorem je, do jaké míry text vyhoví potenciálním uživatelům. Snad můžeme konstatovat, že naši učebnici se to podařilo – pevně doufáme, že pomáhá a bude i nadále pomáhat těm, kteří to potřebují.

## Reference

- ČAPEK, R. (2015) *Moderní didaktika. Lexikon hodnotících a výukových metod*. Praha: Grada Publishing.
- ČERMÁKOVÁ, I. (2018). *Talking Medicine. Czech for Medical Students*. Praha: Nakladatelství Karolinum.
- ČERMÁKOVÁ, I. & BAKUSOVÁ, T. (2021). *Talking Medicine. Czech for Medical Students*. Praha: Nakladatelství Karolinum.
- ČERMÁKOVÁ, I. ET AL. (2022). *Léčíme česky. Čeština pro sestry a jiné zdravotníky. Лікуємо чеською. Чеська мова для медсестер та інших медичних працівників*. Praha, Nakladatelství Karolinum.
- DEARDORFE, D. K. (2020). *Manual for developing intercultural competencies: Story circles*. London: Routledge.
- DLUGOSZ, P. (2023). War trauma and strategies for coping with stress among Ukrainian refugees staying in Poland. *Journal of Migration and Health* 8, art. 100196, <https://doi.org/10.1016/j.jmh.2023.100196>
- FONTANA, D. (2014). *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Praha: Portál.
- HLOUŠKOVÁ, L. (2015). Diverzita žáků: téma pro vedení školy. *Studia paedagogica* 20 (2), 105–126
- ISAŃSKI, J., MICHALSKI, M. A., NOWAK, M., SEREDA, V. & VAKHITOVA, H. (2022). Social reception and inclusion of refugees from Ukraine. *UKREF Research Report* 1, <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.28450.91845>
- LOKŠOVÁ, I. & LOKŠA, J. (1999). *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál.
- MORGENSTERNOVÁ, M. (2007). *Interkulturní psychologie*. Praha: Nakladatelství Karolinum.
- PERTEK, S. & PHILLIMORE, J. (2022). „Nobody helped me“: forced migration and sexual and gender-based violence: findings from the SEREDA project, research report. University of Birmingham: UNHCR.
- PEŠKOVÁ, M. & KUBÍKOVÁ, K. (Eds.) (2016). *Rozvíjení interkulturní komunikační kompetence ve výuce cizích jazyků*. Plzeň: Západočeská univerzita.
- REŠKOVÁ, I. (2016). Budování komunikační kompetence v jazyce pro specifické účely. *CASALC Review*, 101–107.
- VAŇKOVÁ, I. (2005). *Co na srdci, to na jazyku: kapitoly z kognitivní lingvistiky*. Praha: Karolinum.

## **Autorky**

**Mgr. Iveta Čermáková**, zástupkyně přednosty Ústavu jazyků a lékařské terminologie 3. LF UK, dlouhodobě se věnuje výuce lékařské češtiny pro cizince.

**PhDr. Marie Zvoníčková**, asistentka na Ústavu ošetrovatelství 3. LF UK, vede odbornou praxi studentů v ÚVN-VFN Praha.

**Mgr. Tereza Bakusová**, asistentka na Ústavu ošetrovatelství 3. LF UK, v rámci klinické praxe pracuje na Klinice anesteziologie a resuscitace ve FNKV.



**Jazyková pracoviště**

**Language Departments**

# Centrum jazykové přípravy Akademie múzických umění v Praze

Klára Bicanová

Centrum jazykové přípravy Akademie múzických umění v Praze (CJP AMU) je pracoviště s celouniverzitním působením, jehož hlavním posláním je zkvalitňování jazykové vybavenosti studentů a zaměstnanců AMU s cílem podporovat jejich mobilitu a uplatnění na evropském trhu práce. CJP zajišťuje výuku sedmi jazyků (angličtina, čeština pro cizince, francouzština, italština, němčina, ruština a španělština) na třech fakultách AMU (Divadelní, Filmová a televizní a Hudební a taneční fakulta) a na smluvním základě také na Akademii výtvarných umění v Praze (AVU).

Koncepce aktuální podoby jazykové výuky vzešla z proměňujících se požadavků na jazykovou vybavenost studentů uměleckých oborů, kdy se v posledním cca desetiletí – podobně jako ve většině ostatních oborů – do popředí stále více dostává anglický jazyk. Od akademického roku 2019–2020 je povinná výuka odborného anglického jazyka ve všech studijních oborech (programech) AMU, vybrané obory mají povinné či povinné volitelné další jazykové předměty (např. Italský jazyk pro Zpěv na HAMU, či další povinný jazyk ve studijním oboru Hudební Produkce na HAMU či Produkce na FAMU).

Tato koncepce výuky anglického jazyka pro odborné účely byla obsahem projektu OP3V, na kterém se od roku 2018 do 2022 pracovníci CJP podíleli. Projekt byl zaměřen na standardizaci úrovně jazykového vzdělávání v rámci AMU a zajištění srovnatelnosti výsledků jazykového vzdělávání, a především na inovaci výuky anglického jazyka s ohledem na jazykové potřeby studentů uměleckých oborů, pro které trh prakticky nenabízí žádné jazykové oborově zaměřené učebnice (na rozdíl např. od ekonomických či technických oborů). Výukové materiály, které v rámci projektu vyučující vytvořili, vycházeli ze zkušeností z výuky studentů AMU a také z konzultací s pedagogy vybraných oborů tak, aby reflektovaly aktuální témata i reálně používanou terminologii daných oborů.

Výukové materiály mají primárně elektronickou, interaktivní podobu (on-line kurzy v LMS Moodle), která je přátelská k životnímu prostředí a především podporuje autonomní přístup ke studiu. Pilotní fáze výuky angličtiny v novém pojetí připadla na rok 2019–20, kdy se využití Moodlu ukázalo jako maximálně užitečné.

Povinná výuka anglického jazyka v rámci tohoto nového pojetí probíhá převážně v 1. ročníku bakalářského a magisterského studia; v každém stupni má dotaci 2 hodiny týdně po dobu 2 semestrů. Výuka je zaměřena na v bakalářském stupni na oborovou slovní zásobu dané oblasti (divadelní, hudební, filmové), přičemž min. jazyková úroveň studentů po absolvování obou předmětů je B1;

v magisterském stupni je minimální úroveň po absolvování předmětů B2, přičemž oba předměty jsou zaměřeny již specifitěji na odbornou terminologii konkrétních studijních skupin, sestavených z příbuzných studijních oborů (programů), např. instrumentální obory na HAMU, nebo Zvuková tvorba, Střihová skladba a Kamera na FAMU.

V doktorském studiu jsou povinné pouze dvě zkoušky z cizího jazyka – jednotlivé doktorské studijní programy si nastavují požadavky ohledně kombinace jazyků, ze kterých studenti doktorského studia musí zkoušku absolvovat.

V rámci volitelné jazykové výuky mohou studenti všech tří stupňů – bakalářského, magisterského i doktorského – navštěvovat jazykové kurzy angličtiny, němčiny, francouzštiny, španělštiny, italštiny, češtiny pro cizince a ruštiny.

CJP AMU také zajišťuje v rámci podpory profesního vzdělání bezplatné kurzy anglického a francouzského jazyka zaměstnancům a kurz přípravu na FCE/CAE akademickým pracovníkům AMU, kteří zajišťují výuku v anglickém jazyce.

## **Autorka**

**Mgr. Klára Bicanová, Ph.D.**, e-mail: klara.bicanova@amu.cz, Centrum jazykové přípravy Akademie múzických umění v Praze, je absolventkou Filozofické fakulty Masarykovy univerzity v Brně, obor anglistika amerikanistika a estetika. Doktorát získala na téže fakultě z oboru literární komparatistiky se zaměřením na raně moderní francouzskou a anglickou literaturu. Během postgraduálního studia absolvovala roční stáž na University of Leeds ve Velké Británii, po dokončení postgraduálního studia působila v rámci postdoktorské stáže na Univerzitě v Mostaru (Bosna a Hercegovina), kde na Katedře anglistiky vyučovala kurzy současné i raně moderní literatury a dramatu. Od roku 2015 vede Centrum jazykové přípravy AMU, v rámci svého úvazku se zaměřuje na tvorbu výukových materiálů pro ESP a její metodiku.

# Ústav jazyků Fakulty elektrotechniky a komunikačních technologií Vysokého učení technického v Brně

Eva Ellederová, Petra Zmrzlá

Hlavní náplní práce Ústavu jazyků (UJAZ) Fakulty elektrotechniky a komunikačních technologií Vysokého učení technického v Brně je výuka obecné, odborné a akademické angličtiny na Fakultě elektrotechniky a komunikačních technologií, Fakultě informačních technologií a Fakultě podnikatelské. Kromě anglického jazyka UJAZ nabízí i kurzy němčiny, španělštiny, francouzštiny a italštiny.

Počátky tvůrčí činnosti UJAZu jsou spojeny především se jmény doc. PhDr. Mileny Krhutové, Ph.D. (2009), která se věnovala výzkumu specifik technického diskurzu, a PhDr. Ludmily Neuwirthové, Ph.D. (2009), jejíž práce v oblasti metodologie a standardizace cizojazyčného vzdělávání na vysokých školách technického zaměření výrazně přispěla k vytvoření interdisciplinární koncepce studijního programu nabízeného ústavem.

Mgr. Ing. Eva Ellederová, Ph.D., realizovala na UJAZu konstrukční výzkum vlastní učebnice pro výuku odborné angličtiny (2021, 2022c), jehož dualistický přínos spočívá ve vytvoření učebnice pro konkrétní předmět Angličtina pro IT a v produkci konstrukčních principů, které přispívají k rozvoji teorií tvorby učebnic pro výuku odborné angličtiny. V současné době se zabývá výzkumem mluveného anglického jazyka studentů informatiky (Ellederová, 2022b, 2023) a psycholingvisticými aspekty osvojování cizího jazyka (2024).

Výzkum v oblasti lexikologie a lexikálních systémů dlouhodobě provádí PhDr. Milan Smutný, Ph.D. (2017, 2018), který ve svých odborných článcích zkoumá např. vztah mezi konceptuální strukturou a sémantickou formou a další související problémy. Mgr. Miroslav Kotásek, Ph.D. (2024), se zabývá výzkumem v oblasti literární vědy. Ve svých příspěvcích se soustřeďuje na specifika a odlišnosti vědeckých a literárních textů a jejich současné propojení ve vědecko-fantastické literatuře (Kotásek, 2023). PhDr. Dagmar Šťastná (2024) se zabývá výzkumem v oblasti kognitivní lingvistiky a společně s Mgr. Janou Jaškovou, Ph.D., realizovaly výzkum potřeb firem v oblasti jazykového vzdělání (Jašková & Šťastná, 2019).

Mgr. Petra Zmrzlá, Ph.D., se dlouhodobě věnuje diskurzní analýze a akademické angličtině. V současné době pracuje na výzkumu evaluativního jazyka v oponentních posudcích spolu s Mgr. Bc. Magdou Sučkovou, Ph.D., která se také zaměřuje na fonetiku anglického jazyka. Mgr. Agata Walek, Ph.D., se po úspěšné obhajobě disertační práce nadále zabývá oblastmi fonosémantiky, teorie konceptuální me-

tafory a fenomenologie. Mgr. Petra Langerová se v rámci doktorského studia soustředí na výzkum učebních stylů studentů Fakulty elektrotechniky a komunikačních technologií.

Ke každodenní práci samozřejmě patří také tvorba výukových materiálů, a to nejen formou elektronické podpory, tvorby a kompilace dílčích vstupů. Završením takové činnosti mohou být originální publikace, jako např. *Discourse Under Investigation* (Zmrzlá, 2022), či učebnice *English for Information Technology* (Ellederová, 2022a), která je výstupem konstrukčního výzkumu učebnic pro výuku odborného anglického jazyka.

UJAZ jako jediný v České republice garantuje interdisciplinární bakalářský studijní program Angličtina pro praxi v elektrotechnice a komunikačních technologiích (BPC-APE). Studijní program se převážně specializuje na filologické vzdělávání (57 %) v kombinaci s technickým vzděláváním v oblasti elektrotechniky a komunikačních technologií (43 %). Studijní program BPC-APE připravuje studenty na úspěšnou kariéru v dynamickém a globalizovaném světě technologií. Program je navržen tak, aby studentům poskytl porozumění nejen technickým konceptům, ale také schopnost efektivně komunikovat v anglickém jazyce (na úrovni C1 dle *Společného evropského referenčního rámce pro jazyky*), který je dnes lingvou frankou v oblasti vědy a techniky.

Výuka lingvistických předmětů „Jazyk jako diskurz vědy a techniky“, „Analýza profesního diskurzu“, „Metodika překladu“ a „Kontrastivní analýza odborných textů“, poskytuje studentům nástroje k analýze a tvorbě odborných textů. Tyto předměty umožňují studentům pochopit, jak se technické informace prezentují a jakým způsobem se efektivně překládají a interpretují do různých jazykových kontextů. Odborný anglický jazyk, zahrnující předměty jako „Angličtina pro inženýry“ a „Angličtina pro komunikační technologie“, se zaměřuje na osvojování specifické terminologie a komunikačních funkcí v profesním kontextu. V programu jsou dále zařazeny předměty „Obchodní angličtina“ a „Kulturní studia“ důležité pro zvládnutí efektivní mezikulturní obchodní komunikace v mezinárodním prostředí technologických organizací. Součástí výuky je i týdenní workshop „Technical Writing“ poskytovaný zaměstnanci firmy Red Hat, kteří se specializují na tvorbu a editaci technických dokumentů.

Závěrečné práce studentů lze rozdělit do několika tematických okruhů: 1) postupy překládání odborného textu a jejich praktická aplikace (např. Heger, 2020; Šustrová, 2021); 2) diskurzivní, pragmatická a rétorická analýza mluvených a psaných textů z oblasti elektrotechniky a informatiky (např. Doležal, 2021; Vlachová, 2021; Gajdošová, 2022; Chufarov, 2022); 3) tvorba technických textů, softwaru, multimedií a jejich lokalizace (např. Ondráčková, 2016; Hotový, 2018; Nikulcha, 2023; Starykovska, 2023); 4) kulturní a sociální problematika v oblasti elektrotechniky a informatiky (např. Sobina, 2018; Horváth, 2020); 5) využití umělé inteligence



pro překlad a analýzu mluveného a psaného jazyka (např. Kvapil, 2017; Stanković, 2021) a 6) technicky zaměřené práce, které studenti zpracovávají ve spolupráci s odborným konzultantem (např. Křečková, 2017; Šidla, 2018; Marečková, 2023)

Absolventi BPC-APE nacházejí uplatnění jako technical writeři, editoři, překladatelé, lokalizátoři webových stránek a softwaru, copywriteři, mluvčí a projektoví manažeři v mezinárodních technologických společnostech. Díky své schopnosti přesně a efektivně komunikovat technické informace v angličtině jsou cennými členy týmů v mezinárodních organizacích a firmách, které vyžadují jasnou a srozumitelnou komunikaci. Studijní program BPC-APE tak otevírá dveře k široké škále kariérních možností a připravuje studenty na to, aby excelovali v rychle se měnícím světě technologií. K uplatnitelnosti absolventů přispívá i fakt, že v rámci studia absolvují v každém ročníku několikátýdenní odbornou praxi.

Absolventi BPC-APE také mohou pokračovat na magisterském stupni studia v některém ze studijních programů Fakulty elektrotechniky a komunikačních technologií, Podnikatelské fakulty a Ústavu soudního inženýrství Vysokého učení technického v Brně. Také mohou studovat Překladatelství anglického jazyka na Filozofické fakultě nebo Evropská studia na Fakultě sociálních studií Masarykovy univerzity v Brně. Někteří studenti úspěšně pokračují ve studiu na zahraničních univerzitách (např. VIA University College in Horsens, Universidad de Málaga) nebo studují doktorské studijní programy.

Ohlasy absolventů původního studijního programu Angličtina v elektrotechnice a informatice (<https://www.ujaz.fekt.vut.cz/zkusenosti-nasich-absolventu>) dokazují, že právě interdisciplinarita přispívá k výhodnější výchozí pozici při hledání dalšího profesního uplatnění.

## Literatura

- DOLEŽAL, J. (2021). *Pragmatic analysis of humorous air traffic control conversation exchanges* [Bakalářská práce]. Vysoké učení technické v Brně. <https://www.vut.cz/en/students/final-thesis/detail/134546>
- ELLEDEROVÁ, E. (2021). An ESP coursebook design principles grounded in design-based research. *Taiwan International ESP Journal*, 12(2), 19–47. [http://dx.doi.org/10.6706/TIESPJ.202112\\_12\(2\).0002](http://dx.doi.org/10.6706/TIESPJ.202112_12(2).0002)
- ELLEDEROVÁ, E. (2022a). *English for Information Technology*. VUTIUM.
- ELLEDEROVÁ, E. (2022b). Information technology students' involvement in in-class debates: Speech acts and modification of the illocutionary force. *Discourse and Interaction*, 15(2), 28–52. <https://doi.org/10.5817/DI2022-2-28>
- ELLEDEROVÁ, E. (2022c). *Konstrukční výzkum učebnice pro výuku odborného anglického jazyka*. MuniPress. <https://doi.org/10.5817/cz.muni.m280-0267-2022>
- ELLEDEROVÁ, E. (2023). Rhetorical strategies used by information technology students in in-class presentations. *IAFOR Journal of Education*, 11(1), 121–141. <https://doi.org/10.22492/ije.11.1.07>
- ELLEDEROVÁ, E. (2024). *The psychology behind second language acquisition*. Nova Science Publishers, Inc. <https://doi.org/10.52305/MTPV1876>

- GAJDOŠOVÁ, G. (2022). *Speech acts performed by information technology students in online debates* [Bakalářská práce]. Vysoké učení technické v Brně. <https://www.vut.cz/en/students/final-thesis/detail/142532>
- HEGER, M. (2020). *Commented translation of a text on science and technology* [Bakalářská práce]. Vysoké učení technické v Brně. <https://www.vut.cz/en/students/final-thesis/detail/127194>
- HORVÁTH, J. (2020). *Shedding light on the Dark Web* [Bakalářská práce]. Vysoké učení technické v Brně. <https://www.vut.cz/en/students/final-thesis/detail/127142>
- HOTOVÝ, T. (2018). *Design of e-learning application for the course English for IT* [Bakalářská práce]. Vysoké učení technické v Brně. <https://www.vut.cz/en/students/final-thesis/detail/111819>
- CHUFAROV, E. (2022). *Comparative analysis of professional texts on computer science* [Bakalářská práce]. Vysoké učení technické v Brně. <https://www.vut.cz/en/students/final-thesis/detail/142530>
- JAŠKOVÁ, J. & ŠTASTNÁ, D. (2019). Tertiary level proficiency in ESP: Employer survey analysis. *CASALC Review*, 9(2), 5–20. <https://doi.org/10.5817/CASALC2019-2-1>
- KOTÁSEK, M. (2023). The critical potential of science fiction. In S. LINDGREN (Ed.), *Handbook of critical studies of artificial intelligence* (s. 254–265). Edward Elgar Publishing.
- KOTÁSEK, M. (2024). How many deaths? Auto-bio-graphy as death-writing. *World Literature Studies*, 16 (1), 109–119. <https://doi.org/10.31577/WLS.2024.16.1.8>
- KRHUTOVÁ, M. (2009). *Parameters of professional discourse. English for electrical engineering*. Tribun EU.
- KŘEČKOVÁ, J. (2017). *Nanostructures and nanosensors* [Bakalářská práce]. Vysoké učení technické v Brně. <https://www.vut.cz/en/students/final-thesis/detail/102096>
- KVAPIL, L. (2017). *Effectiveness of machine translation*. [Bakalářská práce]. Vysoké učení technické v Brně. <https://www.vut.cz/en/students/final-thesis/detail/102117>
- MAREČKOVÁ, K. (2023). *Nuclear power plants design and safety: A case study of the Temelín nuclear power plant* [Bakalářská práce]. Vysoké učení technické v Brně. <https://www.vut.cz/en/students/final-thesis/detail/151499>
- NEUWIRTHOVÁ, L. (2009). *Standard cizojazyčného vzdělávání na vysoké škole technického zaměření*. CERM.
- NIKULCHA, M. (2023). *Methods of websites localization* [Bakalářská práce]. Vysoké učení technické v Brně. <https://www.vut.cz/en/students/final-thesis/detail/151496>
- ONDRÁČKOVÁ, M. (2016). *Measurement in electrical engineering: Digital learning materials* [Bakalářská práce]. Vysoké učení technické v Brně. <https://www.vut.cz/en/students/final-thesis/detail/94431>
- SMUTNÝ, M. (2017). The language of science and technology: Linguistics as a part of a multidisciplinary study program. In M. DEL CARMEN ARAU RIBEIRO, A. GONÇALVES & M. MOREIRA DA SILVA (Eds.), *Languages and the market: a ReCLES.pt selection of international perspectives and approaches* (s. 33–41). ReCLES.pt – Associação de Centros de Línguas do Ensino Superior em Portugal.
- SMUTNÝ, M. (2018). Terminology as a specific carrier of information. *Prague Journal of English Studies*, 7(1), 143–160. <https://doi.org/10.1515/pjes-2018-0009>
- SOBINA, A. (2018). *A perpetual glass ceiling? The position of women in the ICT sector* [Bakalářská práce]. Vysoké učení technické v Brně. <https://www.vut.cz/en/students/final-thesis/detail/111834>
- STANKOVIČ, A. (2021). *Natural language processing: Analysis of information technology students' spoken language* [Bakalářská práce]. Vysoké učení technické v Brně. <https://www.vut.cz/en/students/final-thesis/detail/134542>
- STARYKOVSKA, V. (2023). *Design of educational videos for the study programme English in Electrical Engineering and Informatics* [Bakalářská práce]. Vysoké učení technické v Brně. <https://www.vut.cz/en/students/final-thesis/detail/151498>

- ŠIDLA, O. (2018). *Analysis of a photovoltaic power plant operation* [Bakalářská práce]. Vysoké učení technické v Brně. <https://www.vut.cz/en/students/final-thesis/detail/102132>
- ŠŤASTNÁ, D. (2024). Working memory and its role in cognitive linguistics. In E. Ellederová (Ed.), *The psychology behind second language acquisition* (s. 25–52). Nova Science Publishers, Inc. <https://doi.org/10.52305/MTPV1876>
- ŠUSTROVÁ, P. (2021). *Commented translation: Measurements in electrotechnics and audiotronics* [Bakalářská práce]. Vysoké učení technické v Brně. <https://www.vut.cz/en/students/final-thesis/detail/134537>
- VLACHOVÁ, M. (2021). *Persuasive language used in presentations by information technology students* [Bakalářská práce]. Vysoké učení technické v Brně. <https://www.vut.cz/en/students/final-thesis/detail/142532>
- ZMRZLÁ, P. (2022). *Discourse under investigation: A brief summary of theoretical background and concepts*. VUTIUM.

## Autorky

**Mgr. Ing. Eva Ellederová, Ph.D.**, e-mail: [ellederova@vut.cz](mailto:ellederova@vut.cz), vystudovala obor Procesní inženýrství na Fakultě strojního inženýrství Vysokého učení technického v Brně a obory Anglický jazyk a literatura a Pedagogika na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity. Doktorský titul získala v oboru Didaktika cizího jazyka na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity. Působí jako odborná asistentka na Fakultě elektrotechniky a komunikačních technologií Vysokého učení technického 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* (2022). Kromě několika časopiseckých článků a kapitol zařazených v databázích Scopus a Web of Science je autorkou monografie *Konstrukční výzkum učebnice pro výuku odborného anglického jazyka* (2022) a editorkou knihy *The Psychology Behind Second Language Acquisition* (2024). V současnosti se zabývá konstrukčním výzkumem učebnic pro výuku odborné angličtiny a výzkumem mluveného anglického jazyka studentů oboru informační technologie. [ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2375-9426>]

**Mgr. Petra Zmrzlá, Ph.D.**, e-mail: [zmrzlapetra@vut.cz](mailto:zmrzlapetra@vut.cz), se po studiu německého, ruského a anglického jazyka na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity rozhodla zaměřit především na anglickou lingvistiku. Na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity se věnovala výzkumu jazyka odborných článků a získala doktorský titul v oboru Anglický jazyk studijního programu Filologie. V minulosti vyučovala německý jazyk na Fakultě strojního inženýrství a anglický jazyk na Fakultě podnikatelské. V současnosti působí jako odborná asistentka a vedoucí Ústavu jazyků na Fakultě elektrotechniky a komunikačních technologií Vysokého učení technického v Brně. Jejím hlavním profesním zaměřením je kromě výuky především oblast akademické angličtiny a diskurzní analýzy.



**Zprávy a recenze**

**Reports and Reviews**

# Erasmus+ Small-Scale Partnerships: Project Design and Results

Oldřich Břenek

## Introduction

International project cooperation in the teaching of foreign languages is a very important factor, not only for university departments themselves, but especially for the teachers. These cooperations allow for sharing experiences, teaching methods, learning new practices and seeing possible differences between foreign departments. The foreign experience is also very beneficial for the students who, among other things, come into contact with the authentic environment of that particular language. The current offer for university students and teachers is very diverse; both shorter or longer internships are possible and frequently used not only within the Erasmus+ programme, but also, for example, within CEEPUS or Aktion Austria–Czech Republic.

Nevertheless, not all university divisions involved in teaching have their own students and academics with the required academic positions and publishing potential to engage in these types of academic cooperations. This text deals with the new possibility of project cooperation for university language centres, which often do not have the status of a department but are categorized as a faculty or specialized division.

Language centres at Czech universities are an important and essential hub for quality language education in the tertiary sphere. Compared to the academic staff of philology departments, language centre lecturers face more teaching per week but fewer demands on regular publishing and other academic duties, which is also described by the results of the survey conducted in 2020 among language teachers of CASAJC language centres. According to this survey, 41% of respondents teach an average of 10–16 hours per week and 33% teach up to 16–20 hours per week.<sup>1</sup> More than 80% of the language teachers surveyed would like to improve their qualifications, e.g., by participating in international workshops and mobilities abroad. That is why the target audience of this report are colleagues from other language centres, who, like the author, seek new opportunities for project cooperation. As seen in the survey results, potential project participation seems to be beneficial for the improvement of qualifications, based on a participation in workshops, stays abroad, and setting an example of best practice. This report offers real-world-experience with a specific project opportunity and it will begin

---

<sup>1</sup> Find more details: <https://journals.muni.cz/casalc-review/article/view/15644>

by taking a look at how a university language centre can work with a private foreign language school.

## Erasmus+ Opportunities

As already mentioned, the Erasmus+ offers internships abroad for students and also for academics, especially in the framework of the Erasmus+ Staff Mobility for Training or Erasmus+ Staff Mobility for Teaching. Both of these are well known and extensively used by university language teachers as well. Additionally, the Erasmus programme offers opportunities for developing teaching competences, cooperation with foreign institutions and work on exciting and beneficial projects together with international partners. A unique possibility can be “Partnerships for Cooperation of the Key Action 2”<sup>2</sup>, which newly include “Small-scale Partnerships”<sup>3</sup>. Compared to the larger and often academically focused Cooperation Partnerships<sup>3</sup>, this kind of cooperation “includes lower grant amounts awarded to organisations, shorter duration and simpler administrative requirements aims at reaching out to grassroots organisations, less experienced organisations and newcomers to the Programme, reducing entry barriers to the programme for organisations with smaller organisational capacity”<sup>4</sup>. Project applications may be in the fields of school education, adult education, vocational education, and training, youth, and sport. Under this new type of cooperation, it is not possible to apply for a project in the field of Higher Education, which may not be an obstacle but more of an advantage for language centres. The following report will present how the gap can be filled to the benefit and development of all involved participants.

### Small scale, big opportunity

The Language Centre at the Faculty of Arts of Palacký University in Olomouc (CJV FF UP)<sup>5</sup> had long been seeking cooperation with a smaller, private language school from an English-speaking country which serve the demographic of young adults. A fortuitous opening arose in 2021 in relation to the Erasmus+ Small-scale Partnerships. Coincidentally, a year before the application for this new type of project, the Language Centre Director visited the ACET<sup>6</sup> school in Cork, Ireland. He was one of the many very satisfied graduates of that school’s intensive language

---

<sup>2</sup> <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/programme-guide/part-b/key-action-2/partnerships-cooperation>

<sup>3</sup> <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/programme-guide/part-b/key-action-2/cooperation-partnerships>

<sup>4</sup> <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/programme-guide/part-b/key-action-2/small-scale-partnerships>

<sup>5</sup> <https://civ.upol.cz/>

<sup>6</sup> ACET (Active Centre of English Training), find more details: <https://www.acetireland.ie/>

courses, and therefore had first-hand experience of the capabilities, methods, and materials used by the ACET team. This Irish language school fulfilled all the criteria as a potential project partner, but at that time there were no relevant project opportunities. With great excitement about the opportunity, the Language Centre (CJV) applied for a one-year Small-scale Partnership in the spring of 2022. ACET and the CJV worked together on the project application for several months, had many fruitful discussions on the Zoom platform, divided tasks and roles in the project together, designed common deliverables, and got to know one another from the very beginning.

## **International and efficient**

The situation at that time was also supported by the idea of creating a meaningful project together. Since the spring of 2020, the world experienced unexpected large-scale changes due to the Covid-19 pandemic. The pandemic also directly affected all levels of education. Unfortunately, the transition to online teaching, especially at the beginning, was not easy and sometimes was ineffective. Both project partners — CJV in Olomouc and ACET in Ireland — reflected on the increased demand from frustrated secondary school students for language tutoring.

Therefore, a common project was designed to focus on final-year secondary school students who needed to improve their communication skills in English. These were motivated students not only from the Czech Republic, but also from countries such as Spain, Portugal, and France, who were students who had already expressed an interest in this type of course at the Irish ACET. The task was therefore, on the basis of a two-week intensive joint online course, to catch up as much as possible with shortcomings in their spoken English, as affected by the pandemic disruption. This involved competent native speakers as well. For each of the project partners, the future joint cooperation was a great challenge, as they were institutions from different backgrounds. Nevertheless, there was an expectation that they would complement each other perfectly and that each member would bring their indispensable input to the project. The university language centre's experience in the formal and non-formal education of young adults and the centre's experience in language testing and online teaching was also a benefit. ACET's advantage was its experience with international youth and intercultural approaches, in comparison to the language courses offered by the CJV, which are mostly attended only by Czech students.

## **ISCOLANG. Here you are.**

ACET and CJV jointly submitted a project application and named their project “ISCOLANG”<sup>7</sup>, which was a suitable acronym for Improving Secondary School Students’ Skills in English Based on Teaching Cooperation Between Two Proactive Language Centres. Immediately after the positive approval of the project application, in November 2021, they worked on deepening cooperation, and sharing experience, both online and in person.

The project period itself was for twelve months, from November 2021 to October 2022. All team members from the partner institutions were in regular contact with one another during the project period. It included preplanned Zoom meetings related to the didactics of English language teaching of the target group, which were very beneficial. The project also enabled the team members to visit the partner workplace in person and get acquainted with the local environment and teaching before the main workshop ran. The week-long stay at the language school in Cork was very beneficial especially for all four Czech colleagues involved. They were able to get acquainted with the work of a commercial international workplace, oriented mainly on intensive courses for young people from many countries around the world. It was an unforgettable experience not only in the observation of selected lessons, but especially the subsequent discussions with Irish colleagues about the teaching materials used and work in an intercultural environment.

The managing director of ACET, Joelle Coade, expressed great satisfaction during the cooperation with CJV at Palacký University: “We were impressed by the excellence and methods of teaching of the English teachers at the Palacký University Language Centre. We regard them as equal partners of our carefully-selected teachers at ACET. It’s not easy to be one of the best language schools in Ireland.”

The main project outcome, a two-week online intensive course, focused on the secondary school students from various European countries, it was fee-free, conducted online, and aimed to demonstrate that this could effectively improve conversational competence within a relatively short time period. The course was held from 22 August 2022 to 2 September 2022, each teaching session was conducted in 120 minutes in the afternoon. The registration was opened at the end of July 2022, publicised on social media sites of both partner institutions. From several advertisements for the possibility of free participation in the course, we received thirteen serious applicants from several European countries, such as France, Italy, the Czech Republic or Poland, with B1+ level language skills or higher.

---

<sup>7</sup> [www.iscolang.upol.cz](http://www.iscolang.upol.cz)



During the course the professional handover of the group between the teachers was crucial. The Czech teacher handed over the group to the Irish teacher after his/her teaching session (120 minutes), or the Irish teacher to the Czech teacher. Each teacher shared a report on the progress of his/her teaching day. The internal ISCOLANG resource wall (on Padlet.com), where each teacher could consult in detail the materials of his/her colleague, was also very important. All lessons focused on conversational topics close to this age group, such as Social Media, Fake News, Cultural and National Identity, Humour, Volunteering, etc.

Unfortunately, not everyone was able to participate consistently for the entire duration of the two-week course. This is due to participant choice and perhaps caused by the specifics of the age group, especially by the chosen term. In future projects we would schedule activities to occur during the school year to better serve this demographic group. It became clear that for many candidates and participants it was ultimately more appealing to enjoy the last days of summer before an early return to school, though they considered the course certainly more fun than official courses at school. However, those who stayed until the end were very enthusiastic about the course and were able to effectively improve their language level, which was also proven by their final testing interviews. Graduates of the course particularly appreciated the expansion of their vocabulary and especially the improvement in the confidence and spontaneity of their spoken English.

The project achieved all the set goals, cemented the cooperation between two language institutions from abroad, and created ideas for future joint projects. All could happen thanks to the possibility of using the aforementioned Erasmus+ Small-scale Partnerships, which seems to be very suitable for university language centres.

*Oldřich Břenek*

## **Author**

**PhDr. Oldřich Břenek, Ph.D.**, e-mail: oldrich.brenek@upol.cz, Language Centre of the Faculty of Arts, Palacký University Olomouc

Oldřich Břenek studied German and Ukrainian Philology at the Faculty of Arts at Palacký University in Olomouc and completed his doctoral degree in German language there too. He is currently the Language Centre Director and teaches German and tourism. Oldřich Břenek has also been a tour guide for Austrian and German tourists for more than 20 years.

## Slovenčina v práci (s kľúčom)

Zuzana Motešická

LOKAJOVÁ, JANA: *Slovenčina v práci (s kľúčom) / Slovak for your job (with key)*, Spectrum STU, 2023. 148 s., ISBN 9788022753333

V posledných rokoch je na našich vysokých školách a univerzitách badateľný nárast zahraničných študentov nielen v anglických, ale hlavne v slovenských študijných programoch. Jazyková pripravenosť uchádzačov o štúdium je na rôznej úrovni, a tak narastá počet prípravných kurzov slovenského jazyka a výučba sa už etablovala aj do kurikula na univerzitách, kde ju odborne zabezpečujú pracoviská zamerané na jazykovú prípravu a rozvíjanie komunikačnej kompetencie. Je to segment, ktorý je aktuálne v intenzívnom rozvoji. Okrem toho je trend internacionalizácie a mobility pracovnej sily viditeľný už dlhšie aj na Slovensku. V medzinárodných firmách pracuje pestrá zmes národností na kratšie i relatívne dlhšie obdobie. Popri využívaní znalosti angličtiny sa často stretnú s potrebou komunikovať aspoň čiastočne aj v slovenčine. Učebnica je koncipovaná ako príprava na používania jazyka v praxi nie s ohľadom na jeden konkrétny študijný odbor, ale na univerzálne orientovanú komunikáciu v pracovnom prostredí. Na trhu je viac učebníc všeobecného jazyka, existujú aj učebnice špecializované na konkrétne študijné odbory, napríklad pre odbor medicína a lekárske vedy. Publikácia „Slovenčina v práci“ je svojim zameraním novátorským počínom. Jej využiteľnosť sa predpokladá nielen na Strojníckej fakulte STU v Bratislave, kde autorka pôsobí, ale aj pre študentov iných odborov a tiež v komerčných kurzoch na vyššej jazykovej úrovni (B1/B2).

Autorka Mgr. Jana Lokajová je skúsená pedagogička s dlhoročnou praxou vo výučbe odborného jazyka, s orientáciou aj na vedecko-publikačnú a prekladateľskú činnosť. Spolupracovala už na príprave učebnice anglického jazyka pre pokročilých študentov odboru strojárstva, čo sa odzrkadľuje na profesionalite jej prístupu. Učebnica má sympaticky primeraný rozsah a je jasne členená na dve časti. Prvá časť obsahuje úvod, zoznam použitých skratiek a 6 lekcí. Druhá časť je podporná. Nájde tam glosár, gramatické minimum, vybrané slová, kľúč k úlohám a autorka uvádza podrobne aj všetky použité zdroje. Tematický prierez lekcí je rozčlenený na kapitoly: Svet práce, Moderné zručnosti, V práci, Manažment, Problémy v práci a Podnikanie.

Každá lekcija má štyri podčasti (s výnimkou lekcije 4, ktorá ich má päť). C sekcia je vždy zameraná na gramatiku. Spektrum gramatických javov je od deklinácie a konjugácie až po komplexnejšie štruktúry ako podmieňovací spôsob, vid, prefixácia a pod. Gramatická časť je dosť rozsiahla, s podrobným vysvetlením javov v angličtine, čo nebýva v učebniciach tak časté. Pre používateľov môže slúžiť aj ako referenčný materiál, kde nájdú všetko potrebné v ucelenej forme a v angličtine

pre prípad potreby hlbšieho či opätovného naštudovania. Každý jav je vysvetlený aj s dostatočným počtom príkladov a precvičený v cvičeniach. Vo všetkých úlohách je použitá slovná zásoba z pracovného prostredia, čo je veľmi prínosné.

Časti A, B, D sú v učebnici tematicky nosnými a obsahujú krátke texty a audio nahrávky. Zvolené témy sú moderné, ale zároveň aj nadčasové, ich aktuálnosť sa nezmení v priebehu pár rokov, čo je pozitívne a umožní to, aby bola učebnica používateľná dlhodobejšie. Texty sú dobre napísané, nepôsobia umelo a ich kratší rozsah, ktorý však neuberá na obsahovej plnosti, je sympatický, neodradí od čítania. Audio nahrávky nahrala autorka a použila moderný prístup cez naskenovanie QR kódov. Ich kvalita je akusticky dobrá a nahrávky sú nahovorené prirodzeným, ale zároveň zrozumiteľným tempom a intonáciou, autorkin hlas je príjemný na počúvanie.

Úlohy na overenie porozumenia textov/nahrávok a osvojenie si novej slovnej zásoby sú rôznorodé. Ich spektrum je od úloh typu pravda/nepravda, dopĺňanie chýbajúcich údajov, otvorené otázky, úlohy s viacerými odpoveďami až po otvorené komunikatívne úlohy, kde sa predpokladá vyššia miera aktivity (tvorba vlastných viet, vysvetľovanie výrazov, verbalizovanie grafov a pod). V úvode každej lekcie sú úlohy na rozprávanie, ktoré majú aktivizovať študentov na danú tému. Určite aj úlohy primárne určené na čítanie možno počas hodín zmeniť na komunikačné impulzy. V lekcii 4 je pridaná aj sekcia E, ktorá sa venuje kognitívnej zručnosti analyzovania, riešeniu problémov a práci s diagramami. Aj v iných častiach učebnice vidno praktické, na zručnosti zamerané tematické okruhy ako životopis, výpoveď, pracovný pohovor, verbalizovanie štatistík a.i. Tieto môžu takisto slúžiť ako podnet na komunikatívne úlohy (napr.: simulácia pohovorov, rozhovor s nadriadeným o výpovedi a pod.), aj keď také zadanie nie je uvedené v učebnici. Užitočné je upozorňovanie na slová, ktoré sú podobné, ale iného významu a na bohemizmy, čo môže byť zaujímavé hlavne pre študentov so slovanským jazykovým pozadím. Zadania úloh sú v slovenčine a aj v angličtine. Treba pochváliť precízne spracovaný slovník po každej lekcii a v závere učebnice. Slovná zásoba má uvedený aj slovný druh a rod v prípade substantív. Učebnica je doplnená podrobným kľúčom k úlohám.

Úroveň jazykového spracovania je veľmi dobrá. Autorka je odborníčka na anglický a slovenský jazyk a rukopis prešiel aj odbornou jazykovou korektúrou. Lingvistická terminológia, ako aj použitá slovná zásoba v textoch je správna a aktuálna. Učebnica je graficky prehľadne spracovaná. Jednotlivé časti sú označené jednoducho a jasne pomocou písmen a čísiel. Požitie rôzneho typu písma člení opticky prehľadne texty a úlohy. Kapitoly majú úvodný obrázok korešpondujúci s témou. Gramatická časť používa tabuľky. K textom sú pridané grafické znázornenia, ktoré nemajú iba ilustračnú úlohu, ale sú nosičmi informácií alebo zadaní. Cvičenia majú

dostatok miesta na vypracovanie priamo v učebnici. Grafické spracovanie možno hodnotiť ako moderné, čisté, bez pridania prílišných rušivých príkрас a prehľadné.

Celkove možno konštatovať, že učebnica je dobre tematicky, obsahovo aj odborne spracovaná do zrozumiteľnej a používateľsky príjemnej formy. Vypĺňa medzeru na trhu v spektre učebníc slovenčiny pre cudzincov, ktorý je aktuálne pre zvyšujúci sa počet zahraničných študentov na našich univerzitách výrazne sa rozvíjajúcou oblasťou. Ponúka špecifický jazykový tréning pre potreby pracovného prostredia bez ohľadu na študovaný odbor na úrovni B1/B2. Učebnica je použiteľná nielen pre študentov univerzít a vysokých škôl, ale aj v kurzoch pre verejnosť, či v korporátoch. Dvojjazyčný charakter učebnice rozširuje možnosti jej využitia. Komplexnosť učebnice je zabezpečená implementáciou všetkých štyroch zručností (čítanie, počúvanie, hovorenie, písanie), dôsledným vysvetlením gramatických javov, prítomnosťou kľúča k úlohám a podrobného glosára použitej slovnej zásoby. Témy sú zvolené aktuálne a relevantne, s veľkou mierou nadčasovosti, čo zabezpečí učebnici dlhodobéjšie používanie.

## Autorka

**Mgr. Zuzana Motešická, PhD.**, e-mail: zuzana.motesicka@fmed.uniba.sk, Ústav lekárskej terminológie a cudzích jazykov, Lekárska fakulta Univerzity Komenského v Bratislave

Mgr. Zuzana Motešická, PhD., je absolventkou štúdia germanistiky a anglistiky na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave. Špecializuje sa na výučbu odbornej komunikácie so zameraním na technické a prírodovedné odbory. Pracovala na Fakulte architektúry a dizajnu a na Fakulte Chemickej a potravinárskej technológie STU. V súčasnosti pôsobí na Lekárskej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave na Ústave lekárskej terminológie a cudzích jazykov.

# CASALC Review, 2024, roč. 14, č. 1

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

## Editori čísla:

Mgr. Alena Holá (Univerzita Karlova)  
Mgr. Ivana Mičínová, Ph.D. (Panevropská univerzita)

## 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. září 2024