

Milé kolegyně, milí kolegové,

vítám vás u čtení druhého čísla časopisu CASALC Review v roce 2018. Po dlouhém a teplém létě přišel podzim plný barev a vůní, ale také nových pracovních úkolů a povinností. Doufám, že náš časopis je nabitý spoustou skvělých inspirací v oblasti jazykového vzdělávání na vysokých školách.

A protože od inspirace není daleko k inovaci, začala bych netradičně uprostřed časopisu, u nás na západě, v Plzni. Zaujaly mne dva příspěvky kolegyně ze ZČU, které se s námi podělí o zkušenosti z inovace předmětů hospodářské angličtiny ve studijních programech FEK a němčiny v programech FST. Jejich společným cílem je modernizovat jazykovou výuku s využitím nových výukových materiálů, včetně standardizovaných testů se zaměřením na odborný jazyk. Tyto odborné jazykové kurzy by měly připravit studenty na budoucí profesní život a zprostředkovat jim prakticky zaměřené kompetence.

Pojďme se nyní přesunout na východ, do Brna, Olomouce, Ostravy a ještě dál až do Banské Bystrice. Tady se kolegyně a kolegové v metodologických studiích zabývali písemným projevem a jeho zpětnou vazbou, výskytem, typem a strukturou adverbialního určení v psaných textech u vysokoškolských studentů angličtiny, ale také výukou čtení a schopností odhadovat význam neznámých slov z kontextu.

Velmi zajímavý je článek, který nově systematizuje modely učebních stylů do kategorií obecných a specificky vyvinutých pro učení se jazykům. Podtrhuje, že v univerzitních jazykových kurzech by měly být podporovány styly umožňující celoživotní rozšíření jazykové kompetence.

Jako perlička se jeví text o „nafouklém jazyce“ („inflated language“) v současné angličtině v sekci Terminologie. Odráží moderní trend nadhodnocování významu běžných pracovních pozic. Jeden příklad za všechny: gardener = technical horticultural maintenance officer. Co myslíte, nenalákal by vás tento sofistický název k volbě nového povolání?

Vraťme se raději zpět na půdu vysokých škol a představme si jazykové pracoviště Farmaceutické fakulty Univerzity Karlovy v Hradci Králové a pracoviště Veterinární a farmaceutické univerzity Brno.

Na závěr se kromě zpráv můžeme začíst i do recenze učebnice Základy řecko-latinské lékařské terminologie (The Basics of Graeco-Latin Medical Terminology) určené pro zahraniční studenty v anglickém programu na LF Univerzity P. J. Šafárika v Košicích. Mě osobně tato recenze velmi zaujala, protože se i na našem pracovišti, na Lékařské fakultě v Plzni, věnujeme podobné problematice.

Příjemné chvíle nad stránkami časopisu CASALC Review
přeje všem

Alena Holá, členka redakční rady

Obsah

Metodologie / Methodology _____	4
<i>Lenka Fišerová: Learning Styles of Language Learners: Overview and Directions in Life-Long Learning Perspective / Učební styly ve výuce jazyků: přehled a vývoj v perspektivě celoživotního učení . . .</i>	5
<i>Silvie Válková a Jana Kořínková: Adverbiální určení v písemném projevu pokročilých vysokoškolských studentů angličtiny / Adverbials in Advanced Czech University Students' Writing in English</i>	21
<i>Anna Zelenková: Výučba strategií čítania a osvojovania slovnej zásoby v cudzom jazyku: odhad významu neznámych slov z kontextu</i>	35
<i>Slavomíra Klimszová: CLIL a scaffolding v primárnom vzdelávaní – videoštúdia / CLIL and scaffolding in primary education – a video study</i>	45
<i>Francesco Muto, Ludmila Koláčková, Jana Rozsypálková: Identifying the Most Effective Strategies for Providing Students with Writing Feedback: A Comprehensive Review of Existing Methodologies and Theories</i>	63
<i>Pavla Poláchová: Chyby ve výslovnosti češtiny u frankofonních studentů (čeština jako cizí jazyk, lingvodidaktická studie)</i>	71
Terminologie / Terminology _____	86
<i>Renata Hajslerová: Inflated language in current job titles</i>	87
Inovace ve výuce cizích jazyků / Innovations in Teaching Foreign Languages _____	90
<i>Jitka Ramadanová, Kateřina Švarcová a Ilona Kadlčíková: Zkušenosti z inovace předmětů hospodářské angličtiny na FEK ZČU v Plzni . . .</i>	91
<i>Blanka Blažková a Eva Kahounová: Inovace předmětů německého jazyka ve studijních programech Fakulty strojní Západočeské univerzity v Plzni / Innovation of German Language Courses in Study Programmes of the Faculty of Mechanical Engineering of The University of West Bohemia in Pilsen</i>	99

Jazyková pracoviště / Language centres	112
<i>Zuzana Katerová: Oddělení odborné jazykové přípravy, Farmaceutická fakulta v Hradci Králové, Univerzita Karlova</i>	113
<i>Silvie Schüllerová: Ústav cizích jazyků Veterinární a farmaceutické univerzity Brno</i>	118
Recenze / Review	121
<i>Tomáš Hamar: A New Modern Textbook of Graeco-Latin Medical Terminology for Students of General Medicine and Dentistry</i>	122
Zprávy / Reports	125
<i>Anna Zelenková: Deň jazykov na Ekonomickej fakulte UMB v Banskej Bystrici</i>	126
<i>Dagmar Šťastná: Závěrečná zpráva z mezinárodní konference Teaching English for Specific Purposes at Universities</i>	128



Metodologie

Methodology

Learning Styles of Language Learners: Overview and Directions in Life-Long Learning Perspective

Učební styly ve výuce jazyků: přehled a vývoj v perspektivě celoživotního učení

Lenka Fišerová

Abstrakt: Článek byl napsán jako reakce na nedostatek systematických přehledových studií věnovaných učebním stylům v oblasti učení se jazykům. Autorka by ráda usnadnila čtenářům orientaci v problematice a podpořila informovanost o učebních stylech. Článek nově systematizuje modely učebních stylů do kategorií obecné a specificky vyvinuté pro učení se jazykům. Inovativně se také zabývá možnostmi jejich změn či zachováním. Součástí textu je i přehled hlavních literárních odkazů zaměřených na učební styly. Autorka navrhuje faktory, které by měly být brány v potaz při volbě vhodného modelu. V univerzitních jazykových kurzech by měly být podporovány styly, které umožňují celoživotní rozšíření jazykové kompetence. Text je doplněn přehledem návrhů pro výzkum v oblasti metakognitivních faktorů a faktorů pro celoživotní učení se jazykům. Obojí spolu s přispěním kognitivní psychologie může vést ke vzniku nových modelů v oblasti učení se jazykům.

Klíčová slova: učební styly, celoživotní učení, metodologie učení se jazykům, kognitivní psychologie

Abstract: The article was compiled because of lack of comprehensive works providing an overall systematic view of the field of language learning styles. The author intends to make orientation in the field easier and, moreover, to enhance awareness of learning styles to a desirable level. As a novelty, it systemizes them into categories of general and language learning focused models and discusses possibility of their change or preservation. The overview also deals with literature findings on styles. The author suggests factors influencing choice of suitable models. She also designs practical advice on their implementation and emphasizes necessity to develop life-long applicable styles in university language courses. Moreover, she proposes both extension of present models with metacognitive and self-regulative aspects and implementation of research aimed at factors of life-long language learning that could produce new models with relevant proportion of metacognitive items. Extended application of educational psychology findings in the field of language learning methodology is emphasized.

Key words: learning styles; life-long learning; language learning methodology; educational psychology.

1 Introduction

Four decades ago teachers and researchers aimed at effective ways of language learning with a focus on its individualization. The above attempts were reflected in the introduction of the new *learning styles* and *strategies* constructs and their models.

Studies on learning styles in English learning process have been published since the 1970s. Substantial extension of research in this field was intensified towards the end of the 1990s. The reason for its massive intensification, especially in the USA, consists in intention to enhance both success of language courses and improvement of course marks. Generally said, enhanced effectiveness of language courses reflecting a deep insight into the process of language learning became the main motivation for thorough exploration of learning styles.

As time has passed, manifold general models of learning styles have been applied to study the process of language learning. Some language educators have also shaped subject specific models of learning styles. Nowadays, their scale stretches from the general Dunns' perception preference comprising approaches and Kolb's experiential learning model to Oxford's Strategy inventory of language learning (SILL). Up till now, many language learning specialists have agreed on the positive impact of teachers' awareness of various learning styles considered in the curriculum design, and its leading to enhanced language performance (Park, 2002, p. 456-7; Rocheford, 2003, p. 675). However, the wide field of both general and language focused learning concepts has not been fully systemized, thus making their consideration in language course curricula arduous similarly to the situation with general learning styles in psychology and pedagogy. Therefore, the aim of this article is to provide a novel fundamental outline and systemization of the above concepts and to have some models emerge like islands and archipelagos from the vast ocean that can then be safely sailed by language teachers. This overview of learning styles intends to see the problems both by the researchers' and teachers' eyes.

During elaboration of her doctoral thesis, the author found out that there is a lack of journal overview articles focused on the above topic. They could make familiarization with the topic effective and also provide language teachers with a relevant insight.

Up to now, many researchers have implemented quite a thorough investigation of the process of language learning in teacher-instructed lessons; nevertheless, alumni will need to advance knowledge obtained in university courses even after their completion. With the exception of Cohen's Styles and Strategies Based Instruction (SSBI) (2002), rare attempts to consider the ways of life-long enhancement of language competence have emerged.

Having provided basic ideas on state-of-the-art of language learning styles, the introductory section submits outline of aspects discussed hereafter, which makes reading the article useful and palatable. The attempt to extend language methodology with general pedagogy and psychology items represents a distinctive feature of this contribution. The survey is also extended by the results of research on learning styles and strategies and by its implications for practice. Comments on

their stability bring an innovative perspective to the field of language learning. The article concludes with suggestions for future research.

Learning styles are to be discussed first. Because of many ambiguous definitions and views, the following chapter contains a brief explanation of basic terms.

2 Learning Styles of Language Learners

2.1 Basic Terminology and Concepts

Because of research done in a variety of disciplines extending from medical and health-care training to management, industry, and education, the background conceptions for shaping the definitions of learning style (LS) are manifold (Cassidy, 2004, p. 419). An American researcher, De Bello (1990), declares that the number of LS definitions corresponds to the number of LS model authors. He defines them in the following way: "Learning style is the way learners absorb, process, and remember information" (De Bello, 1990, p. 204). According to Gregorc (1979), "Learning style is based on typical behavior that serves as an indicator of the way of learning in specific environments and also as an indicator of adaptation to a particular learning environment. Moreover, it shows how student's brain works" (p. 234). A Czech specialist, professor Mares, (1994) states:

Learning styles are procedures or methods employed by individuals during learning that are preferred in particular period of their lives. The character of the procedure is expressed in its structure, quality, sequence of individual steps, and flexibility of their application. Learners use the above procedures independent of learning content in most learning situations. Learning styles have the character of meta-strategies. Particular learning styles lead to particular achievements but often protect learners from different learning outcomes (often better ones). Learners mostly neither realize nor analyze them systematically (p. 4).

Learning styles are described by various models employing mostly author-developed research tools. Some learning styles models are diversified into more level versions according to age and level of education such as the primary, secondary or tertiary sphere. Other models concentrate on a single type of learners, so they utilize just one-level versions.

Besides general models of learning styles aimed at the overall learning process, special ones focused on learning individual disciplines and subjects including languages have been introduced.

Stability and changes of learning styles have been discussed in the past decade. Some long-term studies suggest that learning styles do not undergo changes (Mares, 1998). They also discuss the role of sensitivity of research tools that might influence ability to monitor their changes. The number of researchers reporting

possible modifications of learning styles has increased lately. A British scholar Cassidy (2004) expressed an idea on learning styles structure responding to learner's experience and situational requirements with its adaptation as the result. Dutch researchers stated general agreement on modifiability of learning styles of university students (Vermunt & Minnaert, 2003). Generally speaking, stability of learning styles related to time, learning environment, and context or other specific conditions is suggested to be judged according to individual characteristics and components of their models (Fišerová, 2006).

Another closely related construct of learning strategies can also be included into this general introductory section. Pedagogues describe learning strategies as "specific ways of mastering learning situations that can be trained" (Riding & Cheema, 1991, p. 195). Concerning the relation between language learning styles and strategies, Cohen (2003) comments on the subject in the following way: "Language learning styles are general approaches to language learning, while strategies are specific behaviors that learners select in their language learning and use" (p. 279). "In dealing with this task, learner will draw on series of strategies that are presumably consistent with his or her style preference" (p. 281). Some educationalists do not specify an interrelation between the above constructs. A thorough overview of language learning strategies is provided by Griffiths and Oxford (2014).

The author suggests the strategies to be understood as basic building blocks of learning styles.

2.2 Selected General Models of Learning Styles

This chapter gives a brief survey of the most frequently used general models and definitions shaped in the fields of pedagogy and psychology. The learning styles models mentioned below have been selected either according to frequency of their application in language teaching practice or because of their potential to inspire language teachers. An extended survey of general learning styles can be found, for example, in the publications by Cassidy (2004), De Bello (1990), and Entwistle (1981).

2.2.1 Curry's onion model

This model has been regarded as a very fundamental one. A Canadian researcher, Lyn Curry, shaped an onion model of learning styles with personal descriptors (an individual's behavior in learning situations) in its center. They are surrounded by information processing style which is again surrounded by learning preferences (choice of learning environment) on the onion surface. Later Claxton and Murell added the outer surface layer of social interaction preference. Stability of the above individual layers decreases from center to surface. For implementation

of research on learning styles, Curry has used various inventories, for example, Kolb's Learning Styles Inventory (LSI) or Witkin's Embedded Figures Test (Curry, 1991).

2.2.2 Kolb's model of experiential learning

Another extensively used model of learning styles proposing a four-stage hypothetical learning cycle was developed by Kolb. Learners start with undergoing concrete experience followed by reflective observation (divergent students with many solutions to problems). Then they employ abstract conceptualization. The space between the former and the latter represents a preference for conceptual and analytical thinking and assimilation procedures. Convergent students combine abstract conceptualization and active experimentation. Trial-and-error learning leads to the final step – reflective observation with evaluation of acquired theoretical knowledge. Learning styles change in the course of time. In order to investigate learning styles, Kolb developed the LSI (Kolb, 1984).

2.2.3 Dunns' multidimensional model

The widely used multidimensional model implemented by American educationalists R. and K. Dunn (Dunn & Shea, 1991) considers the following groups of factors: (a) the environment comprising light, sound, temperature, and room equipment factors; (b) personal emotions including motivation, persistence, responsibility, and the need to learn a student's own way; (c) sociological aspects like team or individual learning; (d) physiological characteristics represented by perception aspects, energy levels during the day, food intake, and the need of motion; and (e) ways of processing knowledge including the global versus analytical approach, use of left or right hemispheres, and impulsivity or reflectivity. R. and K. Dunn developed presently intensively used Productivity Environmental Preference Survey (PEPS) intended for university students. It represents a version of Learning Style Inventory (LSI) for primary school pupils. Existence of the above reflects a change of learning styles in relation to age.

2.2.4 Vermunt's constructivist model for university students

A worthy inspiration for application in language learning is expressed by a constructivist model aimed at university students (Vermunt 1996, 1998). Shaping this model, Vermunt drew on Kolb's, Honey and Mumford's, and Entwistle's works. Vermunt's model uniquely combines the four following elements: (a) strategies for cognitive processing representing mainly awareness of aims and objectives; (b) regulation strategies meaning monitoring of learning; (c) study motivations; and (d) learning orientations expressing ways of learners' perception of the learning process. Combinations of learning factors represent the four following individu-

al learning styles: (a) the undirected one with developed cooperation, external stimulation of learning by teachers, and ambivalent motivation; (b) the reproduction directed one used by students employing both reproduction without understanding rather than production and relying on external regulation by teachers; (c) meaning directed students develop gradually deep processing study approach, they build relations between individual pieces of information and also employ self-regulation; and (d) application directed students focus on practical everyday life oriented information and seek relations between matters discussed at university and real life. The above learning styles can change both with time and under influence of learning environment (Vermetten et al., 1999, p. 226).

2.3 Models of Learning Styles and Language Learning

Two basic approaches in the use of learning styles models have been applied. The first one operates with general models of learning styles applied in language teaching. The other one emphasizes development of particular models of learning styles based on the characteristics of language learning process. At first the former approach is discussed.

provide information applicable for practice, comments on individual learning styles models are completed with results of research studies employing them.

2.3.1 General models of learning styles applied in language learning

The Dunns' multidimensional learning styles model, especially its perception and sociological factors, represents the most frequently employed one. A study implemented by an American scholar, Rocheford (2003) in a community college, concentrated on visual, tactile, auditory, and kinaesthetic types of students, and on team learning or learning with the support of teachers. After the administration of the PEPS inventory (see above), the author evaluated influence of learning-style-based materials and found their positive effect on the performance of students during training in writing skills. The model comprises a spectrum of factors related to language learning process which has led to its quite intensive application. Reflecting the latest views of language learning, an addition of some cognition related factors could enhance its ability to monitor language learning thoroughly.

The Kolb's model of experiential learning represents another general model of learning styles in use. Jones, Reichard, and Moukhtari (2003) found that learning styles employed by students of English, sciences, humanities, and mathematics differed. To a limited extent, students preferred learning through active experimentation when they learned English. Regarding a concrete experience mode, English and social studies students scored higher than most of the others. Many students proved to be divergers in English. High achievement in English was typical for assimilators.

Several general learning styles models are classified by an American researcher, Reid (as cited in Finch, 2000), in the following way:

1. *Cognitive Learning Styles*: Field Independent-Dependent Learning Styles (FI/D); Analytic-Global Learning Styles; Reflective-Impulsive Learning Styles.
2. *Sensory Styles*: Perceptual Learning Styles (Auditory Learners, Visual Learners, Tactile Learners, Kinaesthetic Learners, and Haptic Learners); Environmental Learning Styles (Physical Learners, Sociological Learners).
3. *Personality Learning Styles (Affective-Temperament Styles)*: Myers-Briggs Temperament Styles (Extroversion-Introversion, Sensing-Perception, Thinking-Feeling, Judging-Perceiving); Tolerance of Ambiguity Styles (Tolerant Learners-Intolerant Learners); Right- and Left-Hemisphere Learners.

Some of them served as the base for models developed specifically for description of language learning process. They are discussed hereafter.

2.3.2 Models of learning styles developed to study language learning

After a brief excursion to the vast ocean of general learning styles models, those shaped by specialists in the field of language learning are described further. Ehrman and Oxford (1990, p. 311) distinguish cognitive and interactional patterns which affect the ways students perceive, remember, and think; Reid (1999) describes preferred or habitual patterns of mental functioning and dealing with new information.

Reid (1987) developed a learning styles perception preferences model aimed at EFL learners. It reflects comments of linguists, teachers, and English learners. The research instrument shaped to study the model, Perceptual Learning Style Preference Questionnaire (PLSPQ), is comprised of 30 questions in the form of Likert scales addressing visual, auditory, kinaesthetic, tactile, and individual/group learning preferences. The PLSPQ Appendix enables one to relate a learning style with age, sex, subject of study, length of stay in the USA, and native/non-native speaker. In a study (Reid, 1999), students often showed a strong preference for kinaesthetic and tactile style and negative preference for group learning. Students with higher TOEFL scores explored learning styles similar to those used by native speakers.

The model reflects traditional mostly perception preferences based approach. It does not consider cognitive factors.

In a California study (Park, 2002), the author administered the PLSPQ inventory to Armenian, Mexican, Hmong, Korean, and Vietnamese ESL learners, students of American secondary schools. All the ethnic groups preferred kinaesthetic and tactile styles. Many students across all the groups prioritized visual style. Korean

and Armenian students preferred individual learning; the other students favored learning in groups. Students employing visual and independent learning showed higher achievement. The highest achieving students gave preference to individual learning; losers favored learning in groups. The author recommends training language students in self-regulation.

An extension of PLSPQ is represented by a three dimensional learning style model with the following dimensions: the individual aspect including visual preference employed in text reading, the group factor – role playing and doing experiments including audio and kinaesthetic preference and the project dimension with tactile, visual and kinaesthetic preferences comprising, for example, reading instructions (Wintergerst, DeCapua, & Itzen, 2001).

Another model developed by Oxford in collaboration with Hollaway and Horton-Murillo (1992) distinguishes the following dimensions of learning styles important for English students in tertiary sphere: (a) visual, auditory or hands-on that expresses combination of tactile and kinaesthetic aspects; (b) extroverted or introverted; (c) intuitive-random or concrete-sequential; (d) open or closure oriented; (e) global or analytical; (f) field dependent or independent; (g) impulsive or reflective; and (h) feeling or thinking. Impulsive tertiary sphere students are prone to accept hypotheses and mistakes in an undiscerning way. Students with developed intuitive-random dimension exert creative approach and are able to guess the meaning of unknown words. They anticipate stories when reading and listening and they also use other compensation strategies for further language learning. Concrete-sequential students prefer a combination of sound, sight, movement, and touch applied in concrete sequence. If a teacher interrupts a planned topic by an anecdote, the student feels distressed by lack of continuity. Concrete-sequential students also demand full information and they avoid compensation strategies that ask for creativity (Oxford, et al., 1992, p. 443). Tactile and kinaesthetic students need frequent breaks, playing games, performing drama, and doing physical activities. Visual students require a complement of oral training with visual incentives that are not essential for auditory students. The author recommends language teachers to be aware of both tertiary students learning characteristics and the necessity to accommodate specific aspects of individual cultures.

Later on, Oxford reduced the number of learning styles dimensions and developed a research instrument called Style Analysis Survey (SAS) aimed at language learning style investigation. SAS comprises (a) visual, auditory or practical, (b) extroverted or introverted, (c) intuitively or concretely sequential dimensions of learning styles (Carson & Longhini, 2002).

Oxford has also focused on learning strategies and shaped Strategy inventory for language learning (SILL); it has widely been used by many researchers (Oxford & Burry-Stock, 1995). Both ESL and EFL versions and a version for native speak-

ers have been developed. The SILL groups strategies into the following six categories: cognitive, metacognitive, memory-oriented, affective, social, and compensation ones. Among all the SILL entries, the metacognitive items are the most numerous ones, which represents a rather scarce application of educational psychology findings aimed at teacher independent life-long language learning. R. L. Oxford recommends focusing research on social, affective, intellectual, and metacognitive aspects of learning along with training students in use of strategies. Combination of specific language learning compensation strategies with metacognitive aspects represents a distinctive feature of the Oxford's model. Later on, Oxford introduced a three dimensional Self-Regulation Model of Language Learning that explores cognitive, affective and sociocultural-interactive aspects (Oxford, 2011).

To summarize, practical experience with applications of learning styles, rather than basic research done on them, has become a subject of journal articles. Those focused on basic research of learning styles are rather rare. Published articles often concentrate on accommodation of English classes to dimensions of individual learning style models which, of course, could represent a good source of teaching inspiration.

Studies on language learning styles often focus on their perceptual aspects. Cognitive and life-long education aspects have rarely become subjects of discussion.

Finally, it can be concluded that both general and specific models of learning styles are used to study the process of language learning; the general ones prevail.

3 Recommendations and proposals

3.1 Classroom Implications

This section proposes navigation information necessary to sail the above discussed ocean of learning styles towards the islands of their proper support, and also comments on the meteo-psychological situation over the ocean. It also suggests directions for both empirical and theoretical research.

The first note concentrates on necessity of teachers and learners being aware of learning styles and on their importance for effective process of language learning. A myth suggesting that styles are solely teachers' concern has become quite widespread. Nevertheless, many educationalists recommend letting students be aware of ways of learning (e.g. Green & Oxford, 1995) so that they can profit from the use of those beneficial ones. Information about the existence of a spectrum of styles extends their chance to master language effectively. However, the use of diverse modes of learning does not necessarily mean success if students do not master them properly. Tseng et al. (2006) point out the idea that what matters is quality, not quantity. According to Ehrman, Leaver, and Oxford (2003, p. 315) learners might use many strategies still in a random, unconnected, and uncon-

trolled manner. Moreover, making students aware is not enough since not all students can develop sufficient scale of learning modes by themselves, so promotion of their implementation and training students in their proper use should be incorporated into language course curricula. Training in various ways of language learning and their informed use can lead to a satisfactory extension of language competence.

To support proper development of learning styles, teachers should be able to consider a proper model, which is not easy because of their number and certain fuzziness in the field. The variety of general models applied in language learning demonstrates heterogeneity as regards the view of main aspects of language learning process. Both general and subject specific models of learning styles have been used for the study of language learning process with the general ones prevailing.

The attempt to apply manifold learning styles resembles a dubious situation in educational psychology with many models in use. There is probably not the single best model. When deciding which one or ones to stick to, several factors should be taken into account: aspects like age or language proficiency might play a significant role. Some models of learning styles are designed for specific target learners; Oxford's first model aimed at tertiary sphere students of English, serves as an example of such a model. Many models are shaped either universally or they distinguish individual tools according to age and competence. The Dunns' Productivity Environmental Preference Survey (PEPS) intended for university students represents a version of Learning Style Inventory (LSI) for primary school pupils. Teaching styles corresponding to individual models might represent another aspect of choice. Some teachers might follow the perception based models (e.g., the Dunns' ones); others could adhere to the cognition based ones (e.g., Kolb's experiential learning).

Gender dependence of some learning styles might also play a significant role. A study by Green and Oxford (1995) classified men as global learners; women paid greater attention to rather affective strategies and to strategies expressing sociability.

Choice of a model can be influenced by properties of learning environment that could either support or suppress the use of proper styles. Providing much information to be chosen from, the Internet learning environment might show capacity to promote (a) independent learning, (b) deep learning styles, and (c) self-regulation (Fišerová, 2006). A study showed problems with the use of SILL in a computer environment due to employed strategies different than the supposed ones because of specificity of the learning environment (Smith, 2000, p. 415).

A different cultural context represents another particularity of learning influencing the choice of a proper model. All students with Armenian, Mexican, Hmong, Korean, and Vietnamese cultural contexts in a study by Park employing Reid's PLSQ tool (2002) preferred kinesthetic and tactile styles. Korean and Armenian students fancied individual learning, though the other students appreciated learning in groups. The choice of a proper model might also be driven by its reflection of this factor.

In conclusion, teachers are advised to consider all relevant aspects to adhere to suitable learning style models.

3.2 Should Teachers Change Students' Learning Styles?

The next question to be discussed is necessity to change learning styles and strategies. The styles might be more difficult to be adapted because of their complexity. There might be various views of the problem. Most probably, stability of learning styles is based on their structure, aspects, and factors they comprise (Cassidy, 2004). Some learning styles, such as perception ones, are not supposed to be prone to change: they are characteristic for individual learners. Some others might adapt to learning environment, learning demands or age. Learning environment or requirements, such as admission to a university, might cause a conflict between the modes employed up to now, which could lead to their change (Vermetten et al., 1999). Teachers could ask themselves if they should influence the ways students learn. If there is a big conflict between the modes students employ and learning requirements leading to low achievement, students could be directed to use more effective ways of learning. If their learning styles and strategies are not considered proper ones and learners still can achieve results satisfactory enough, they may draw on their current styles (Mares, 1998). The author suggests letting students experience a scale of proper styles to test how they can improve their learning.

3.3 Suggestions for Future Research and Learning Conceptions

This subchapter brings readers to an island of research that, in future, could be extended by more land emerging in specific directions.

Considering recent publications, eagerness to implement practical aspects prevails over enthusiasm devoted to basic research on language learning, styles and strategies. Many studies have submitted practical ideas on implementation of learning styles models since some educators understand development of language teaching as solving practical problems or they concentrate on empirical research. As far as the incentives for further development of methodology are concerned, a noticeable discrepancy between the points of view of in-service teachers and those involved in research is apparent. Some of the former ones consider mostly practical

everyday experience based solely on language learning methodology, while the latter ones are more prone to seek substantial inspiration in general pedagogy and psychology. However, educational psychologists might implement research inspired by the stimuli emerging from common language learning characteristics. Probably further investigation of the process of language learning enriched with empirical experience could provide information on new factors that might become the base for dimensions of new specific learning styles models aimed at language learning. Alternatively, taking some general pedagogy characteristics into consideration can extend the scale of language learning models oriented mostly on perception, socialization, and affective or motivation aspects.

3.4 Comments on Life-Long Enhancement of Language Competence

Based on the above notes on effective and flexible application of educational psychology findings in everyday learning practice, the need to enhance language competence over a lifetime should be commented on. As stated in the introductory section, nowadays a vast majority of in-service staff need to accommodate their language knowledge to requirements of their specialized jobs. To be able to manage the above, they should know how to implement and control teacher-independent process of language learning. Application of concepts of self-regulation and metacognition shaped by educational psychologists might support capacity of in-service alumni to enhance their language competence. Comparing models of learning styles and strategies, the latter ones have been more oriented on metacognition and self-regulation. Some examples like Oxford's SILL with the highest number of metacognitive items and the work of Tseng et al. (2006) on a self-regulation capacity measurement tool evidence researchers' awareness of the self-regulation and metacognition concepts. Cohen (Cohen & Dörnyei 2002; Oxford 2001) elaborated a detailed educational system uniting process of language learning with training of strategies; the system is worked out into five steps of strategy preparation, awareness-raising, training, practice, and finally personalization.

Considering metacognition, Vermunt's model can serve as an example of a very limited number of general learning style models focused on self-regulation that have been used in language learning. The concrete-sequential dimensions of Oxford's model loosely connected to the concepts discussed might also rank among the metacognition oriented ones. As far as the investigation of metacognition and self-regulation is concerned, research on importance of metacognitive strategies for the development of reading skills has been launched (e.g., Dhieb-Henia, 2003; Fung et al., 2003). Systematical training of metacognitive strategies in all ages and proficiencies could improve the chance to advance achievements. Life-long enhancement of language proficiency will require teachers to provide satisfactory learning modes imposing shift of learning responsibility towards learners.

As a consequence, all the language teachers are advised to be aware of life-long learning requirements.

A closer connection between research focused on language learning theory, educational psychology, pedagogy and language learning methodology has become inevitable.

Cohen and White (2007, p. 187) comment on intentional use of language learning strategies. They state that informed language learners understand and know how to make the best use of different components of language instruction. With the respect to importance of meta-cognitive strategies and self-regulation for life-long learning, the author suggests that in-service staff will profit from being trained in the use of proper self-regulation and metacognition related styles and strategies in university language courses. The use of appropriate aims such as dictionaries, glossaries, internet materials, phrase glossaries, and so forth should be supported.

There might be a call for introduction of a model considering specific factors characteristic for language learning which would be extended by metacognitive and self-regulation dimensions, the fruit of time-consuming efforts of both researchers in the fields of language learning and educational psychologists.

4 Conclusions

In summary, both general and specific models of learning styles have been used for the study of language learning process with the general ones prevailing.

Making language learners aware of learning styles and strategies and also training their use is recommended (e.g., Green & Oxford, 1995). What counts is quality of mastering, not quantity of strategies used (Tseng et al., 2006). Among students with low achievement, learning modes could be changed in cases of a big conflict between the ones students employ and learning requirements. If the learning styles and strategies are not considered proper and learners still can achieve results satisfactory enough, they may be preserved (Mares, 1998).

Some major aspects are suggested to be taken into consideration when concentrating on a proper model of learning styles: (a) age or language competence; (b) cultural background; (c) gender; and (d) learning environment etc.

Research and interest in the field of learning styles and strategies is recommended to be oriented on a closer connection between everyday language teaching practice and theoretical background, directing thus practitioners towards the area of educational psychology. Some further investigation on specifics of language learning, or the application of those already known ones, could lead to implementation of new specific language learning styles models. Combination of existing ones, or of their aspects, with metacognitive factors represents another challenge.

Implementation of both metacognitive aspects and self-regulation into university language lessons can help in-service alumni to manage life-long enhancement of language competence then.

The author suggests language learning methodology to become more open to educational psychology findings. She hopes that in future we will experience more events like the May 2014 conference in Graz, Austria, called “Matters of the Mind: Psychology of Language Learning” dealing with topics such as autonomy (related to self-regulation), learning strategies, metacognition, and individual differences that would emphasize their relationship; such an interconnection of language learning methodology and general educational science sounds promising.

Acknowledgments

The research was implemented within the 2112 – Institutional Support for the Development of Research Organizations Project (ID 22738) subsidized by Brno University of Technology.

References

- CARSON, J. G., & LONGHINI, A. (2002). Focusing on learning styles and strategies: A diary study in an immersion setting. *Language Learning*, 52(2), 401–438.
- CASSIDY, S. (2004). Learning styles: An overview of theories, models, and measures. *Educational Psychology*, 24(4), 419–444.
- COHEN, A. D. (2002). Assessing and enhancing language learners' strategies. *Hebrew Higher Education*, 10, 1–11.
- COHEN, A. D. (2003). The learner's side of foreign language learning: Where do styles, strategies and tasks meet? *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 41(4), 279–291. (Special Issue, R. OXFORD, Ed., entitled “Language Learning Styles and Strategies: New Perspectives on Theory and Research”).
- COHEN, A. D., & DÖRNYEI Z. (2002). Focus on the language learner: Motivation, styles and strategies. In N. SCHMITT (Ed.). *An introduction to applied linguistics* (pp. 170–190). London: Edward Arnold.
- COHEN, A. D., & WHITE, C. (2007). Language learners as informed consumers of language instruction. In A. STAVANS & I. KUPFERBERG (Eds.), *Studies in language and language education: Essays in honor of Elite Olshtain*, (pp. 185–205). Jerusalem: The Hebrew University Magnes Press.
- CURRY, L. (1991). Patterns of learning style across selected medical specialties. *Educational Psychology*, 11(3 and 4), 247–277.
- DE BELLO, T. C. (1990). Comparison of eleven major learning styles models: variables, appropriate populations, validity of instrumentation, and the research behind them. *Reading, Writing and Learning Disabilities*, 6(3), 203–222.
- DHIEB-HENIA, N. (2003). Evaluating the effectiveness of metacognitive strategy training for reading research articles in an ESP context. *English for Specific Purposes*, 22(4), 387–417.
- DUNN, R., & SHEA, T. C. (1991). Learning style and equal protection: The next frontier. *The Clearing House*, 65(2), 93–5.
- EHRMAN, M. E., LEAVER, B. L., & OXFORD, R. L. (2003). A brief overview of individual differences in second language learning. *System*, 31(3), 313–330.

- EHRMAN, M. E., & OXFORD, R. L. (1990). Adult language learning styles and strategies in an intensive training setting. *Modern Language Journal*, 74(3), 311–327.
- ENTWISTLE, N. (1981). *Styles of learning and teaching: An integrated outline of educational psychology for students, teachers, and lecturers*. New York: Wiley.
- FINCH, A. E. (2000). *A Formative evaluation of a task-based EFL programme for Korean university students*. Unpublished doctoral dissertation, Manchester University, Manchester, UK.
- FIŠEROVÁ, L. (2006). *Potencial internetu pro rozvoj stylu uceni studentu pri vyuce anglictiny na vysoke skole* [Potential of Internet for development of learning styles of university students in English lessons]. Unpublished doctoral dissertation, Masaryk University, Brno, Czech Republic.
- FUNG, I. Y. Y., WILKINSON I. A. G., & MOORE D. W. (2003). L1-Assisted reciprocal teaching to improve ESL students' comprehension of English expository text. *Learning & Instruction*, 13(1), 1–31.
- GREEN, J. M., & OXFORD, R. L. (1995). A closer look at learning strategies, L2 proficiency, and gender. *TESOL Quarterly*, 29(2), 261–297.
- GREGORC, A. F. (1979). Learning/teaching styles: Potent forces behind them. *Educational Leadership*, 36(4), 234–236.
- GRIFFITHS, C., & OXFORD, R. L. (2014). The twenty-first century landscape of language learning strategies: Introduction to this special issue, *System*, 43, 1–10.
- JONES, C., REICHARD, C., & MOUKHTARI, K. (2003). Are students' styles discipline specific? *Community College Journal of Research and Practice*, 27(5), 363–75.
- KOLB, D. A. (1984). *Experiential learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- MARES, J. (1994). Diagnostika stylu uceni na pocatku vysokoskolskeho studia [Diagnostics of learning styles at the beginning of university study]. *Skolsky psycholog*, 3–4, 2–10.
- MARES, J. (1998). *Styly uceni zaku a studentu* [Learning styles of pupils and students]. Praha, Czech Republic: Portal.
- OXFORD, R. L. (2001). Language learning styles and strategies. In M. CELCE-MURCIA (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (3rd ed., pp. 359–366). Boston: Heinle & Heinle/Thompson International.
- OXFORD, R. L. (2011). *Teaching and researching language learning strategies*, Harlow, UK: Pearson Longman.
- OXFORD, R. L., & BURRY-STOCK, J. A. (1995). Assessing the use of learning language strategies worldwide with the ESL/EFL version of the strategy inventory for language learning (SILL). *System*, 23(1), 1–23.
- OXFORD, R. L., HOLLAWAY, M. E., & HORTON-MURILLO, D. (1992). Language learning styles: Research and practical considerations for teaching in the multicultural tertiary ESL/EFL classroom. *System*, 20(4), 439–456.
- PARK, C. C. (2002). Cross-cultural differences in learning styles of secondary English learners. *Bilingual Research Journal*, 26(2), 443–459.
- REID, J. M. (1987). The learning style preferences of ESL students. *TESOL Quarterly*, 21(1), 87–111.
- REID, J. M. (1999). Affect in the classroom: Problems, politics and pragmatics. In J. ARNOLD (Ed.). *Affect in language learning* (pp. 297–306). Cambridge: Cambridge University Press.
- RIDING, R. J., & CHEEMA, I. (1991). Cognitive styles—an overview and integration. *Educational Psychology*, 11(3 and 4), 193–215.
- ROCHFORD, R. A. (2003). Assessing learning styles to improve the quality of performance of community college students in developmental writing programs: A pilot study. *Community College Journal of Research and Practice*, 27(8), 665–677.
- SMITH, M. (2000). Factors influencing successful student uptake of socio-collaborative CALL. *Computer Assisted Language Learning*, 13(4–5), 397–415.

- TSENG, W. T., DÖRNYEI, Z., & SCHMITT N. (2006). A new approach to assessing strategic learning: The case of self-regulation in vocabulary acquisition. *Applied Linguistics*, 27(1), 78–102.
- VERMETTEN, Y. J., VERMUNT, J. D., & LODEWIJKS, H. G. (1999). A longitudinal perspective on learning strategies in higher education: Different viewpoints towards development. *British Journal of Educational Psychology*, 69(2), 221–242.
- VERMUNT, J. D. (1996). Metacognitive, cognitive and affective aspects of learning styles and strategies: A phenomenographic analysis. *Higher Education*, 31(1), 25–50.
- VERMUNT, J. D. (1998). The regulation of constructive learning processes. *British Journal of Educational Psychology*, 68(2), 149–171.
- VERMUNT, J. D., & MINNAERT, A. (2003). Dissonance in student learning patterns: When to revise theory? *Studies in Higher Education*, 28(1), 49–61.
- WINTERGERST, A. C., DECAPUA, A., & ITZEN, R. C. (2001). The construct validity of one learning styles instrument. *System*, 29(3), 385–403.

Author

RNDr. Lenka Fišerová, Ph.D., e-mail: fiserova@fch.vut.cz, Fakulta chemická, Vysoké učení technické v Brně

Autorka vystudovala obor organická chemie na Přírodovědecké fakultě a anglický jazyk a literaturu na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity. Pracuje jako odborný asistent na Fakultě chemické VUT v Brně. Profesně se zaměřuje na oblast učebních stylů a strategií, propojení metodologie výuky jazyků a obecné pedagogiky, CLIL a techniky celoživotního učení se jazykům. Odborné zkušenosti získávala mimo jiné při studijním pobytu na University of Fremantle v Austrálii či na Londýnské škole Netlearn Languages. V minulosti byla řešitelem několika projektů FRVŠ, pravidelně se zúčastňuje mezinárodních konferencí a seminářů.

Adverbiální určení v písemném projevu pokročilých vysokoškolských studentů angličtiny

Adverbials in Advanced Czech University Students' Writing in English

Silvie Válková a Jana Kořínková

Abstrakt: Příspěvek představuje výsledky kvantitativního výzkumu, který se zaměřuje na výskyt, typ a strukturu adverbiálního určení v textech psaných českými vysokoškolskými studenty v angličtině na pokročilé úrovni. V teoretické části je uvedena charakteristika a klasifikace adverbiálního určení z pohledu anglických a českých mluvnic. Teoretický rámec umožnil vytvoření sady parametrů, které byly použity při následné analýze korpusu. V praktické části příspěvku jsou sledované parametry porovnány z hlediska frekvence výskytu v textech psaných českými studenty a ve srovnatelných textech psaných rodilými mluvčími s cílem identifikovat oblasti, v nichž dochází k největším odlišnostem.

Klíčová slova: adverbiální určení, kvantitativní analýza, písemný projev, pokročilí mluvčí angličtiny

Abstract: The contribution presents the results of the quantitative research aimed at the incidence, type and structure of adverbials in texts written by advanced Czech university students of English. The theoretical part presents characteristics and classifications of adverbials in major English and Czech grammar books, leading to the selection of parameters for the analysis of our corpus. In the practical part, the usage of various types of adverbials in the Czech students' texts is compared with the usage of adverbials in similar texts written by native speakers with the aim to determine whether or not there are significant differences.

Key words: adverbials, quantitative analysis, writing, advanced learners of English

1 Úvod

V tomto příspěvku představujeme výsledky další z několika dílčích analýz, které jsou součástí několikaletého kvantitativního výzkumu zaměřeného na vybrané aspekty písemného projevu českých vysokoškolských studentů angličtiny. Již od roku 2012 shromažďujeme a zkoumáme písemné práce studentů bakalářského studijního programu Anglický jazyk se zaměřením na vzdělávání na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Tito studenti mají na konci svého studia dosáhnout minimálně úrovně C1, nicméně podle našich zjištění jejich písemný jazykový projev obsahuje systémové kvantitativní chyby, které jej v některých případech markantně odlišují od autentického projevu rodilých uživatelů angličtiny. Naším cílem je tyto systémové kvantitativní chyby identifikovat a přispět tím jak k systematictějšímu a efektivnějšímu rozvoji lingvistické kompetence studentů, tak k celkovému zkvalitnění jazykové výuky.

2 Adverbiální určení v pojetí anglických gramatik

Adverbiální určení (dále AU) bývá v angličtině charakterizováno jako větný člen, který rozvíjí především sloveso; dále modifikuje adjektivum, adverbium nebo vedlejší větu. AU může také modifikovat obsah celého větného celku. V pojetí anglické gramatické tradice je AU, stejně jako jiné větné členy, pojímáno různými autory různě a situace s jeho klasifikací je velmi nepřehledná. Ve svém předchozím výzkumu jsme porovnávaly vybrané syntaktické jevy v pojetí čtyř významných mluvnic anglického jazyka, které se staly teoretickým východiskem pro parametry našeho praktického výzkumu. Stejně zdroje jsme zvolily i pro svůj současný výzkum AU: Quirk a Greenbaum (1990) – dále v textu označeno z praktických důvodů jako Quirk; Carter a McCarthy (2006) – dále jako Carter; Biber, Conrad a Leech (2002) – dále jako Biber; Huddleston a Pullum (2005) – dále jako Huddleston. Své zastoupení tedy má jak klasický, preskriptivní pohled (např. Quirk), tak novější, deskriptivní přístup k popisu gramatiky, založený na korpusových datech (např. Biber).

První neshoda mezi autory gramatik se objevuje již u samotného pojmenování tohoto větného členu. Zatímco u autorů Quirk a Biber se používá termín *adverbial*, u autorů Carter a Huddleston je to *adjunct* (tento termín se u Quirka objevuje jako označení jedné ze čtyř gramatických funkcí AU). Pokud jde o postavení tohoto větného členu ve větě, v porovnání s jinými členy je do značné míry variabilní, i když pro jednotlivé typy je určitá z možných pozic základní. Jak uvádí Biber (2002), finální pozice AU je nejběžnější, zhruba třikrát běžnější než pozice mediální a čtyřikrát běžnější než pozice iniciální (s. 358).

Formálně se AU realizuje pomocí frází – adverbiální, nominální a předložkové nebo pomocí vedlejších vět – se slovesným tvarem finitním, infinitním nebo bez slovesa. Toto členění není opět u všech autorů stejné, např. Biber uvádí jako zvláštní typ jednoslovné adverbium a vedlejší věty bez slovesa uvádí ve skupině vět se slovesem infinitním, nikoli jako samostatný typ vedlejší věty. V pojetí Cartera mohou fráze vyjadřovat pouze typ AU, který je začleněn do větné stavby, tento typ AU ale podle něj nemůže být vyjádřen vedlejší větou.

Nejmenší shoda mezi autory panuje v oblasti významu či sémantických tříd AU. Zatímco některé mluvnicе uvádějí uzavřené seznamy sémantických tříd o určitém počtu členů (Quirk), jiné sice uvádějí seznamy, ale zároveň připouštějí možnost překrývání významů (Carter). Někteří autoři tvrdí, že není možné stanovit, kolik možných významů mohou AU mít, jejich klasifikace je tedy otevřená a hranice mezi jednotlivými významy nejsou jasné (Huddleston). Při pokusu o porovnání klasifikace AU podle jednotlivých autorů jsme narazily na problém s terminologií, která v mnoha případech nekoresponduje z hlediska konceptů, tj. stejný termín může označovat různé koncepty, naopak totožný koncept může být označen různými termíny.

Tuto komplikovanou situaci ilustruje Tabulka 1, v níž uvádíme přehled sémantických tříd AU podle všech výše uvedených zdrojů. Základem je klasifikace podle Quirka, k níž jsme se pokusily přiřadit třídy ostatních autorů, přičemž jsme vycházely především z příkladů, které byly u jednotlivých tříd uváděny, nevycházely jsme tedy primárně z terminologie. Názvy jednotlivých tříd ponecháváme v angličtině, protože pro mnohé kategorie neexistuje odpovídající, obecně přijatá česká terminologie.

3 Adverbiální určení v pojetí českých gramatik

Také české gramatiky používají pro klasifikaci AU zčásti rozdílnou terminologii, celkové pojetí tohoto větného členu je však méně diverzifikované. Shodně rozlišují dva základní typy – AU, které je vzhledem k základové větné struktuře nutným doplněním a AU, které není nutným doplněním, pouze větnou strukturu dále rozvíjí. Příkladem prvního typu je AU ve větě *Chová se nevhodně*, příkladem druhého typu je *Mluví nevhodně*. V *Mluvnici češtiny 3* (1987) se tyto dva typy označují jako základový (komplement) nebo nezakladový (suplement), v *Příruční mluvnici češtiny* (1995) se mluví o AU valenčním a nevalenčním. V nejnovější *Mluvnici současné češtiny 2* (2014), která popisuje syntax češtiny na základě anotovaného korpusu a jejímž teoretickým základem je funkční generativní popis, označuje AU prvního typu jako aktanty, AU druhého typu jako volná doplnění.

Pokud jde o slovosled a pozici AU ve větě, v porovnání s angličtinou, kde je slovosled především prostředek roviny gramatické, tj. postavení slova ve větě je formálním signálem jeho syntaktické funkce, je v češtině naopak gramatická funkce slovosledu druhotná (Dušková, 2012, s. 528). Za primární činitel určující český slovosled je od dob Mathesia považováno aktuální členění větné (Panevová, 2014, s. 209). Jak už bylo uvedeno výše (část 2), je adverbiální určení v angličtině nejběžnější na konci věty, v češtině se však může jeho postavení lišit (např. časová a místní určení stojí v angličtině na konci věty, zatímco v češtině stojí na začátku nebo za slovesem (Dušková, 2012, s. 529).

Formálně, jak je uvedeno v *Příruční mluvnici češtiny* (1995), se v pozici AU mohou objevovat následující výrazy:

- adverbia
- nominální fráze
- vedlejší věty

V porovnání s angličtinou chybí formální odlišení adverbiální a předložkové fráze (v češtině je předložka součástí pádu podstatného jména), u vedlejších vět se nerozlišuje v češtině slovesný tvar finitní a infinitní či vedlejší věty bez slovesa.

Tab. 1: Srovnání sémantické klasifikace AU podle vybraných anglických gramatik

Quirk	Carter	Biber	Huddleston
Adjuncts			
space (position, direction, goal, source, distance)	place	place (distance, direction, position)	place
time (position, duration of forward span, duration of backward span, frequency, relationship between one time and another)	time duration definite frequency indefinite frequency	time (point in time, duration, frequency, time relationship)	time duration frequency
process (manner, means, instrument, agency)	manner	process (manner, means, instrument, agent)	manner
respect			
contingency (cause, reason, purpose, result, condition, concession) contrast	reason purpose condition concession reason purpose result contrast	contingency (cause/reason, purpose, concession, condition, result)	purpose result condition concession
exception			
similarity and comparison	comparison		
proportion		proportion	
preference		preference	
		supplement	
		recipient	
modality (emphasis, approximation, restriction)	modal	addition/restriction	
degree (amplification, diminution)	degree and intensity	degree (extent – amplifier, diminisher)	degree
Subjuncts			
wide orientation (viewpoint, courtesy)	viewpoint		
narrow orientation (item, emphasize, intensifiers, focusing)	focusing evaluative		
Disjuncts			
style	viewpoint		
content	evaluative		
comment	comment		
Conjuncts	linking	linking	
listing (enumerative, additive)		enumeration addition	
summative		summation	
appositive		apposition	
resultive		result/inference	
inferential			
contrastive (reformulatory and replacive, antithetic, concessive)		contrast/concession	
transitional (discoursal, temporal)		transition	

Na základě významu se v téže mluvnici v češtině rozlišují následující typy AU (1995, s. 439–486):

- místa
- času
- způsobu
- míry a intenzity
- prostředku v širokém smyslu
- původu/původce
- zřetele
- průvodních okolností
- příčinná v širokém smyslu

Ani v českých mluvnicích není v pohledu na AU úplná shoda, rozdíly však nejsou nijak zásadní v porovnání s pojetím různých autorů v anglických gramatikách. Vymezením a klasifikací AU v českých gramatikách jsme si chtěly ověřit, jak dalece se liší charakteristické rysy AU v obou jazycích a v jaké oblasti by bylo možné z hlediska odlišného pojetí očekávat u českých studentů negativní přenos z mateřského jazyka při používání AU v angličtině.

4 Kritéria pro práci s korpusem

Z výše uvedených přístupů a různých pohledů na klasifikaci AU v různých gramatikách bylo pro práci s korpusem nutno zvolit parametry, které budeme sledovat. Vzhledem k velké nejednotnosti přístupu k začlenění AU do základové větné struktury (zejména v anglických, mluvnicích) jsme se rozhodly tento parametr v korpusu nesledovat. Na menším vzorku korpusu jsme nejprve ověřily relevantnost parametrů různých typů pozice, formy a významu AU a pro kvantitativní analýzu textů jsme zvolily následující sadu parametrů (příklady vybíráme přímo z korpusu):

Pozice AU:

- pozice v premodifikaci adjektiva (*I was **so** tired.*)
- iniciální (***Unfortunately**, that was not the end of it.*)
- mediální, tj. před plnovýznamovým slovesem (*He **finally** fell asleep.*)
- finální, tj. za plnovýznamovým slovesem (*I studied **thoroughly**.*)

Forma AU:

- jednoslovná forma (všechny výše uvedené příklady)
- fráze

- adverbialní (*I arrived **sometimes around 7pm.***)
- nominální (***Yesterday afternoon** I was asked to babysit for the Thomases.*)
- předložková (*I hurried **to his room.***)
- vedlejší věta
 - se slovesem finitním (***When I finished,** I decided to relax a bit.*)
 - se slovesem infinitivním (*Tamara came **saying she was sleepy.***)
 - bez slovesa (***While in my last year at uni** I was trying to earn a little extra money and decided to post ads online for babysitting services in my local area.*)

Význam AU (pouze u frází a vedlejších vět):

- čas (*I left her alone **for a minute.***)
- místo (*I hurried **to his room.***)
- způsob (*He fell back to sleep **quickly.***)
- příčina (*I was happy **because I was promised some money.***)
- účel (*I brought him to the living room **so we could play.***)
- podmínka (***If I had known that,** I would never have accepted such an offer.*)
- důsledek (*I had never changed a diaper before **so it was a bit tricky.***)
- srovnání (*It took longer **than I expected.***)
- přípustka (***Although I was paid in the end,** it was too little.*)
- průvodní okolnosti (*They were already in their beds, **sleeping.***)

5 Charakteristika korpusu a celková frekvence výskytu adverbialního určení

Analyzovaný korpus sestával z 50 textů, z nichž 25 vytvořili rodilí mluvčí angličtiny (dále NES) a zbývajících 25 pokročilí studenti anglického jazyka s deklarovanou úrovní ovládnutí angličtiny C1 (dále CES). Jednotlivé texty byly stylově a žánrově takřka identické, jednalo se o neformální vyprávění o negativních osobních zážitcích. Žánr vyprávění jsme zvolily pro jeho dynamický verbální charakter, který přirozeně umožňuje hojně využití AU upřesňujícího právě okolnosti slovesného děje. Rozsah jednotlivých textů se pohyboval mezi 320 a 490 slovy, přičemž celkový rozsah souboru NES byl 8 676 slov a souboru CES 8 836 slov. Texty CES byly zápočtovými pracemi studentů 2. ročníku bakalářského oboru Angličtina se zaměřením na vzdělání Pedagogické fakulty Univerzity Palackého, texty NES byly získány z tematicky relevantních internetových stránek (viz Reference), na nichž rodilí mluvčí sdíleli své příběhy s hlídáním dětí a ze setkání s nadpřirozenem.

AU se v souboru CES vyskytovalo v průměru častěji než v souboru NES, vyšší byla také jeho minimální a maximální četnost v jednotlivých textech CES. Nejčastěji se

vyskytující formou AU byla fráze, nejméně častou pak vedlejší věta. Tabulka 2 níže podává přehledné základní údaje.

Tab. 2: Základní údaje o výskytu AU v korpusu

	NES	CES
AU/1000 slov souboru	101	119
Minimální četnost AU v jednom textu/1000 slov	71	85
Maximální četnost AU v jednom textu/1000 slov	141	153
Jednoslovné AU/1000 slov	33,4	40,4
AU ve formě fráze/1000 slov	47,8	48,3
AU ve formě vedlejší věty/1000 slov	19,4	29,5

5.1 Jednoslovné adverbialní určení

Jak ukazuje Tabulka 2, četnost jednoslovných AU byla v CES vyšší než v NES. Jejich podíl na celkovém množství AU byl však v obou souborech textů takřka shodný: v CES tvořila jednoslovná AU přibližně 34 % všech AU v souboru, v NES 33 %. V dalším kroku analýzy jsme se zaměřily na výskyt jednoslovných AU ve čtyřech různých syntaktických pozicích: v pozici adjektivní premodifikace a v iniciální, mediální a finální pozici verbální či větné modifikace. Ve všech pozicích, kromě poslední zmiňované, byla jednoslovná AU četnější v souboru CES než v souboru NES.

V pozici adjektivní premodifikace se jednoslovná AU vyskytovala nejméně často v obou souborech. V textech CES byla tato pozice více než dvakrát četnější než v NES, jednotlivá adverbia se však u českých studentů častěji opakovala. Celkově jsme v této pozici zaznamenaly 29 různých adverbií, v CES 21 různých výrazů celkem 49krát, v NES 16 různých výrazů použitých celkem 23krát. Čeští uživatelé angličtiny hojně preferovali významově obecná adverbia a kvantifikátory typu *very* (v CES použito 11x, v NES pouze jednou), *so*, *too*, *really*, *much*, *only*, *quite* a *rather*; v textech rodilých mluvčích byla častěji zastoupena významově specifičtější adverbia jako *particularly*, *properly*, *utterly*, *previously*, *vaguely*, *physically* apod.

Vyšší četnost a menší pestrost jednoslovných AU v souboru CES se projevila také v *iniciální pozici* ve větě, jež byla v obou souborech pro jednoslovná AU druhou nejčetnější pozicí. Zde jsme zaznamenaly celkem 43 různých adverbialních výrazů, přičemž v CES bylo použito 26 různých výrazů celkem 105krát a v NES 33 různých výrazů celkem 77krát. V obou souborech se v této pozici nejčastěji vyskytovala adverbia *then* (v CES 30krát, v NES 16krát) a *so* (v CES 10krát, v NES 11krát). Čeští studenti opakovaně používali také výrazy *unfortunately*, *fortunately* a *luckily*, zatímco v textech rodilých mluvčích opět figurovala rozmanitá adverbia, která v CES zcela chyběla, například *now*, *next*, *probably*, *eventually* a *still*.

Mediální pozice jednoslovného AU je preferována především českými uživateli angličtiny, u rodilých mluvčích figurovala jako druhá nejméně obsazovaná pozice. V této pozici jsme zaznamenaly celkem 59 různých adverbíí, v souboru CES bylo 37 různých výrazů použito celkem 116krát, v souboru NES 35 různých výrazů celkem 62krát. Nejfrekventovanějším adverbium v této pozici bylo u českých studentů *already* (použito 22krát, v NES pouze 3krát). V souboru CES se dále opakovaly výrazy *never, finally, just, immediately, also a always*, v souboru NES se čteněji vyskytovala pouze adverbia *never, just a eventually*, přičemž jsme opět zaznamenaly řadu pokročilejších specifických výrazů, jež se v textech českých studentů nevyskytly, např. *adequately, alegedly, brutally, firmly, hastily, specifically, reflexively* apod.

Finální pozice jednoslovného AU byla u rodilých uživatelů angličtiny nejčastěji obsazovanou syntaktickou pozicí. Celkově se v této pozici vyskytlo celkem 65 různých výrazů, v souboru CES 34 adverbíí celkem 91krát, v souboru NES 41 různých adverbíí celkem 96krát. V obou souborech se v této pozici nejčastěji objevovaly výrazy *again, there a home*. U českých studentů se opět čteněji opakovalo adverbium *already* a také výrazy *immediately a soon*, u rodilých mluvčích jsme i v této syntaktické pozici zaznamenaly pestrou řadu výrazů absentujících v souboru CES, např. *recently, mockingly, obviously, calmly, elsewhere, overnight* apod.

Můžeme tedy říci, že jednoslovná AU použili čeští pokročilí studenti angličtiny častěji než rodilí mluvčí, a to ve všech syntaktických pozicích kromě pozice finální. Repertoár jednoslovných AU je v souboru CES ve všech pozicích méně pestrý. Dle internetového slovníku *Cambridge Dictionary*, který udává u lexikálních jednotek úroveň Společného evropského rámce pro jazyky, na níž si studenti obvykle danou lexikální jednotku osvojují, lze také doložit, že převážná většina jednoslovných AU zaznamenaných v textech českých studentů bývá osvojována na úrovních A1–B1, zatímco v textech rodilých mluvčích se čteněji vyskytovala adverbia osvojovaná na pokročilejších úrovních B2 a C1.

5.2 Adverbiální určení ve formě fráze

AU může být ve větě vyjádřeno také adverbiální, nominální či předložkovou frází v iniciální či finální syntaktické pozici. U AU ve formě fráze jsme kromě četnosti výskytu zaznamenávaly také sémantický typ, tj. AU místa, času, způsobu apod. Nejfrekventovanějším typem AU ve formě fráze se ukázala být fráze předložková, fráze nominální a adverbiální byly v obou souborech textů zastoupeny výrazně méně často.

AU ve formě adverbiální fráze se v souboru CES vyskytlo 27krát, z toho 20krát ve finální syntaktické pozici. V souboru NES jsme tento typ fráze zaznamenaly 19krát, z toho 16krát ve finální pozici. V obou souborech byly zastoupeny adverbiální fráze časové, místní a způsobové. Nominální frází v pozici AU jsme zaznamenaly

v textech rodilých mluvčích o něco častěji než v CES, celkem 43krát, z toho 24krát ve finální syntaktické pozici. U českých studentů byla stejně frekventovaná jako fráze adverbialní, vyskytla se 26krát, z toho však pouze 10krát ve finální pozici. Po stránce významové byla opět zastoupena většinou AU času, ovšem zatímco v NES je vidíme častěji v pozici finální, v souboru CES čteněji figurovala v pozici iniciální. AU místa a způsobu ve formě nominální fráze bylo v obou souborech zastoupeno pouze ojedinele, další sémantické typy se nevyskytly vůbec.

AU ve formě předložkové fráze se ukázalo být vůbec nejčastější formou AU v obou souborech textů, navíc se v nich vyskytlo takřka stejně často, v NES 307krát a v CES 304krát. Nejčastěji zastoupenou sémantickou kategorií bylo v případech předložkových frází AU místa ve finální syntaktické pozici, kam ho však mnohem častěji umístili rodilí mluvčí (217krát) než čeští studenti (pouze 141krát). Druhým nejčastějším sémantickým typem bylo v souboru NES AU času, taktéž ve finální pozici, kde se vyskytlo 59krát (v CES 44krát). AU času v iniciální pozici použili čeští studenti častěji než v pozici finální, a to celkem 58krát (rodilí mluvčí pouze 14krát). Všechny ostatní sémantické typy a pozice AU byly častěji obsazeny v souboru CES. AU způsobu ve finální pozici 28krát (v NES 12krát), AU účelu ve finální pozici 23krát (v NES vůbec), AU důvodu ve finální pozici 6krát (v NES 5krát). V CES se ojedinele objevila také AU výsledku, místa a způsobu v iniciální pozici. V souboru NES tedy výrazně převažovala AU místa a času ve finální pozici, přičemž čeští studenti častěji než rodilí mluvčí obsazovali pozici iniciální, a také použili více sémantických typů AU než rodilí uživatelé angličtiny.

5.3 Adverbialní určení ve formě vedlejší věty

AU ve formě vedlejší věty bylo požitó v souboru CES téměř stejně často jako AU ve formě předložkové fráze, a to celkem 265krát. V souboru NES byla jeho frekvence nižší, zaznamenaly jsme celkem 146 použití. V souboru CES se vyskytlo celkem 195 příslovečných vedlejších vět s finitním slovesem, z toho 111 ve finální pozici. V souboru NES se vyskytlo pouze 99 finitních adverbialních vět, naprostá většina (74) opět ve finální pozici. Sémanticky nejfrekventovanější byly vedlejší věty časové (100krát v CES, 56krát v NES), ovšem s tím rozdílem, že rodilí mluvčí použili tyto věty častěji ve finální pozici (38krát), zatímco čeští uživatelé angličtiny spíše v pozici iniciální (65krát). Méně často byly zastoupeny vedlejší věty důvodové (v CES 36krát, v NES 14krát), přípustkové (v CES 7krát, v NES 5krát), podmínkové (v CES 4krát, v NES 3krát) a způsobové (v CES 4krát, v NES 6krát).

Frekvence příslovečné vedlejší věty s infinitním slovesem byla v obou souborech dle očekávání nižší, v CES se vyskytla 60krát (z toho 41krát ve finální pozici), v NES 47krát (z toho 45krát ve finální pozici). Čeští studenti tedy opět použili větší podíl tohoto typu vět v iniciální pozici (celkem 19, rodilí mluvčí jen 2). Dle sémantického typu byly v NES zastoupeny nejčastěji infinitní věty účelové, v CES neurčité věty průvodních okolností. Méně často jsme v obou souborech zazname-

naly infinitní věty důvodové a časové. Podle druhu infinitního slovesného tvaru byly v obou souborech nejméně čtené věty s minulým příčestím, věty s příčestím přítomným byly frekventovanější v souboru CES, věty s infinitivem naopak v souboru NES. Vedlejší adverbialní větu bez slovesa jsme v NES zaznamenaly 4krát, v CES se nevyškytla vůbec.

6 Shrnutí kvantitativní analýzy

Následující Tabulka 3 v prvním sloupci přehledně řadí sledované formy AU od nejméně frekventované po nejvíce frekventovanou v souboru NES. Druhý sloupec udává četnost stejné formy AU v souboru CES a třetí sloupec procentuální rozdíl v četnosti dané formy v CES vzhledem k NES.

Tab. 3: Srovnání výskytu různých forem AU v obou souborech

Typ AU	NES/1000 slov textu	CES/1000 slov textu	Rozdíl v CES
1. Předložková fráze ve finální pozici	33,6	27,6	-18 %
2. Jednoslovné adverbium ve finální pozici	10,2	10,3	+1 %
3. Jednoslovné adverbium v iniciální pozici	8,9	11,9	+34 %
4. Finitní vedlejší věta ve finální pozici	8,5	12,6	+48 %
5. Jednoslovné adverbium v mediální pozici	7,1	13,1	+85 %
6. Infinitní vedlejší věta ve finální pozici	5,2	4,6	-18 %
7. Finitní vedlejší věta v iniciální pozici	2,9	9,5	+228 %
8. Nominální fráze ve finální pozici	2,8	1,1	-61 %
9. Adverbium v adjektivní premodifikaci	2,6	5,5	+112 %
10. Nominální fráze v iniciální pozici	2,2	1,8	-18 %
11. Adverbialní fráze ve finální pozici	1,8	2,3	+28 %
12. Předložková fráze v iniciální pozici	1,6	6,8	+325 %
13. Infinitní vedlejší věta v iniciální pozici	0,6	2,2	+267 %
14. Vedlejší věta bez slovesa v iniciální pozici	0,5	0,0	-100 %
15. Adverbialní fráze v iniciální pozici	0,3	0,8	+167 %

Z Tabulky 3 je jasné patrné, že čeští studenti angličtiny použili 10 z 15 sledovaných forem AU častěji než rodilí mluvčí. Nejvýraznější rozdíl vidíme u předložkové fráze a finitní i infinitní vedlejší věty v iniciální pozici, adverbialní fráze v iniciální pozici a u jednoslovného adverbia v adjektivní premodifikaci. Méně frekventované byly v souboru CES pouze nominální fráze v iniciální a finální pozici, předložková fráze ve finální pozici, infinitní vedlejší věta ve finální pozici a vedlejší věta bez slovesa v pozici iniciální.

7 Kvalitativní aspekt používání adverbiálního určení v souboru CES

Kromě kvantitativních rozdílů v užívání různých typů AU jsme v souboru CES zaznamenaly také řadu kvalitativních nedostatků, tj. jazykových chyb různého typu. Níže uvádíme příklady nejčastějších nedostatků.

7.1 Chybná forma AU

Unfortunately, I turned the TV on too loudly, which woke him up instantly.

They have three kids, Justin, Tamara and lastly Martin.

They paid me some money, which, according to me, was not enough.

7.2 Chybná předložka v předložkové frázi

I looked on my watches. She was staring at me at the hall. The boy was all covered by chocolate.

7.3 Chybný slovesný tvar ve vedlejší adverbiální větě

I had to clean everything up until Thomases return.

As I cleaned up the room, I heard a cry.

Expected there will be enough time to study, I took it up for two hours.

Having told children were asleep, I was sitting in a living room and cheerfully studying for my test.

7.4 Chybný/diskutabilní slovosled

I later got a little tired.

He is still a baby so I was prepared that he won't last the whole night sleeping.

No sooner started I watching TV again, than another child woke up.

I later got a little tired of all that reading after a few hours and decided to watch some TV for a little moment.

7.5 Chybná interpunkce

Even though, this did not take me more than a minute, Tamara managed to spill shampoo all over the floor.

Although, it could not last more than one minute, it was still enough to wake him up.

8 Závěr

Na základě našeho kvantitativního šetření jsme zjistily, že rozdíly v používání AU mezi českými pokročilými mluvčími angličtiny a rodilými mluvčími opravdu existují. Patří k nim celková vyšší četnost AU, menší variabilita adverbiálních výrazů, rozdílná četnost jednotlivých forem AU a především rozdílná syntaktická pozice AU u českých studentů.

Celková vyšší četnost AU u českých studentů by mohla být dána negativním transferem z mateřského jazyka, tj. verbálním charakterem češtiny v porovnání s nominálním charakterem angličtiny, což již před víc jak stoletím popsal Mathesius (1913). Sloveso je v češtině nositelem jak gramatického, tak lexikálního významu, tudíž bývá častěji rozvíjeno. Naopak v angličtině jsou tyto dvě funkce rozděleny – sloveso je nositelem gramatického významu, zatímco význam lexikální je spojován s podstatným jménem; rozvinutější je tedy v angličtině nominální fráze. Již v jedné z našich předchozích kvantitativních analýz (Válková & Kořínková, 2015) jsme prokázaly, že nominální fráze jsou v písemném projevu českých studentů méně četné, studenti se tedy vyjadřují převážně verbálně a častější výskyt větného členu rozvíjejícího verbální frázi je tedy logickým důsledkem.

Menší variabilita a volba adverbii z nižších úrovní znalosti angličtiny v textech českých studentů je zřejmě dána méně rozvinutou slovní zásobou.

Při analýze četnosti jednotlivých forem AU jsme zaznamenaly výraznější rozdíl pouze u vedlejších vět, který je dán především vyšším výskytem vedlejších vět s finitním slovesem. To opět odpovídá naší dřívější analýze týkající se syntaktické složitosti studentských textů (Kořínková & Válková, 2013), v níž jsme zjistily, že čeští studenti obecně používají finitní slovesné tvary častěji než rodilí mluvčí angličtiny, a to ve všech typech vedlejších vět.

Rozdíly v četnosti syntaktických pozic AU mohou být dány rozdílnými slovoslednými konvencemi v angličtině a češtině. Preference finální pozice rodilými mluvčími odpovídá typickému anglickému slovosledu (viz část 2 – Biber), zatímco u českých studentů je preference iniciální pozice (hlavně u AU času a místa) pravděpodobně ovlivněna transferem z mateřského jazyka (viz část 3).

Výsledky stávající dílčí analýzy písemného projevu pokročilých student angličtiny lze promítnout do výuky několika způsoby. Studenti mohou být vedeni k práci s korpusy anglického a českého jazyka, kde mohou v autentických textech vyhledávat a porovnávat různé formy a pozice AU, sledovat rozdílné používání interpunkce apod. Zároveň s tím mohou pracovat s cíleně vytvořenými cvičeními, jež mohou zahrnovat např. zpětný překlad z češtiny do angličtiny, cvičení na slovosled, nominalizaci, větnou kondenzaci a různé formy práce s chybou. Nedílnou součástí by měl být systematický rozvoj pokročilých lexikálních a gramatických prostředků.

V budoucnu plánujeme publikovat všechny své dílčí kvantitativní analýzy v podobě příručky doplněné o praktické aktivity, která se může stát cenným materiálem a inspirací pro učitele českých pokročilých mluvčích anglického jazyka.

Reference

- Babysitting Stories That Are Straight Out Of A Horror Film. (2017). Retrieved from <http://www.minq.com/lifestyle/1641502/29-babysitting-stories-that-are-straight-out-of-a-horror-film/>
- BIBER, D., CONRAD, S., & LEECH G. (2002). *Student Grammar of Spoken and Written English*. Harlow: Longman.
- Cambridge Dictionary* [online]. 2017 [vid. 25. 2. 2017]. Dostupné z: <http://dictionary.cambridge.org/>
- CARTER, R., & MCCARTHY, M. (2006). *Cambridge Grammar of English. A Comprehensive Guide*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Creepiest Things That Happened To Baby Sitters Who Were Left Alone With Kids. (2017). Retrieved from <https://radbeaver.com/creepiest-things-happened-baby-sitters-left-alone-kids/>
- Disturbing Stories Involving Babysitting. (2015). Retrieved from <https://listverse.com/2015/05/23/10-disturbing-stories-involving-babysitting/>
- DUŠKOVÁ, L. (2012). *Mluvnice současné angličtiny na pozadí češtiny*. Praha: Academia.
- GENTILE, L. (2017). 16 Babysitting Horror Stories, As Told By Babysitters. Retrieved from <http://www.thethings.com/16-babysitting-horror-stories-as-told-by-babysitters/>
- GREENBAUM, S., & QUIRK, R. (1990). *A Student's Grammar of the English Language*. Harlow: Longman.
- HUDDLESTON, R., & PULLUM, G. (2005). *A Student's Introduction to English Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HLAVSA, Z., GREPL, M., & DANEŠ, F. (1987). *Mluvnice češtiny 3*. Praha: Academia.
- MATHESIUS, V. (1913). O nominálních tendencích v slovesné predikaci novoanglické. In *Sborník filologický*, vol 4. (s. 325–339). Praha: III. Třída České akademie věd a umění.
- KARLÍK, P., NEKULA, M., & RUSÍNOVÁ, Z. (Ed.) (1995). *Příruční mluvnice češtiny*. Praha: Nakladatelství Lidových novin.
- KOŘÍNKOVÁ, J., & VÁLKOVÁ, S. (2013) Syntactic Complexity in Advanced Students' Writing. *Journal of Interdisciplinary Philology*, 4(2), 45–52.
- PANEVOVÁ, J. A KOL. (2014). *Mluvnice současné češtiny 2. Syntax češtiny na základě anotovaného korpusu*. Praha: Karolinum.
- STOCKTON, C. (2017). 50 Grisly, True Stories That Will Scare The Crap Out Of You. Retrieved January 10, 2017, from <https://thoughtcatalog.com/christine-stockton/2013/11/50-of-peoples-most-terrifying-true-stories/4/>
- VÁLKOVÁ, S., & KOŘÍNKOVÁ, J. (2015). The Complex Noun Phrase in Advanced Students' Writing. In BELL, G. J., & NEMČOKOVÁ, K. (eds.) *From Theory to Practice 2014. Proceedings of the Sixth International Conference on Anglophone Studies* (s. 77–86). Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.

Autorky

Mgr. Jana Kořínková, Ph.D., e-mail: jana.korinkova@upol.cz, Ústav cizích jazyků Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci.

Autorka vyučuje na anglické sekci Ústavu cizích jazyků Pedagogické fakulty Univerzity Palackého vybrané lingvistické disciplíny (fonetiku a fonologii, úvod do studia anglického jazyka) a praktické jazykové dovednosti (ústní a písemný jazykový projev, procvičování výslovnosti). Ve svém výzkumu se zabývá především projekty zaměřenými na vyšší efektivitu výuky pokročilých mluvčích angličtiny.

Mgr. Silvie Válková, Ph.D., e-mail: silvie.valkova@upol.cz, Centrum jazykového vzdělávání Filozofické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci.

Autorka působí jako odborná asistentka v Centru jazykového vzdělávání Filozofické fakulty Univerzity Palackého. Ve výuce se specializuje na obecnou, akademickou a odbornou angličtinu a kurzy gramatiky. Ve své výzkumné činnosti se zabývá pragmatikou a sociolingvistikou (oblast zdvořilosti) a také oblastí jazykového vzdělávání, zejména efektivní výukou pokročilých studentů. Je autorkou dvou monografií: *Politeness as a Communicative Strategy and Language Manifestation a Regulating Discourse: Compliments and Discourse Signposts (English-Czech Interface)*.

Výučba stratégií čítania a osvojovania slovnej zásoby v cudzom jazyku: odhad významu neznámych slov z kontextu

Anna Zelenková

Abstrakt: Efektívne stratégie čítania v cudzom jazyku umožňujú študentom pochopiť obsah prečítaného aj pri nedostatočnom ovládaní, respektíve nepochopení jednotlivých lexikálnych jednotiek. Jednou zo stratégií efektívneho čítania je odhad významu slov z kontextu. V článku sa venujeme postupom nácviku tejto stratégie vo výučbe odbornej angličtiny na vysokej škole. Príkladmi z kontextového začlenenia neznámych lexikálnych jednotiek ilustrujeme jednotlivé kroky tak, aby boli použiteľné aj vo výučbe iného cudzieho jazyka.

Kľúčové slová: čítanie, stratégie čítania, osvojovanie si slovnej zásoby, odhad z kontextu

Abstract: Effective reading in a foreign language and learning new vocabulary requires the use of various strategies. One of them is the strategy of inferring the meaning of unknown or unfamiliar words from context, which involves recognizing and using some context clues. The article describes the individual steps and principles in teaching how to use the clues and provides practical examples from the ESP classes (economic English) to illustrate the teaching-learning process.

Key words: reading, reading strategies, vocabulary learning, inferring from context

Úvod

Na začiatku si položme otázku: čo urobí učiteľ, keď sa študent spýta na význam slova, ktorému nerozumie. Učiteľ môže urobiť dve základné veci: buď priamo preloží toto slovo do slovenčiny (materinského jazyka), alebo opíše význam slova v angličtine, a to definíciou, synonymom, antonymom, ilustruje toto slovo pohybom a podobne. Môže sa však aj stať, že kým to učiteľ bude robiť, niektorý zo študentov si medzitým vo svojom smartfóne vygúgli dané slovo a zakričí slovenský preklad. V každom prípade bude celá námaha učiteľa zbytočná.

V prvej situácii (preklad do slovenčiny) zaznie do čítania v anglickom jazyku (či už hlasného alebo tichého) slovenské slovo, čo nemusí byť v niektorých situáciách nič didakticky neprípustné; učiteľ vie, kedy by mal použiť slovenčinu – napríklad, ak ide o slovo, ktorého význam by sa ťažko opisoval, vysvetľoval, ilustroval (abstraktné pojmy), alebo jednoducho z časových dôvodov. V druhej situácii sa môže nácvik čítania prerušiť zdĺhavým vysvetľovaním, čo by znamenalo stratu času a prerušenie kontinuity pri nácviku čítania. Závažnejším didaktickým priestupkom je skutočnosť, že učiteľ takýmto postupom prevezme „na seba“ ťarchu študentovej zodpovednosti za svoje učenie – študent nemusí urobiť nič, len sa spýtať na význam slova. V reálnom živote však pravdepodobne nebude mať „poruke“ niekoho,

kto mu automaticky slovo preloží. Preto by mohol učiteľ využiť aj postupy, kedy zodpovednosť za učenie ponechá študentovi, preniesie ju späť na študenta – akoby odrazil loptu, ktorú mu študent prihrál. Ak sa z kontextu, okolia slova v texte, dá vydedukovať význam neznámeho slova, niet dôvodu, aby učiteľ prekladal alebo vysvetľoval toto slovo. Na to, aby sa študenti naučili pracovať s kontextom je však potrebné, aby ovládali určité postupy, rozlišovali textové konektory a rôzne signály (slová alebo interpunkciu), ktoré umožňujú odhadnúť význam neznámych lexikálnych jednotiek.

Stratégia odhadu významu neznámych slov z kontextu

Štúdie poukazujú na to, že študenti nie sú veľmi dobrí v odhade významu neznámych slov z kontextu (Huckin, 1995), neuplatňujú pri učení potrebné myšlienkové operácie, najradšej sa učia predložené fakty a rozpoznávajú najmä explicitné informácie. Ak chceme rozvíjať čitateľské zručnosti v cudzom jazyku, nacvičujeme rôzne druhy čítania a popri tom aj postupy na osvojovanie si novej slovnej zásoby (Grellet, 1992). Študenti by mali ovládať zručnosť „atakovat“ neznáme slová (aby sme použili jazyk stratégií), čím rozumieme schopnosti dedukovať, odhadovať a predikovať významy slov (Nation, 1994). Rozvíjanie takýchto zručností úzko súvisí so všeobecnými stratégiami osvojovania si cudzieho jazyka, ktoré podľa Griffithsovej (2004) charakterizujú uvedomelého učiaceho sa aktívnym prístupom, experimentovaním, plánovaním, budovaním si vlastného poriadku v učení a technickým know-how na to, ako sa „popasovať“ s jazykovými problémami. Mnohí autori sa zaoberajú konkrétnymi návodmi, ako tieto zručnosti učiť, a to nielen pri osvojovaní si odbornej slovnej zásoby, kde sa využíva definícia, významovosť lexikálnej jednotky a tvorenie asociácií medzi sémanticky súvisiacimi jednotkami (Čuriová, 2015, s. 51). Aj pri výučbe odbornej angličtiny však zisťujeme, že študenti si odbornú slovnú zásobu osvoja rýchlejšie, než si osvoja spôsobilosť porozumieť čítanému odbornému textu, a to z dôvodov nedostatočnej schopnosti orientácie v kontexte. Nerozlišujú medzi relevantnosťou jednotlivých lexikálnych jednotiek pre porozumenie textu, zaoberajú sa nepodstatnými významami a uniká im význam textu ako celku. Preto si myslíme, že je nutné zaoberať sa nácvikom čitateľských zručností priamo vo výučbe. Takéto zručnosti čítania sa dajú osvojovať tým, že študentom sprostredkovávame a vo výučbe nacvičujeme určité čitateľské stratégie, napríklad za pomoci rozvíjania vyšších myšlienkových operácií (Hanesová, 2014), rozvíjaním dedukcie, odvodzovania, analýzy, syntézy a holistickeho prístupu (Bérešová, 2009, 81–83) alebo dobrou orientáciou v kontexte (Ying, 2001). Kontextom rozumieme okolie kritického slova (neznámeho) – vetu, vety pred alebo za slovom, prípadne celý odsek. Orientácia v kontexte umožní študentom vyskúšať si aj odhad neznámych slov, respektíve porozumieť ich významu. Túto stratégiu môžeme nazvať stratégiou odhadu významu neznámych slov z kontextu. Pri tejto stratégii ide o vypestovanie citlivosti voči určitým textovým a štylistickým prostriedkom a náznakom, ktoré môžu niesť skrytý druh informácie či

signálu. Ich poznanie a identifikovanie by mohlo predstavovať kľúč k porozumeniu nových a doposiaľ neznámych slov a uľahčiť porozumenie celého textu. Grellet (1992, s. 28–53) uvádza medzi technikami čítania, ktoré sa zameriavajú na rozvoj odhadu neznámych slov tieto:

- rozoznávanie ekvivalencie a vzťahu založenom na podradenosti jazykových jednotiek voči nadradenej jednotke (hyponymia: napríklad pavúk – hmyz),
- dedukcia významu neznámych lexikálnych jednotiek pomocou kontextuálnych pomôcok, napríklad interpunkcie,
- pochopenie zložitých vetných štruktúr, vetných členov a slovných druhov a ich vzťahov vo vete,
- rozoznávanie slov odvodených z ich kmeňových súčastí,
- odhad významu slov so zreteľom na kontext (aplikácia rovnakej stratégie ako bežne používame v materinskom jazyku), a to pomocou synonym skrytých v texte, antonym a kontrastov k iným slovám v texte, rozoznaním vzťahov príčiny a následku, rozoznaním účelu, na ktorý sa viaže dané slovo, a nakoniec rozoznaním explanácie a ilustrácie.

V našom príspevku sa podrobne venujeme výučbe tejto stratégie a dodržiavaniu určitých postupov a princípov pri jej osvojovaní.

Didaktický postup pri výučbe stratégie

Postup pri osvojení tejto stratégie možno rozdeliť do určitých didaktických krokov, na ktoré by sme mali vo výučbe pamätať. Prvým krokom je rozpoznať relevantnosť slova pre pochopenie významu textu. Buď môže ísť o slovo, ktoré nie je podstatné, alebo sa študent rozhodne, že potrebuje nutne poznať význam tohto slova. Potom môže začať uplatňovať ďalšie kroky, ktoré mu umožnia osvojiť si danú stratégiu. Uvádzame niekoľko príkladov jednotlivých slov v kontexte, ktoré sme zozbierali počas svojho viacročného didaktického výskumu zameraného na osvojovanie si slovnej zásoby vo výučbe odbornej angličtiny v ekonomických vedných disciplínach (ekonomika a manažment podniku, cestovný ruch, financie a bankovníctvo a verejná správa). Príklady sú výsledkom zaznamenávania počas nácviku čítania článkov z učebníc ekonomickej angličtiny, z odborných časopisov (*The Economist*) a novín (*The Slovak Spectator*), s ktorými sa pracovalo na hodinách odborného anglického jazyka. Predstavujú teda priamu skúsenosť autorky s uvedenými lexikálnymi jednotkami, pri ktorých si študenti žiadali preklad alebo vysvetlenie a pre ktorých osvojenie autorka použila jednu alebo viac z uvedených stratégií. Príklady sú uvedené s voľným prekladom do slovenčiny, aby sa umožnilo pochopenie aj učiteľom iných cudzích jazykov a aplikácia tejto stratégie do ich vyučovania.

a) Rozhodnutie o relevantnosti slova

Začneme tým, že sa študentov opýtame, čo robia, keď pri čítaní objavia slovo, s ktorým sa doteraz nestretli. Spýtajú sa učiteľa, vyhľadajú v slovníku alebo sa sami pokúsia nejako prísť na to, čo by to slovo mohlo znamenať? Alebo sa pýtajú sami seba, či slovo naozaj potrebujú k porozumeniu vety alebo textu?

Príklad: predpokladajme, že v týchto vetách študenti nevedia význam podčiarknutých slov. Spýtame sa ich, v ktorej vete je význam slova nutný pre pochopenie významu vety.

1. *The boy sat under a banyan tree, dreaming of the day when he would be able to study at university in order to help his community develop the production projects.*

(*Chlapec sedel pod banyánovým stromom a sníval o dni, keď bude môcť študovať na univerzite, aby pomohol svojej komunite v rozvíjaní výrobných projektov.*)

2. *We also acknowledge that we have copies of all the relevant documents together with your balance sheet.*

(*Potešilo nás, že máme kópie všetkých relevantných dokumentov vrátane vašej súvahy.*)

V prvej vete sa hlavná myšlienka dotýka chlapcových myšlienok o budúcnosti. Kde práve sedí, nie je pre pochopenie vety kriticky dôležité, takže vetu rozumieme aj bez podrobnejších poznatkov o strome, pod ktorým sedel. V druhej vete nesie slovo *balance sheet* hlavný význam. Bez jeho pochopenia nevieme, aký dokument je súčasťou korešpondenčnej zásielky. V tomto prípade musia študenti danú lexikálnu jednotku preložiť a porozumieť jej významu, pretože ide o dôležitý účtovný dokument.

b) Orientácia v kontexte a pomôcky pri odhade významu neznámych slov

Ak si študenti myslia, že potrebujú vedieť význam kritického slova, mohli by sa pokúsiť o odhad jeho významu. Aby tak mohli urobiť, musia ovládať stratégiu orientácie v kontexte.

Príklad 1: *The introduction of monetary union in Europe was an exciting event. The economists were sure that it could unleash a new dynamic of enterprise and growth benefiting all of us. But the introduction of Euro was also replete with risks.*

(*Zavedenie menovej únie v Európe bolo mimoriadnou udalosťou. Ekonomovia si boli istí, že sa spustí nová dynamika podnikania a rastu, z čoho budú mať všetci úžitok. Ale zavedenie eura bolo aj sprevádzané mnohými rizikami.*)

Predpokladáme, že študenti vedia, čo je *monetary union a introduction*, pretože tieto slová nesú základný význam celého odseku. Bez nich by nevedeli, o akú udalosť ide. Na rozdiel od týchto slov význam slova *unleash* v druhej vete možno odvodiť

z kontextu, a to od slov, ktoré sa nachádzajú v jeho blízkosti (dynamics, enterprise, growth, benefits). Spýtame sa študentov, či môžu význam tohto slova odhadnúť (Môže *unleash* znamenať niečo ako príčinu, začiatok dynamiky, rastu? Je to niečo pozitívne alebo negatívne? To isté urobíme so slovom *replete*. Keď zavedenie eura má niečo spoločné s rizikom, čo môže znamenať *replete with risks*? Znamená to, že je to riskantné, alebo nie? Týmito otázkami vedieme študentov k tomu, aby sa nepozerali len na jednotlivé slová, ale aby si všímali okolie slova a celú vetu (respektíve širší kontext).

Príklad 2: I need someone who always thinks strategically and can lead a team to new achievements. His or her business acumen and interpersonal sensitivity must be excellent.

(Potrebujem niekoho, kto vždy myslí strategicky a môže priviesť pracovný tím k ďalším úspechom. Jeho zmysel pre podnikanie a interpersonálna citlivosť musia byť na výbornej úrovni.)

Študentov môže zaraziť slovo *acumen*, s ktorým sa doteraz nestretli. Namiesto priameho prekladu slova (má viac príbuzných významov) sa môžeme študentov pýtať, čo musí mať taká osoba, ktorá je schopná priviesť pracovný tím k úspechu, akú vlastnosť musí dotyčná osoba mať, ak táto súvisí s podnikaním (business – všímame si okolie slova v kontexte) – môže ísť o podnikateľského ducha (spirit), podnikateľské myslenie (thinking), schopnosti (ability, a podobne. Myslíme si, že študenti sú schopní prísť na význam slova odhadom z kontextu.

V rámci kontextu existuje veľa pomôcok, náznakov a signálov, ktorých poznanie a využitie uľahčuje orientáciu v texte, napríklad:

a) Rozlíšenie synonym a parafráz

Príklad 1: The number of passengers on the new airline route was soaring and the total revenues were rising too.

(Počet pasažierov na novej leteckej linke prudko stúpá a celkové príjmy sa zvyšovali tiež.)

Spýtame sa študentov, čo by mohlo nové slovo znamenať, a ako na to môžu prísť. Ako si môžu potvrdiť svoj odhad významu? Ktoré slovo v texte im to signalizuje? Prídu na to, že *soaring* je to isté ako *rising*, ak berú do úvahy celú vetu, najmä posledné slovo *too* (počet cestujúcich prudko stúpá... a príjmy rástli tiež). Takže návodom na pochopenie významu slova je slovo *too*, ktoré potvrdzuje, že ide o synonymické výrazy.

Príklad 2: Now maintain your speed. Don't go any faster and don't slow down.

(Teraz udržuj svoju rýchlosť. Nechod' ani rýchlejšie, ani nespomaľuj.)

Slovo *maintain* je vyjadrené inak v druhej časti vety (zachovaj/udržiavaj rýchlosť – nechod' rýchlejšie ani nespomaľuj).

Príklad 3: *We are writing concerning your account with us which is now 4,800€ overdrawn. As you know, your overdraft limit is 4,000€.*

(Píšeme Vám vo veci Vášho účtu, ktorý je momentálne prečerpaný do výšky 4 800 eur. Ako viete, limit Vášho prečerpania je 4000 EUR.)

Aj keď sa študenti doteraz nestretli s termínom *overdrawn* (odborný termín v bankovníctve), sú schopní vydedukovať jeho význam, ak si pozorne prečítajú *overdraft limit* a porovnajú číselné údaje (limit 4 000 vs. súčasných 4 800). Tiež ich môžeme viesť (ako uvádzame nižšie) k pochopeniu častí zložených slov (*over* – znamená viac, cez; teda: cez limit).

b) Rozlíšenie antoným a signálov kontrastu

Príklad: *Unlike his diligent brother, John is quite a lazy fellow who would not work in the family business.*

(Na rozdiel od svojho usilovného brata, je John dosť lenivý na to, aby pracoval v rodinnom podniku.)

V tomto prípade je pomôckou k pochopeniu slova *diligent* slovíčko na začiatku vety naznačujúce opak (*unlike* – na rozdiel od). *Diligent* bude opakom lenivého. Aký je teda Johnov brat?

c) Rozlíšenie ilustračných príkladov a opisov

Príklad 1: *Jamie clearly violated the law. In addition to driving a stolen car without a driver's licence, he went through at least six traffic lights.*

(Jamie jasne porušil zákon. Nielenže jazdil s ukradnutým autom bez vodičského oprávnenia, ale ani nezastavil na najmenej šiestich semaforoch.)

V tomto príklade ide o jasnú ilustráciu toho, čo Jamie urobil (ak študent nerozumie spojeniu *violate the law* – porušiť zákon, vymenovanie činností v druhej časti vety mu to napovie, len musí čítať vetu dokonca).

Príklad 2: *When you want a loan from a bank, you will need a collateral, i.e. anything of a value that will act as a security or a guarantee for the loan.*

(Ak chcete pôžičku od banky, budete potrebovať ručenie, t. j. niečo čo má hodnotu a môže slúžiť ako záruka za pôžičku.)

V tejto vete je slovo collateral ilustrované príkladom a opisom, v ktorom sa vyskytuje aj slovo guarantee, ktoré študentom napovie príbuzný význam slova collateral.

d) Využitie doterajších vedomostí, skúseností, vytváranie asociácií

Príklad 1: *At a demonstration in the capital yesterday, people protested the government's decision not to ban the cutting down the trees in the national forest.*

(Na včerajšej demonštrácii v hlavnom meste ľudia protestovali proti rozhodnutiu vlády nezakázať výrub stromov v národnom parku.)

Pýtame sa: proti čomu, respektíve za čo ľudia obyčajne demonštrujú vo vzťahu k vláde? Je to vtedy, keď niečo urobí alebo neurobí? Čo asi urobila/neurobila vláda vo vzťahu k výrubu stromov? V tomto prípade môžu študenti uplatniť svoje doterajšie vedomosti a význam daného slova porozumejú aj bez prekladu.

Príklad 2: *As I have already indicated, our first priority must be to build on the excellent results we have achieved in certain European markets, for example Italy and Spain. Let me quickly expand on those successes before we move on.*

(Ako som už naznačil, našou prioritou je nadviazať na vynikajúce výsledky, ktoré sme dosiahli na niektorých európskych trhoch. Dovoľte, aby som sa pri týchto úspechoch nakrátko zastavil, predtým, než sa pohneme ďalej.)

Keď niekto v prednáške uvádza príklady dobrých výsledkov a chce o týchto úspechoch ďalej hovoriť – čo bude znamenať expand on? Študenti môžu použiť svoje doterajšie skúsenosti na odhadnutie významu: bude o nich hovoriť detailnejšie, rozoberie ich, priblíži ich obecnstvu?

Príklad 3: *The most important tax is usually the income tax (levied on wages and salaries).*

(Najdôležitejšia daň je obyčajne daň z príjmu (určená na základe platu a mzdy)).

Význam slova levied, ak ho študenti doteraz nepočuli, sa dá dedukovať na základe ich doterajších vedomostí a vytváraním asociácií: čo sa robí s daňami? Dane sa určujú, stanovujú, vyrubujú či predpisujú, takže *levy a tax* môže znamenať niečo z hore uvedeného; treba sa tiež pýtať, či sa to hodí do kontextu.

e) Rozlíšenie definícií, priamych vysvetlení a zhrnutí

Príklad 1: *Many people nowadays suffer from insomnia, which is the inability to sleep.*

(Mnoho ľudí dnes trpí insomniou, čím sa označuje neschopnosť spať).

V tomto prípade ide o definíciu neznámeho slova pomocou vzťažnej vety, ktorá za ním nasleduje.

Príklad 2: *The distribution channel or trade channel refers to the route the product takes on the way from the manufacturer or producer to the ultimate consumer.*

(Distribučný kanál predstavuje cestu, ktorú prejde produkt od výrobcu ku konečnému spotrebiteľovi.)

Tieto príklady ilustrujú potrebu viesť študentov k rozoznaniu definícií odborných termínov. Ak vedia, ako sa tvoria definície (pomocou slovesných tvarov *je, znamená, predstavuje, pod týmto pojmom rozumieme*), nebudú stratení pri termíne *distribution channel* ani pri slove *refers to*, ktoré predstavuje vysvetlenie, definovanie uvedeného pojmu.

f) Porozumenie významu interpunkčných znamienok

Často sa stáva, že aj študentov na vysokej škole treba viesť k porozumeniu významu interpunkčných znamienok (*pomlčka*: po pomlčke nasleduje prístavok, apozícia, t. j. pripojený zhodný alebo definujúci vetný člen; *dvojbodka*: po dvojbodke obyčajne nasleduje vymenovanie, príklad; *kurzíva*: slovo v kurzíve uvádza definíciu, citovanie, vysvetlenie; *zátvorka*: v zátvorke môže byť vymenovanie, parafráza; *úvodzovky*: označujú priamu reč, citovanie), budú sa ľahšie orientovať v texte a môže im to pomôcť aj v odhade významu slov z kontextu.

Príklad 1: *Something voluntary – done by choice – is usually finished with more enthusiasm.*

(Niečo urobené dobrovoľne – z vlastného rozhodnutia – sa obyčajne uskutoční s väčším nadšením.)

Vsuvka vo vete slúži na vysvetlenie predchádzajúceho slova.

Príklad 2: *The most important tax is usually the income tax (levied on wages and salaries).*

(Najdôležitejšia daň je obyčajne daň z príjmu (stanovená na základe platu a mzdy)).

Študent uplatní znalosti o úlohe zátvoriek v texte: údaj v zátvorke obyčajne upresňuje, vysvetľuje, dopĺňa predchádzajúci výraz. Ak študent rozumie *wages, salaries*, bude mu jasné, že ide o daň zo zárobkov, teda z určitých príjmov.

g) Rozoznanie súčastí zložených slov

Ak študenti nie sú schopní odhadnúť slovo v danom kontexte, v mnohých prípadoch pomôže, ak sa detailnejšie zamyslia nad zložením slova a budú rozoznávať predpony, prípony, a významové časti slov, napríklad:

disagree (predpona dis-: opak, negácia), *overseas* (over: cez, za, t. j. za morom, v zahraničí), *valuable* (prípona -able: niečo obsahuje, je tam prítomné, t. j. má to hodnotu, je to cenné), *midterm test* (mid-: v strede, term: – semester, t. j. test v strede semestra), *relocate* (locate: umiestniť, predpona re-: znovu, opäť, t. j. premiestniť), *reoccurrence* (predpona re-: opäť, occur: výskyt, koncovka -ence označuje podstatné meno, t. j. opätovný výskyt).

Príklad: Sales are now down and exciting new products are needed if the company is to regain its position and keep ahead of its competitors.

(Tržby klesajú a budú potrebné nové senzačné výrobky, ak chce firma znovu získať svoju pozíciu a udržať si miesto pred konkurenciou.)

Slovo sa skladá z predpony re- a kmeňového slovesa gain, získať). Predpona re- znamená opäť, znovu, opätovne niečo urobiť, v tomto prípade znovu získať).

Na záver možno odporúčať, aby študenti siahli po slovníku až v tom prípade, keď neporozumejú významu slov pomocou uvedených strategických postupov. Aj práca so slovníkom predstavuje určitú učebnú stratégiu, ktorú možno vo výučbe nacvičovať. Máme na mysli najmä prácu s vysvetľovacím slovníkom (v našom prípade business dictionary), ktorá by ale predstavovala tému iného samotného príspevku.

Záver

Uvedené postupy pri spracovaní kontextu v cudzom jazyku patria do kategórie metakognitívnych stratégií (Heldová, Kašiarová, Tomengová, 2011, Haug, 2013), ktoré pomáhajú študentom vedome participovať na procese svojho vlastného učenia. Ak sú správne nacvičované a vedené, pomáhajú študentom uvedomovať si a rozvíjať aj svoje učebné štýly (Fišerová, 2015). Pri ich výučbe je dôležité si uvedomiť, že tieto stratégie si nemožno osvojiť jednorázovo, ale predstavujú dlhodobý proces rozvíjania čitateľskej gramotnosti. Počas nácviku treba explicitne sprostredkovať jednotlivé kroky, nacvičovať a trénovať ich v spojení s inými stratégiami čítania, aby sa študenti naučili uvedomelo a podľa svojich potrieb s nimi pracovať. Až keď si študenti osvoja celý repertoár stratégií, stanú sa z nich dobrí čitatelia cudzojazyčných textov a komunikatívne zručnejší používatelia cudzieho jazyka.

Literatúra

- BÉREŠOVÁ, J. (2009). *Didaktika anglického jazyka*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave.
- ČURIOVÁ, H. (2015). Niekoľko starých, ale stále aktuálnych poznámok a poznatkov k vyučovaniu slovnej zásoby anglického jazyka v odborných textoch. *CASALC Review* 4(3), 45–52.
- FIŠEROVÁ, L. (2015). Learning Styles of University Students and Internet-based Environments: the Brno University of Technology Experience. *CASALC Review* 4(3), 19–37.

- GRELLET, F. (1992). *Developing Reading Skills*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GRIFFITHS, C., PARR, J. M. (2001). Language Learning Strategies: Theory and Perception. In *ELT Journal*, 55 (3), 247–254.
- HANESOVÁ, D. (2014). *From Learning Facts to Learning to Think*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB v OZ Pedagóg.
- HAUG, L. A. (2013). A Reflective Account of the Language Learning Strategies I Used to Learn Czech. In *CASALC Review* 3(1), 16–27.
- HELDOVÁ, D., KAŠIAROVÁ, N., TOMENGOVÁ, A. (2011). *Metakognitívne stratégie rozvíjajúce procesy učenia sa žiakov. Metodická príručka*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.
- HUCKIN, T. (1995). *Second Language Reading and Vocabulary Learning*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- NATION, P. (Ed.). (1994). *New Ways in Teaching Vocabulary*. Alexandria, Virginia: Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc. (TESOL)
- YING, Y. S. (2001). Acquiring Vocabulary through a Context-based Approach. In: *English Teaching Forum* 39(1), s.
- ZELENKOVÁ, A. (2004). Strategies for Vocabulary Learning. *ESP Spectrum*, 26, 11–13.

Autorka

Doc. PhDr. Anna Zelenková, PhD., e-mail: anna.zelenkova@umb.sk, Ekonomická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici

Autorka pôsobí na Katedre odbornej jazykovej komunikácie EF UMB, kde vyučuje odbornú angličtinu v ekonomických vedných disciplínach, predmety v anglickom jazyku zamerané na interkultúrnú komunikáciu a manažérske zručnosti a pedagogickú angličtinu v doktorandskom štúdiu. Doktorát a habilitáciu získala v odbore pedagogika. Predmetom jej vedeckého záujmu je didaktika cudzích jazykov, interkultúrna kompetencia a vzdelávanie učiteľov. Pravidelne vystupuje na medzinárodných konferenciách doma i v zahraničí a rozvíja projekty ďalšieho vzdelávania, v ktorých pôsobí aj ako lektorka. Absolvovala študijné pobyty vo Veľkej Británii, USA a Turecku. Ako hosťujúca profesorka pôsobila na ZUT v Štetine v Poľsku. V rámci mobilitných programov EÚ prednášala na univerzitách v Českej republike, Turecku, Bulharsku, Lotyšsku a Poľsku. Je autorkou niekoľkých učebníc a dvoch monografií o interkultúrnom vzdelávaní.

CLIL a scaffolding v primárnom vzdelávaní – videoštúdia

CLIL and scaffolding in primary education – a video study

Slavomíra Klimeszová

Abstrakt: Článok sa zaoberá problematikou CLIL a podpory (scaffolding) v primárnom vzdelávaní. Prezentuje čiastkové výsledky videoštúdie založenej na pozorovaní vyučovacích hodín, videonahrávok a stimulovaného vybavovania. Podpora, ktorú učitelia používajú a je možné ju pozorovať, bola rozdelená do troch hlavných kategórií, ktorými sú slovný, procedurálny a vizuálny scaffolding. Kategoriálny systém bol zvolený ako nástroj na kódovanie vyučovacích hodín. Celkovo bolo nahrávaných 16 vyučovacích hodín, ktoré boli prepísané a analyzované. Článok predstavuje čiastkové výsledky výskumu založeného na nepriamom pozorovaní a stimulovanom vybavovaní dvoch vyučovacích hodín jednej vyučujúcej, ktorá pravidelne využíva anglický jazyk počas hodín výtvarnej výchovy.

Kľúčové slová: CLIL, žiaci mladšieho školského veku, scaffolding

Key words: CLIL, young learners, scaffolding

Úvod

V posledných rokoch sa v Českej republike o vyučovaní pomocou CLIL diskutuje a záujem priebežne vzrastá a upadá. Mnohé školy si snažia nakloniť priazeň rodičov poskytovaním tohto spôsobu výučby. Keď však nahliadneme do školských vzdelávacích programov, zriedka nájdeme CLIL zaradený oficiálne. Narážame na problém nedostatku kvalifikovaných učiteľov, ktorí by boli schopní dlhodobo realizovať výučbu touto formou.

Holistický prístup k vyučovaniu, ktorý je charakteristický pre primárne vzdelávanie, sám o sebe ponúka prirodzené možnosti k zaradeniu cudzieho jazyka aj do ostatných predmetov. Na primárnom stupni je CLIL často zaradovaný do výučby intuitívne a jeho účinnosť nie je podrobená empirickému skúmaniu (Klimeszová, 2013). Nevyhnutnou podmienkou pre úspešné zavádzanie CLILu je dôkladná príprava učiteľov (Hanušová, Vojtková, 2011). Odborníci odporúčajú vytváranie špecializovaných vzdelávacích programov na vysokých školách pripravujúcich učiteľov, pretože samotná príprava učiteľa cudzieho jazyka a ďalšieho predmetu nie je dostačujúca.

Cieľom článku je predstaviť výskum realizovaný v rokoch 2014–2017 na území Moravskosliezského kraja. Pozornosť je zameraná na vymedzenie riešenej problematiky, popis druhej fázy predvýskumu a hlavnej časti výskumu. Čiastkové výsledky hlavného výskumu sú prezentované na príklade jednej učiteľky, ktorá počas

svojho vyučovania používa angličtinu ako prostriedok komunikácie pri sprostredkovaní obsahu nejazykového predmetu – výtvarnej výchovy.

Z celého spektra možností, ktoré výskum využívania CLIL ponúka, bola pozornosť zameraná na podporu (*scaffolding*), ktorú učitelia vo vyučovaní CLIL cez anglický jazyk poskytujú žiakom.

1 Vymedzenie riešenej problematiky

Problematika CLIL, ktorej je venovaný tento výskum, nie je jednoducho uchopiteľná. Už samotná definícia tvorcov, ktorí pojem CLIL predstavili v roku 1994 (Mehisto et al., 2008) napovedá, že sa nejedná o ľahko definovateľný spôsob výučby. Tvrdia, že CLIL (obsahovo a jazykovo integrované vyučovanie) je súhrnný pojem pre množstvo rozdielnych foriem vzdelávania prostredníctvom jazyka, ktorý nie je pre väčšinu žiakov materinským (Coyle, 2006).

Je podstatné uvedomiť si, čo všetko si pod rozdielnymi formami vzdelávania môžeme predstaviť a či sa skutočne jedná o nové formy vzdelávania. Autori pojmu sa k tomu sami vyjadrujú jednoznačne a nepovažujú CLIL za novú formu vyučovania jazyka ani predmetu. Je to inovatívne spojenie oboch (Coyle, 2006). To znamená, že sa integruje vyučovanie obsahu predmetu s vyučovaním cudzieho (cieľového) jazyka. Jazyk tak nie je len cieľom vzdelávania ale stáva sa prostriedkom, pomocou ktorého sa vzdeláva.

Z hľadiska didaktiky sa jedná o špecifický typ výučby, integrujúci postupy didaktiky cudzieho jazyka a didaktiky nejazykového vyučovacieho predmetu (Šmídová, Tejkalová, Vojtková, 2012). Vallin (2015) sa snaží vystihnúť CLIL tak, ako by sme ho mohli chápať v súčasnej dobe a ponúka definíciu: „CLIL je typem výuky, jejímž cieľom je osvojovanie si znalostí nejazykového predmetu a súčasne dovedností v cizím jazyce, pričom integrovaniu obsahu a jazyka vyžaduje z didaktického hľadiska uplatňovanie špecifických stratégií a metod výuky.“

CLIL má široké spektrum variant realizácie. V tomto výskume sú v centre záujmu konkrétne postupy, ktoré učitelia využívajú. Konkrétne ide o *scaffolding*, t.j. „lešenie“, podporu, ktorú učiteľ vytvára a poskytuje žiakom tak, aby pomohol doviest ich k novým znalostiam a zručnostiam na hodinách, ktoré využívajú metodiku CLIL. Bude používaný pojem podpora (*scaffolding*), keďže sa používa v odborných kruhoch v tomto tvare a „lešenie“ by mohlo pôsobiť zavádzajúco a spôsobiť nepochopenie.

Jedným z diskutovaných problémov je vymedzenie toho, či sa jedná o novú formu vzdelávania. Princípy obsahovo a jazykovo integrovaného vyučovania (CLIL) nie je možné prezentovať ako nové. Ide síce o nový trend zaradovania tejto metodiky do učebných osnov, ale princípy integrovaného vyučovania sú známe už tisíročia. Aby sme porozumeli ako je CLIL zakotvený v histórii jazykového vyučovania, je

nevyhnutné nahliadnuť do histórie mnohých foriem vyučovania. Tieto pomáhajú porozumieť koreňom, z ktorých vychádza CLIL. V histórii jazykového vyučovania je možné nájsť podobné znaky aké nachádzame v charakteristikách, ktoré sa používajú i pre CLIL v dnešnej podobe. Niektorým z nich by bolo vhodné venovať väčšiu pozornosť, a to napríklad teórii Stephena Krashena, ktorý teoreticky vychádza z napodobňovania spôsobu, ktorým sme si osvojili materinský jazyk alebo ktorým si ľudia neformálne osvojujú cudzí jazyk v autentickom prostredí (Krashen, 1986). Veľký dôraz na komunikáciu kladie komunikačný prístup, ktorý by sme mohli považovať taktiež za jeden zo zdrojov pre CLIL (Brumfit and Johnson, Littlewood, 1979). Komunikačný prístup navrhuje pracovať s motivačnými aktivitami, témami, ktoré uvádzajú žiakov do zmysluplnej autentickej komunikácie. Content based approach (Prístup zameraný na obsah) by sa mohol zdať CLIL najbližší, pretože v ňom nachádzame mnoho spoločných charakteristík (Brinton, Snow, Wesche, 2011). CBA i CLIL integrujú vyučovanie predmetu a zároveň ciele jazykového vyučovania. Podobnosť s bilingválnym programom je jednoznačná v používaní cieľového jazyka v ostatných predmetoch. Úspešnosť bilingválnych programov poukazuje na skutočnosť, že CLIL by mohol skvalitniť jazykovú i obsahovú prípravu žiakov pre ich nasledujúce štúdium a bežný život.

1.1 CLIL a scaffolding

Rola učiteľa v CLIL je nezastúpiteľná. Poskytuje žiakom podporu, ktorá slúži k tomu, aby si žiaci osvojovali obsah a jazyk postupne a aby sa necítili stratení v množstve pojmov, informácií a zložitých postupov. Učiteľ by mal používať rôzne stratégie výučby, napr. naväzovať na už osvojené znalosti, zručnosti, snažiť sa sprostredkovať obsah tak, aby oslovil žiakov s rôznymi učebnými štýlmi, obsah učiva zasadiť do kontextu, ktorý je žiakom blízky. Učiteľ plánuje podporu pre lepšie pochopenie obsahu, rozšírenie znalostí jazyka, rozvoj kognitívnych zručností aj pre kultúrny rozmer výučby (Mehisto, Marsh, Frigols, 2008).

Aby boli učitelia schopní naplniť tieto požiadavky, je nevyhnutné vedieť, aké postupy v integrovanej výučbe obsahu a cudzieho jazyka používať tak, aby pomohli žiakom zdokonaľovať sa v jazyku a zároveň i v obsahu nejazykového predmetu. Jednou z možností, ktorá sa v tomto kontexte ponúka je tzv. scaffolding, ktorý je kľúčovým pojmom v tomto výskume. Doslovne scaffolding znamená „lešenie“, ktoré sa používa pri stavaní budovy. Je krok po kroku budované, aby pomáhalo v procese stavby a následne postupne odstraňované v momente, keď je budova schopná stáť samostatne. Scaffolding je v kontexte tohto výskumu vnímaný ako podpora, ktorú učiteľ vytvára, buduje a poskytuje žiakom tak, aby pomohol doviest' žiakov k novým znalostiam a zručnostiam na hodinách, ktoré využívajú CLIL. Pojem scaffolding bol zmienený americkým psychológom Brunerom (1985) v návaznosti na koncept Vygotského zóny najbližšieho vývinu (zone of proximal development), ktorý poukazuje na rozdiel medzi tým, čoho je človek schopný do-

siahnuť sám a tým, čoho človek dosiahne za pomoci niekoho druhého (Vygotský, 1976). Zaujímal sa o mentálny vývin a učenie z psychologického hľadiska a Bruner (1985), ktorý predstavil pomenovanie *scaffolding*, zameral svoju pozornosť na rolu učiteľa, ktorého úlohou je odovzdať jazyk dieťaťu. Tvrdil, že učiť sa poznať jazyk je možné bez pomoci zvonka, avšak učiť sa používať jazyk nie je možné zvládnuť bez asistencie iných faktorov, akým je učiteľ, pretože používanie jazyka si vyžaduje jasné a precízne vysvetlenie (Bruner, 1985). Teóriu zóny najbližšieho vývinu rozšírili Van Lier (2004) a Walqui (2006). Pridali dôležitú charakteristiku, ktorou je vzťah medzi učiteľom, ktorý poskytuje podporu a žiakom, ktorý ju prevezme. Donato (1994) hovorí o spolukonstruovaní vedomostí a vo svojom výskume sa zaoberal asistenciou, ktorú poskytuje žiak žiakovi a tú nazval kolektívnym lešením (collective scaffolding). Van Lier (2006) zmienil ešte ďalšie dve a to prípad, keď žiak preberá rolu toho, kto poskytuje podporu slabšiemu žiakovi a druhý prípad, v ktorom žiak asistuje sám sebe, čerpajúc z vedomostí, ktoré už predtým získal od učiteľa alebo iných zdrojov. Preto v rámci zóny najbližšieho vývinu má žiak príležitosť učiť sa pomocou podpory učiteľa, v spolupráci so spolužiakmi, asistovaním iným žiakom, ktorí porozumeli novej informácii menej, než oni sami a nakoniec učiť sa sám, používaním vlastných znalostí. Konečný cieľ je naučiť sa niečo nové a to je splnené vo všetkých štyroch prípadoch.

Učiteľ musí počas vyučovania upravovať svoju reč tak, aby bola zrozumiteľná, mierne nad úrovňou porozumenia a zároveň, aby posúvala žiaka vyššie. K tomu slúži práca v skupinách, vo dvojiciach, hodnotenie chýb spolužiakom. Tak sa vzájomnou spoluprácou obohacujú i žiaci navzájom. V triede učiteľa poskytujú základnú oporu a asistenciu pri prvých krokoch učenia nových informácií. Následne oporu postupne odstraňujú, keď už žiaci získavajú istotu a preukážu samostatnosť (Bruner, 1985).

Existuje nepreberné množstvo variant podpory (scaffolding) použiteľných vo vyučovaní, ktorými sa môžu učители inšpirovať. Mnohí autori prichádzajú s rôznymi kategóriami scaffoldingu pre rôzne vekové kategórie (Walqui, 2006; Guerrini, 2009; Meyerová, 2010). Uvádzajú mnoho stratégií založených na výskumoch CLIL. Poukazujú na dôležitosť zrozumiteľného vstupu (comprehensible input) ako hlavného piliera osvojovania si cudzieho jazyka. Aby sa učители uistili v tom, že čo najviac vstupov (input) sa stane tým, čo je naozaj prijaté (intake), potrebujú vybudovať žiakom tzv. lešenie (scaffolding), ktoré pomôže prekonávať problémy pri prijímaní a porozumení podnetov. V rámci imerzných programov v USA vznikol model SIOP (Sheltered Instruction Observation Protocol), ktorý mal za účel pomôcť učiteľom, aby zlepšili výučbu žiakov, ktorí boli zaradení do bežných amerických škôl, ale neovládali anglický jazyk. Bolo nevyhnutné pripraviť pre nich podmienky, v ktorých by sa cítili bezpečne a pociťovali určitú ochranu. Echevarria a Vogt (2004) zmieňujú rôzne techniky scaffoldingu, zamerané na rozvoj jazyka pri zvládaní obsahu neязыkových predmetov. Nejde len o návod, ale aj presné

postupy, ktoré pomáhajú učiteľom monitorovať hodiny a overovať kvalitu výučby na základe daného protokolu. Tento protokol sa v priebehu rokov menil a ako uvádza Krashen (2013), spočiatku bol veľmi orientovaný na hypotézu zrozumiteľného vstupu a prirodzené osvojovanie si jazyka, avšak časom sa autori od tejto hypotézy odklonili viac k hypotéze, orientovanej na budovanie zručností, typickej pre cudzojazyčné vyučovanie. Títo autori boli svojimi pôvodnými návrhmi rôznych techník scaffoldingu inšpiráciou pri tvorbe a modifikácii kategoriálneho systému.

1.2 CLIL a žiaci mladšieho školského veku

V kontexte výskumu je tiež dôležité zamerať sa na charakteristiku žiakov mladšieho školského veku, keďže učitelia, ktorí pracujú s deťmi, by si mali byť vedomí špecifik, spojených s touto vekovou kategóriou. Tieto znalosti môžu učiteľom do značnej miery pomôcť pri príprave vyučovania a žiakom tak uľahčiť proces učenia sa nielen nejazykového predmetu, ale aj jazyka.

Sú to práve učitelia, ktorí ako jediní vidia individuálnych žiakov a ich individuálne potreby v triede a na základe nich poskytujú podporu, ktorá je nevyhnutná. Pokiaľ dokážu podchytiť nadšenie a udržať ho pomocou dobre naplánovaných vyučovacích hodín, v zhode s ich potrebami a úrovňou, je možné, aby žiaci napredovali. Jedná sa o prvé obdobie učenia sa jazyka, kedy môže byť položený základ ich záujmu o anglický jazyk a kultúru (Dunnová, 1983).

CLIL zahŕňa široké spektrum vzdelávacích prístupov a metód (Mehisto et al., 2008). Žiaci sú vystavovaní cudziemu jazyku od nízkej až po vysokú intenzitu. Cudzí jazyk nemusí byť používaný celú hodinu a vo všetkých vyučovacích hodinách, čo by už naznačovalo určitú formu bilingválnej výučby. U žiakov mladšieho školského veku môže ísť len o tzv. „jazykové sprchy“. To sa týka denných rutín, piesní, veršov, hier, pohybových aktivít, mnohých vizuálnych prostriedkov ako sú obrázky a reálne predmety. Je odporúčané časté opakovanie a rutiny, keďže prinášajú pocit bezpečia, afektívny filter ustupuje do pozadia a učenie je tak znásobené. Tieto jazykové sprchy sú pre danú vekovú kategóriu vhodné práve preto, že im poskytujú uvedenie si rôznych cudzích jazykov, pripravuje ich na učenie sa cudzích jazykov poskytnutím pozitívneho prístupu. To všetko sa deje podvedome v rámci bežných činností.

Je zjavné, že deti si osvojujú materinský jazyk bez zvýšenej námahy, prirodzene a rýchlo. Jednou z čŕt CLIL je snaha napodobiť podmienky, ktorým sú deti vystavené, keď sa učia materinský jazyk. Prostredie, ktorým sú deti obklopené, je plné zdrojov, ktoré sa učia používať ako nástroje. Deti sa učia používať jazyk a používajú jazyk, aby sa učili (Marsh, 2010). Tieto prirodzené spôsoby môžu byť použité i keď sa dieťa učí cudzí jazyk. CLIL prostredie môže využiť tento potenciál osvojovania si vedomostí poskytovaním maximálneho množstva príležitostí zmysluplného vstupu (input), prijatia (intake) i výstupu (output). Žiaci chcú využívať

jazyk hneď a v danej chvíli. V primárnom vzdelávaní majú triedni učitelia veľa možností počas celého dňa, ktorý s žiakmi trávia. CLIL im túto možnosť dáva a je na učiteľoch, akú motiváciu a podporu žiakom poskytnú. Výsledky cudzojazyčnej výučby v primárnom vzdelávaní v porovnaní s výučbou s neskorším začiatkom sa nedajú kvantitatívne merať. Skúsenosti z praxe na prvom stupni základnej školy však ukazujú, že pozitívna motivácia, radosť a chuť z učenia sa cudzieho jazyka sú pevným základom pre učenie sa vo vyšších ročníkoch.

2 Popis výskumnej metodológie

Výskum sa zameriava na podporu (scaffolding), ktorú učitelia poskytujú žiakom pri vyučovaní CLIL na prvom stupni základných škôl. Všeobecným cieľom práce je zistiť, akú podporu (scaffolding) učitelia poskytujú žiakom pri osvojovaní obsahu nejazykového predmetu vo vyučovaní CLIL cez anglický jazyk.

2.1 Predmet výskumu a výskumné otázky

Na základe výskumného zámeru bola stanovená hlavná a čiastkové výskumné otázky. Hlavná výskumná otázka:

Akú podporu (scaffolding) poskytujú učitelia, využívajúci CLIL žiakom pri osvojovaní obsahu nejazykového predmetu, sprostredkovaného v cudzom (anglickom) jazyku?

Čiastkové výskumné otázky:

1. Akú slovnú podporu (verbal scaffolding) poskytujú učitelia, využívajúci CLIL žiakom pri osvojovaní obsahu nejazykového predmetu, sprostredkovaného v cudzom (anglickom) jazyku?
2. Akú procedurálnu podporu (procedural scaffolding) poskytujú učitelia, využívajúci CLIL žiakom pri osvojovaní obsahu nejazykového predmetu, sprostredkovaného v cudzom (anglickom) jazyku?
3. Akú vizuálnu podporu (visual scaffolding) poskytujú učitelia, využívajúci CLIL žiakom pri osvojovaní obsahu nejazykového predmetu, sprostredkovaného v cudzom (anglickom) jazyku?

Možností a foriem poskytovania podpory (scaffolding) je mnoho a záleží na veku, potrebách, úrovni jazykových znalostí žiakov a preberanej téme, ktoré z nich sú vhodné. Je veľmi obtiažne vopred vybrať jedno univerzálne rozdelenie rôznych možností podpory, z ktorého by bolo možné vychádzať pri výskume vyučovania CLIL v primárnom vzdelávaní. Ponúkala sa tu preto možnosť modifikácie a návrhu vlastného kategoriálneho systému, ktorý by zohľadnil pozorovanú realitu. Pre potreby výskumu bolo snahou vytvoriť kategoriálny systém rôznych podôb scaffoldingu, inšpirovaný SIOP modelom (Echevaria, Vogt, 2004). Tento model bol upra-

vený v predvýskume, na základe priameho pozorovania a analýz videonahrávok, ktoré boli použité v hlavnej časti výskumu, ktorou je videoštúdia. Pojmom videoštúdie označujeme výskum výučby, založený na analýze videozáznamu. Videoštúdia predstavuje komplexný metodologický postup, v ktorom sa môže uplatniť celý rad rôznych metód a techník zberu a analýzy videodát. V súčasnej dobe ide o jeden z najintenzívnejšie rozvíjaných prúdov pedagogického výskumu, ktorý býva označený pojmom videografia. Hlavným poslaním videografie je produkovať empirické analýzy pedagogických javov postavených na dobre zachytenej a popísanej realite (Janík, Najvar, 2006).

2.2 Metódy zberu dát

Hlavnými metódami zberu dát boli metóda snehovej gule, priame a nepriame pozorovanie, dotazníky autenticity a stimulované vybavovanie.

Výskumná vzorka bola získavaná metódou snehovej gule. Táto metóda patrí v oblasti kvalitatívnych metód k jednej z najčastejšie používaných (Miovský, 2000, Hartnoll et al., 2003). V princípe je založená na kombinácii účelového výberu a prosťého náhodného výberu.

V prvej fáze predvýskumu bolo využité priame pozorovanie, keďže tento spôsob výskumu je podľa Hendla (2005) samozrejmom súčasťou výskumných akcií kvalitatívneho charakteru. Pozorovanie predstavuje snahu zistiť, čo sa skutočne deje. V kvalitatívnom výskume sa jedná o premyslené používanie schopnosti pozorovať. Pritom nejde len o vizuálne, ale i sluchové a pocitové vnemy. V tomto prípade sa jednalo podľa klasifikácie, ktorú uvádza Hendl (2005) o otvorené (pozorovateľ informuje účastníkov) a nezúčastnené (pozorovateľ neparticipuje na dianí) pozorovanie v prirodzenej situácii. Učiteľ i žiaci si boli vedomí výskumníkovej totožnosti. V rámci prvej fázy predvýskumu sa jednalo o neštruktúrované pozorovanie zaznamenávané terénnymi zápismi, v rámci druhej fázy predvýskumu a hlavnej časti výskumu o štruktúrované nepriame pozorovanie zaznamenávané videonahrávkami. Je vhodné uvedomiť si rozdiel a vhodnosť použitia týchto dvoch metód. Pri priamom pozorovaní musí výskumník analyzovať a sledovať javy, či situácie v čase, v ktorom prebiehajú. Výhodou videozáznamov je oproti priamemu pozorovaniu časová a priestorová nezávislosť. Videozáznam umožňuje analyzovať situácie časovo a priestorovo nezávisle na ich priebehu (sprostredkované pozorovanie). To znamená, že fázu nahrávania videozáznamu je možné oddeliť od fázy analýzy (Švaříček, Šedová, 2007).

Návšteva výskumníka môže ohroziť konanie pozorovaných a z toho vyplývajúce riziko, že hodiny nezodpovedajú tomu, ako by výučba prebiehala bez jeho prítomnosti. Môže byť skreslená z dôvodov nervozity učiteľa i žiakov. Výskumník sa zaujíma o porovnanie hodiny s inými hodinami, o správanie sa žiakov a osobný pocit vyučujúceho. Informácia o autenticite bola zachytená krátkymi štruktúro-

vanými rozhovormi, ktoré boli realizované po skončení každej vyučovacej hodiny a zaznamenané v dotazníku.

Jednou z možností ako získať doplňujúce informácie k videozáznamom je realizácia stimulovaného vybavovania. Stimulované vybavovanie je technika, v ktorej sú účastníci požiadaní, aby si vybavili myšlienky, ktoré mali pri danej úlohe alebo udalosti, ktorej sa zúčastnili. Predpokladá sa, že nejaká vizuálna alebo sluchová pripomienka udalosti vyvolá myšlienkové pochody, ktoré prebiehali v momente udalosti. V našom výskume sa jedná o reflexiu vyučovacej hodiny. Je dôležité, aby stimulované vybavovanie prebiehalo v čo najkratšom možnom časovom odstupe, keďže v krátkodobej pamäti účastníka (učiteľa) sa nachádza veľa dostupných informácií a je jednoduchšie ju aktivovať. Stimulované vybavovanie je dôležitý výskumný nástroj, ale musí byť využívaný s vedomím jeho slabín a limit. Je kritizovaný kvôli nedostatočnej reliabilite a validite. Počas výskumu bolo snahou zohľadniť toto riziko. Bol dodržiavaný krátky časový odstup medzi nahrávaním a stimulovaným vybavovaním, pri kódovaní bol používaný kategoriálny systém, reliabilita bola zaistená druhým kódovateľom a následne bola overovaná validita komunikáciou s učiteľom (Gass, Mackey, 2016). Za účelom prípravy videoštúdie a overenia výskumných nástrojov bola nevyhnutná realizácia predvýskumu, ako už bolo naznačené v stručnom popise metód zberu dát. Výsledky prvej fázy predvýskumu už boli publikované (Klimszová, 2014), preto sa v článku zameriavame na druhú fázu predvýskumu a čiastkové výsledky hlavnej časti výskumu.

2.3 Druhá fáza predvýskumu

Druhá fáza predvýskumu bola realizovaná v období marec–máj 2015. Metódou snehovej gule boli vybraní štyria učitelia zo štyroch základných škôl, ktorí súhlasili s realizáciou videozáznamov a zároveň rodičia žiakov podpísali informovaný súhlas s nahrávaním. Do druhej fázy predvýskumu bolo dôležité vybrať učiteľov, ktorí by boli schopní poskytnúť kvalitné a pre výskum použiteľné vyučovacie hodiny. Preto sme sa pri voľbe učiteľov snažili o kritériálne vzorkovanie, to znamená výber všetkých prípadov, spĺňajúcich dané kritériá. (Hendl, 2005). Použitá bola dostupná vzorka učiteľov, ktorí anglický jazyk používajú v neязыkových predmetoch pravidelne a ich hodiny sú autentické.

U každého z učiteľov boli najprv realizované návštevy vyučovacích hodín, počas ktorých boli u dvoch z nich zaznamenávané audionahrávky. Tieto audionahrávky boli prepísané a následne z nich boli získavané kategórie, použiteľné pre doplnenie a upravenie kategoriálneho systému, ktorý už bol pripravený na základe prvej fázy predvýskumu. V audionahrávkach bolo možné zachytiť viac podporných stratégií, než pri samotnom priamom pozorovaní. Týkalo sa to hlavne slovného scaffoldingu, ktorý bolo náročné zachytiť v terénnych zápiskoch. Zaznamenané audionahrávky, pomohli identifikovať viac kategórií a kategoriálny systém bol obohatený o niekoľko nových položiek, ktoré neboli uvedené v prvom návrhu

kategoriálneho systému. Priamym pozorovaním bol zároveň v terénnych zápisoch zaznamenaný vizuálny scaffolding, ktorý by bolo ťažké získať z audionahrávok. Autenticita hodín bola zachytená krátkymi štruktúrovanými rozhovormi s učiteľmi ihneď po skončení hodiny.

Sedem videonahrávok bolo zaznamenávaných dvomi videokamerami. Statická kamera zachytávala celú triedu počas celej hodiny a bola umiestnená v zadnej časti miestnosti v rohu. Druhá kamera bola dynamická a zachytávala hlavne činnosť učiteľa, vzhľadom k výskumnému problému, ktorý je zameraný na učiteľa.

Pre analýzu učiteľovej reflexie vyučovacej hodiny bol zvolený postup stimulovaného vybavovania, počas ktorého bol učiteľom k dispozícii videozáznam a ich úlohou bolo zastavovať ho v situáciách, ktoré si priali okomentovať. Boli im navrhnuté kľúčové otázky: 1. Aké myšlienky vám prebiehali v hlave počas tejto aktivity? 2. Prečo ste sa rozhodlirobiť práve toto v danej chvíli?

Všetky nahrávky vyučovacích hodín boli prepísané a analyzované kódovaním na základe modifikovaného kategoriálneho systému. Analýzou videozáznamov bolo zistené ako je poskytovanie podpory pozorovateľné a bola vytvorená definitívna verzia kategoriálneho systému pre pozorovanie a stimulované vybavovanie, ktorá bola použitá v hlavnej časti výskumu.

2.4 Priebeh hlavnej časti výskumu

V hlavnej časti výskumu bola výskumná vzorka bola rozšírená účelovým vzorkovaním a pokračovala metódou snehovej gule, pomocou ktorej boli získaní noví účastníci výskumu. Nepriamym pozorovaním boli nasnímané vyučovacie hodiny, ktoré boli následne transkribované a analyzované. Autenticita hodín bola zachytená krátkymi štruktúrovanými rozhovormi okamžite po skončení vyučovacej hodiny. Stimulované vybavovanie s učiteľmi pri sledovaní videozáznamov bolo realizované ihneď po nahrávke alebo s krátkym časovým odstupom. Audionahrávky so stimulovaným vybavovaním boli kódované tiež na základe definitívnej verzie kategoriálneho systému.

Design hlavnej časti výskumu:

1. Rozšírenie výskumnej vzorky – metóda snehovej gule a účelové vzorkovanie
2. Nepriame pozorovanie – videonahrávky
3. Štruktúrovaný rozhovor – dotazníky autenticity
4. Transkripcia videonahrávok
5. Analýza – kódovanie videonahrávok na základe definitívnej verzie kategoriálneho systému výskumníkom i druhým kódovateľom
6. Stimulované vybavovanie – audionahrávky

7. Transkripcia audionahrávkov

8. Analýza – kódovanie stimulovaného vybavovanie na základe definitívnej verzie kategoriálneho systému výskumníkom i druhým kódovateľom

2.5 Výskumná vzorka

Videonahrávky boli realizované celkom u desiatich učiteľov. Jedna vyučujúca bola hneď na začiatku vyradená z výskumu, keďže s výučbou CLIL nemala veľa skúseností a dopúšťala sa príliš veľkého množstva chýb v anglickom jazyku. Nahrávky u nej však boli využité pre účely poskytovania spätnej väzby a následne sme nahrávali ďalšie hodiny s časovým odstupom. Ani tieto nahrávky však neboli použité.

Hlavného výskumu sa zúčastnili dvaja muži a sedem žien. U dvoch z nich bola nahrávaná len jedna vyučovacia hodina a u ostatných dve až štyri, čo umožnilo viac nahliadnuť do štýlu vyučovania a taktiež boli hodiny autentickejšie, keď si žiaci i učiteľ zvykli na prítomnosť kamery a výskumníka, i keď celkovo sa dá na základe dotazníkov autenticity potvrdiť, že prítomnosť kamery príliš neovplyvnila bežný chod vyučovacích hodín. Pre názornosť popisu výskumnej vzorky slúži tabuľka 1.

Tab. 1: Výskumná vzorka

Učiteľ (iniciály)	Pohlavie	Roky praxe	Aprobácia	Predmet (ročník)	Počet žiakov
A (LD)	ž	21	1. stupeň ZŠ, anglický jazyk pre 1. stupeň ZŠ	Výtvarná výchova (3.)	24
B (CL)	ž	19	anglický jazyk	Človek a jeho svet (2.)	12
C (KŘ)	ž	10	1. stupeň ZŠ	Český jazyk (1.)	18
D (OS)	m	1	zemepis	Prírodoveda (3.)	24
E (KaR)	m	2	Učiteľstvo pre 1. stupeň ZŠ	Výtvarná výchova (1.)	22
F (HL)	ž	38	Učiteľstvo pre 1. stupeň ZŠ	Český jazyk, Matematika (1.)	32
G (KeR)	ž	32	Učiteľstvo pre 1. stupeň ZŠ	Človek a jeho svet (2.)	26
H (OS)	ž	18	Učiteľstvo pre 1. stupeň ZŠ, anglický jazyk	Človek a jeho svet (3.)	31
I (RC)	ž	22	Učiteľstvo pre 1. stupeň ZŠ	Vlastiveda, Matematika (2.)	28

Priemerná doba praxe vyučujúcich bola 18,11 roka. Priemerný počet žiakov v triede bol 24 a jednalo sa o žiakov 1. až 5. ročníka ZŠ. Nahrávky boli realizované na hodinách českého jazyka, matematiky, vlastivedy, prírodovedy, výtvarnej výchovy

a predmetu človek a jeho svet. Väčšina učiteľov (7) bola aprobovaná na 1. stupeň ZŠ, jedna učiteľka bola aprobovaná na anglický jazyk a jeden na zemepis. Jednalo sa o rodeného hovoriaceho, ktorý asistoval pri vyučovaní na prvom stupni. Bol to špecifický prípad, kde v triede bola umožnená prítomnosť dvoch vyučujúcich. Zmienená vyučujúca angličtiny viedla pravidelne doplňujúcu výučbu, prepojenú s predmetom Človek a jeho svet, v ktorej so žiakmi realizovala experimenty. Vzhľadom k náročnosti realizácie mala tiež k dispozícii pravidelne asistentku. Počas nahrávania bola prítomná i študentka na praxi.

Všetci učitelia súhlasili s nahrávaním a zároveň rodičia žiakov podpísali informovaný súhlas. V prípade nesúhlasu bol daný žiak premiestnený do vedľajšej triedy, prípadne sedel mimo záberu videokamier.

2.6 Metódy analýzy

Po transkripcii celej vyučovacej hodiny bola realizovaná analýza metódou kódovania na základe kategoriálneho systému. Možnosť opakovanej analýzy videozáznamu i audionahrávky stimulovaného vybavovania umožnila zabezpečenie vyššej reliability výskumu. Z tohto dôvodu bol prepis analyzovaný výskumníkom a druhým kódovateľom. Tieto dve kódovania boli porovnané a miera zhody bola 74 %. Následne kodoval ďalšie hodiny a miera zhody sa zvýšila na 83 %. Po získaní tejto zhody už nebolo vyžadované kódovanie ďalších hodín. Tento postup bol dodržaný i pri kódovaní stimulovaného vybavovania na základe transkripcie audionahrávok. Prvá zhoda bola 79 % a následne 81 %.

3 Predstavenie vybraných výsledkov hlavného výskumu

Súčasťou celkových výsledkov výskumu bude detailná analýza minimálne 16 vyučovacích hodín, kódovaných na základe kategoriálneho systému, ktorý bol navrhnutý a následne modifikovaný do finálnej podoby.

3.1 Analýza vyučovacej hodiny

Ako ukážka bola zvolená analýza vyučovacej hodiny výtvarnej výchovy. Vyučujúca A (LD) je triednou učiteľkou na prvom stupni ZŠ, ale vzhľadom k tomu, že má aprobáciu i na výučbu anglického jazyka na prvom stupni, vyučuje i v iných triedach anglický jazyk. S triedou, ktorá bola zaradená do výskumu, zaraďuje pravidelne prvky CLIL do výtvarnej výchovy. Ide o 24 žiakov 3. ročníka. Pre potreby danej hodiny si zvolila tému, na ktorú narazila v učebnici anglického jazyka, a tou boli mandaly. Jedná sa o vyučujúcu s dlhoročnou praxou, avšak aprobáciu na angličtinu si doplňovala v čase výskumu, čo ju zároveň inšpirovalo k výučbe pomocou CLIL. S vyučujúcou sme nahrávali štyri vyučovacie hodiny, z toho dve s odstupom času. Čo sa týka autenticity nahrávanej hodiny, hodina bola typická, žiaci sa správali

Tab. 2: Finálna verzia kategoriálneho systému

Slovný scaffolding <i>Verbal scaffolding (Využitie verbálnych prostriedkov k podpore porozumenia daného učiva) (Language development focused)</i>	Procedúrny scaffolding <i>Procedural scaffolding (Skupinové techniky, štruktúra aktivít) (Grouping techniques and activity structures and frames)</i>	Vizuálny scaffolding <i>Visual scaffolding (Nástroje, ktoré podporujú učenie sa žiakov) (Tools that support learning)</i>
<p>ss1 Používanie verbalizácie premýšľania (<i>Using think alouds</i>)</p> <p>ss2 Návodné otázky, inštrukcie (<i>Guiding questions</i>)</p> <p>ss3 Nasledovanie hovoreného prejavu spolu s písaným textom (<i>Following oral text with written text</i>)</p> <p>ss4 Úmyselné používanie synonym, antonym (<i>Purposefully using of synonyms and antonyms</i>)</p> <p>ss5 Učenie užitočných fráz (<i>Teaching familiar chunks</i>)</p> <p>ss6 Čistá a zrozumiteľná výslovnosť a artikulácia učiteľa, pomalá, keď je to vhodné (<i>Clear enunciation and articulation by teacher, slow when appropriate</i>)</p> <p>ss7 Opravné techniky spätnej väzby (<i>Corrective feedback techniques</i>)</p> <p>ss8 Piesne, rytmické riekanky, verse (<i>Songs, jazz chants, rhythm and rhyme</i>)</p> <p>ss9 Cielené opakovanie, parafrázovanie, rozšírenie žiakovej odpovede (<i>Repetition, paraphrasing, expansion of student response</i>)</p> <p>ss10 Prepínanie jazykových kódov (<i>Code swiching</i>)</p> <p>ss11 Efektívne využívanie vyčkávania (<i>Effective use of wait time</i>)</p>	<p>ps1 Používanie vzoru: U – prezentuje, U – predvádza, Ž – precvičuje, Ž – aplikuje (<i>Using an instructional framework that includes explicit teaching (T) – modeling (T) – practicing (St) – applying(St)</i>)</p> <p>ps2 1–1 U učí, vedie, formuje (<i>One on one teaching, coaching, modeling</i>)</p> <p>ps3 Rovesnícka podpora slabších (<i>Pairing and grouping of pupils so that less experienced/knowledgeable pupils work with more experienced/knowledgeable pupils</i>)</p> <p>ps4 Aktivovanie predchádzajúcich vedomostí (<i>Activating prior knowledge</i>)</p> <p>ps5 Premýšľaj – pracuj vo dvojici – zdieľaj s ostatnými (<i>Think – pair – share</i>)</p> <p>ps6 Kooperatívne skupinové techniky (celá trieda – skupiny – dvojice – samostatná práca) (<i>Cooperative group techniques – whole class – small group – partners – independent work</i>)</p> <p>ps7 Používanie rutín (<i>Use of routines</i>)</p> <p>ps8 TPR (Total physical response)</p> <p>ps9 Rozloženie komplexnejšej úlohy do jednoduchších (<i>Dividing complex tasks into less complex</i>)</p> <p>ps10 Motivujúci context (<i>Motivating context</i>)</p> <p>ps11 Personalizácia informácií (<i>Personalization of information – related to pupils’ lives</i>)</p> <p>ps12 Simulácie (Role play, simulations)</p>	<p>vs1 Obrázky (Pictures)</p> <p>vs2 Reálne objekty, zjednodušené modely (Manipulatives)</p> <p>vs3 Vytváranie predstáv, obrazotvornosť (<i>Using visuals and imagery</i>)</p> <p>vs4 Gestikulácia, mimika (<i>Gestures, miming</i>)</p> <p>vs5 Kartičky so slovíčkami (Flashcards)</p> <p>vs6 Využívanie, či vytváranie zdrojov, ktoré sú k dispozícii v triede (napr. slovníky, nástenky so slovíčkami, označené predmety slovami ...) (Making a variety of resources available in the classroom, dictionary, word walls, labeled visuals etc.)</p> <p>vs7 Písomná nápoveda (slová na tabuli) (<i>Written prompts</i>)</p> <p>vs8 Využitie interaktívnej tabule (Interactive whiteboard)</p> <p>vs 9 Grafické znázornenie (Graphic organizers)</p> <p>vs10 iPad, tablet</p>

ako obvykle a vyučujúca sa cítila veľmi dobre. Skúmali sme dve vyučovacie hodiny, ktoré nasledovali za sebou a trvali celkom 90 minút. Tieto dvojhodinovky sú pravidelne venované výtvarnej výchove vedenej v anglickom jazyku. Vzhľadom k tomu, že je ako jediná na škole, ktorá sa CLIL venuje, nemá pokyny ako CLIL vyučovať, tak experimentuje, kombinuje prvky anglického jazyka do výtvarnej výchovy, niekedy vo väčšej, inokedy v menšej miere, čo je viditeľné i na nahrávkach, ktoré sú každá inak zameraná. Jazykovým cieľom bolo precvičenie farieb a slovné spojenia: I like ..., I don't like ... She likes ... Obsahovým cieľom bolo rozdelenie farieb na studené a teplé, mandaly a ich význam. Žiaci mali možnosť zoznámiť sa s tým, čo sú mandaly, prečo sú vytvárané a sami si mohli vytvoriť svoje vlastné na základe informácií, ktoré sa o nich dozvedeli.

Zaujímavým faktorom pri posudzovaní CLIL hodín je pomer češtiny a angličtiny, ako už bolo zmienené v teoretickej časti. Neexistuje žiadny daný predpis, podľa ktorého by sa dalo posudzovať, či sa jedná o CLIL, či nie. Pre potreby výskumu bol tento pomer zaznamenaný. Bol meraný počtom slov, ktoré boli získané z transkripcie. V prípade tejto hodiny výtvarnej výchovy prevažovala čeština. V angličtine bolo vedených 28 % hodiny (529 slov) a v češtine 72 % (1366 slov). Vyučujúca z toho hovorila v angličtine 65 % hodiny (342 slov) a žiaci 35 % (187 slov). Na prvý pohľad by sa mohlo zdať, že vyučujúca mala veľmi dominantnú rolu a hovorila príliš. To by bolo neobvyklé a alarmujúce v prípade hodiny anglického jazyka. Táto CLIL hodina bola však výtvarná výchova, ktorá sa svojou povahou odlišuje od hodín cudzieho jazyka. Obsahovým cieľom bola tvorba výsledného výtvarného diela, takže žiaci väčšinu hodiny pracovali samostatne na svojich prácach a učiteľka poskytovala komentáre, pomoc, podporu, ktorú práve potrebovali. Rizikom pri počítaní počtu slov bola nemožnosť zachytenia tých slov, ktoré medzi sebou vedú žiaci vo dvojiciach, či skupinkách, ktoré prebiehajú súčasne. To by však technicky bolo možné podchytiť len veľmi ťažko. Tabuľka zobrazuje výskyt hlavných kategórií, najviac používané položky a tie, ktoré neboli pozorované vôbec.

Učiteľka pri výučbe používala najviac slovný scaffolding (55×) v rámci ktorého prevláda používanie užitočných fráz (ss5). Ide najmä o frázy, ktoré nesúvisia s obsahom predmetu, ale sú to bežné otázky, či slovné spojenia, ktoré učiteľ používa pri vyučovaní nejazykových predmetov v češtine. Procedurálny scaffolding bol zaznamenaný 38×. Najviac bol pozorovaný individuálny prístup učiteľa k žiakovi (ps2). Vyučujúca venovala čas takmer každému žiakovi v triede aspoň raz za hodinu. Vyplýva to z počtu identifikovaných situácií, keď položila jednotlivému žiakovi otázku, na ktorú žiak odpovedal buď hneď, alebo mu bola poskytnutá pomoc. Kategória sa vyskytla 22×.

Vizuálny scaffolding bol pozorovaný 16× a zastúpený bol najmä gestikuláciou a využitím interaktívnej tabule.

Všetky používané kategórie sú vo výskume podchytené prepismi z nahrávok.

Tab. 3: Vyučovacia hodina A (LD)

	Výskyt	Najviac používané	Nepoužívané
Slovný scaffolding	55	<ul style="list-style-type: none"> – užitočné frázy – piesne – prepínanie jazykových kódov 	<ul style="list-style-type: none"> – parafrázovanie – premýšľanie nahlas
Procedurálny scaffolding	38	<ul style="list-style-type: none"> – individuálny prístup – kooperatívne techniky – denné rutiny 	<ul style="list-style-type: none"> – simulácie – premýšľaj – pracuj vo dvojici – zdieľaj
Vizuálny scaffolding	16	<ul style="list-style-type: none"> – gestikulácia – interaktívna tabuľa – obrázky 	<ul style="list-style-type: none"> – vytváranie predstáv – iPad, tablet

3.2 Stimulované vybavovanie

Posledným aspektom analýzy bolo stimulované vybavovanie, ktoré bolo zachytené a prezentované na ukážkach z prepisov audionahrávok. V analýze stimulovaného vybavovania sa objavili postrehy, ktoré súvisia s teoretickým ukotvením CLIL, napr. uvedomovaním si zrozumiteľného vstupu a zóny najbližšieho vývinu. Učiteľka sa zamýšľa tiež nad prepojením metodiky výučby cudzieho jazyka a neязыkového predmetu. Je zjavné i to, že si uvedomuje momentálne znalosti žiakov a niekedy ich vystavuje novým vedomostiam, ktoré ale príliš nepresahujú tie, ktoré už majú osvojené. Potvrdzuje to Krashenovu hypotézu zrozumiteľného vstupu (comprehensible input), či Vygotského zónu najbližšieho vývinu. Uvedomuje si zaradovanie náročnejších úloh a tiež chvíle, keď si neuvedomí, že žiaci niečo ešte nie sú schopní zvládnuť a je to nad ich momentálne schopnosti. Späťne sa zamýšľa nad tým, čo ešte nevedeli, čo bolo dôvodom, že určitá aktivita nemohla byť zrealizovaná. Uvažuje nad tým, čo by sa dalo ešte pripraviť, ako by sa dala rozšíriť výučba a zároveň si je vedomá vyváženosti a umiernenosti vo výbere aktivít. Vyučovanie angličtiny považuje za veľmi efektívne, zmiňuje zapojenie všetkých štyroch zručností, striedanie aktivít, ktoré je typické pre cudzojazyčné vyučovanie. Často priznávala, že aktivity neboli plánované a že ich zaradila intuitívne. Dôležitosť spolupráce s angličtinármi potvrdzuje jej tvrdenie, v ktorom si je vedomá toho čo práve v danom období precvičujú počas hodín anglického jazyka. V tomto prípade je výhodou, že sama vyučuje anglický jazyk v danej triede. Často sa objavuje názor, že učitelia na CLIL nemajú čas, ale zdá sa, že podľa jej tvrdenia by to mohlo byť práve naopak. Ide o správne vyváženie a to, čo by učiteľ nemusel stihnúť prebrať v hodine angličtiny, môže presunúť podobným spôsobom, ako sme mohli pozorovať. Pokiaľ je učiteľ pre túto prácu zapálený, nepochybne dokáže motivovať i ostatných. Vzhľadom k tomu, že je ako jediná na škole, ktorá sa CLIL venuje, nemá pokyny ako CLIL vyučovať, tak experimentuje, prenáša prvky anglického jazyka

do výtvarnej výchovy. Všetky tieto tvrdenia sú podložené citátmi z audionahrávok stimulovaného vybavovania.

Výsledkom výskumu bude analýza všetkých stimulovaných vybavovaní a z nich vyplývajúce určité implikácie pre prax, formulované na základe tejto analýzy a interpretácií. Ako ukážku tohto zámeru by bolo možné použiť reakciu len jednej z vyučujúcich, označenej kódom B (CL), ktorá reagovala s odstupom času (6 mesiacov) v rámci validizácie kódovania jej vyučovacích hodín a stimulovaného vybavovania, a preto boli práve jej reakcie vybrané ako reprezentatívne. Je totiž zjavné, že ako skúsená angličtinárka s dlhoročnou praxou, ktorá má povedomie o vyučovaní cudzieho jazyka, si je istá svojou činnosťou. V komentároch sa objavujú reakcie súvisiace so všetkými tromi čiastkovými výskumnými otázkami. Preto bola ešte navyššie informácie bohaté komentáre. Bol jej poskytnutý i kategoriálny systém, ktorý je výsledkom výskumného procesu tohto výskumu, a preto v reakciách možno pozorovať i zmienky o scaffoldingu a jednotlivých položkách použitých v rámci výskumu. Nepoužíva scaffolding náhodou. Je si vedomá dôvodov, ktoré ju k danému konaniu vedú. Nielen, že si je istá účelom konania, ale taktiež si uvedomuje, že mnohé postupy používa automaticky, často neplánovane, podľa konkrétnej situácie. Cieľom všetkého konania je doviest' žiakov k upevneniu a osvojeniu si nových znalostí. Žiakom, ktorí nie sú anglickému jazyku vystavení často, ale len počas hodín anglického jazyka, je potrebné pomáhať v schopnosti porozumieť rôznymi formami podpory. Jednou z nich je i plynulé prelínanie materinského a cudzieho jazyka (code switching). Pokiaľ je žiakom poskytovaná podpora, nie je nutné prechádzať do materinského jazyka príliš často. V tomto prípade veľmi pomáha časté a opakované používanie rutín, tzv. caretaker talk, ktorá simuluje správanie matky k dieťaťu, gestikulácia. Dôležitosť tejto podpory je vyjadrená i slovami tejto skúsenej vyučujúcej: *„Prinášim deťom nejaký „input“, ktorý, zejména vzhľadom k tomu, že je poněkud nad rámec jejich jazykové úrovně, vyžaduje právě onen „scaffolding“, aby se stal srozumitelným (comprehensible) a zároveň očekávám nejaký „output“ formou TPR nebo opakování či samostatných krátkých ústních výpovědí dětí.“*

Žiaci potrebujú čo najviac zrozumiteľných vstupov (comprehensible input), ktoré sú mierne nad úrovňou ich porozumenia, ako je popísané v teoretických východiskách. Všetky tieto vyššie zmienené výroky naznačujú dôležitosť zrozumiteľného vstupu (Krashen, 1986), uvedomovanie si zóny najbližšieho vývinu (Vygotský, 1978), aby mohla nastať i produkcia (output) v jazyku, ktorý nie je pre žiakov materinský a následné pochopenie obsahu nejazykového predmetu.

Výsledky a interpretácie výskumu tiež môžu pomôcť vyučujúcim uvedomiť si rozdiel medzi tým, čo si myslia, že robia a čo skutočne robia. Napríklad po prehladnutí kategoriálneho systému si uvedomili, čo používajú najviac a čomu sa vyhýbajú, alebo vôbec nepoužívajú. *„Vidím, že některým formám scaffoldingu se v této hodině zcela vyhýbám. Taky vidím, že slovní scaffolding používám víc než procedurální*

a vizuální.“ Samozrejme nie je cieľom využiť všetky kategórie, ale prínosom boli následné diskusie, užitočné pre ďalšiu prax. Učítelia, ktorí sa snažia pracovať na sebe, sa neboja sebareflexie. „Je to pro mě skvělá zpětná vazba.“

Z toho všetkého vyplýva nespochybniteľná nevyhnutnosť prípravy učiteľov na CLIL a postupy budovania scaffoldingu, aby neboli náhodné, intuitívne, ako bolo možné pozorovať v rámci videoštúdie na niektorých vyučovacích hodinách, ktoré boli z výskumu vylúčené z dôvodu absencie scaffoldingu, či prílišného množstva chýb, ktorých sa vyučujúci dopúšťali. Nestačí len osobné nadšenie učiteľa. To, že je v primárnom vzdelávaní CLIL používaný intuitívne je snáď prínosom, ale môže byť i reálnym ohrozením, pokiaľ učítelia nemajú vhodný jazykový základ a ne-disponujú schopnosťami viesť hodinu v cieľovom jazyku. Jedným z prínosov tejto práce bude využitie kategoriálneho systému pri metodickej príprave CLIL hodín.

4 Záver

V článku bola stručne vymedzená skúmaná problematika CLIL v primárnom vzdelávaní, metodológia výskumu a naznačené vybrané výsledky na príklade jednej učiteľky z Moravskosliezského kraja, ktorá počas svojho vyučovania používa angličtinu vo výtvarnej výchove. Pozornosť bola zameraná na podporu (scaffolding), ktorú učítelia vo vyučovaní CLIL poskytujú žiakom pri osvojovaní obsahu nejazykového predmetu, sprostredkovaného v cudzom (anglickom) jazyku. Zaznamenaný bol tiež pomer angličtiny a češtiny vo vyučovacej hodine, kde prevažovala čeština, využívanie rôznych foriem scaffoldingu, ktoré boli zaznamenané. Najviac bol pozorovaný slovný scaffolding a v rámci stimulovaného vybavovania sa vyučujúca najviac sústredila na procedurálny. Zaujímavé boli výsledky stimulovaného vybavovania, ktoré korešpondovali s teoretickými východiskami práce. Identifikované boli napríklad zmienky súvisiace so zrozumiteľným vstupom, zónou najbližšieho vývinu.

Existuje tu reálne riziko, spojené so zovšeobecňovaním výsledkov vzhľadom k tomu, že výskumná vzorka bola veľmi rôznorodá. Snahou bolo preto kvalitatívne popísať realitu na príklade rôznych škôl a rôznych typov učiteľov. Učítelia, ktorí sa zúčastnili výskumu prirodzene zaraďujú anglický jazyk do ostatných nejazykových predmetov. I keď by sa mohlo zdať, že využívanie CLIL je intuitívne, nie je to tak jednoznačné. Potvrdzujú sa rozdiely medzi učiteľmi, ktorí sú si vedomí svojho konania a tými, ktorí zaraďujú angličtinu intuitívne. Táto skutočnosť bude taktiež zohľadnená v kompletných výsledkoch výskumu, v ktorých bude analyzovaných minimálne 16 vyučovacích hodín a stimulované vybavovania učiteľov, ktoré už sú k dispozícii. Bude jasne prezentované, ktoré kategórie boli najviac používané v súlade so stanovenými výskumnými otázkami na základe vytvoreného kategoriálneho systému.

Literatúra

- BENEŠOVÁ, B., VALLIN, P. (2015). *CLIL – inovativní přístup nejen k výuce cizích jazyků*. Praha: Pedagogická fakulta UK.
- BOTTGER, H., MEYER, O. (2008). *Going CLIL. Prep Course*. Berlin: Cornelsen.
- BRINTON, D. M., SNOW, M. A., WESCHE, M. B. (2011). *Content-based Second Language Instruction*. Michigan: Michigan Classics Edition.
- BRUMFIT, C. J. AND JOHNSON, K. (1979). *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- BRUNER, J. S. (1985). Vygotsky: A Historical and conceptual perspective. In WERTSCH, J. (Ed.), *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*. MA: CUP.
- COYLE, D., HOOD, P., MARSH, D. (2010). *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DONATO, R. (1994). Collective scaffolding in Second Language learning. In LANTOLF, J. P., APPEL, G. (Eds.). *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. Norwood, N. J.: Ablex Pub. Corp.
- DUNN, O. (2012). *Introducing English to Young Children*. Glasgow: North Star.
- ECHAVARRIA, J., VOGT, M., SHORT, D. (2004). *Making Content Comprehensible for English Learners: The SIOP Model* (Second Edition). Needham Hts., MA: Allyn and Bacon.
- HAMMOND, J., GIBBONS, P. (2001). What is scaffolding? In J. Hammond (Ed.) *Scaffolding: Teaching and Learning in Language and Literacy Education*. Newtown, Australia: Primary English Teaching Association.
- HANUŠOVÁ, S., VOJTKOVÁ, N. (2011). *CLIL v české školní praxi*. Brno: Studio Arx.
- HARTNOLL, ET AL. (2003). *Příručka k provádění výběru metodou sněhové koule*. Příbram: Úřad vlády ČR.
- JANÍK, T., NAJVAR, P. (2006). Zkoumání procesů vyučování a učení prostřednictvím videostudie. *Orbis scholae*, 1(1), 111–126.
- KLIMSZOVÁ, S. (2013). Prehľadová štúdia výskumov CLIL v primárnom vzdelávaní. In JANÍKOVÁ, V., PÍŠOVÁ, M., HANUŠOVÁ, S. (Eds.), *Výzkum učení a vyučování cizím jazykům II* (pp.). Brno: Masarykova univerzita.
- KLIMSZOVÁ, S. (2014). Obsahovo a jazykovo integrované vyučovanie v primárnom vzdelávaní. In JANÍKOVÁ, V., PÍŠOVÁ, M. & HANUŠOVÁ, S. (Eds.), *Výzkum učení a vyučování cizím jazykům III* (pp.). Brno: Masarykova univerzita.
- KRASHEN, S., TERREL, T. (1983). *The Natural Approach*. Oxford: Pergamon.
- KRASHEN, S. (2013). *Does SIOP research support SIOP claims?* Dostupné z http://www.sdkrashen.com/content/articles/siop_research_support_claims.pdf.
- LLINARES, A., MORTON, T. WHITTAKER, R. (2012). *The Roles of Language in CLIL*. Cambridge: CUP.
- MEHISTO, P., MARSH, D. FRIGOLS, (2008). *Uncovering CLIL*. Oxford: Macmillan Education.
- MEYER, O. (2010). Towards quality CLIL: successful teaching and planning strategies. *Puls*, p. 11–29.
- MIOVSKÝ, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
- NAJVAR, P. (2011). *Videostudie v edukačním výzkumu*. Brno: Paido.
- ŠMÍDOVÁ, T., TEJKALOVÁ, L., VOJTKOVÁ, N. (2012). *CLIL ve výuce. Jak zapojit cizí jazyky do vyučování*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
- ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĎOVÁ, K., ET AL. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- ŠEBESTOVÁ, S. (2011). *Příležitosti k rozvíjení řečových dovedností ve výuce anglického jazyka: videostudie*. Brno: Muni Press.
- THARP, R. G., GALLIMORE (1988). *Rousing minds to life*. New York: CUP.

- VAN DE CRAEN, P. (2006). *Content and Language Integrated Learning, Culture of Education and Learning Theories*. Brussels: Vrije Universiteit Brussel.
- VAN LIER, L. (1996). *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy and Authenticity*. London: Longman
- VYGOTSKÝ L. S. (1976) *Vývoj vyšších psychických funkcí*. Praha: SPN.
- WALQUI, A. (2006). Scaffolding instruction for English language learners: A conceptual Framework. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9(2), 159–180.
- WILKINS, D. (1976). *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.
- WIDDOWSON, H. G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.

Autorka

Mgr. Slavomíra Klimszová, e-mail: slavomira.klimszova@osu.cz, je absolventkou Filozofické fakulty Univerzity Komenského v Bratislavě, obor anglický jazyk a filozofie. Působí jako vedoucí Centra jazykové přípravy na Pedagogické fakultě Ostravské univerzity a v současné době studuje doktorské studium v oboru Didaktika cizích jazyků na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně. Ve své výzkumné činnosti se zabývá CLIL v primárním vzdělávání. Vyučuje anglický jazyk a didaktiku anglického jazyka v rámci studijního programu Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, intenzivně se věnuje práci se studenty programu Erasmus a také se podílí na výuce v Centru dalšího vzdělávání a v programech Univerzity třetího věku.

Identifying the Most Effective Strategies for Providing Students with Writing Feedback: A Comprehensive Review of Existing Methodologies and Theories

Francesco Muto, Ludmila Koláčková, Jana Rozsypálková

Abstract: Attaining proficiency in writing remains one of the most challenging goals for second language learners of English and their teachers. Effective writing demands much more than a general understanding of grammar rules. In order to accomplish a sophisticated writing task such as a composition, students must effectively employ their mastery of grammar to generate a coherent, cohesive text with a clear message. Unlike the productive skill of speaking, effective writing cannot rely on circumlocution or a sympathetic interlocutor in order to help convey a message. Rather, it requires that students generate, often upon spontaneously and upon demand, a coherent, cohesive text. Grammatical and spelling errors, inappropriate word choice and lack of formal structure can all impede the message which the student wishes to deliver in the writing task. Currently accepted pedagogical practice maintains that constructive feedback is key to helping students develop and hone their writing skills. While specific feedback styles and approaches vary, two broad strategies of reformulation and self-correction predominate. The aim of this article is to conduct an extensive review of the current methodologies as well as the theoretical underpinnings that guide these practices with the intention of laying the groundwork for a quantitative study into this issue at our institute.

Key words: accuracy, assessment, cohesion, discourse, error correction, feedback, grammar awareness, reformulation, self-correction, text

Introduction

This paper will explore the methods employed for teaching English language composition at our Institute, the Language Center at the University of Defence in Brno. Our department is focused exclusively on providing English language education to the officer class of the Czech Armed Forces (and occasionally civilian employees of the military), who are enrolled in language courses at our center. This article will explore current methodologies and approaches to delivering teacher-generated feedback on written composition tasks. Our intention is to identify the best practices for supporting the development of proficiency in English language composition for our students. A motivating factor in our approach, as noted by Brown and Harris **1**, is the recognition that improvement in all academic skills is inextricably linked to constructive feedback.

Course Structure and Final Assessments

Students at our institute are enrolled in courses of various lengths and structures, ranging from 6–17 weeks in duration. Course offerings include intensive-refresher, intermediate and advanced levels. Courses culminate in a bi-level examination in

which the student can achieve a rating of either 1 (Beginner) or 2 (Functional) or 3 (Professional) in the skills of listening, speaking, reading and writing according to a scale known as NATO STANAG 6001 (for a more detailed description of the STANAG 6001 proficiency scale, please visit the Bureau of International Language Cooperation's website at www.natobilc.org). This article will focus on the challenges involving the development of the writing skill for students preparing for the examinations at Levels 2 and 3. Specifically, we wish to elucidate effective corrective feedback strategies to help our students to develop and hone their abilities in composing writing tasks such as formal/informal letters, freewriting compositions, and formal essays, all of which are fundamental requirements for the STANAG 6001 writing examinations.

Bereiter (1986) famously referred to composition writing as “probably one of the most complex, constructive acts that most human beings are ever expected to perform.”² The task of the composition is undoubtedly made more difficult when the writer is not a native speaker of the language he or she is writing in. Many strategies have been put forth for helping ESL learners at the primary, secondary and university levels. Professional adult learners, attending courses with the aim of passing workplace-related language examinations, are certainly not exempt from the difficulties of effective essay writing and in many ways, come to the process with a distinct set of challenges.

Description of target population

As noted above, our student population consists of officers of the Czech Armed Forces, and occasionally civilian workers employed by the Czech military. Students vary widely in terms of age (from 19 to over 50), previous educational experience and career background. Notably, a high degree of heterogeneity regarding language proficiency and experience in studying English exists within our group of students. Some learners have undergone primarily military or technical training, with minimal emphasis on liberal arts or humanities, which are very often the very disciplines that tend to place the highest priority on writing composition. Other students have completed advanced university studies. Within the same classroom, there are often PhD's sitting next to graduates of technical secondary schools. Student age is undoubtedly a factor, as course attendees who completed their formal schooling before the Velvet Revolution in 1989 tend to have had less exposure to English during their formative education. By contrast, recent university graduates who have chosen a professional military career (after the abolition of conscription in 2004) often possess the greatest level of fluency and accuracy. This general rule of thumb should not, however, be taken as an absolute. Indeed, there are some current students who enlisted as early as the late 1970s and are now under pressure to achieve a professional level in English to complete their career or academic goals. To sum up, the heterogeneity among students can be

observed in terms of their educational background, work and personal experience, the length and way of exposure to English, age and type of current position in the military.

The potential difficulties posed by the disparity in student ability are mitigated by the extraordinarily desirable student-teacher ratio (established by order of the Ministry of Defence and depending on the level of the course, with level 3 usually having a student-teacher ratio of 8-1, level 2 courses 10-1, and level 1 courses 12-2). These uniquely small class sizes are certainly conducive to the development of a close relationship between the instructor and course attendees and facilitate the development of the teacher's understanding and intuition regarding each student's unique abilities, challenges and language goals.

Among the obstacles students face in developing effective L2 writing skills, based on our long-term observations, are a lack of awareness and understanding concerning the writing process, regarding both the expectations of the task and how to accomplish it. In particular, the chief difficulties appear to be: 1.) mistakes in the accuracy and control of grammar 2.) uncertainty about appropriate or widely accepted vocabulary and collocations 3. lack of familiarity with the form, conventions and overall nature of the composition tasks and 4.) inexperience in generating and sustaining active paragraph-level discourse.

Providing Students with Feedback on Essay Writing

According to Hyland and Hyland (2006) **3**, providing students with *corrective feedback* (CF), when delivered in a thoughtful and supportive manner, is widely recognized as the most effective strategy for aiding students in the development of ESL writing skills. Within the context of our workplace, the Language Center at the University of Defence, the most appropriate person to provide CF for writing assignments is the teacher. It is, therefore, necessary to identify the roles that the teacher simultaneously plays when correcting writing assignments such as formal letters, freewriting activities and essays. O'Muicheartaigh (2000) reports that the teacher takes on three distinct roles in this process, that of 1.) a reader 2.) a writing teacher and 3.) a language expert. **4** A comprehensive understanding of these three roles is essential for developing a helpful approach to providing teacher-generated corrective feedback.

Another important consideration is the particular strategy of corrective feedback adopted by the teacher or teaching department. Ibarrola (2013) identifies two broad CF strategies: *reformulation* and *self-correction*. **5** In general, reformulation requires the teacher to essentially provide the student with a set of corrections to his or her original paper that would constitute an acceptable or successful end-product. This technique can be viewed as a means of modeling accuracy. By contrast, self-correction is a method in which the student is encouraged to detect

and correct errors on their own. The teacher helps to identify problems in the text, yet the student must strive to rectify the mistakes, thus empowering the student and charging them with a greater role in their own writing development. Both of these methods offer advantages and disadvantages, which will be explored in this article.

Reformulation as a Corrective Feedback Strategy

As mentioned above, reformulation is CF strategy that provides students with a re-written version of the learner's original composition. The teacher-generated corrected version is essentially a new version of the student's paper, which makes the language seem as native-like as possible while keeping the content of the original intact. **6** The reformulation strategy engages the third function of O'Muicheartaigh's concept of the writing mentor-namely that of the language expert. In order to achieve the complex task of conveying an argument, the student must effectively employ the grammatical structures and vocabulary to the purpose of presenting and sustaining an argument. The complexity of this task often requires the use of idiomatic expressions or collocations, which in this case, even the most astute student may not be aware of. A highly trained teacher with native-like fluency and accuracy is essential in this context. Given the daunting expectations of the essay-writing task, a self-correction strategy, with its more limited feedback, may not be sufficient to help the student to improve his or her essay writing skills.

Moreover, reformulation offers the teacher and the student an opportunity for a multitude of "teachable moments". Even the most prepared teacher will most likely not be able to anticipate all of the structures and collocations an individual student needs to acquire in order to compose effective writing tasks. This difficulty is further exacerbated when we consider the diversity of student writing ability and experience mentioned above. Thus, when extensive corrective feedback is provided using a reformulation approach, the essay becomes an extension of classroom time, or rather, it is akin to an extended one-to-one consultation with the teacher.

Focused Feedback vs. Unfocused Feedback

Bitchener (2008) identifies two broad categories of corrective feedback-namely *focused feedback* and *unfocused feedback*. **7** Focused feedback refers to correction of a specific set of errors in a text, while leaving the other mistakes unmarked. For example, when the teacher is covering a unit on English articles, essay correction would be focused on this area. *Unfocused feedback* refers to correction of *all* mistakes in a text, regardless of whether or not the grammar and vocabulary used have yet been covered in the course. For our purposes, it seems apparent that

unfocused feedback would be the best option for essay correction, considering the limited duration of our courses. Furthermore, the STANAG 6001-based assessment that our students will undergo upon completion of their courses is designed to measure *general proficiency* and is therefore entirely unconcerned with any curriculum as such.

An inherent danger exists in relying too much on the reformulation approach to CF: namely that the student may come to *depend too much* on the teacher's provided feedback without feeling sufficiently motivated to develop the skills by himself or herself. Still worse, the student may feel *demotivated* by receiving back a paper that is replete with corrections, further reinforcing the feelings of frustration and insecurities about his or her own abilities. To counteract this potential effect, our department has instituted some guidelines to avert this potential pitfall, specifically: 1.) to include praise when students have accurately used grammatical structures, vocabulary or collocations 2.) to provide overall feedback at the end of the essay which summarizes the corrective feedback and relates it to the examination descriptors 3.) to gather a number of sentences from student writings and review them in class as a writing feedback activity. This last activity is designed to help engage students as collective learners, and hopefully empower them to take greater initiative in developing their own writing skills.

Self-Correction as a Corrective Feedback Strategy

Self-correction constitutes the second major approach to corrective feedback. In the self-correction approach, the teacher does not reformulate the student's essay, but rather simply indicates that there is an error in the text, leaving it for the student to correct. **8** The great advantage of the system of corrective feedback is that it can serve to motivate the learner to master the needed accuracy by themselves. **9**

There are several ways that corrective feedback can be delivered to the student. Robb (1986) identifies one strategy known as coded error feedback **10**. Coded error feedback entails creating a set of abbreviations that the teacher can use to mark the student's paper in a general way (for example, *V* for vocabulary, *G* for grammar, *T* for tenses, etc.). Ferris (2011) expresses concern that developing a code for error correction may be cumbersome for teachers and confusing for students. She goes on to suggest that such a code may expect too much of students as teachers may use a wider range of metalinguistic codes than students could understand Ferris **11**.

In the case of our department, we have attempted to avoid this potential drawback by adopting a very simple feedback code chart which is modified and updated whenever teachers encounter a new group of mistakes while correcting students' texts. The codes are based on English terminology for two main areas in which

students tend to fail (G-grammar, V-vocabulary) further divided into related subsets (eg. WO – word order, Sp – spelling), and two additional areas with frequent occurrence of errors (L – linking, C – cohesion). The chart has been distributed among both students and teachers so that a unified approach to error identification was achieved. To facilitate the adoption of the codes by students, we decided to add a simple explanation of each code in the Czech language as majority of students are apt to consider English linguistic terminology relatively obscure.

Tab. 1: *Self-correction Table with an explanation in Czech*

V	Vocabulary	Chyba ve slovní zásobě (nevhodně použitá nebo podúroňová slovní zásoba)
R	Repetition of the word or phrase already used	Opakované použití již použitého slova/fráze
Sp	Spelling	Chyba v pravopisu
IE	Idiomatic expressions, collocations	Chybně použité ustálené obraty – idiomy, kolokace
WC	Wrong capitalization	Záměna velkých a malých písmen
G	Grammar	Chyba v gramatice
WO	Word order	Slovní pořádek
A	Articles	Chybějící, nevhodný člen
T	Tenses	Nevhodně zvolený čas
L	Linking	Nevhodné nebo chybějící propojení vět, odstavců
C	Cohesion	Narušená koheze – nevhodně použitá zájmena, odkazy
G!/V!	Repeated basic mistake	Opakovaná podúroňová chyba
?	Unclear meaning	Nevhodná formulace narušující porozumění

Ideally, self-correction activates prior knowledge while encouraging students to cultivate a greater degree of mindfulness when writing. This is especially helpful, as we have observed that students tend to make mistakes due to inattention or being in a hurry. This strategy appears to be ideal for our students as they come to our classes from a variety of educational backgrounds and with varying degrees of proficiency, as mentioned above. Additionally, the skill of self-correction may be practiced throughout the semester, allowing students to develop the ability to employ under time-constraints, for example during the exam.

In order for this strategy to be fully successful, students should take the time to carefully review their corrected paper and create a second draft. **12** Thus, self-correction can also be said to support the concept of writing as process-oriented, rather than product oriented. If students do not have time or motivation to create a second draft, corrective feedback will fail to achieve its intended goal. **13**

Summary and Broad Recommendations

It has been seen that our students face a daunting set of challenges on their way to effective essay writing. The difficulties for the instructor are also significant

when considering the varied backgrounds and levels of English proficiency in the classroom. Regardless of the future need to write essays in work-related situations, our students nonetheless must be able to produce a successful composition at a professional level in order to pass the needed examinations. Thus, essay writing remains an important priority for our department.

In reviewing the existing literature on the subject, we can observe that reformulation and self-correction constitute two broad strategies correcting essays. Both strategies possess advantages for helping students to gain greater accuracy and overall ability in essay writing. Based on this review, we propose that our department adopt a hybrid approach to error correction. Specifically, we recommend that we adhere to a self-correction approach, but with broad discretion for the teacher to reformulate when he or she deems necessary. Furthermore, students will be encouraged to submit successive drafts to the teacher in order to hone their skills in writing. It is our hope that through repeated self-correction in class, our students will be able to utilize these skills during the writing phase of the examinations, albeit while adhering to the time limits imposed by the test.

Future Proposed Quantitative Study

As a result of the insights gained in this exploratory paper, we propose to initiate a longer-term research project to more closely examine the teaching and correction of student writing at our institute. The aim of the study will be to acquire solid, quantitative data and to draw concrete conclusions about which error-correction strategies are most likely to help our students to attain the requisite proficiency in writing to pass the examinations at levels 2 and 3.

The tentative plan for this project will be to establish two groups: an experimental and a control group, corresponding to two course groups at our institute. The experimental group will have their writing assignments assessed using a self-correction method only. In the control group, teachers will employ a traditional, reformulation approach to error correction. At the end of the semester, progress will be examined according to exam results and performance on written tasks in order to ascertain which correction strategy has been most effective in helping students attain their writing proficiency goals in English. We intend to carry out this research during the 2018–19 academic year.

References

- AHANGARI, S., & MARYAM, B. (2015). The Effect of Self-Correction and Peer-Correction on Efl Learners' Writing Accuracy Improvement across Proficiency. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 5(2).
- BITCHENER, J., & KNOCH, U. (2008). The value of a focused approach to written corrective feedback. *ELT Journal*, 63(3), 204–211. doi:10.1093/elt/ccn043
- BROWN, G. T., & HARRIS, L. R. (2016). *Handbook of human and social conditions in assessment*. New York: Routledge, Taylor & Francis Group.

- CAHYONO, B., & AMRINA, R. (2016). Peer Feedback, Self-correction, and Writing Proficiency of Indonesian EFL Students. *Arab World English Journal*, 7(1), 178–193. doi:10.24093/awej/vol7no1.12
- CUMMING, A., BEREITER, C., & SCARDAMALIA, M. (1989). The Psychology of Written Composition. *The Modern Language Journal*, 73(1), 74. doi:10.2307/327270
- FERRIS, D. (2009). *Response to student writing: implications for second language students*. New York: Routledge.
- FERRIS, D. (2011). *Treatment of Error in Second Language Student Writing*, Second Edition. DOI:10.3998/mpub.2173290
- FERRIS, D. R., & HEDGECOCK, J. S. (2011). *Teaching ESL composition: purpose, process, and practice*. Mahwah, NJ: Routledge.
- HYLAND, K., & HYLAND, F. (2006). Feedback on second language students writing. *Language Teaching*, 39(02), 83. doi:10.1017/s0261444806003399
- IBARROLA, A. L. (2013). Reformulation and Self-correction: Insights into correction strategies for EFL writing in a school context. *Vigo International Journal of Applied Linguistics*, 10. Retrieved August 1, 2017, from <http://vialjournal.webs.uvigo.es/pdf/Vial-2013-Article2.pdf>
- O'MUIRCHARTAIGH, S. (1990). Given Feedback on Students' Written Work. *ELTJ*, (40), 1–12.
- ROBB, T., ROSS, T., & SHORTREED, I. (1986). Salience of feedback on error and its effect on EFL writing quality. *TESOL Quarterly*, 20–93.

Authors

Francesco Muto, M.Ed., e-mail: francescodaniel.muto@unob.cz graduated with a Master's degree in Multicultural Education from Eastern University in 2006. He taught Italian language at the Philadelphia High School for Creative and Performing Arts before moving to the Czech Republic in 2012. Since 2013, he has worked at the University of Defence in Brno. His previous publications include *The Common European Framework for Languages (CEFR) and STANAG 6001: A Comparison of Two Scales for the Measurement of Language Proficiency* (2105) for the CASALC Review.

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

Mgr. Jana Rozsypálková, e-mail: jana.rozsypalkova@unob.cz, graduated from the Faculty of Education, Masaryk University in Brno, the Czech Republic in 1999. Her teaching carrier started in 1997. Since 2012 she has been working at the Language Centre at the University of Defence in Brno where she focuses on writing skills development and implementation of information technologies into the process of teaching.

Chyby ve výslovnosti češtiny u frankofonních studentů (čeština jako cizí jazyk, lingvodidaktická studie)

Pavla Poláchová

Abstrakt: Cílem předkládané studie¹ je poukázat na lingvodidaktickou stránku problematiky výslovnosti a zaměřit se na základě vlastního terénního výzkumu na nejčastější chyby ve výslovnosti češtiny u frankofonních studentů. Studie je rozdělena na dvě části – teoretickou a praktickou. Teoretická část obsahuje stručné pojednání o postavení fonetického plánu ve výuce češtiny jako cizího jazyka a zaměřuje se na hlavní rozdíly fonetického a fonologického plánu češtiny a francouzštiny. Praktická část se věnuje dílčí analýze segmentální roviny konkrétních audio nahrávek. Jedná se o kombinovaný výzkum, používáme metody kvantitativní a kvalitativní analýzy.

Klíčová slova: čeština jako cizí jazyk, čeština pro cizince, výslovnost, fonetika, francouzština, didaktika

Abstract: The study focuses on the most common errors in pronunciation of French students of Czech, based both on the author's own research and on the didactic background of teaching Czech as a foreign language. The aim of the research is an analysis of selected segments and the text is therefore divided in two parts: theoretical and practical one. The theoretical part includes a short analysis of the position of phonetics in the teaching and learning of Czech as a foreign language and focuses on the major differences between the phonetic and phonological levels of Czech and French. The second, practical part includes an analysis of several recordings obtained from the French students of Czech. Concerning the method in use, the study combines both the quantitative and qualitative analysis.

Key words: Czech as a foreign language, Czech for foreigners, pronunciation, phonetics, French, didactics

1 Teoretická část

1.1 Fonetický plán ve výuce češtiny jako cizího jazyka

Vycházíme ze základní teze, že během procesu osvojování si cizího jazyka jde primárně o verbální komunikaci mezi mluvčím a posluchačem. Základní podobou jazyka je podoba mluvená, psaná je od ní vždy odvozena. Výslovnost je tedy základem aktivní znalosti jazyka, klíčovou dovedností, které je třeba při výuce věnovat značnou pozornost hned na počátku výuky. Nezvládnutí výslovnosti se v pozdější fázi výuky opravuje velice obtížně a pomalu. Není bohužel výjimkou, že se jazykový projev cizince stane kvůli nesprávné výslovnosti nesrozumitelným a nejasným i přesto, že cizinec dosáhl vysoké gramatické a lexikální kompetence

¹ Příspěvek vznikl za podpory MŠMT, grant IGA_FF_2017_037 Implementace nových metod a poznatků v lingvistickém a literárním bohemistickém výzkumu.

(což bývá případ asijských studentů učících se česky). Potvrzují to i průzkumy: rodilí mluvčí bývají vůči nedostatkům ve výslovnosti cizinců méně shovívaví než vůči gramatickým chybám (srov. Dosoudilová, 2015). Dobrá výslovnost může navíc kompenzovat či dokonce zamaskovat chyby na jiných jazykových úrovních, zejména nedostatky v syntaxi (Dufeu, 2008, s. 10).

Výuce výslovnosti je ve frankofonním prostředí věnována řada odborných monografií, které se věnují problematice FLE – français langue étrangère, francouzština jako cizí jazyk, (Guimbretière, 1994; Champagne-Muzar, Bourdages, 1998; Léon a kol., 2009; Rolland, 2011). V českém prostředí se problémům výslovnosti češtiny u jinojazyčných mluvčích věnuje zejména Jitka Veroňková (Veroňková, 2012a, 2012, 2015; Hedbávná, Janoušková, Veroňková, 2009). Chybami ve výslovnosti frankofonních studentů se nejpodrobněji zabývali autoři popisu češtiny na referenční úrovni A1 (Hádková a kol., 2005, s. 50–52).² Detailnější výzkum na toto téma není dosud k dispozici. Daleko více studií se zaměřuje na české studenty a jejich problémy s francouzskou výslovností (Fenclová, 2003, 2010; Nováková, 2011; Vychopňová, 2014).³ Zevrubný popis prozodických prostředků francouzštiny v kontrastu s češtinou přinesl Tomáš Duběda (Duběda, 2012).

1.2 Společný evropský referenční rámec a fonologická kompetence

Společný evropský referenční rámec pro jazyky⁴ mluví o tzv. fonologické kompetenci (zahrnující znalosti a dovednosti vnímat a produkovat), která spadá společně s lexikální, gramatickou, sémantickou, ortografickou a ortoepickou pod lingvistické kompetence.⁵ Pro lepší názornost přikládáme tabulku Ovládnání zvukové stránky jazyka, jež shrnuje doporučení autorů Rámce, co a kdy (na jaké jazykové úrovni) by měl cizojazyčný mluvčí ovládat.

Společný evropský referenční rámec podle jedné z interpretací zřetelně odděluje segmentální a suprasegmentální rovinu, od úrovně B2 se věnuje čistě suprasegmentální rovině (srov. Vychopňová, 2014, s. 220–222; Bořek-Dohalská, Suková Vychopňová, 2015, s. 95–97). Autoři Rámce, dokumentu, kterým se mají řídit autoři učebnic, učitelé, examinační atd., se tedy obracejí proti hlavní zásadě v didaktice cizích jazyků neoddělovat segmentální a suprasegmentální rovinu (srov. Hendrich,

² Popis češtiny zmiňuje i chyby anglických, německých, španělských, ruských, polských, portugalských mluvčích.

³ Obě zmiňované disertační práce – Nováková (2011); Vychopňová (2014) – poukazují (i když spíše okrajově) na případné nesnáze s českou výslovností u francouzského publika. Vychopňová věnuje jeden experiment své praktické části disertace délce vokálů – jak francouzští mluvčí učící se češtině respektují délku českých samohlásek.

⁴ *Společný evropský referenční rámec pro jazyky (SERR). Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme* (2002).

⁵ Lingvistické, sociolingvistické a pragmatické kompetence jsou součástí Komunikativní jazykové kompetence. *SERR*, kapitola 5.

1988, s. 160–161, 166–167; Champagne-Muzar, Bourdages, 1998, s. 41–48; Choděra, 2013, s. 141–142).

Tab. 1: Ovládání zvukové stránky jazyka. Tabulka přesně odpovídá anglickému originálu SERR: *Common European Framework of Reference for Languages, 2002, s. 117.*

C2	viz C1
C1	Dokáže správně rozlišit použití intonace a větného přízvuku tak, aby vyjadřoval i nejjemnější významové odstíny.
B2	Osvojí(a) si jasnou, přirozenou výslovnost a intonaci.
B1	Výslovnost je z hlediska artikulace jasná, i když je občas zřejmý cizí přízvuk a občas se objevují chyby ve výslovnosti.
A2	Výslovnost je celkově dostatečně jasná natolik, aby byla srozumitelná, navzdory zcela zřejmému cizímu přízvuku, ale účastníci promluvy budou občas potřebovat, aby bylo zopakováno, co již bylo řečeno.
A1	Výslovnost velmi omezeného repertoáru osvojených slov a frází může být srozumitelná pro rodilé mluvčí, pokud vyvinou určité úsilí a pokud jsou zvyklí na styk s danou jazykovou skupinou.

Učebnice češtiny pro cizince se věnují české výslovnosti většinou pouze v úplném začátku výuky cizího jazyka, starší učebnice ji někdy opomíjejí zcela.⁶ Na českém trhu se setkáváme také s jazykovými učebnicemi, které se věnují spíše popisu zvukového plánu češtiny než nácviku výslovnosti (srov. Rešková a Pintarová, 2009). Proto je při kontaktní výuce základem úspěchu při osvojování české výslovnosti dobrý učitel. I učitelé bohužel nácvik výslovnosti marginalizují a v pozdějších fázích výuky ji už zcela zanedbávají. Je důležité si uvědomit, že není podstatné, aby student dokázal správně vyslovovat jednotlivé hlásky samostatně (což se většinou trénuje na počátku), nýbrž je musí dokázat pospojovat ve srozumitelné celky. Učitel se tedy nemůže věnovat jen segmentálním jevům (jako jsou souhlásky a samohlásky), neměl by opomíjet ani suprasegmentální jevy (např. slovní přízvuk, intonaci), které jsou stejně důležité jako jevy hláskové. Není v možnostech studenta naučit se tyto jevy během několika málo úvodních hodin, proto je nutné, aby vyučující zařazoval nácvik jednotlivých výslovnostních jevů pravidelně a nacvičoval je se studenty postupně. K správnému tvoření jednotlivých hlásek slouží správná vizualizace artikulačních pohybů – v příručkách lze najít artikulační diagramy (boční průřez ústní dutinou s naznačením místa artikulace dané hlásky a také zobrazení polohy rtů).

Učitelé by si také měli být vědomi „syndromu všemu rozumějícího učitele“ (Hedbávná, Janoušková a Veroňková, 2009, s. 33–34). Vyučující si totiž po nějaké

⁶ Nejpoužívanější učebnice češtiny pro cizince – *New Czech Step by Step* (L. Holá, 2012, 5. vydání) věnuje fonetice jen dvě stránky. Tento dílčí nedostatek autorka v novém vydání této učebnice – *Česky krok za krokem 1* (L. Holá, 2016, 1. vydání) – odstraňuje několika cvičeními v každé z 24 lekcí, což stále nepovažujeme za dostatečné. Pravidelnému nácviku výslovnosti se věnuje např. nejnovější učebnice *Flip (Your) Teaching 2* (B. Bednaříková, J. Sovová, M. Kopečková, 2017) či *Čeština pro cizince, úroveň A1 a A2* (M. Boccou Kestřánková, D. Štěpánková, K. Vodičková, 2017) – části věnované nácviku výslovnosti vznikly pod supervizí J. Veroňkové.

době zvykne na studentovu výslovnost, ví, jaké chyby dělá, rozumí i velmi přibližné výslovnosti. Mezi učitelem a studentem tak vzniká podobný vztah jako mezi matkou a malým dítětem – rozumí mu téměř vždy, i když ostatní vůbec netuší, o čem mluví.

1.3 Český a francouzský fonetický a fonologický systém – hlavní rozdíly⁷

Soubor francouzských hlásek je velmi odlišný od souboru českých hlásek.⁸ Vokální systém je ve francouzštině mnohem bohatší než v češtině, konsonantický systém je naopak méně členitý. Na předělu stojí skupina tří polokonsonantů (semi-consonnes – [j], [w], [ɥ]), které čeština nemá (v českém vokálním systému sice existuje [j], ovšem jako konsonant).⁹

Pro francouzštinu je typické vázání – *liaison*,¹⁰ spojování vokálů či konsonantů. Toto zřetězování hlásek je pro spisovnou češtinu neznámé. Pro výslovnost všech francouzských vokálů po pauze je charakteristický měkký hlasový začátek, pro češtinu je charakteristický tvrdý hlasový začátek, který je vnímatelný jako tzv. ráz (hlasový předraz). Tvrdý hlasový začátek může být ve francouzštině považován za expresivní přízvuk na počáteční slabice a může působit rušivě (Dohalská a Schulzová, 2003, s. 75).

Rozdíly jsou v obou jazycích ve využívání grafických znaků. Situace je daleko jednodušší v češtině, kde je každý foném zaznamenáván většinou jenom jedním grafickým znakem (výjimku tvoří například znak pro hlásky [i] a [i:], kterým v psaném jazyce odpovídají grafémy *i/í* nebo *y/ý*), [x] se pro nedostatek grafických znaků označuje sprežkou *ch*). Francouzština má systém daleko komplikovanější.

⁷ Poznátky o francouzském fonetickém a fonologickém systému vycházejí ze základních monografií: Dohalská a Schulzová (2003); Léon (2012); Carton (1974) a ze semestrálního kurzu *Phonétique et phonologie* pod vedením dr. Cédrica Gendrota na Université Paris-Sorbone, akad. rok 2012/2013. Transkripce francouzských slov viz: Léon a kol. (2009) nebo slovník *Le Robert Micro. Dictionnaire de la langue française* (2008). Pro popis fonetického a fonologického systému češtiny vycházíme z: Palková (1994); Krčmová (2009).

⁸ Pro zápis příkladů z francouzštiny používáme znaky mezinárodní fonetické transkripce, pro zápis příkladů z češtiny používáme znaky české národní transkripce.

⁹ Po stránce artikulační je jejich společným charakteristickým znakem rychlý přechod k následující samohlásce. Žádnou polosouhlásku nesmíme nikdy dělit do více slabik. Polosouhláska [j] se artikulačně nejvíce blíží výslovnosti vysokého předního [i], graficky značena *i* + vokál, *y* + vokál, příklad: *papier* [papje], *payer* [peje]. Transkripční znak [j] představuje jak konsonant, tak i polokonsonant. Konsonantické [j] je graficky převážně značeno jako *il*, *ill*, *y*. Polosouhláska [ɥ] se artikulačně nejvíce blíží výslovnosti předního vysokého labializovaného [y], graficky značeno *u* + vokál, příklad: *lui* [lɥi], *nuage* [nɥa:ʒ]. Polosouhláska [w] se artikulačně nejvíce blíží výslovnosti zadního vysokého labializovaného [u], grafické značení *ou* + vokál, *oi*, *oin*, *oy*, příklad: *Louis* [lwi], *louer* [lwe].

¹⁰ Liaison je znakem kultivované výslovnosti. V současné hovorové francouzštině se uplatňuje čím dál méně. Výjimkou je povinné vázání, které má funkční význam – např. rozlišení singuláru a plurálu – *il aime* × *ils aiment*. Více Léon (2012), s. 237–253.

Velmi často se pro zaznamenání jedné hlásky – zejména u samohlásek – využívá i několika grafických znaků, např. [o] – o, ô, au, eau, aux. V současné době se grafická podoba značně vzdálila od svého zvukového obrazu, prosazuje se silná tendence uplatňovat spřežky (srov. Dohalská a Schulzová, 2003, s. 23–24).

1.3.1 Vokalický systém

Žádná francouzská samohláska se nekryje s českým vokálem, a to ani artikulační, ani akustickou podobou (srov. Hála, 1960, s. 74). Francouzský vokalický systém obsahuje 16 jednotek¹¹ a liší se oproti češtině výrazným zastoupením předních zaokrouhlených samohlásek, dále řadou nosových samohlásek, uplatňuje se rozdíl otevřenosti a zavřenosti, pozornost je tedy třeba věnovat rozdílu: ústní – nosové, přední – zadní, otevřené – zavřené, nezaokrouhlené – zaokrouhlené.

V češtině je 13 vokalických fonémů (deset monoftongů a tři diftongy, které ve francouzštině neexistují). U monoftongů sledujeme z pohledu ortoepie jejich kvalitu a kvantitu. Z hlediska kvality by měly být české vokály neutrální, jejich výslovnost by neměla být ani příliš otevřená, ani příliš zavřená. Ve francouzštině musí být artikulace jednotlivých samohlásek daleko přesnější a napjatější než v češtině, protože sebemenší nepřesnosti v takto bohatém vokalickém systému mohou způsobit záměnu slova (srov. *père* × *peur*, *paix* × *pain* etc.).

Pro francouzštinu 17. a 18. století měla funkční platnost délka vokálů, která však postupem doby ztrácela svou funkci. Délka vokálů prakticky nemá v současné době funkční charakter. Kvantita vokálů v češtině má distinktivní funkci, proto je důležité přesné rozlišování krátkých a dlouhých vokálů. Délka samohlásek v češtině nepodléhá žádným pravidlům distribuce, není vázaná na slovní přízvuk, může se vyskytnout neomezený počet za sebou následujících dlouhých samohlásek (srov. Krčmová, 2009, s. 132–133). Kvantita vokálů je problémem mluvčích téměř ze všech jazykových oblastí (např. i ze Slovenska, neboť se slovenština, na rozdíl od češtiny, řídí morovým principem – po sobě nemohou následovat dvě dlouhé slabiky).

Pro francouzský jazyk jsou typické nosové samohlásky, které stojí v opozici k vokálům ústním. Francouzské nosové vokály mají čistě vokalický charakter, při výslovnosti se tedy nesmí objevit ani náznak konsonantu [n] či [m], který v písmu pouze označuje nosovost předcházející samohlásky. Výdechový proud prochází současně dutinou ústní i nosní.

¹¹ V dnešní francouzštině je tendence vokalický systém redukovat na 14 jednotek – ústní hláska [ɑ] (zadní, zaokrouhlená) ztrácí svou distinktivní roli ve prospěch hlásky [a] (přední, nezaokrouhlená); zaokrouhlená nazála [œ] ve prospěch nezaokrouhlené nazály [ē]. Vychopňová (2014), s. 72–73.

V češtině se všechny vokály vyslovují, francouzština má však případ tzv. němého *e* (*e muet, e caduc*), které se nevyslovuje, srov. *table* [tabl], *loupe* [lup].¹²

Charakteristiku akustických vlastností vokálů určují první a druhý, popř. i třetí formant (F1, F2, F3), jejichž hodnoty se uvádějí v hertzích.¹³ Čeština má hodnotu F1 u každého vokálu odlišnou na rozdíl od francouzštiny, kde hodnota F1 je u některých vokálů totožná.¹⁴

1.3.2 Konsonantický systém

Repertoár francouzských souhlásek je méně početný, není tak bohatý jako český konsonantický systém. Podle způsobu artikulace dělíme francouzské hlásky na dvě základní skupiny: souhlásky závěrové a úžinové. V češtině ještě navíc existují konsonanty polozávěrové, afrikáty [c] a [č] a znělé varianty [ɖz] a [ɖʒ], které se ve francouzštině nevyskytují. Francouzský konsonantický systém nezná laryngálu [h] (*h* existuje pouze jako grafický znak),¹⁵ veláru [x] a vibrantu [ʀ], [ʁ] (znělá a neznělá varianta). Souhlásky [ʃ] a [ʒ] existují ve francouzštině jako poziční varianty. Dále je třeba upozornit na konsonant *s*, který se ve francouzštině vyslovuje jako [s] či [z].¹⁶ Žádná souhláska ve francouzštině nemůže být slabikotvorná, jako je tomu u českého *l, r* nebo například *m*.

Ve francouzštině se dnes vyslovuje tzv. pařížské *r* dorzální [ʀ]. Při artikulaci této hlásky je hrot jazyka volně opřen o dolní řezáky, zatímco zadní část hřbetu jazyka se přibližuje k měkkému patru. V některých krajích Francie (např. Pyrénées-

¹² *E caduc* slouží i ke značení ženského rodu, *e caduc* se nevysloví, ale koncový konsonant *no*, srov. *grand* [grã] × *grande* [grã:d]. Značitelé *E caduc* předchází dva konsonanty, tak se vysloví, srov. *vendredi* [vãdrɛdi]. Více Nováková (2011).

¹³ Formantem rozumíme některý z vyšších tónů, který tvoří akustickou podstatu hlásky a dodává jí charakteristické zabarvení. Podle stoupající frekvence se označují F1, F2, F3. Lotko (2003), s. 37. F1 rozlišuje vokály na vysoké a nízké (otevřené a zavřené), F2 rozlišuje vokály na přední a zadní (labializované a ne-labializované). Srov. Palková (1994), s. 172–178.

¹⁴ Ve francouzštině je stejná hodnota F1 a F2 u nazál, k rozlišení slouží až hodnota formantu F3; u všech francouzských otevřených vokálů je hodnota F1 stejná, stejně tak tomu je u všech zavřených vokálů, k rozlišení slouží formant F2. Léon (2012), s. 116–117. V češtině je situace jiná, hodnota F1 je u každého vokálu odlišná. Srov. Palková (1994), s. 173–174 (hodnoty formantů); Volín (2017). Při porovnání jednotlivých pásem formantu F1 v češtině a francouzštině nalezneme obdobné hodnoty např. u *a*-ových a *o*-ových vokálů, u *e*-ových vokálů se českému [e] nejvíce přibližuje francouzské otevřené [ɛ].

¹⁵ Grafický znak *h* neoznačuje ve francouzštině žádnou vyslovovanou hlásku. Existuje jako *h muet* (*němé h*), což je pouze tradičně přejímaný znak, který se vyskytuje převážně ve slovech latinského a řeckého původu, pro výslovnost nemá žádný vliv. *H aspiré* se také nikdy nevyslovuje, ale výslovnost ovlivňuje – nikdy před *h aspiré* nevážeme (srov. *la hauteur* [laotœʀ] – *l'auteur* [lotœʀ]), v psané podobě není před *h aspiré* elize předchozího vokálu (srovnej *le hall* – *l'hotel*). Léon a kol. (2009), s. 49–51.

¹⁶ Výslovnost [s] na počátku slova, př. *sauver* [sove]; v intervokalikém postavení (mezi dvěma vokály) výslovnost [z], př. *rosé* [roze]. Léon a kol. (2009), s. 85–86.

-Orientales, tedy zejména v jižní Francii) nebo v Kanadě se dosud vyslovuje *r* alveolární, které vyslovujeme i v češtině, nazývané *r roulé* [r].¹⁷

Všechny francouzské souhlásky se vyslovují s větší napjatostí a přesností než souhlásky české. Projevuje se to zejména v rozlišování znělých a neznělých souhlásek na konci slova, které je ve francouzštině funkční (*vif – vive*). Nedochozí k neutralizaci znělosti na konci slov jako v češtině, kdy se znělé párové souhlásky na konci slov před pauzou vyslovují jako neznělé.

Vlastní zvuková kvalita izolovaných souhlásek je poměrně blízká českým konsonantům. Hláskové okolí je však značně odlišné (kombinace se 14 vokály, s polokonsonanty), proto i výsledná zvuková podoba jednotlivých konsonantů v proudu řeči se zdá být odlišná.

Záměrně se zde nebudeme věnovat prosodickým prostředkům řeči (např. intonaci, slovnímu přízvuku), neboť v této části výzkumu pro nás nejsou relevantní.

2 Praktická část

2.1 Materiál k analýze

Podkladovým materiálem k této dílčí analýze byly audio nahrávky od deseti frankofonních studentů, kteří studují češtinu na univerzitách (Université Paris-Sorbonne v Paříži, Université Charles de Gaulle v Lille, Université Libre de Bruxelles v Bruselu). Jednalo se v tomto případě o homogenní skupinu – začátečníci (6 žen, 4 muži), kteří studovali češtinu 8 až 10 měsíců, s mateřským jazykem francouzštinou. Od každého studenta byly k dispozici dvě audio nahrávky – 1. čtení předem známého textu na úrovni A1 podle SERR (rozsah 235 slov); 2. předem nepřipravený projev v rozsahu cca 2 min. na základní témata (představení se, moje rodina, moje koníčky etc.), předem nepřipravený projev mohl probíhat i jako dialog ve dvojicích.

Je nutno dodat, že validita výsledků může být snížena tzv. efektem morčete, kdy zkoumaná osoba, jež je předmětem cizího pozorování či hodnocení, přestane být přirozená, spontánní a snaží se ukázat v co nejlepším světle, zde na úkor chyb ve výslovnosti zejména při čtení textu (srov. Disman, 2002, s. 120–139).

2.2 Stanovení hypotéz – problémy s výslovností u nerodilých mluvčích

Potíže ve výslovnosti nerodilých mluvčích lze předpokládat u těch hlásek a jevů, které student nezná ze své mateřštiny, popřípadě jiného jazyka (roli zde hraje i znalost jiných jazyků nebo i vlivy různých dialektů). Daná hláska může v ma-

¹⁷ *R roulé* bylo přejato z latiny a vyslovovalo se až do 18. století, ve zpívané francouzštině a jevištní mluvě se udrželo až do začátku 20. století. Léon a kol. (2009), s. 81–83.

Tab. 2: Seznam účastníků výzkumu

kód studenta	pohlaví	délka studia (v měsících)	země původu, region	jiný slovanský jazyk*
S1	F	8	Francie, pařížský region	ne
S2	M	8	Francie, pařížský region	ne
S3	F	8	Francie, Pas-de-Calais	ne
S4	F	8	Francie, Pas-de-Calais	ne
S5	M	10	Francie, Auvergne-Rhône-Alpes	ne
S6	F	10	Francie, Bourgogne-Franche-Comté	ne
S7	M	8	Belgie, bruselský region	ne
S8	F	8	Belgie, bruselský region	polština, ruština (základy)
S9	M	8	Belgie, bruselský region	ne
S10	F	8	Belgie, bruselský region	polština, ruština (základy)

* V tomto dílčím vzorku jsme nebrali na zřetel možný vliv jiného slovanského jazyka, neboť se jednalo jen o znalost polštiny a ruštiny na základní úrovni.

teřském jazyce úplně chybět, nebo sice existuje, ale ne jako samostatná hláska, ale jako alofon, varianta fonému. Dalším případem je, že daný zvuk v mateřském jazyce sice existuje, ale je jinak graficky zaznamenán. Svou roli při problémech s výslovností hraje i tzv. negativní transfer (vliv mateřského jazyka tam, kde je to nežádoucí). Základní rozdělení problémů ve výslovnosti cílového jazyka vychází z výzkumu anglické lingvistky Penny Ur (1991, s. 52–53); rozdělení navíc rozšiřujeme o zvuk, který v mateřském jazyce existuje, ale v cílovém jazyce je jinak graficky zaznamenán. Na základě srovnání fonetického a fonologického systému češtiny a francouzštiny lze očekávat problémy s výslovností češtiny u následujících jevů.

1. Neznámé hlásky:

- dvojhlásky – v našem čteném textu se vyskytují dvě (*au, ou*), kvalita a kvantita vokálů obecně;
- laryngála [h];
- velára [x];
- vibranta [ř], neznělá varianta [ř̥].

2. Varianty fonému (alofony):

- české palatály [tʃ] a [dʃ] existují ve francouzštině jako poziční obligatorní varianty konsonantů *t* a *d*, [tj] [dj], př. *tien* [tjɛ̃], *dieu* [djø];¹⁸
- afrikáty [c] a [č] existují jako poziční obligatorní varianty konsonantu *t*, [ts] [tʃ], př. *tsar* [tsaʁ], *tchèque* [tʃɛk].¹⁹

¹⁸ Výslovnost [tj] a [dj] nastává, následuje-li po skupině *ti* či *di* vokál (*ti + vokál, di + vokál*), př. *bestial* [bestjal]. Výjimku tvoří zakončení *-tier, -tial, -tiane, -tiel, -tien*, např. *initier* [inise], kde se skupina *ti* vyslovuje jako [sj]. Léon a kol. (2009), s. 92.

¹⁹ Výslovnost [ts] a [tʃ] ve spojení grafémů *t + s, t + ch*, př. *match* [matʃ], *tsigane* [tsigan].

3. Hlávka existuje, ale je zapsána jiným grafémem:
 - [ň], IPA²⁰ [ɲ] se zapisuje grafémy *gn*, př. **digne**, IPA [dijɲ];
 - [ž], IPA [ʒ] se zapisuje grafémem *j*, př. **jeudi**, IPA [ʒødi];
 - [š], IPA [ʃ] se zapisuje grafémy *ch*, př. **cheval**, IPA [ʃəval].
4. Tzv. negativní transfer (vliv mateřského jazyka tam, kde je to nežádoucí, taktéž interference):
 - nosové vokály typické pro francouzštinu, které se v češtině nevyskytují;
 - redukce vokálu (*e muet*) zejména na konci slov;
 - konsonant *s* se ve francouzštině vyslovuje jako [s], či [z],²¹
 - konsonant *g* se ve francouzštině vyslovuje jako [g], či [ʒ], případně [ň],²²
 - výslovnost skupin konsonantů, problematika českých slabikotvorných konsonantů (např. slovo *metr* musíme vyslovit dvojslabičně [metʀ], zatímco francouzské slovo *quatre* [katʀ] se vysloví jednoslabičně);
 - záměna *r roulé* za francouzské tzv. pařížské *r* dorzální [ʀ];
 - rozlišování znělých a neznělých souhlásek na konci slova, které je ve francouzštině funkční (v češtině probíhá na konci slov před pauzou neutralizace znělosti).

Při analýze jsme vycházeli z poslechu audio nahrávek. V případě problematických jevů jsme používali specializovaný program PRAAT (Boersma a Weenink, 2018), který dokáže zobrazit spektrogram i oscilogram dané hlávky (a je možné jednotlivé hlávky porovnat).

2.3 Analýza – čtení

V této kapitole analyzujeme nahrávky čteného projevu. Následující tři tabulky se věnují jednotlivým obtížím s výslovností češtiny u jinojazyčných mluvčích, které jsme si stanovili v kapitole 2.2 – neznámé hlávky (tab. 3), poziční varianty hlásek (tab. 4), odlišný grafém (tab. 5). Analýza vlivu negativního transferu mezi češtinou a francouzštinou je zpracována ve formě textu. Celkové shrnutí následuje v samostatné kapitole 2.4

²⁰ IPA – International Phonetic Alphabet.

²¹ Viz poznámka č. 16.

²² Následují-li za grafémem *g* vokály *a, o, u*, výslovnost je [g], př. *Gui* [gi]; *g* + vokály *e, i, y* → výslovnost [ʒ], př. *agiter* [aʒite]; *g* v intervokálním postavení → výslovnost [ň], zápis pomocí IPA [ɲ], př. *campagne* [cãpaɲ]. Léon a kol. (2009), s. 45.

Tab. 3: Neznámé hlásky

	[au], [ou]			[h]								[ř]			[ř]		[x]		
testovaná slova	autobusu	zahradou	starou	ahoj	drahý	hospody	hluk	hezké	hlavně	hezky	ho	hotelu	dobře	moři	moře	přítel	příjet	obchod	chceme
správné odpovědi (max. 10)	3	8	8	10	10	9	10	7	10	8	7	8	1	4	3	8	9	8	10

Tab. 4: Poziční varianty hlásek

	[t]						[ď]	[c]	[č]						
testovaná slova	Létě	šťastná	navštěvuju	ještě	ti	těším	rodinu	moc	cestovat	večer	čas	čestinu	babičky	často	červenci
správné odpovědi (max. 10)	10	5	10	9	9	10	10	8	8	10	10	9	10	10	10

Tab. 5: Odlišný grafém

	[ň]						[ž]	[š]												
testovaná slova	měla	nějaký	hlavně	není	města	ubytování	měj	každý	protože	že	máš	školy	pamatuješ	čestinu	šťastná	navštěvuju	naší	musíš	jednolůžkový	těším
správné odpovědi (max. 10)	9	10	10	8	8	9	5	9	9	9	10	9	10	7	8	10	9	9	9	9

Interference, tzv. negativní transfer mezi jazyky²³

Stanovili jsme si sedm základních interferenčních chyb ve výslovnosti češtiny jinojazyčnými mluvčími. Jedná se o: 1. vyslovení nosových vokálů v češtině, 2. redukce výslovnosti vokálů (zejména na konci slov), 3. potíže se skupinami konsonantů (slabikotvorná hláska jako jádro slabiky), 4. špatná výslovnost konstriktivy *s*, 5. špatná výslovnost veláry *g*, 6. záměna české vibranty za francouzské dorzální *r*, 7. rozlišování znělých a neznělých konsonantů na konci slov před pauzou.

1. Nosové vokály se ve čteném textu ani jednou nevyškytly.

²³ Interference hraje důležitou roli v osvojování cizího jazyka. Interferenci zaznamenává už J. A. Komenský, i když ji takto nepojmenovává. Choděra připomíná, že interference je během osvojování cizího jazyka hlavní příčinou chyb. Více Choděra (2013), s. 49–51.

2. Redukce výslovnosti vokálů se vyskytla ve slovech *Alice, chceme, pojedeme*.

Alice – francouzská výslovnost [alis], ve dvou případech z deseti.

Chceme – redukováná výslovnost koncového vokálu [xcem], v jednom případě.

Pojedeme – redukováná výslovnost vokálu *e* [pojdedeme], ve dvou případech.

3. Potíže s výslovností skupiny konsonantů byly hojné. Největší potíže činilo spojení v *srpnu*, které bylo vysloveno řádně jen ve dvou případech z deseti. Francouzští studenti mají tendenci vkládat do konsonantické skupiny němé *e* či komolit výraz přehozením konsonantů *r* a *p*. Porozumění je ještě ztíženo faktem, že studenti vyslovují dorzální francouzské *r*.

4. a 5. Špatná výslovnost konstriktivy *s* se projevila v intervokálním postavení ve slovech *musíme* [muzi:me], *musíš* [muzi:š], pět chyb ve výslovnosti z celkových dvaceti výskytů. Špatná výslovnost veláry *g* [ž] se vyskytla vlivem francouzské výslovnosti, a to ve slovech *Egypta, ekologické* (u dvou mluvčích), další přítomnost veláry (ve slovech *Anglie, kolegyně*) nečinila – zajisté taktéž vlivem francouzské výslovnosti – žádné potíže.²⁴

6. Záměna české vibranty za francouzské dorzální *r* se vyskytovalo u čtyř mluvčích. Zajímavé je, že ne ve všech případech (výskyt nebyl systematický), ale ponejvíce ve slovech, kde se konsonant *r* vyskytuje i ve francouzských ekvivalentech – *Ireno, park, rezervovat, srovnej Irène, parc, réserver*.

7. Rozlišování znělých a neznělých konsonantů na konci slov před pauzou byla chyba, která se vyskytovala v největší míře. Nejproblematictějšími výrazy byly: *ted'* – třikrát správně z dvaceti výskytů, nejčastěji se vyskytovala výslovnost [ted'], ale také [ted] či [tadi]; *obchod* – ve všech případech byla neznělá alveolára na konci vyslovena zněle [d]. Dodejme, že asimilace uprostřed slova, která probíhá jak v češtině, tak ve francouzštině, ve většině případů problém nedělala, př. *jedno-lůžkový* (jedna chyba na deset výskytů).

Ve dvou případech – ve spojení *do Itálie* – se projevila neznalost pravidla o vkládání tzv. hiátové souhlásky mezi dvě za sebou následující samohlásky, které patří k různým slabikám. Jedná se o chybu, kterou jsme v našem rozdělení neklasifikovali.

2.4 Shrnutí

Z hlásek neexistujících ve francouzském fonetickém systému byla nejobtížnější typicky česká vibranta *ř* (znělá varianta). Naopak neznělá varianta frankofonním mluvčím potíže nečinila. Laryngála *h* podle našeho dílčího výzkumu nepředstavoval

²⁴ Srov. *Anglie*, fr. *Angleterre* [ãŋglɛtɛʁ]; *kolegyně*, fr. *collègue* [kɔlɛg] × *Egypt*, fr. *Égypte* [ɛʒipt].

vala výslovnostní problém (v kontrastu s faktem, že sami frankofonní mluvčí považují českou laryngálu za velice obtížnou). Častou chybou byla výslovnost české dvojhlásky ve slově *autobusu* (nenáležitá výslovnost je patrně ovlivněna i negativním transferem z francouzštiny, srovnej fr. *autobus* [otobys]).

Poziční varianty hlásek (z pohledu francouzského systému) většinou problémy ve výslovnosti nečiní. V našem případě působila potíže palatála *t'* ve spojení s dalším konsonantem. Zde bychom výslovnostní obtíže viděli v rámci spojení více konsonantů, nikoliv v samotné palatále.

České hlásky zapsané ve francouzštině jinými grafémy problémy ve výslovnosti nezpůsobují. Výjimkou byl imperativ slovesa *mít – měj* [mňej], pramenící – podle našeho názoru – z neznalosti typicky českého grafému *ě*.

Náš dílčí výzkum potvrdil nejvíce chyb zapříčiněných tzv. negativním transferem mezi češtinou a francouzštinou. Nejčastější a nejproblematictější chybou u frankofonních studentů je rozlišování znělých a neznělých konsonantů na konci slov před pauzou. Velice obtížná se jeví taktéž výslovnost konsonantických skupin s českými sonantami.

2.5 Analýza – vlastní nepřipravený projev

Studenti po osmi měsících výuky nebyli v některých případech schopni souvislého předem nepřipraveného projevu na základní témata, proto jsme dali přednost buďto dialogu ve dvojicích, nebo i případně do monologu zasahujeme a klademe doplňující otázky. Studenti o nahrávání věděli, ale nebyli na něj předem upozorněni. Ve většině případů byly nahrávky spojeny s nervozitou, s rozpaky, pro všechny to byla nová situace, lektori bohužel nahrávání v hodinách nepoužívají (srov. Veronková, 2012a, s. 75–91). Během sběru materiálu na univerzitě v Lille byla nahrána ústní zkouška z češtiny (nejednalo se v tomto případě o čistě nepřipravený projev, což však nesnížilo počet chyb ve výslovnosti).²⁵

Předpokládali jsme, že v předem nepřipraveném projevu se bude vyskytovat méně výslovnostních chyb, neboť jinojazyční mluvčí mají, podle našeho názoru, v aktivní slovní zásobě jen taková slova a takové výrazy, které umějí správně vyslovit a použít v náležitém jazykovém kontextu. Tento předpoklad se však nepotvrdil.

Nejzávažnější chyby:

Polovina respondentů chybně vyslovila dvojhlásku *ou* ve slově *na shledanou*, výslovnost [nasxledanau], dále pak ve slově *koupelna* [kupelna]. I v nepřipraveném projevu se potvrdily obtíže s typicky českou vibrantou *ř* (s její znělou variantou) – v základních slovech *dobře*, *v Paříži* etc. Laryngála *h* činila problémy jen v méně

²⁵ Během zkoušky se ve velké míře projevil tzv. syndrom všemu rozumějícího učitele (lektorce stačilo jen naznačením přibližné výslovnosti, aby odpověď byla považována za korektní).

používaných výrazech (na této začátečnické úrovni) u tří mluvčích (*horký, hnědý, hluk*).

Výjimečně se objevila záměna konstrikтивы *s* za *š* [študuju], záměna *c* za *č* [čestuju], nenáležitá výslovnost skupin konsonantů – *valašské* [valačke:]

Většina chyb byla zapříčiněna negativním transferem mezi francouzštinou a češtinou. Mezi tyto chyby patřily: francouzská výslovnost grafému *ch* – *chtěla* [štela], *všechno* [fšešno], *poschodí* [pošod'i:]; francouzská výslovnost konsonantu *j* – *jít do centra* [ži:t], francouzská výslovnost slova *kytara* [gitar], srov. francouzsky *guitare* [gitar]; francouzská výslovnost slova *Brusel* [bruksel], správná francouzská výslovnost [brysel] *Bruxelles*, často však nepřesně vyslovováno jako [bryksel] s vloženým *k*.

U studentky se základní znalostí polštiny a ruštiny se objevila nekorektní palatalizovaná „změkčená“ výslovnost u slov: *kde* [gde] – polská výslovnost, *kolik ti je let* [let], *a ty* [ti].

Téměř systematicky neprobíhala neutralizace znělosti na konci slov, kde měla náležitě proběhnout (tzn. nenásledovala párová souhláska bez pauzy) – *odkud* [otkud], *výtah* [vi:tah], *rád* [ra:d], *když* [gdiž], *ted'* [ted'], asimilace znělosti na začátku či uprostřed slov pak proběhla náležitě.

3 Závěr

Předkládaná práce přinesla první dílčí výsledky výzkumu chyb ve výslovnosti češtiny u frankofonních studentů (začátečnicků). Nejvíce chyb ve zvukové rovině podle našeho dosavadního výzkumu vzniká interferencí mezi češtinou a francouzštinou, a to jak při čtení předem známého textu, tak ve spontánním projevu mluvčích. Nepotvrdil se předpoklad, že by jinojazyční mluvčí měli největší obtíže s těmi jevy, které ze svého mateřského jazyka neznají (výjimkou je však česká vibranta ř). Výzkum ukázal, že poziční varianty fonémů (z pohledu francouzského systému, nemyslíme zde poziční varianty českých fonémů) a jiný grafický záznam daného fonému nečiní frankofonním studentům žádné obtíže.

Pro další výzkum je nutné vzorek rozšířit. Bude zajímavé a přínosné sledovat vývoj jednotlivých chyb se vzrůstající jazykovou kompetencí (chyby přetrvávají, či se ztrácejí?). Jaký vliv na výslovnost češtiny má znalost jiných slovanských jazyků (v našem případě zejména negativní transfer mezi češtinou a polštinou či ruštinou)? Je relevantní původ jinojazyčných mluvčích v rámci frankofonní oblasti? Objevují se chyby i v suprasegmentální rovině? V neposlední řadě bude u jinojazyčných mluvčích zajímavé sledovat kvalitu a kvantitu vokálů.

Literatura a prameny

- BOŘEK-DOHALSKÁ, M., SUKOVÁ VYCHOPŇOVÁ, K. (2015): *Didactique de la phonétique et phonétique en didactique du FLE*. Praha: Karolinum. 2015.
- CARTON, F. (1974). *Introduction à la phonétique du français*. Paris: Bordas.
- DISMAN, M. (2002). *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: Karolinum.
- DOHALSKÁ, M., SCHULZOVÁ, O. (2003). *Fonetika francouzštiny*. Praha: Karolinum.
- DOSOUDILOVÁ, M. (2015). *Postoje rodilých mluvčích ke komunikaci s česky mluvícími cizinci (se zaměřením na vnímání závažnosti jazykových nedostatků)*. Olomouc: Univerzita Palackého, bakalářská práce, 77 s.
- DUBĚDA, T. (2012). *Études de prosodie contrastive. Le cas du français et du tchèque*. Praha: Karolinum.
- FENCLOVÁ, M. (2003). *Fonetika francouzštiny jako lingvodidaktický problém*. Praha: Univerzita Karlova.
- FENCLOVÁ, M. (2010). *Stručná korektivní fonetika francouzštiny*. Plzeň: Západočeská univerzita.
- GUIMBRETIRE, É. (1994). *Phonétique et enseignement de l'oral*. Paris: Didier.
- HÁDKOVÁ, M. A KOL. (2005). *Čeština jako cizí jazyk A1*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- HÁLA, B. (1960). *Fonetické obrazy hlásek*. Praha: SPN.
- HEDBÁVNÁ, B., JANOUŠKOVÁ, J., VEROŇKOVÁ, J. (2009). *Výslovnost češtiny u cizinců – poznámky k metodám výuky*. Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ) 2007–2009. Praha: Akropolis, s. 27 až 34.
- HENDRICH, J. A KOL. (1988). *Didaktika cizích jazyků*. Praha: SPN.
- CHAMPAGNE-MUZAR, C., BOURDAGES, J. (1998). *Le point sur la phonétique*. Paris: Clé international.
- CHODĚRA, R. (2013). *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Academia.
- LÉON, P., LÉON, M. A KOL. (2009). *Phonétique du FLE*. Paris: Armand Colin.
- LÉON, P. (2012). *Phonétisme et prononciations du français*. Paris: Armand Colin.
- LOTKO, E. (2003). *Slovník lingvistických termínů*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- NOVÁKOVÁ, S. (2011). *La production et la perception du schwa (E caduc) en français et en tchèque*. Praha: Univerzita Karlova, Université Paris Diderot, disertační práce, 235 s.
- PALKOVÁ, Z. (1994). *Fonetika a fonologie češtiny*. Praha: Karolinum.
- Le Robert Micro. Dictionnaire de la langue française* (2008). Paris: Le Robert.
- ROLLAND, Y. (2011). *Apprendre à prononcer: Quels paradigmes en didactique des langues?* Paris: Belin.
- UR, P. (1991). *A Course in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- VEROŇKOVÁ, J. (2012a). *Nahrávání – nedoceněný pomocník při výuce češtiny pro cizince*. Nová čeština doma a ve světě. Praha: Univerzita Karlova, s. 75–91.
- VEROŇKOVÁ, J. (2012). *Tempo řeči z různých stran*. Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ) 2012. Praha: Akropolis, s. 203–222.
- VEROŇKOVÁ, J. (2015). *Využití písňových textů při výuce zvukové stránky češtiny*. Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ). Praha: Akropolis, s. 73–84.
- VYCHOPŇOVÁ, K. (2014). *La durée vocalique: Comparaison des systèmes vocaliques tchèque et français des points de vue phonétique et phonologique*. Praha: Univerzita Karlova, Université Paris Diderot, disertační práce, 291 s.

Internetové zdroje:

- BOERSMA, P., WEENINK, D. (2018). *Praat: doing phonetics by computer* [počítačový program]. Verze 6.0.40, staženo 6. července 2017 z <http://www.praat.org/>

- DUFEU, B. (2008). *L'Importance de la prononciation dans l'apprentissage d'une langue étrangère*. Franc-parler, La communauté mondiale des professeurs de français. [15. leden 2016]
<http://www.psychodramaturgie.de/upload/Dufeu%20Bernard%20Importance%20de%20la%20prononciation.pdf>
- Common European Framework of Reference for Languages* (2001). Strasbourg: Council of Europe. [10. srpen 2017] https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf
- KRČMOVÁ, M. (2009). *Fonetika a fonologie*. Brno: Masarykova univerzita. [8. leden 2017]
https://is.muni.cz/elportal/estud/ff/ps09/fonetika/tisk_2009/Fonetika_a_fonologie_logo.pdf
- Společný evropský referenční rámec pro jazyky (SERR). Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme* (2002). Olomouc: Univerzita Palackého. [10. leden 2016]
<http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>
- VOLÍN, J. (2017): *Akustické vlastnosti českých vokálů*. In KARLÍK, P., NEKULA, M., PLESKALOVÁ, J. (eds.), *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*. [15. květen 2018]
https://www.czechency.org/slovník/akustické_vlastnosti_českých_vokálů

Učebnice:

- BEDNAŘKOVÁ, B., SOVOVÁ, J., KOPEČKOVÁ, M. (2017). *Flip (Your) Teaching 2*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- BOCCOU KESTŘÁNKOVÁ, M., ŠTĚPÁNKOVÁ, D., VODIČKOVÁ, K. (2017): *Čeština pro cizince, úroveň A1 a A2*. Brno: Edika.
- HOLÁ, L. (2012). *New Czech Step by Step*. Praha: Akropolis.
- HOLÁ, L. (2017). *Česky krok za krokem 1*. Praha: Akropolis.
- REŠKOVÁ, I., PINTAROVÁ, M. (2009). *Communicative Czech – Elementary Czech*. Praha: Karolinum.

Autorka

Mgr. Pavla Poláchová, e-mail: pavla.polachova01@upol.cz, Katedra bohemistiky FF UP Olomouc
Autorka absolvovala studium české filologie a historie na Filozofické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci, tamtéž pokračuje v postgraduálním studiu oboru Český jazyk (připravovaná disertační práce z oboru čeština jako cizí jazyk). Výuce češtiny pro cizince se věnuje od roku 2008. Působila jako lektorka češtiny na Université Paris-Sorbonne v Paříži.



Terminologie

Terminology

Inflated language in current job titles

Renata Hajslerová

Abstract: The article deals with the usage of inflated language in current English focusing on the description of work positions in vacancy advertisements. Concrete examples of inflated job titles and the explanations of their meaning are given to illustrate this common trend.

Key words: inflated language, job titles, modern trend, job advertisements

Klíčová slova: nafouklý jazyk, název pracovní pozice, moderní trend, inzeráty na volná místa

The term “inflated language” is far from being a new concept in the field of linguistics. As a type of doublespeak it is designed to make the ordinary seem extraordinary, to make everyday things seem impressive, to give an air of importance to people or situations, to make the simple seem complex. (William Lutz, “Doubts About Doublespeak.” *State Government News*, July 1993).

These days, examples of inflated language can be found not only in literature but also business, advertising, the IT industry and increasingly in many new job titles. It is a well-known fact that the job market is currently evolving faster than the language so there is an obvious need to create new job titles. However, already existing jobs are also frequently renamed with a view to making them sound more glamorous and desirable. Another possible reason for this rebranding of old jobs may be an effort to hide the content of the job which would otherwise sound dull, unattractive and perhaps even off-putting to the younger generation.

This trend shows what a powerful means of communication and social behaviour language is. Through it we send crucial messages about our social background, position in the company or institution, authority and power. It would seem that such inflation should pose no problem as long as this trend is generally well accepted. Undoubtedly, there are also benefits to inflated language: a study by the Academy of Management Journal found that these “self-reflective” job titles contributed to a lowering of stress among holders. (<http://www.independent.co.uk/news/> retrieved 5 October 2017). Moreover, a change in the job title makes many workers more loyal by providing them a sense of added recognition. Still, this trend seems to have gone over the top recently, resulting in some job descriptions which sound weird or hilarious. Here are some examples of rebranded job positions (Tab. 1).

Seeing from the examples given above, this modern trend of language inflation in job titles may not communicate the message clearly. Very often the wording of the advertised position is ambiguous or vague and may even deter potential job candidates from applying. Some employees already holding the above-mentioned

Tab. 1: *Examples of rebranded job positions*

Director of first impressions	Receptionist
Waste removal engineer	Garbage collector
Knowledge navigator	Teacher
Destination counsellor	Travel agent
Civil enforcement officer	Policeman/Policewoman
Technical horticultural maintenance officer	Gardener
Underwater ceramic technician	Dishwasher
Eviction technician	Bouncer
Media publications administrator	Paperboy/Papergirl
Refreshments and nutrition supervisor	Waiter/Waitress
Textile masseur	Person scrubbing ship decks
Chief troublemaker	Chief Executive Officer
Back-end manager	Graphic designer
Washroom operative	Cleaner
Sandwich artist	Person making sandwiches
Operations manager	Building maintenance engineer
Canine relocation specialist	Dog catcher

positions also say they do not identify with them and prefer not to use them themselves. Besides, recruiters are beginning to call for simple, plain language in job advertisements as opaque job titles cause problems for them and industries as a whole.

It may seem that the end of incomprehensible job titles is near. Even though the initial aim might have been to boost worker’s self-esteem and pride in what they do and who they work for, the majority of current job titles have a reverse effect on prospective employees. Many linguists considered inflation to be a degradation of language, which often serves propaganda purposes. Or as George Orwell wrote “The great enemy of clear language is insincerity, which occurs when there is a gap between one’s real and one’s declared aims.”

References

- Fancy-Pants Job Titles. (2015). Plain English Foundation. October 22, 2017. Retrieved from: <https://www.plainenglishfoundation.com>.
- LUTZ, W. (1990). *Doublespeak*. Harper Collins Publishers.
- LUTZ, W. (1993). *Doubts About Doublespeak*. State Government News.
- LUTZ, W. (1999). *Doublespeak Defined: cut through the bull**** and get to the point*. New York: Harper Resource.
- RIBBANS, E. (2017). *Job titles are getting longer and even sillier*. Business Spotlight.

Author

Mgr. Renata Hajslerová, e-mail: hjr@seznam.cz

Renata works as a freelance English teacher and a certified translator and interpreter. Among others, she works part time for universities and teaches general and business English at a number of companies. She is interested in linguistics, modern foreign languages and literature.



Inovace ve výuce cizích jazyků

Innovations in Teaching Foreign Languages

Zkušenosti z inovace předmětů hospodářské angličtiny na FEK ZČU v Plzni

Jitka Ramadanová, Kateřina Švarcová a Ilona Kadlčíková

Úvod

Ústav jazykové přípravy (UJP) Západočeské univerzity v Plzni je pracovištěm, jehož hlavním, nikoli však jediným úkolem, je zajistit kvalitní jazykovou výuku studentů studujících na jednotlivých fakultách ZČU. Kromě obecného jazyka jsou studentům nabízeny kurzy zaměřené na profesní a odbornou komunikaci. Tak je tomu i na Fakultě ekonomické (FEK), jejíž studenti procházejí jazykovou výukou, kterou od akademického roku 2015–2016 dostal nově na starost právě Ústav jazykové přípravy. Pověření akademičtí pracovníci anglické sekce UJP tuto skutečnost využili jako příležitost zkvalitnit dosavadní obsah výuky anglického jazyka na FEK a následně se zapojili do projektu vnitřní soutěže ZČU pod číslem VS-16-022.

Projekt vnitřní soutěže ZČU v Plzni

Projekt pod názvem *Inovace předmětů hospodářské angličtiny ve studijních programech FEK* probíhal od 1. 4. 2016 do 31. 12. 2016 a zapojilo se do něj pět vyučujících anglického oddělení UJP. Deklarovaným cílem projektu byla inovace stávajících předmětů UJP/AC5B, UJP/AC6B, UJP/AC7B a UJP/AC8B ve studijních programech FEK. V rámci inovace kurzů/předmětů hospodářské angličtiny nabízených v bakalářských a magisterských programech FEK došlo k přestavbě obsahu výše jmenovaných předmětů s cílem modernizovat výuku za využití nových výukových materiálů. Změnami tak prošly na sebe navazující kurzy od úrovně B1 po úroveň B2 dle SERR. Zároveň byl projekt koncipován v souladu s aktualizací Dlouhodobého záměru ZČU se zaměřením na prioritu 1, což je vzdělávání, zde stanovení standardů jazykové přípravy studentů na ZČU pro jednotlivé stupně studia a oblasti vzdělávání. V rámci této priority tedy šlo o inovaci kurzů anglického jazyka ve studijních programech ve smyslu zaměření na odborný jazyk.

Vlastní realizace projektu proběhla v několika krocích v souladu s předpokládaným harmonogramem. Prvním krokem byl výběr a následně nákup studijní literatury. Pro výuku v inovovaných předmětech byla po poradě zainteresovaných vyučujících vybrána učebnice *Business Benchmark* vydaná nakladatelstvím Cambridge University Press. Byly zakoupeny dvě na sebe navazující kompletní sady učebních materiálů od úrovně B1 po úroveň B2 dle SERR. Na podkladě uvedených učebnic pak byly zpracovány podrobné týdenní plány výuky pro studenty prezenční formy studia a zároveň také balíček studijních opor pro studenty kombinované formy studia. Jedním z úkolů projektu bylo sjednocení obsahu předmětů pro studenty

prezenční a kombinované formy studia. Obsah studia a zároveň i studijní literatura se totiž doposavad u těchto dvou forem studia do jisté míry rozcházel. Byla rovněž vypracována zadání a pravidla hodnocení písemných prací, které tvoří součást požadavků, jejichž splnění je předpokladem k získání zápočtu a k úspěšnému absolvování kurzu. Dalším krokem pak bylo zpracování elektronických opor v Courseware pro jednotlivé inovované předměty. Dané předměty pro ZS i LS byly před začátkem nového akademického roku 2016/2017 připraveny pro Courseware v plné verzi.

Jedním ze stěžejních úkolů projektu bylo vytvoření standardizovaných testů. UJP od svého oficiálního vzniku v září 2008 používá pro závěrečné testování všech studentů zapsaných na předmět vlastní standardizované testy, tato praxe však v jazykové přípravě na Fakultě ekonomické v době přechodu pod UJP nebyla zavedena. Naopak, vyučující paralelních rozvrhových akcí stejného předmětu vypracovávali a používali své vlastní testy, na jejichž základě pak hodnotili jazykové znalosti a dovednosti jim svěřených studentů. V zájmu objektivnějšího přístupu k hodnocení studijních výsledků studentů FEK bylo rozhodnuto sjednotit způsob testování a zavést i na této fakultě testy standardizované, podobně jako je tomu již tradičně u jazykových kurzů na ostatních fakultách ZČU.

V rámci inovace předmětů hospodářské angličtiny byly účastníky projektu vytvořeny zcela nové sady testů podle předem stanovených kritérií. Pro každý předmět tak vznikly čtyři testy, celkem pro ZS a LS akademického roku 2016/2017 bylo vytvořeno 16 testů. Tyto testy byly využity pro testování studentů jak prezenční, tak i kombinované formy studia, čímž došlo ke sjednocení požadavků na náročnost i v této oblasti. Pro poslechovou část testů byly vytvořeny autentické nahrávky v audio-video studiu v Centru informatizace a výpočetní techniky ZČU. Do nahrávání se zapojili jak rodilí, tak i nerodilí mluvčí anglického jazyka z řad pracovníků UJP.

Inovovaná studijní literatura, plány výuky a testy byly implementovány v předmětech hospodářské angličtiny s nástupem ZS akademického roku 2016/2017, přičemž po ukončení výuky v ZS byla provedena evaluace učebních materiálů i elektronických opor. Na základě zkušeností s tvorbou standardizovaných testů, které se někteří členové týmu účastnili poprvé, a na základě vyhodnocení úspěšnosti studentů v plnění požadavků kurzů na konci semestru pak proběhla debata, jejímž cílem byla případná úprava studijních plánů, testů a odpovídající aktualizace Courseware. Po této evaluaci, ke které se kriticky vyjádřili nejen účastníci projektu, ale i další vyučující v kurzech hospodářské angličtiny, byla vypracována závěrečná zpráva. Ta shrnuje přínos projektu pro stávající výuku hospodářské angličtiny na FEK ZČU v bakalářských a magisterských studijních programech. U nabízených předmětů došlo k realizaci záměru změnit jejich obsah v souladu se současným vývojem oboru i s moderními metodami výuky hospodářské angličtiny. Členové řešitelského týmu věří, že studenti tak mají možnost získat jazykové znalosti a na-

být dovednosti potřebné pro účinnou ústní i písemnou komunikaci v obchodním a pracovním prostředí dnešního globalizovaného světa.

Standardizované testy pro závěrečné testování studentů předmětu Hospodářská angličtina

Studenti předmětu Hospodářská angličtina při FEK absolvují semináře v týdenní dotaci 4 výukových hodin, studenti kombinované formy studia pracují pomocí zadaných dávek. Pro úspěšné absolvování předmětu je v zimním semestru nutné splnit zápočtový test. Letní semestr je zakončen jak zápočtovým testem, tak následnou ústní zkouškou.

Předmět je vyučován pomocí nově zvolených výukových materiálů *Business Benchmark Pre-Intermediate to Intermediate* a *Business Benchmark Upper Intermediate* od vydavatelství CUP. Tyto slouží jako příprava ke Cambridge zkouškám BEC různých úrovní. Jelikož knihy obsahují i klíč k veškerým cvičením, mohou sloužit zároveň k samostudiu. Vzhledem k vybraným učebnicím bylo nutno vypracovat nové testy, které měly za úkol vycházet ze způsobu, jakým je látka ve výše uvedených titulech prezentována.

Jelikož sama předmět hospodářské angličtiny vyučuji, mám možnost vidět práci studentů v semináři a jejich následný úspěch či neúspěch u testu. Nejprve zde popíši, jak jsou testy koncipovány a poté rozeberu jejich jednotlivé části a podčásti. Dále se budu zabývat mírou celkové úspěšnosti studentů v testu ve smyslu – splnil/nesplnil a následně úspěšností studentů v jednotlivých sekcích testu. V závěru zhodnotím, jak jsou studenti schopni se na test připravit.

Nejprve tedy celková koncepce testů. Pro každou úroveň předmětu byly vypracovány 4 verze testů, sestávající ze 4 sekcí označených – *A – Listening*, *B – Use of English*, *C – Reading* a *D – Writing*. Maximální celkový počet možných získaných bodů je 56, hranicí pro úspěšné splnění testu je pak 42 bodů.

Následuje část poslechová, *Listening*. Tato část testu obsahuje audio nahrávku z oblasti hospodářské angličtiny. Jedná se buď o formu rozhovoru, či monolog, které jsou namluveny rodilým mluvčím, nerodilým mluvčím či kombinací obojího. Poslechové cvičení obsahuje vždy otázky vyžadující studentovu schopnost orientace v dané nahrávce s důrazem na identifikaci hledané informace. Další část tvoří stručný přepis stejné nahrávky s vynechanými výrazy na doplnění v doslovném znění. Poslední typ otázek obsahuje pravdivá či nepravdivá tvrzení vztahující se k vyslechnutému textu. Zde má student určit jejich správnost. Studenti mají před zahájením poslechu časový limit na seznámení s otázkami, ukázkou slyší celkem dvakrát s kratší prodlevou mezi jednotlivými opakováními. Poslechová část testu je ohodnocena 10 body.

Na poslechovou část navazuje sekce *Use of English*. Tato sestává z dalších 7 podčástí, každá z nich prověřuje znalost a schopnost použití odborného jazyka. První podčást sestává z uceleného textu v délce zpravidla 80 znaků. V textu jsou vynechány výrazy, které má student vybrat ze slovní zásoby uvedené nad textem. Tyto výrazy již není nutné nijak dále gramaticky upravovat, jsou uvedeny v konečné podobě. Z této části je možné získat 7 bodů. Podčást číslo 2 je ohodnocena 3 body a student má za úkol vysvětlit za pomoci cílového jazyka 3 odborné výrazy. Dále navazuje třetí podčást za 2 body, která obsahuje 2 nekompletní věty. Student má vybrat jednu ze tří nabízených předložek tak, aby věta byla gramaticky a významově v pořádku. Následující cvičení ve čtvrté podčásti ověřuje studentovu znalost gramatiky v oblasti vazby dvou sloves, neboli *verb patterns*. Student má vhodně použít *-ing formu* či *infinitivní formu* slovesa. Činí tak za pomoci vět, ve kterých je v závorce uvedeno sloveso v infinitivním tvaru s nutností jej adekvátně upravit tak, aby věta měla odpovídající gramatický a sémantický význam. Tato část je ohodnocena 3 body. Pátá podčást sekce *Use of English* je ohodnocena 5 body. Studenti mají, opět jako v části předchozí, vhodně upravit infinitivní tvary sloves v závorce tak, aby správně utvořili věty podmínkové. Podčást číslo 6 ověřuje studentovu znalost rozdílnosti významu a použití výrazů *much* a *many*, lze za ni získat 2 body. Děje se tak v rámci vět, kde je právě výraz pro počitatelnost, eventuálně nepočitatelnost vynechán. V sedmé a tudíž závěrečné podčásti student vhodně doplňuje výrazy *although* a *however* do vět. Tím demonstrují schopnost tvoření přípustkových vět, mohou opět získat 2 body.

Za poslechovou (*Listening*) a řečně, praktickou (*Use of English*) sekcí následuje část *Reading*, tedy porozumění čtenému textu. Na odborně zaměřeném článku o rozsahu přibližně 350 znaků student demonstruje hned několik schopností práce s textem. V prvním cvičení student hledá a formuluje odpověď na tři otázky, které se k textu vztahují. V úkolu 2 pak student prokazuje schopnost interpretace přečteného textu. Děje se tak za pomoci 4 poskytnutých tvrzení postavených na původním textu. Student má vyhodnotit, zda jsou tato tvrzení pravdivá (*T*) či nepravdivá (*F*). Další, tedy třetí cvičení v rámci sekce porozumění čtenému textu ověřuje studentovu znalost slovní zásoby. Cílem je najít ve zkoumaném textu vhodné synonymní výrazy. Pro lepší orientaci při práci s textem test nabízí číslo odstavce, ve kterém se daný výraz nachází. V posledním úkolu této sekce má student vysvětlit vlastními slovy jeden výraz, který se v analyzovaném textu vyskytl. Student tak činí za použití cílového jazyka. Celkem lze za část *Reading* testu získat 10 bodů.

Písemnou částí testu, nazvanou *Writing*, test končí. Tato část je ohodnocena maximálně 12 body. Tyto body hodnotí úroveň psaného projevu z hlediska gramatiky (4 body), výši a správnost použití slovní zásoby (4 body) a míru relevance sdělení (4 body). Tématem je vždy napsání textu obchodní povahy v rozsahu přibližně 80

slov. Student je v zadání stručně uveden do tématu a má zadány pokyny ohledně toho, co má text obsahovat.

Tímto se dostáváme ke zhodnocení úspěšnosti studentů u testů v akademickém roce 2016/2017. Obecně lze říci, že míra úspěšnosti je ovlivněna několika faktory. První a poměrně zásadní faktor představuje vstupní znalost anglického jazyka. Velmi často se stává, že vyučované skupiny nejsou konzistentní, studenti mají velmi odlišnou znalost a předchozí zkušenost s jazykem. Dochází k tomu jak ve skupinách úrovně „pre-intermediate to intermediate“, tak ve skupinách „upper intermediate“. Nemalá část studentů není zvyklá na výuku cizího jazyka vedenou v cílovém jazyce, natož pak jeho odborné složky. Dalším, velmi podstatným faktorem, je rozdíl v motivaci studentů ke studiu obecně. V praxi je časté, že studenti FEK nemají ještě svůj budoucí profesní výběr vyhraněný. O obor se nijak zvlášť nezajímají a s tím jde ruku v ruce schopnost studentů pochopit a použít probíranou látku. Část studentů si také neuvědomuje, že studium cizího jazyka má specifický charakter, který si žádá pravidelnou a systematickou přípravu na semináře v průběhu celého semestru. To vše se poté negativně odráží na studentově zapojení se do výuky. Při kontaktní výuce pak student nemusí být schopen identifikovat a osvojit si klíčové znalosti. Často pak dochází k tomu, že student požadavky na předmět nesplní.

Oproti tomu se vyskytnou případy, kdy systematickou domácí přípravou, konzultacemi a vystavováním se kontaktu s jazykem na každodenní bázi lze hendikep nízké vstupní znalosti jazyka značně překonat a tito studenti testy úspěšně splňují.

Jednotlivé verze testů jsou identické ve svých částech i typech cvičení. Ačkoliv jsou studenti ve výuce informováni o tom, z jakých částí se test sestává, tak student, který není úspěšný u prvního pokusu, má ještě konkrétnější představu o tom, jak se na další test připravit. Teoreticky by to mělo zvýšit šanci na úspěch u opravných termínů. Při opravných termínech však vzniká větší časová prodleva mezi kontaktní výukou a testem, což u studentů s nedostatečnou motivací vede spíše k horším výsledkům.

Je téměř nemožné vybrat jednu sekci testu, kde studenti nejvíc chybují. Dostáváme odlišné výsledky jak uvnitř, tak mezi jednotlivými vyučovanými skupinami. Rovněž tak nelze říci, že studenti nižší či vyšší úrovně vyučovaného předmětu jsou úspěšnější. Velmi však záleží na tom, zda je téma v části *Listening*, *Reading* a *Writing* studentovi blízké. Dostane se tak lépe a rychleji do kontextu a mívá vyšší míru úspěchu v testu. V sekci *Use of English* pak dosti záleží na tom, zda student věnoval dostatečnou pozornost procvičení a zafixování si jazykových jevů z učebnice. Tím se dostávám zpět k tomu, co jsem již uvedla výše. Převzetí iniciativy a odpovědnosti za vlastní znalost a ovládnutí předmětu, v tomto případě Hospodářské angličtiny, je v rukou každého, bez ohledu na formu testu. Z toho důvodu doporučuji do budoucna zachovat testy ve stávající podobě, respektive

strukturu, se zachováním všech čtyřech hlavních složek – *Listening, Use of English, Reading a Writing*.

Nová výuková řada Business Benchmark

Budoucí odborníci v oblasti ekonomie, financí a marketingu by měli mít určitou úroveň sebejistoty v používání jazykových dovedností. Měli by být schopni sami sebe zhodnotit dle úrovně SERR a své schopnosti zároveň reflektovat i v té oblasti, ve které se budou pohybovat, tedy v oblasti byznysu a ekonomie. Objektivní zhodnocení jazykové úrovně umožňují mezinárodní zkoušky Cambridge English známé jako Business English Certificate (BEC) nebo Business Language Testing Service (BULATS). Po absolvování přípravného kurzu, nebo dokonce úspěšném složení této zkoušky na příslušné úrovni se pak studenti mohou právem řadit k jazykovým odborníkům ve svém oboru. Studijní materiály řady Business Benchmark tedy splňují nejen požadavek jazykové vybavenosti v příslušném oboru, ale zároveň dávají studentům možnost připravit se na získání tohoto mezinárodně uznávaného jazykově odborného certifikátu. Z tohoto důvodu se série Business Benchmark jeví jako tou, která splňuje požadavky studia odborného jazyka na Fakultě ekonomické Západočeské univerzity a zároveň nabízí praktický přesah pro případný požadavek dokladu o dosažení konkrétní odborné jazykové úrovně.

V předcházejících letech dříve samostatné jazykové pracoviště Fakulty ekonomické používalo materiály řady Profile, a sice Profile 2 pro úroveň Pre-Intermediate/Intermediate a Profile 3 pro úroveň Upper Intermediate. Témata nižší úrovně této řady byla studentům blízká, dobře pochopitelná. Zahrnovala témata praktická pro uplatnění čerstvého absolventa na pracovním trhu – při ucházení se o práci, dále o fungování podniku, marketingu a financích. Gramatika zde byla dobře logicky zpracována a studenti hojně využívali Workbook pro procvičování především slovní zásoby a gramatiky. Mohli se zdokonalit v základní obchodní komunikaci ústní (telefonování, obchodní jednání, prezentování) i písemné (obchodní dopisy a emaily). Na vyšší úrovni byla témata již složitější. Zahrnovala fungování podniku v mezinárodním kontextu, specifické kapitoly z makroekonomie, zaměřila se více na zvládnutí vyjednávání, prezentace a reporty. Vzhledem k tomu, že studenti prvního ročníku nastupují převážně přímo do vyšší úrovně, setkávali se tedy hned s velmi odbornými tématy, často pro ně velmi vzdálenými. Tento přístup samozřejmě klade na vyučující nárok být mostem mezi studenty bez jakékoliv pracovní zkušenosti a praxe z podniku a zároveň jim zprostředkovat znalosti z odborných předmětů, které teprve budou studovat ve vyšších ročnících. Studentská neznalost pracovního prostředí s sebou přináší i obtížnost představit si konkrétní procesy obchodního prostředí, porozumět jim a tedy porozumět i komunikaci, která se při nich odehrává. Frenco (2005) přímo říká, že „obchodní angličtina má být používána zároveň s obchodními komunikativními dovednostmi.“ Z tohoto důvodu může klesat motivace studentů používat takovou komunikaci,

pokud nevládnou dostatečným pochopením jejímu obsahu a jejím důvodům. Učebnice Profile 3 se tento nedostatek ve zkušenosti nebo znalosti studentů snažila částečně překlenout tím, že ve velké míře uváděla příklady z praxe (konkrétní, v tom čase nové výrobky a skutečné způsoby jejich uvádění na trh, konkrétní cílové skupiny zákazníků podle věku v reálném čase a příklady podniků, jejich obchodní aktivity a strategie). Studenti mohli získávat přehled a vhled do témat, která ještě v odborných předmětech neprobírali a lépe se orientovat ve světě obchodu a ekonomie. Tyto příklady však postupně zastarávaly a bylo potřeba je nahrazovat aktuálnějšími tématy a příklady ze současného světa.

Materiály řady Business Benchmark nabízejí konkrétnější témata, např. firma, její založení a profil, zákaznické vztahy, finance, výroba a prodej, služební cesty a prezentace firmy v zahraničí, zaměstnanci, komunikace uvnitř i vně firmy. Business Benchmark nabízí velké množství aktivit k mluvení odvíjejících se od toho, co již student zná ze své vlastní zkušenosti, ze svého prostředí a okolí. I při výuce receptivních dovedností tato kniha vybízí studenty ke srovnávání zkušeností, vyjadřování názoru, prezentaci dosavadních znalostí, zamyšlení, diskusi, hodnocení. Dle našeho dosavadního hodnocení můžeme říci, že je opravdu komunikativní a že tento materiál vtahuje studenty více do praxe, kterou si pak dovedou lépe představit. Vede je více ke sdílení jejich představ, myšlenek a názorů a vybavuje potřebnými jazykovými funkcemi pro takové sdílení. Zároveň klade důraz na ustálená slovní spojení a vazby, které často působí studentům potíže, s ohledem na výrazy, ve kterých studenti často dělají chyby. Děje se tak v kontextu probíraného tématu. Prohlubování znalosti odborného tématu a slovní zásoby je tak provázáno se zdokonalováním jazykových dovedností.

Slovní zásoba je zde zpracována přehledně s ohledem na přímé použití především v mluvení a používání v praktických modelových situacích. Při prezentaci nových slov a užitečných sousloví v úvodních částech zaměřených na porozumění čtení a poslechu se studenti mohou vžít do reálných situací obchodního prostředí. Velkou výhodou celé řady je fakt, že byl vyslyšen častý požadavek studentů, a sice že nová odborná slovní zásoba je rozdělena dle lekcí, nikoliv jako glosář všech lekcí dohromady (jak tomu bylo v Profile). Aktualizovaná témata zahrnují i současný svět médií a sociálních sítí, které jsou dnes již nezbytnými nástroji firemní marketingové komunikace.

Na základě hodnocení provedeného v několika skupinách vyšlo najevo, že studenti by rádi uvítali více poslechů. Přestože jsou poslechy, dle našeho názoru, hojně zastoupeny, velmi často, obzvláště na vyšší úrovni, jsou to nahrávky lidí přímo z praxe, což studentům někdy velmi znesnadňuje porozumění kvůli stylistickým a výslovnostním nedokonalostem (složitě nedokončené větné stavby, polykání koncovek, rychlost řeči). O to víc pak je na učiteli, aby se věnoval i tzv. předposlechovým motivačním aktivitám (uvedení tématu do již známého kontextu, aktivizace a rozšíření použité slovní zásoby a jazyka, předpovídání obsahu, KWL tabulka atd.).

Všichni vyučující jsme se shodli v názoru, že Business Benchmark je vybavena vyšší mírou komunikativnosti, propracovanější úrovní výuky jazykových schopností a zcela jistě aktuálností témat současného byznysu.

Závěr

Studenti obchodní angličtiny jsou často charakterizováni jako studenti s vysokými nároky na efektivitu, kvalitu a profesionalitu (Ellis – Johnson, 1994). Naši studenti jsou teprve v procesu poznávání a rozhodování se o své budoucí kariéře. Jsou vyzbrojeni více teoretickou stránkou jazyka a potřebují zdokonalovat jeho praktické používání. Proto se snažíme výuku zaměřit tak, aby směřovala co nejvíce do praxe – a to jak ve smyslu použití výukových materiálů, tak i při testování. Nicméně, jsme si vědomi, že sebelepší učební materiál nenahradí jazykového odborníka, který se snaží být lepším, informovanějším a zajímavějším se učitelem profesionálem, který vnímá stále se zvyšující nároky na toto povolání a snaží se jim přizpůsobit.

Literatura

- DONNA, S. (2000). *Teach Business English*. Cambridge: Cambridge University Press
- ELLIS, M., JOHNSON, C. (1994). *Teaching Business English*. Oxford: Oxford University Press
- FRENDO, E. (2005). *How to teach Business English*. Harlow: Pearson Education Limited
- KUSTEC, A. (2014). The Challenge of Teaching Business English. *IBS Newsletter Letník 4*
<http://porocevalec.ibs.si/en/component/content/article/55-letnik-4-t-3/196-dr-aleksander-kustec-the-challenge-of-teaching-business-english> [vid. 20. 9. 2017]
- MCCARTHY, M. (1991). *Discourse Analysis for Language Teachers*, Cambridge: Cambridge University Press

Autorky

Mgr. Jitka Ramadanová, PhD., e-mail: ramadano@ujp.zcu.cz, Ústav jazykové přípravy ZČU v Plzni. Vystudovala obor anglický jazyk a literatura a ruský jazyk a literatura na FF UK v Praze v roce 1976. Od té doby působí jako vysokoškolský pedagog. V roce 2011 dokončila doktorské studium na FF ZČU v Plzni, obor Teorie a dějiny vědy a techniky. Absolvovala semestrální studijní pobyt na University of Lancaster a řadu pracovních stáží v UK. V současné době pracuje v Ústavu jazykové přípravy ZČU v Plzni, kde je garantem kurzů anglického jazyka Fakulty ekonomické a také garantem jazykové přípravy studentů doktorského studia na Fakultě elektrotechnické a na Fakultě aplikovaných věd ZČU.

Mgr. Kateřina Švarcová, e-mail: svarcovk@ujp.zcu.cz, Ústav jazykové přípravy ZČU v Plzni. Vystudovala obor angličtina a francouzština pro komerční praxi při Fakultě humanitních studií ZČU v Plzni v roce 2003. Navázala studiem oboru Teorie a filosofie komunikace na Filosofické fakultě ZČU v Plzni v roce 2006. Poté pracovala ve dvou nadnárodních korporacích a působila v soukromém sektoru jako lektor cizích jazyků. Od roku 2016 působí na ZČU v Plzni a zaměřuje se především na angličtinu pro ekonomy a strojaře.

Mgr. Ilona Kadlčíková, e-mail: kadlciko@ujp.zcu.cz, Ústav jazykové přípravy, Západočeská univerzita v Plzni

Autorka vystudovala Fakultu ekonomickou a Fakultu pedagogickou ZČU v Plzni. Absolvovala několik zahraničních stáží (Velká Británie, Polsko, Francie) a působí i v soukromém sektoru jako konzultantka. Na ZČU pracuje od r. 1999 a věnuje se obchodní angličtině.

Inovace předmětů německého jazyka ve studijních programech Fakulty strojní Západočeské univerzity v Plzni

Innovation of German Language Courses in Study Programmes of the Faculty of Mechanical Engineering of The University of West Bohemia in Pilsen

Blanka Blažková a Eva Kahounová

Abstrakt: Studenti bakalářského, magisterského i kombinovaného studia Fakulty strojní Západočeské univerzity v Plzni mají možnost prohloubit si své jazykové dovednosti a znalosti prostřednictvím odborných kurzů vyučovaných v němčině. Změna obsahu kurzů studenty naučí lépe se pohybovat v německy mluvícím technickém prostředí. Cílem odborných jazykových kurzů je adekvátní příprava studentů na profesní život a zprostředkování prakticky zaměřených kompetencí. Po absolvování těchto kurzů studenti disponují velmi dobrou jazykovou kompetencí a mají také velmi dobré odborné znalosti v oblastech strojírenství, na něž se tyto kurzy specializují. Příspěvek je věnován nejen obsahu jednotlivých inovovaných kurzů, ale rovněž doplňkovým materiálům, které byly v rámci inovace předmětů vytvořeny.

Klíčová slova: inovace, technická němčina, sady testů, elektronické studijní opory, courseware, týdenní plány, VLE Moodle, e-learning, autentické nahrávky

Abstract: Students of Bachelor, Master and combined/distance study programmes at the Faculty of Mechanical Engineering of the University of West Bohemia in Pilsen have the opportunity to deepen their language skills through specialized courses taught in German. New contents of the courses help students work in a German-speaking technical environment without problems. The aim of the specialized language courses is to prepare students adequately for their professional lives and to teach them how to deal with common practical situations. After completing these courses focusing on mechanical engineering topics, students have very good language skills and also very good expert knowledge in their fields of study. This article is concerned not only with the contents of the upgraded courses, but also with the supplementary materials that have been created as part of the course innovation.

Key words: innovation, technical German language, sets of tests, electronic resources, courseware, weekly plans, VLE Moodle, e-learning, authentic audio recordings

Úvod

Ústav jazykové přípravy (UJP) Západočeské univerzity v Plzni poskytuje neoborovou jazykovou výuku studentům 9 fakult (FAV, FEL, FEK, FF, FPE, FPR, FST, FZS a FDULS) v prezenční i kombinované formě studia a 3 fakultám (FEL, FAV a FPE) v doktorském studiu. Jazyková příprava je zařazena do bakalářských i magister-

ských studijních programů. UJP poskytuje většinu výběrových neoborových jazykových kurzů v angličtině, němčině, ruštině, francouzštině, italštině, španělštině, v češtině jako cizím jazyce a pro potřeby FZS a FST poskytuje i výuku latiny. V akademickém roce 2016–17 byly v rámci vnitřní soutěže při ZČU inovovány 4 předměty pro Fakultu strojní.

1 Inovované předměty

K předmětům, které byly v období trvání vnitřní soutěže v akademickém roce 2016–17 inovovány, byly pro studenty bakalářského studia zařazeny – Německý jazyk pro fakultu strojní 3 (NST3) a Německý jazyk pro fakultu strojní 4 (NST4). V následném magisterském studiu pak na ně navazují předměty Německý jazyk pro fakultu strojní 5 (NST5) a Německý jazyk pro fakultu strojní 6 (NST6).

V rámci inovace byly nahrazeny čtyři na sebe navazující kurzy Němčina pro techniky NT3–NT6 na úrovních B1 až B2 dle SERR. Navržený projekt je v souladu s aktualizací Dlouhodobého záměru ZČU 2016 a s Dlouhodobým záměrem UJP na 2016–2020 se zaměřením na vzdělávání: jazyková příprava a internacionalizace na ZČU.

Nelehkým úkolem v rámci inovovaných předmětů byl výběr vhodné studijní literatury. Na trhu existuje celá řada technicky zaměřených učebnic, ne vždy jsou ale tyto učebnice zcela vhodné pro studenty strojních fakult. K učebnicím, které nakonec nebyly z důvodu vysoké náročnosti na studenty vybrány, patří např. *Deutsch für Ingenieure* (Steinmetz, Dintera, 2014) nebo učebnice *Technisches Deutsch für Ausbildung und Beruf* (Fearn, Buhlmann, 2013).

Nakonec byla jako základní literatura pro kurzy NST4–NST6 vybrána učebnice ***Němčina pro strojírenské obory – Deutsch im Maschinenbau*** (Myšková, Návrátová B., Návrátová J., 2008). Je zaměřena na širší oblast základů technických věd s důrazem na obor strojírenství. Studenti se v ní seznamují s německými odbornými termíny a díky řadě různorodých cvičení si mohou upevnit a osvojit potřebnou slovní zásobu i mluvnické jevy, dále také vylepšit komunikaci v profesním jazyce (Myšková, Návrátová B., Návrátová J., 2008, s. 4).

Jako doplňková literatura zůstávají elektronické doplňkové materiály *Němčina pro techniky* (Svobodová, Šabacký, 2013), které byly na našem pracovišti vytvořeny v rámci projektu Inova v roce 2013.

V doporučené literatuře pro studenty uvádíme také již starší učebnice, které lze ale vhodně použít k některým probíraným tématům. Jedná se např. o učebnici *Aus moderner Technik und Naturwissenschaft* (Zettl, Janssen, Müller, 1987) nebo *Ökologie: Oberstufentexte* (Wieser, 1988).

2 Německý jazyk pro Fakultu strojní 3 – NST3

2.1 Cíl a obsah předmětu, získané způsobilosti

Cílem předmětu je poskytnout opakování základní německé gramatiky a zároveň procvičovat porozumění německému odbornému textu a odborné slovní zásobě z oblasti strojního inženýrství. Jednotlivá témata byla vybrána odborníky z fakulty strojní tak, aby korespondovala s praktickým využitím. Kurz má vybavit studenty jazykovými kompetencemi úrovně A2 podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky.

Obsahem předmětu jsou pak tato témata – *Beschreibung von Funktionen; Technische Prozesse; Instruktionen, Formen, Größen, Vergleichen von Objekten, Eigenschaften von Objekten; Physikalische Einheiten und Größen; Gegenstände beschreiben und charakterisieren; Technische Prinzipien und Funktionen.*¹

Ke způsobilostem, které student po absolvování předmětu získá, patří např. podat jednoduché instrukce, vysvětlit funkci stroje, popsat tvary, porozumět jednoduchým pokynům a informacím.

2.2 Elektronické opory na courseware

v rámci prohloubení učiva a upevnění nabytých vědomostí byl ke každému předmětu vypracován seznam elektronických opor.

Ke každé kapitole byly na internetu vyhledány příslušné články, cvičení, texty a další doplňkové materiály. Seznam těchto odkazů je studentům přístupný na courseware.

Jako příklad jsou vybrána dvě témata a k nim online odkaz:

Eisen, Roheisengewinnung

<http://www.rogesa.de/rogesa/produktion/roheisenproduktion/index.shtml.de>

Stahl, Stahlerzeugung

<http://www.formteile.ch/stahl.php>

2.3 Testy

Pro nový předmět NST3 byly vytvořeny tři varianty zápočtových testů, včetně klíče. Testy mají stejnou strukturu a hned v záhlaví každého testu je patrné, na kolik procent student splnil požadovanou látku, zda uspěl a o jaký pokus se jednalo.

¹ https://portal.zcu.cz/portal/studium/prohlizeni.html?pc_pagenavigationalstate=H4siAAAAAAAAAGNgYGBkYDM1MjSwNBRmZADxOIpLEktSvVMrwTwRXUsjI2NjcyMDYzMLUxNzcwNzS30gDAMAemEG0ToAAAA*#prohlizeniSearchResult

NST 3 A Abschlusstest

Name: _____

ID: _____ Datum: _____

Punkte:	_____ /56
	_____ %
Resultat:	bestanden / nicht bestanden
Versuch:	1 2 3

Testy jsou rozděleny do čtyř hlavních částí: *poslech – Hörverstehen, jazyk – Die Sprache, čtení – Lesen a psaní – Schreiben*. U každé z úrovní (NST3–NST6) uvádíme pro lepší představivost ukázkou vždy jedné z jazykových dovedností.

V rámci poslechu se testuje porozumění textu na základě výběru otázek richtig × falsch (R × F), doplnění chybějících slov a správná reakce na zadané otázky. Každá položka je ohodnocena jedním bodem. Kurz je samozřejmě technicky zaměřený. Jedná se o úvodní kurz do technické němčiny, tudíž se zde klade důraz též na obecné věci související se studiem, fakultou či univerzitou. Tím chceme zdůraznit, že i ukázkový poslechový text je tedy logicky součástí toho, v čem by se studenti měli dobře orientovat.

TEIL A - HÖRVERSTEHEN

KREDITSYSTEM

Sie hören einen Text zweimal. Beantworten Sie die Fragen und komplettieren Sie die Aussagen. Welche Lösungen passen am besten?

Sind die Sätze richtig oder falsch?

1. Jeder Student muss minimal 350 Kredite erreichen. R x F
2. Für jede Prüfung bekommt der Student die gleiche Anzahl an Kreditpunkten. R x F
3. An der Fakultät für Maschinenbau gilt dieses System nicht. R x F
4. Der Student kann nicht wählen, ob er sich dem Kreditpunktsystem anschließen will. R x F

“Mir mussten es auch die (5) _____ Kollegen (6) _____. Im Grunde (7) _____ ist es recht einfach. Im Laufe des (8) _____ muss du 180 Kreditpoints bekommen.”

- 9) Wie viel Kreditpoints braucht man in der zweiten Hälfte des Studiums? _____
- 10) Für welche Prüfung bekommen Sie weniger Kreditpoints - für eine schwere oder einfachere?

V sekci *jazyk – Die Sprache* je zahrnuta pragmatika (správná reakce v rámci jednoduchého dialogu), probíraná gramatika a stěžejní slovní zásoba, kterou by studenti na základě výuky měli ovládat.

Jazykové dovednosti se dále testují v části *čtení – Lesen*, kde je patrné porozumění či neporozumění danému textu, a *psaní – Schreiben*, kde studenti píšou vlastní krátkou esej k zadanému tématu, které se dotýká probíraných kapitol.

3 Německý jazyk pro Fakultu strojní 4 – NST4

3.1 Cíl a obsah předmětu, získané způsobilosti

Cílem předmětu je procvičit základní komunikativní dovednosti a zároveň zdokonalit porozumění německému odbornému textu a odborné slovní zásobě. Kurz má vybavit studenty jazykovými kompetencemi úrovně A2/B1 podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky.²

Předmět se zabývá následujícími tématy: *Kurz über das Auto; Autoteile; Wie funktioniert ein Viertaktmotor; Wartung, technische Prinzipien; In der Werkstatt; Autoland Deutschland; Deutsche Automobilindustrie; Mit dem Auto unterwegs, Pannen; Führerschein in Deutschland; Straßenverkehr, Verbalisierung von Tabellen und Verkehrszeichen; Autounfall, Verkehrsregeln; Vom Fahrrad zum Motorrad, Verbalisierung der Statistik.*

Student je schopen po absolvování kurzu vysvětlit, jak funguje čtyřtákní motor, popsat jeho údržbu a technické principy, vysvětlit pravidla získání řidičského průkazu v Německu, popsat tabulky a dopravní značky a pravidla silničního provozu.

3.2 Elektronické podpory na courseware

Rovněž pro kurz NST4 byly na internetu vyhledány vhodné doplňující odkazy k probíraným tématům, jež vedou studenty k prohloubení znalostí daných témat. I zde přikládáme příklad online odkazů ke dvěma vybraným tématům:

Das Auto, Autoteile

<http://www.mein-autolexikon.de/>

Autoland Deutschland

<https://www.ace-online.de/ace-lenkrad/verkehr-und-umwelt/autoland-deutschland-1296.html>

² <https://portal.zcu.cz/portal/studium/courseware/ujp/nst4>

3.3 Testy

Podobně jako v předmětu NST3 byly pro předmět NST4 vytvořeny tři řady zápočtových testů s klíčem.

Struktura testů je zachována jako u NST3 a všechny testy se logicky váží na probíranou látku, slovní zásobu a gramatiku v kurzu.

Jako příklad uvádíme část *jazyk – Die Sprache*, která zahrnuje pragmatiku – adekvátní reakci na zadanou otázku, gramatiku – doplnění sloves v perfektním tvaru a slovní zásobu – doplnění bez možnosti, výběr z možností a označení správné varianty A, B nebo C. Celý kurz je zaměřen na auto a na vše, co s autem souvisí, proto jednotlivé části prověřují znalosti v této oblasti.

TEIL B - DIE SPRACHE

1. Gespräche. Ergänzen Sie Dialoge nach dem Kontext:

- 1) A: Welche Papiere werden von Polizisten kontrolliert?
B: _____
- 2) A: Was geschieht, wenn man im Parkverbot parkt?
B: _____.
- 3) A: Was mache ich, wenn der Motor nicht gut läuft?
B: Du musst _____.

6

2. Ergänzen Sie die richtigen Formen im Perfekt:

- 1) Die Techniker haben die Bremsen noch nicht _____ (überprüfen).
- 2) Wir haben alle Probleme noch nicht _____ (beseitigen).

4

3. Ergänzen Sie das Wort, das am besten in die Lücken passt.

- 1) Welche ist die maximale _____ in deinem Auto?
- 2) Hast du die Winterreifen schon _____?
- 3) Wie heißt der zweite Takt in einem Viertaktmotor? _____.
- 4) Mein Auto hat einen hohen _____, ich muss schon wieder voll tanken.
- 5) Wenn ich die Reifen wechseln muss, brauche ich einen _____.

5

4. Welches Wort passt in die Lücken?

Kontrolle	beschädigt	Leistung	kurzfristige	Zylinder	Verdichten
Strom	Scheibenwischer	Hubraum	ausnutzen	verursacht	Getriebe
	Ansaugen	Wirkungsgrad	Spiegel	prüfen	

- 1) Ich sehe das andere Auto im _____.
- 2) Die maximale _____ ist 80 PS.
- 3) Den Reifendruck müssen wir regelmäßig _____.
- 4) Mein Auto hat _____ 1,8.
- 5) Der Kolben bewegt sich im _____.
- 6) Beim Regen aktiviere ich die _____.
- 7) Welches _____ hat dein neues Auto?

7

3.4 E-learningový kurz ve VLE Moodle

E-learningový kurz VLE Moodle³ byl především vytvořen pro potřebu studentů kombinované formy studia, slouží však také jako doplňkový výukový program pro studenty denní formy studia.

Studenti mají možnost využívat tento program v domácím prostředí, mohou si procvičovat, rozšiřovat, obohacovat slovní zásobu týkající se obsahu kurzu a zdokonalovat si své odborné jazykové dovednosti.

V rámci NST4 byla vypracována následující témata: *Kurz über das Auto; Das Auto, Autoteile; Wie funktioniert ein Viertaktmotor; Wartung, technische Prinzipien; In der Werkstatt; Autoland Deutschland; Deutsche Automobilindustrie; Mit dem Auto unterwegs, Pannen; Führerschein in Deutschland; Straßenverkehr.*

V rámci každé kapitoly je přichystáno v průměru šest podkapitol, které se váží k dané problematice. Někdy se jedná o doplňková cvičení k textům v učebnici, jindy jsou zde zastoupena nová cvičení, která adekvátně ladí k hlavnímu tématu, a jsou tak pro studenty přínosná. V oblasti didaktického zpracování cvičení se nám nejvíce osvědčila možnost tvoření dlouhých odpovědí a výběr z možností.

V kurzu jsou zastoupeny následující typy cvičení: vysvětlení významu slova, doplňování slov do textu, výběr vhodné definice k zadanému popisu, doplňování sloves k podstatným jménům a naopak, hledání synonym a antonym, tvoření správných slov (tzv. Silbensalat nebo Wortschlange, také doplňování správného slova k předponě), čtecí texty s volbou odpovědi správně × špatně (R × F) nebo tvoření volné odpovědi, logické řazení odstavců za sebou, výběr názvu textu, gramatická cvičení, seznam nové slovní zásoby, poslechová cvičení aj.

4 Německý jazyk pro Fakultu strojní 5 – NST5

4.1 Cíl a obsah předmětu, získané způsobilosti

Cílem předmětu je vybavit studenty jazykovými kompetencemi na úrovni B1 podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky.

Předmět obsahuje témata: *Technische Berufe, Karrieremöglichkeiten, über Arbeit und Berufssprechen; Bewerbung, Vorstellungsgespräch, Anschreiben, über Arbeitssuche sprechen, über die eigene Person sprechen; Berufliche Telefongespräche verstehen, Termine vereinbaren, Informationen am Telefon erfragen; Elektronische Korrespondenz, formelle und private E-Mails, Struktur einer E-Mail; Der Betrieb, Produktionsprozesse, eine neue Arbeitsstelle antreten; Prinzipien der Mechanik; Beschreibung von einem Experiment. Instruktionen geben; Realisierung von einem Experiment. Ratschläge und Empfehlungen geben; Werkstoffe, Werkzeuge, Material, Tätigkeiten; Arbeitsablauf,*

³ <https://phix.zcu.cz/moodle/course/view.php?id=1719%20>

Funktionen der Geräte. Bedeutung erklären; Energie. Kraftwerke. Stromerzeugung; Regenerative Energiequellen.

Po absolvování kurzu student umí představit svou profesi a pracoviště, napsat strukturovaný životopis a žádost o zaměstnání, účastnit se pohovoru, telefonovat, zanechat a převzít zprávu, napsat formální a neformální email, napsat žádost, popsat výrobní postup, vysvětlit funkci, popsat pokus, podat podrobné instrukce, včetně upozornění na problémy, orientovat se v matematických výrazech a specifikacích, popsat materiály a jejich vlastnosti, vést diskusi na pracovní téma, porovnat výhody a nevýhody technických řešení.⁴

4.2 Elektronické opory na courseware

K procvičení a prohloubení slovní zásoby z probíraných témat ve výuce slouží opět odkazy na internetu. Elektronické opory slouží nejen studentům prezenční formy studia, ale ocení ji rovněž studenti kombinované formy studia, kteří mají omezený počet kontaktních hodin v semestru. Tyto odkazy byly vybrány s ohledem na témata, která jsou předmětem kurzu. Příklady internetových odkazů jsou uvedeny zde:

Energie aus fossilen Quellen

<http://www.energie-wissen.info/fossile-energie.htm>

Energie in der modernen Welt. Technik und Umwelt. Energie aus Wasserkraft.

<http://www.umweltbundesamt.de/themen/klima-energie/erneuerbare-energien/energie-aus-wasserkraft>

4.3 Testy

I zde byly pro kurz NST5 vypracovány sady tří testů s klíčem a se všemi parametry týkajícími se struktury testů, které byly již výše popsány.

Pro lepší představivost uvádíme v našem případě třetí testovanou jazykovou dovednost, a to *čtení – Lesen*. Celý kurz se věnuje různým druhům energie, a proto výběr textu odpovídá tematicky probíranému jevu. Porozumění čtecího textu se zde testuje v rámci výběru odpovědí richtig × falsch (R × F), tvoření vlastních odpovědí na zadané otázky, hledání synonym v textu a vysvětlení německy zadaného slova.

⁴ https://portal.zcu.cz/portal/studium/prohlizeni.html?pc_pagenavigationalstate=H4sIAAAAAAAAAAGNgYGBkYDM1MjSwNBRmZADxOIpLEktSvVMrwTwRXUsjI2NjcyMDYzMLUxNzM2NzY2OgDAMAfPfpHDoAAAA*#prohlizeniSearchResult

TEIL C – LESEN

Konventionelle und regenerative Energiequellen [10 P]

Der Weltenergieverbrauch hat sich seit 1950 mehr als vervierfacht. Szenarien gehen davon aus, dass Wirtschaftswachstum zu einer anderen Verdreifachung des Energieverbrauchs bis zum Jahr 2060 führen wird. Die konventionellen Energieträger Kohle, Öl, Gas und Uran werden dann nur die Hälfte des Bedarfs decken. Den Rest könnten die "regenerativen" – Wind, Wasser, Sonne, Biomasse, Geo- und ozeanische Energie liefern. An Ideen der effektiven Nutzung erneuerbarer Energien mangelt es nicht, z.B. Strom und Wärme werden aus biologisch abbaubarem Abfall gewonnen, Küstenländer nutzen die Windkraft, Wasserkraft bringt noch großes Potenzial. Kleine Wasserkraftwerke können vor allem in ländlichen Regionen Lücken in der Stromversorgung bringen. Jede Energieart hat aber ihre Vor- und Nachteile. Man kann auch Niederenergiehäuser bauen, die mehr Energie erzeugen als verbrauchen. Sie heizen nur wenige Wochen im Jahr, haben perfekt isolierte Nordwände und vakuumverglaste Fenster. Hier wird mit umwelt- und gesundheitsverträglichen Materialien gearbeitet. Den niedrigeren Energieverbrauch gewinnt man durch gute Isolierung und Außenverkleidung des Hauses. Hier gibt es auch höhere Steuervergünstigungen.

1. Beantworten Sie die Fragen mit richtig / falsch?

- 1) Der Energieverbrauch in der Welt sinkt. R × F
- 2) In den kommenden Jahren wird mit doppeltem Energieverbrauch gerechnet. R × F
- 3) Gibt es im Text eine Information über die finanzielle Unterstützung vom Staat? R × F

2. Beantworten Sie die Fragen dem Text nach:

- 4) Welche Vorteile bringen vakuumverglaste Fenster?

5) Warum werden die modernen Niedrigenergiehäuser zum Süden oder zum Norden situiert?

-
- 6) Zu welcher Energieart rechnet man die Energie des Meeres?

3. Finden Sie im Text Synonyme:

7) Außenwände _____

8) Müll _____

4. Erklären Sie mit Ihren eigenen Worten die Bedeutung:

9) der Rest _____

10) Nachteil _____

5 Německý jazyk pro Fakultu strojní 6 – NST6

5.1 Cíl a obsah předmětu, získané způsobilosti

Cílem předmětu je vybavit studenty jazykovými kompetencemi na úrovni B1/B2 podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky a naučit je komunikovat v technickém pracovním prostředí.

Předmět obsahuje témata: *Studium an der technischen Fakultät, Karrieremöglichkeiten; Wissenschaft und Forschung in der technischen Praxis; Präsentationen, Studienfach, Bachelorarbeit; Das Gerät in Betrieb nehmen, Bedienungseinleitung – Kopierer; Gebrauchsanweisungen: Waschmaschine, Mikrowellenherd; Internet, soziale Netzwerke; Computerkommunikation, Probleme ansprechen; Moderne Medien, Computerspiele, Handy; Über Arbeitssuche sprechen, über die eigene Person sprechen; Bewerbung, Vorstellungsgespräch, Anschreiben; Eine neue Arbeitsstelle antreten, Orientierung in der neuen Firma, Ortsangaben, berufliche Telefongespräche verstehen; Technische Skizzen, Statistik und Grafik kommentieren, Interpretation von Tabellen.*

Po absolvování kurzu student umí popsat graf, napsat abstrakt a krátkou esej, připravit si a přednést prezentaci, popsat bezpečnostní preventivní opatření a vysvětlit jejich plnění, diskutovat o předpisech a normách, napsat hlášení o nehodě, napsat stížnost, po telefonu popsat poruchu.⁵

5.2 Elektronické opory na courseware

I pro předmět NST6 byly vytvořeny elektronické opory. Těmto doplňkovým cvičením se lze věnovat při domácí přípravě, ale mohou být využita rovněž ve výuce. V obou případech využití pak slouží k prohloubení znalostí získaných studiem. Příklad je uveden zde:

Handy, Computerspiele, moderne Medien

<http://www.bpb.de/gesellschaft/medien/computerspiele/>

Bewerbung, Vorstellungsgespräch, Anschreiben

<http://karrierebibel.de/bewerbungsanschreiben-muster-beispiele/>

5.3 Testy

Testy v úrovni NST6 mají pochopitelně stejnou strukturu jako testy v předcházejících kurzech, také zde se testují čtyři jazykové dovednosti – poslech, jazyk, čtení, psaní. Domácí spotřebiče jsou jedním z probíraných témat tohoto kurzu,

⁵ https://portal.zcu.cz/portal/studium/prohlizeni.html?pc_pagenavigationalstate=H4sIAAAAAAAAAAGNgYGBkYDM1MjSwNBRmZADxOIplLEktSvVMrwTwRXUjI2NjcyMDYzMLUxNzM2NzU30gDAMAoblwPzoAAAA*#prohlizeniSearchResult

proto tedy také v jedné z variant zápočtových testů jsou uvedena jako hlavní téma v poslední sekci *psaní – Schreiben*. V této části se hodnotí gramatika, slovní zásoba a relevance a rovněž dodržení rozsahu v rámci 100 slov.

TEIL D SCHREIBEN

Haushaltsgeräte

Schreiben Sie mindestens 100 Wörter zum Thema.

Evaluation:	Grammatik	___/4
	Wortschatz	___/4
	Relevanz	___/4

5.4 E-learningový kurz ve VLE Moodle

Podobně jako pro kurz NST4 byl také v rámci NST6 vytvořen e-learningový kurz VLE Moodle. Kurz NST6 patří mezi povinně volitelné předměty, proto se očekává, že si tento předmět bude zapisovat více studentů. Vytvoření e-learningového programu NST6 má studentům denního i dálkového studia sloužit k vylepšení jazykových kompetencí pro zdárné zakončení předmětu.

VLE Moodle NST6 obsahuje 12 kapitol: *Studium an der technischen Fakultät, Karriere-möglichkeiten; Wissenschaft und Forschung in der technischen Praxis; Haushaltsgeräte, Funktionen von Geräten, Bedienungseinleitung, Sicherheit; Das Gerät in Betrieb nehmen, Gebrauchsanweisungen, Arbeitsablauf; Kühlschrank, Waschmaschine, Mikrowellenherd; Computer; Computer und Menschen, Sicherheit am Arbeitsplatz, Instruktionen geben, Warnungen, Probleme ansprechen; Handy, Computerspiele, moderne Medien; Realisierung von einem Experiment, Instruktionen, Ratschläge und Empfehlungen; Bewerbung, Vorstellungsgespräch, Anschreiben, über Arbeitssuche sprechen, über die eigene Person sprechen; Eine neue Arbeitsstelle antreten, Orientierung in der neuen Firma, Ortsangaben, berufliche Telefongespräche verstehen; Technische Skizzen, Statistik und Grafik kommentieren, Interpretation von Tabellen.*

Výše uvedené kapitoly mají stejnou strukturu jako v e-learningovém kurzu NST4. Každá kapitola má v průměru 6 podkapitol a typy cvičení jsou podobná jako v NST4.⁶

6 Autentické nahrávky

Autentické nahrávky jsou nedílnou součástí nově vytvořených testů u NST3–NST6 a obou e-learningových kurzů – VLE Moodle NST4 a NST6. Byly koncipovány tak, aby se co nejvíc dotýkaly probíraného učiva a aby co nejvěrohodněji přibližovaly aktuální situaci. Jsou nahrány rodilými mluvčími a v e-learningových programech studenti mohou v domácím prostředí využívat nahrávky k vylepšení dovedností v rámci poslechu.

Pro zápočtové testy NST4–NST6 bylo nahráno celkem 12 textů: *Struktur der WBU; Industrielle Roboter; Frau und Mann am Lenkrad; Kaplan-Turbine; Pelton-Turbine; Francis-Turbine; Bill Gates; Steve Jobs; Kinder und Medien.*

Pro kurz NST4 byly vytvořeny následující nahrávky (v závorce je uvedeno, ke které kapitole daná nahrávka byla vytvořena): *Ein neues Auto (Das Auto, Autoteile); Das Auto braucht Reparatur (In der Werkstatt); Ohne Auto leben (Autoland Deutschland); Mietwagen (Mit unterwegs); Frauen am Steuer (Führerschein in Deutschland); Verkehrsschilder (Straßenverkehr).*⁷

V NST6 je zastoupeno pět nahrávek: *Roboter Schrödi soll Leben retten (Wissenschaft und Forschung in der technischen Praxis) Geschirrspüler (Kühlschrank, Waschmaschine, Mikrowellenherd) Computerproblem (Computer und Menschen, Sicherheit am Arbeitsplatz, Instruktionen geben, Warnungen, Probleme ansprechen) Experiment (Realisierung von einem Experiment, Instruktionen, Ratschläge und Empfehlungen) Vorstellungsgespräch (Bewerbung, Vorstellungsgespräch, Anschreiben, über Arbeitssuche sprechen, über die eigene Person sprechen).*⁸

Co se týče didaktického zpracování úkolů k nahrávkám, převažují zde testovací cvičení výběru – správně × špatně – R × F (někdy je zařazena i možnost: není × správně × špatně – N × R × F), označování správných možností, doplňování bez nápovědy, volba názvu nahrávky.

Závěr

Příspěvek se věnuje odborným jazykovým kurzům a jejich přínosu pro profesní život absolventů Fakulty strojní Západočeské univerzity v Plzni. Tyto kurzy přispívají k vyšší jazykové kompetenci studentů.

⁶ <https://phix.zcu.cz/moodle/course/view.php?id=1720>

⁷ <https://phix.zcu.cz/moodle/course/view.php?id=1719>

⁸ <https://phix.zcu.cz/moodle/course/view.php?id=1720>

Kontinuita obsahů jednotlivých předmětů, e-learningových kurzů a elektronických podpor vede k prohloubení znalostí v oblastech strojírenství, tedy v oblastech, v nichž absolventi fakulty hledají svá uplatnění.

Znalost němčiny u absolventů Západočeské univerzity je o to důležitější, že se Plzeň nachází v bezprostřední blízkosti hranic s Německem, kam studenti často vyjíždějí za studiem nebo praxí. Rovněž německé firmy zřizují v Plzni a jejím blízkém okolí své pobočky a vyžadují od svých zaměstnanců znalost německého jazyka.

Literatura

- FEARNS, A., BUHLMANN, R. (2013). *Technisches Deutsch für Ausbildung und Beruf Deutsch für Ingenieure*. 1. vyd. Nourney: Europa Lehrmittel.
- MYŠKOVÁ, Z., NÁVRATOVÁ, B., NÁVRATOVÁ, J. (2008). *Němčina pro strojírenské obory. Deutsch im Maschinenbau*. 1. vyd. Praha: Informatorium, spol. s r. o.
- STEINMETZ, M., DINTERA, H. (2014). *Deutsch für Ingenieure*. 1. vyd. Wiesbaden: Springer Vieweg.
- SVOBODOVÁ H., ŠABACKÝ L., MEGGER, N. (2013). *Němčina pro techniky*. Plzeň: Západočeská univerzita.
- WIESER, J. (1988). *Ökologie: Oberstufentexte*. 1. vyd. Troisdorf: Liebaug-Dartmann.
- ZETTL, E., JANSSEN, J., MÜLLER, H. (1987). *Aus moderner Technik und Naturwissenschaft*. 2. vyd. Ismaning: Max Hueber. URL: [10. 6. 2017]

Autorky

Mgr. Blanka Blažková, e-mail: blazkovb@ujp.zcu.cz, Ústav jazykové přípravy, Západočeská univerzita v Plzni, Česká republika

Autorka vystudovala Pedagogickou fakultu Univerzity Palackého v Olomouci, obor jazyk německý a tělesná výchova. Vyučuje obecné a odborné kurzy na Ústavu jazykové přípravy. Specializuje se především na obchodní němčinu a na profesně zaměřené kurzy z oblasti marketingu, bankovníctví a cestovního ruchu. Je spoluautorkou skript hospodářské němčiny *Handelskorrespondenz Übungsbuch* (2015) a e-learningového kurzu pro studenty německého jazyka na Fakultě ekonomické ZČU.

Mgr. Eva Kahounová, e-mail: kahounov@ujp.zcu.cz, Ústav jazykové přípravy, Západočeská univerzita v Plzni, Česká republika

Autorka vystudovala Pedagogickou fakultu Západočeské univerzity v Plzni, obor německý jazyk a dějepis. Na Ústavu jazykové přípravy vyučuje obecné a odborné jazykové kurzy, specializuje se především na zdravotní a technickou němčinu. Je spoluautorkou elektronické učebnice *Němčina pro zdravotnické profese* (2013) a autorkou studijní opory *E-learningový kurz pro NST6* (2016).



Jazyková pracoviště

Language centres

Oddělení odborné jazykové přípravy, Farmaceutická fakulta v Hradci Králové, Univerzita Karlova

Zuzana Katerová

Historie výuky jazyků na naší fakultě je spojena s počátkem fungování fakulty, tedy s rokem 1969.



Obr. 1: Nový Kampus Farmaceutické a lékařské fakulty v Hradci Králové Univerzity Karlovy z r. 2015 a budova Farmaceutické fakulty z r. 1969

V tomto roce se na jazykovém vzdělávání farmaceutů podíleli vyučující z tehdy již existující lékařské fakulty v Hradci Králové.

Oddělení odborné jazykové přípravy dnes zajišťuje všeobecnou a odbornou jazykovou přípravu studentů programu Farmacie (prezenční formy studia), Zdravotnické bioanalytiky (prezenční i kombinované formy studia) a zaměstnanců, která se realizuje formou seminárních cvičení a individuálních konzultací. Vyučují se tyto předměty: **Latina, Odborná jazyková příprava z angličtiny, němčiny, francouzštiny; čeština pro zahraniční posluchače studující v angličtině, angličtina pro zahraniční posluchače, angličtina pro studenty postgraduálního studia, angličtina pro zaměstnance FaF.**

Latina patří mezi povinné předměty prvního ročníku studijního programu Farmacie a Zdravotnické bioanalytiky zakončené zkouškou. Cílem výuky je, aby studenti získali elementární znalosti latinské gramatiky potřebné k pochopení odborné farmaceutické a lékařské terminologie a psaní receptů. Osvojení slovní zásoby má umožnit posluchači zvládnout lépe odborné disciplíny a poskytnout mu širší rozhled v lékařské a farmaceutické oblasti.

Cizí jazyk (**angličtinu, němčinu nebo francouzštinu**) pro **kurz Odborné jazykové přípravy** si studenti volí sami a na základě rozřazovacích písemných testů jsou



Obr. 2: Absolventka Farmaceutické fakulty pracující v lékárně

rozdělení do skupin středně a více pokročilých. Semináře probíhají 1 x týdně 90 minut po dobu 4 semestrů (tzv. 2 úseků studia), každý semestr je ukončen písemným zápočtovým testem a po 4 semestrech studenti vykonávají písemnou i ústní odbornou jazykovou zkoušku.

Cílem výuky je prohloubení znalostí jazyka na úrovni středně pokročilý až více pokročilý (úroveň B2–C1 podle SERR/CEFR) a zvládnutí odborné slovní zásoby a gramatických struktur do té míry, aby byl student schopen dorozumět se na běžné i odborné úrovni, hovořit o své specializaci, číst v originále odbornou literaturu a písemně se vyjadřovat k problematice svého oboru.

Pedagogové OOJP se věnují kromě výuky pregraduálních studentů Farmacie studujících v prezenční formě a studentů Zdravotnické bioanalytiky studujících v prezenční i v kombinované formě také přípravě studentů postgraduálního studia k odborné jazykové zkoušce z angličtiny a zároveň tvorbě nových studijních materiálů. Další nedílnou součástí práce jazykového oddělení je překladatelská činnost, práce spjatá s revizemi odborných textů a tvorba recenzních posudků.

OOJP FaF je institucionálním členem **CASAJC a ATECR** a všichni lektori se pravidelně účastní mezinárodních konferencí v ČR i zahraničí.

Nezbytnou součástí hodnocení FaF je **hodnocení kvality výuky studenty**. Jsme rádi, že výuka jazyků byla dosud každoročně výborně hodnocena. Připomínky studentů se využívají ke zkvalitnění výuky.

Na Oddělení odborné jazykové přípravy FaF UK probíhá navíc nejen výuka 2. světového jazyka, kdy studenti absolvují kurzy jednoho světového jazyka povinně a druhý si mohou zvolit sami nad rámec studijních povinností, ale i různé **jazykové kurzy**.

Od září 2013 byly zavedeny přípravné kurzy ke zkouškám **Cambridge English: First** (FCE) a **Cambridge English: Advanced** (CAE), kurzy odborného farmaceutického a lékařského anglického jazyka **UNICert@III**.

Oddělení odborné jazykové přípravy FaF UK je akreditovaným centrem s právem realizovat mezinárodní zkoušku z odborného anglického jazyka na úrovni C1 dle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (SERR). Zkouška je v souladu se systémem **UNICert@III** – jedinečným systémem na testování jazyků na evropských univerzitách nefilologického zaměření. Jedná se o systém vyučování a certifikaci cizích jazyků, do kterého je zapojeno mnoho evropských univerzit. Byl zaveden Německou asociací jazykových center na vysokých školách. Cílem programu je harmonizovat, unifikovat a standardizovat učební programy odborných jazyků a zejména unifikovat výstupní vědomostní hodnocení jazykové způsobilosti formou mezinárodního certifikátu na základě dvou dokumentů Rady Evropy – Společný evropský referenční rámec (SERR) a Evropské jazykové portfolio (EJP). Výstupním dokumentem o úspěšně vykonané zkoušce v systému UNICert@III je **mezinárodně platný certifikát** v českém a anglickém jazyce.

Příprava mezinárodně uznávané zkoušky v programu UNICert@III je **vhodná zejména pro studenty 3. úseku studia** na FaF UK, ale mohou ji absolvovat i studenti 4.–5. úseku studia, postgraduanti a zaměstnanci FaF UK. Do kurzu UNICert@III mohou být přijati výhradně studenti, kteří absolvují semináře a složí povinnou zkoušku v 1.–2. úseku studia (Odborná jazyková příprava I, Odborná jazyková příprava II a zkouška z Odborné jazykové přípravy).

Dvousemestrální kurz UNICert@III je podmíněný pravidelnou účastí na seminářích (70 %), aktivní spoluprací při výuce, plněním zadaných úkolů (diskuze, prezentace, písemné akademické projevy aj.) a úspěšným složením zkoušky UNICert@III s mezinárodní platností. **Zkouška je pro tento kurz povinná.**

Studium světového jazyka v rámci doktorského studijního programu je organizováno formou seminářů a konzultací, nebo pouze individuálních konzultací na základě konkrétních studijních plánů.

Ve výběrových seminářích se doktorandi seznámí s jazykovými a kulturními rozdíly ve vědeckém vyjadřování, se sociálním a interakčním charakterem vědeckého textu a jeho struktury (v případě individuálních konzultací jsou s nimi témata probírána s ohledem na jejich specializaci a konkrétní předložené a prostudované texty).

Zvládnutím požadavků ke zkoušce uchazeč prokazuje schopnost dorozumět se v daném jazyce na vědeckých kongresech a konferencích, uplatnit se při ústní i písemné prezentaci v oblasti své specializace, rozumět slyšenému projevu a na dané téma fundovaně a věcně diskutovat, číst s porozuměním texty odborného



Obr. 3: XXIV. Studentská vědecká konference r. 2016, FaF v HK, UK

zaměření z oblasti výzkumu farmacie, lékařství a příbuzných oborů a vést komunikaci s odborníky.

Dne 5. října 2015 zahájila Farmaceutická fakulta Univerzity Karlovy v Hradci Králové **výuku magisterského programu Farmacie** v anglickém jazyce na detašovaném pracovišti v **řeckém Heraklionu**. Tímto byla završena zhruba tříletá příprava celého projektu, která probíhala ve spolupráci s krétskou soukromou společností MBS College, která doposud zajišťovala podmínky zejména pro detašovaná pracoviště britských univerzit.

Všichni studenti přijatí ke studiu na Krétě jsou studenty FaF UK a studují podle platných univerzitních i fakultních předpisů. Rozsah výuky na MBS College je analogický k anglické výuce v Hradci Králové, včetně kreditů, diplomových prací, praxí (zajišťovaných ve spolupráci s místními subjekty) a státních zkoušek. Pracovníci OOJP zde vyučují předmět **Latin for Pharmacists** a **Medical and Pharmaceutical English**.

Publikační činnost

KUNEŠOVÁ, K. Le français de spécialité (pharmacie, médecine). 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005. 253 s. ISBN 80-246-1038-8

KUNEŠOVÁ, K. Latina pro farmaceuty: učebnice pro posluchače oborů Farmacie a Zdravotnická bioanalytika. 4. nezměněné vyd. Praha: Karolinum, 2013. 195 s. ISBN 978-80-246-2346-7

HAVLÍČKOVÁ, I., DOSTÁLOVÁ, Š. A KATEROVÁ, Z. English for Pharmacy and Medical Bioanalytics. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2014, 295 s. ISBN 978-80-246-2797-7

ZAHRADNÍČKOVÁ, B. Textová učebnice němčiny pro studenty Farmaceutické fakulty. Část 1, odborné texty. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005. 295 s. ISBN 80-246-0465-5

ZAHRADNÍČKOVÁ, B. Textová učebnice němčiny pro studenty Farmaceutické fakulty. Část 2, slovník. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005. 119 s. ISBN 80-246-0643-7



Obr. 4: *Studenti farmacie, MBS College, Heraklion, Kréta*

Autorka

Mgr. Zuzana Katerová, e-mail: katerova@faf.cuni.cz, Oddělení odborné jazykové přípravy, Farmaceutická fakulta v Hradci Králové, Univerzita Karlova

Autorka je absolventkou Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové, obor anglický jazyk a literatura, německý jazyk a literatura. Od září roku 2001 vyučuje na FaF UK odborný farmaceutický a lékařský anglický a německý jazyk pro farmaceuty a zdravotnické bioanalytiky úrovně B2 a C1 podle CERF, češtinu pro zahraniční posluchače studující v angličtině, kurzy FCE, CAE, UNICert@III. Od října 2013 je vedoucí Oddělení odborné jazykové přípravy Farmaceutické fakulty v Hradci Králové Univerzity Karlovy.

Ústav cizích jazyků Veterinární a farmaceutické univerzity Brno

Silvie Schüllerová

Ústav cizích jazyků VFU Brno (dále jen ÚCJ) vznikl ke dni 1. 7. 2015 z původního Ústavu cizích jazyků a dějin veterinárního lékařství. Zachoval si svůj status celouniverzitního pracoviště a spadá do přímé řídicí působnosti prorektora pro vzdělávání.

V současné době zajišťuje ÚCJ výuku odborného anglického jazyka a latiny na všech stupních (bakalářském, magisterském a doktorském) a ve všech formách (prezenční i kombinované) vysokoškolského studia v rámci českého studijního programu, dále pak výuku českého a latinského jazyka pro studenty v anglickém studijním programu. V každém akademickém roce poskytuje ÚCJ výuku pro přibližně 650 studentů. Na ústavu pracuje celkem 5 akademických pracovníků; jedná se o české učitele s vysokoškolským vzděláním v oboru anglický jazyk, český jazyk nebo latina, kteří disponují bohatými zkušenostmi s výukou dospělých a jsou otevřeni novým trendům v oblasti výuky cizích jazyků v terciární sféře. ÚCJ sídlí v nové budově Studijního a informačního centra, která nabízí moderní učebny vybavené počítačem s přístupem na internet a audiovizuální technikou, jež umožňují využívat moderních konceptů interaktivní výuky dle potřeb lektora i konkrétní studijní skupiny.

Anglická jazyková příprava je orientována na profesní a akademickou komunikaci tak, aby nedocházelo ke zbytečnému dublování výuky poskytnuté již v rámci základních a středních škol a aby studenti naopak získali takové jazykové kompetence, které je připraví na studium v zahraničí a které povedou k jejich uplatnění i na mezinárodním trhu práce. Jazykové vzdělávací potřeby studentů VFU Brno v oblasti odborné angličtiny zaměřené především na problematiku veterinární medicíny, bezpečnosti potravin a farmacie jsou průběžně analyzovány a výukový systém je koordinován v souladu s aktuálními univerzitními předpisy.

Maximální snahou je koncipovat obsah kurzů tak, aby odpovídal požadavkům Společného evropského referenčního rámce (SERR), a tak bylo dosaženo srovnatelné úrovně výstupních jazykových kompetencí s ostatními českými vysokými školami.

Povinné kurzy odborné angličtiny pro studenty jsou zpravidla jednosemestrální ve formě praktických cvičení s výstupem odpovídajícím úrovni B1 dle SERR u studentů bakalářských studijních oborů a B2 u studentů magisterských studijních oborů. Jako reakce na poptávku řady studentů po intenzivnější a hlubší jazykové přípravě byl do kurikula Farmaceutické fakulty nově zařazen volitelný předmět pokročilá

odborná angličtina, který obsahově i koncepčně vychází z povinného předmětu odborná angličtina a svou náročností odpovídá úrovni C1 dle SERR.

Výuka latiny v českém i anglickém studijním programu probíhá jednosemestrálně či dvousemestrálně a zaměřuje se na získání schopnosti správně užívat latinsko-řeckou terminologii v lékařském a farmaceutickém kontextu. Důraz je kladen nejen na psaný, ale i na ústní projev po stránce lexikální, gramatické i slovtvorné.

Nedílnou součástí vzdělávací činnosti ÚCJ tvoří výuka češtiny pro cizince, ve které se studenti učí komunikovat v běžných životních situacích a zároveň získávají základy komunikace v oblasti své budoucí odbornosti a specializace. Podobně jako u ostatních cizích jazyků, i zde je zdůrazňována podpora a rozvíjení aktivní metodicko-didaktické spolupráce učitelů, akademiků a dalších odborníků v oblasti češtiny jako cizího jazyka na celostátní úrovni s eventuálními přesahy do pohraničních oblastí sousedních států.

V reakci na stále rostoucí míru internacionalizace na vysokých školách realizuje ÚCJ v rámci programu Erasmus+ speciálně koncipované kurzy angličtiny připravující české studenty na studium a stáže v zahraničí a kurzy češtiny i profesní angličtiny určené pro studenty přijíždějící z ostatních zemí Evropy i celého světa.

Ústav dlouhodobě usiluje o upevnění jednotné koncepce vzdělávání v oblasti odborného cizího jazyka platné pro studenty všech tří fakult VFU Brno prostřednictvím vhodných učebních pomůcek a materiálů, které jsou průběžně vytvářeny, aktualizovány a doplňovány. Ve snaze sjednotit požadavky na jazykovou výuku a zvýšit objektivitu hodnocení písemného testování došlo k zavedení jednotného systému ověřování znalostí anglického jazyka prostřednictvím webového portálu Moodle včetně elektronické evidence studijních výsledků. Tento typ testování je pozitivně hodnocen nejen vyučujícími, ale i samotnými studenty především pro větší objektivitu interpretace výsledků, efektivitu klasifikace a v neposlední řadě i rychlé a přehledné poskytnutí výsledků. S vědomím, že nesmírně důležitou znalostí každého absolventa je právě verbální projev, je elektronická testová agenda doplněna o ústní zkoušení, aby byl celý evaluační proces co nejvíce komplexní.

ÚCJ vedle samotné výuky realizuje zpoplatněné kurzy angličtiny pro zaměstnance, studenty DSP studia i ostatní studenty VFU Brno, kde si zájemci mohou volit vhodný kurz dle úrovně (začátečníci, věcní začátečníci a mírně pokročilí, středně pokročilí, výše pokročilí) či obsahové náplně (obecná angličtina, konverzace, obchodní a formální angličtina, příprava na cambridgeské zkoušky).

Vědecká činnost ÚCJ se zaměřuje na problematiku výuky veterinární a farmaceutické angličtiny na vysokých školách, tedy oblast, která v dnešní době moderních technologií, neustálého pokroku a globalizace vystupuje do popředí a získává na významu. Portfolio vhodných studijních materiálů určených pro české studenty je však v současnosti neúplné, a proto se akademičtí pracovníci zapojují do ce-

louniverzitních projektů, v rámci kterých vytvářejí výukové opory, spolupracují na vydávání odborných slovníků a zajišťují odborné překlady. Rozsah výzkumné a publikační činnosti je nicméně limitován malou personální kapacitou ústavu.

Personální politika ÚCJ klade důraz především na odborný a kvalifikační růst akademických pracovníků. Pozornost je věnována dalšímu rozvoji v oblasti didaktiky vzdělávání dospělých a ve specifických lingvistických oblastech. Lektoři anglického jazyka se pravidelně účastní mezinárodních i tuzemských odborných jazykových i metodických konferencí a seminářů akreditovaných MŠMT ČR; od roku 2015 je ústav členem České a slovenské asociace učitelů jazykových center na vysokých školách.

Autorka

Mgr. Silvie Schüllerová, Ph.D., e-mail: schullerovas@vfu.cz, Ústav cizích jazyků, VFU Brno.

Autorka od roku 2010 působí ve funkci odborné asistentky pro výuku anglického jazyka na Ústavu cizích jazyků VFU Brno, v roce 2015 byla jmenována jeho přednostkou. Specializuje se na odbornou angličtinu v oblasti veterinárního lékařství a farmacie, je autorkou odborných skript a dalších studijních materiálů a garantem předmětů odborného anglického jazyka pro jednotlivé studijní programy a obory VFU Brno.



Recenze

Review

A New Modern Textbook of Graeco-Latin Medical Terminology for Students of General Medicine and Dentistry

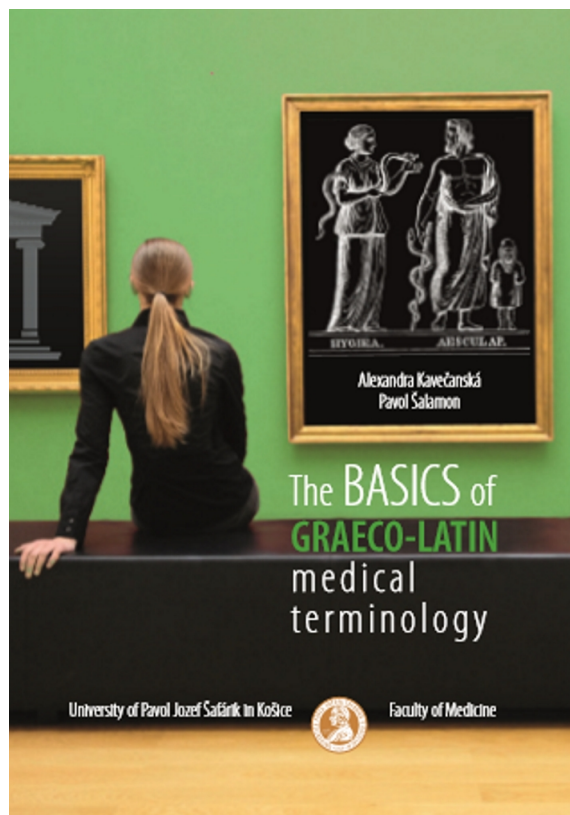
Tomáš Hamar

KAVEČANSKÁ, Alexandra – ŠALAMON, Pavol: The Basics of Graeco-Latin Medical Terminology. Košice: EQUILIBRIA, 2017. 322 pp. ISBN 978-80-8152-516-2

The increasing number of international students studying at Slovak universities represents a positive signal of the growing quality of university education in Slovakia. The most attractive study programs for international students include the ones preparing their attendants for medical professions: Above all, General Medicine and Dentistry. The alpha and omega of high-quality education in the medical field is excellent knowledge of professional terminology in this area of expertise, the basis of which is a terminological apparatus having its roots in ancient Greek and Latin. It is therefore pleasing that a work has been published the purpose of which is to didactically process current medical terminology for the needs of future doctors and dentists. *The Basics of Graeco-Latin Medical Terminology* was written by a pedagogically experienced team of authors, whose primary goal was to offer a smooth and efficient path to the acquisition of medical terminological apparatus for first-semester students.

The textbook is divided into four main sections. The first section of the textbook is a comprehensive Introduction to Medical Terminology. It introduces the students to the Latin alphabet, the proper ecclesiastical pronunciation of Latin which is widespread and applied in the countries of Central and Eastern Europe. It is also the section of the textbook that provides an extensive explanation to why Latin and Greek languages are the building stones of medical terminology. The second section comprises 13 units – 11 units explain new grammatical, syntactical, and lexical issues, two units (Unit 9 and 13) contain repetitions. Further practice for self-study and feedback is provided by the additional exercises with keys to the exercises in the third section of the textbook. Additional chapters in the third section of the book are Grammatical Charts (Latin & Greek), Latin Numerals, Standard Prescription Phrases, Abbreviations and their Meanings, Names of Chemical Elements – Acids, Oxides, Peroxides, Hydroxides, and Latin and Greek Component Elements of Drug Names. The fourth section contains the Latin-English Dictionary and English-Latin Dictionary.

The individual units are structured upon a specific, time-proven scheme: They comprise a grammatical part followed by exercises aimed at consolidating and au-



tomating the newly acquired knowledge, further vocabulary, and, finally, a section entitled Latin Proverbs. The grammatical part is articulated and well structured, with bright colours highlighting the fundamental grammar rules. The book introduces certain innovative approaches to the explanation of the declension system of Latin nouns, which can be seen as an improvement. As seen in a number of other Latin textbooks for non-linguists not all grammatical cases are presented here: Dative and vocative are omitted. The novelty lies in the order of the memorised cases, i.e., not categorised by tradition but by the importance of individual forms of the words to future users of medical terminology, and the sequence of cases is therefore as follows: Nominative, genitive, accusative, and ablative. The section dedicated to exercises is sufficiently extensive, and its attractiveness is boosted by a copious amount of didactical illustrations, especially from the field of human anatomy. The vocabularies provided after each lesson are an indispensable tool for students of non-philological studies to prepare them for the individual seminars. The textbook closes with a comprehensive Latin-English Dictionary, a stan-

dard component of books of this kind. A very innovative idea, however, was also to create an English-Latin dictionary – thus, the textbook will also prove useful to students after having completed the Terminology Course. In addition to pure parallelism, the vocabulary often contains a medical definition of a given term, as well – especially in cases where the Latin term entirely or partially coincides with the English term. The section dedicated to Latin proverbs does not contain parallel phraseological units in English, leaving the teacher to interpret them for students and increasing his importance in the teaching process. The book encompasses a broad set of medical terms required to become an active professional in the medical field, and because of the full range of medical Graeco-Latin terminology, it is more apt to render the terminological preparation of future doctors extended over two semesters instead of one. And for this very reason, this textbook is undeniably suitable for medical faculties having already extended their terminology courses to be taught over two consecutive semesters.

The authors devoted their time not only to verify the contemporariness and widespread professional use of the individual terms of contemporary anatomical and pathological terminology, but they also invested their time and effort to verify and indicate the lengths of vowels in all Latin words contained in the textbook using macrons. All the above factors, as well as the fact that the textbook is the result of critical terminological work with modern lexical resources, render this publication a genuinely excellent aid for all aspiring doctors in international medical university programmes both in Slovakia and all European countries.

Autor

PhDr. Tomáš Hamar, PhD., e-mail: tomas.hamar@uniba.sk, Katedra jazykov Farmaceutickej fakulty Univerzity Komenského, ul. Odbojárov 10, 832 32 Bratislava.

Autor pôsobí ako vedúci Katedry jazykov na Farmaceutickej fakulte UK v Bratislave. V pedagogickej činnosti sa primárne venuje výučbe latinskej odbornej terminológie pre slovenských i zahraničných študentov Farmaceutickej fakulty, okrem toho dlhodobo vyučuje na Lekárskej fakulte UK predmet Latinská lekárska terminológia. Ďalšími oblasťami jeho pedagogickej praxe sú odborná jazyková príprava z nemeckého jazyka pre budúcich farmaceutov a lekárov a výučba slovenského jazyka ako cudzieho jazyka pre komunikačné potreby budúcich odborníkov v oblasti lekárskeho vied. Vo výskumnej činnosti je zameraný predovšetkým na výskum odbornej latinskej lekárskej a farmaceutickej terminológie a mapovanie vybraných kapitol z dejín farmácie na území Slovenska.

Bionote

PhDr. Tomáš Hamar, PhD., Head of Department of Foreign Languages, Faculty of Pharmacy, Comenius University in Bratislava, specialises in Latin pharmaceutical and medical terminology, history of medicine and pharmacy, theory of terminology and teaching of modern languages for special purposes.



Zprávy

Reports

Deň jazykov na Ekonomickej fakulte UMB v Banskej Bystrici

Anna Zelenková

Ekonomická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici si v roku 2017 pripomína 40. výročie svojho vzniku. Po celý rok sú organizované odborné a vedecké podujatia, ktoré majú vzácné výročie pripomínať.

Katedra odbornej jazykovej komunikácie EF UMB pripravila k tomuto jubileu ne-tradičné podujatie zamerané na propagáciu výučby cudzích jazykov a cudzojazyčného učenia. Pri tejto príležitosti prezentovala aj svoju pedagogickú a vedecko-výskumnú činnosť. Podujatie sa konalo 19. apríla 2017 v priestoroch samovzdelávacieho strediska, ktoré bolo vybudované v rámci projektu UMB zameraného na podporu výučby študijných programov v cudzích jazykoch.

Prácu katedry stručne predstavila vedúca katedry PhDr. Mária Spišiaková, PhD. V príhovore zdôraznila, že Katedra cudzích jazykov (pôvodný názov) mala od začiatku existencie fakulty svoje pevné miesto v organizačnej štruktúre fakulty a zohrávala dôležitú úlohu pri tvorbe študijných programov a budovaní profilu absolventa EF UMB. Dekan fakulty doc. Ing. Peter Krištofík, PhD., pri otvorení ocenil prácu katedry pri zabezpečovaní jazykovej prípravy študentov, ktorá im umožňuje uplatnenie na trhu práce. Katedra od začiatku zabezpečovala výučbu všetkých „svetových“ jazykov, avšak dnes je pozornosť sústredná hlavne na angličtinu. Okrem toho sa katedra podieľa na zabezpečovaní študijných programov v cudzích jazykoch, najmä ponukou odborných predmetov v angličtine. Členovia katedry sa zúčastňujú aktívne výskumných projektov, ale aj rozvojových projektov podporovaných z fondov EÚ. V rámci takého projektu bolo napríklad vybudované aj uvedené samovzdelávacie stredisko.

Samotné podujatie malo veľmi dynamický charakter vo forme „otvorených dverí“. Po krátkom predstavení a slávnostnom zahájení mohli po celý deň prichádzať študenti, učitelia, doktorandi i iní záujemcovia, aby si overili svoje jazykové zručnosti v niektorom z pripravených zábavných testov, kvízov a vyskúšali si aj rôzne online učebné aktivity, ktoré sú v stredisku k dispozícii a podporujú autonómne učenia sa (Macmillan Online Campus a rôzne elektronické knižničné databázy). Vystavené boli materiály propagujúce Österrechisches Sprachdiplom, ktorý katedra organizačne zabezpečuje, učebnice a publikácie, ktoré sú súčasťou knižničného fondu a môžu ich priamo v stredisku študenti využívať (napríklad pre štúdium predmetov zameraných na interkultúrnu komunikáciu v hospodárskej praxi, ktoré zabezpečujú členky katedry). Panely predstavovali aktivity katedry v historickom priereze, dokumentovali účasť učiteľov na medzinárodných konferenciách a organizovanie domácich konferencií. Jeden panel predstavoval výberové predmety

v cudzích jazykoch, ktoré si študenti môžu v budúcom akademickom roku zapísať: Business Communication, Intercultural Relations in Business, Contemporary Society and Business, Intercultural Communication in Business a ďalšie podobné predmety v nemeckom jazyku. Panely v príľahlých priestoroch dokumentovali aktivitu samotných študentov vo forme plagátov a kreatívnych prác, ktoré vznikli ako výstupy pri používaní moderných didaktických metód (projektová a tímová výučba, výučby v teréne a podobne). Vedecká činnosť členiek a členov katedry bola dokumentovaná rozsiahlou výstavkou publikačných prác – vysokoškolských učebníc, vedeckých a odborných monografií a skrípt. Všetci zúčastnení študenti a učitelia po splnení požiadaviek boli oprávnení dať svoje meno do záverečnej tomboly a na konci podujatia mohli získať hodnotné ceny, ktoré venovali sponzori podujatia (vedenie EF UMB, Albionbooks, Oxford Bookshop a fitBakers). Nechýbalo občerstvenie pre všetkých po celý deň, čo dopĺňalo príjemnú domácku atmosféru celého podujatia.

Netradičnosť podujatia spočívala v jeho neformálnosti, dynamike, uvoľnenej atmosfére a vtiahnutí študentov a učiteľov do jednotlivých činností. Tento charakter Dňa jazykov si určite získal sympatizantov na oboch stranách. Radosť z úspešného podujatia mali účastníci i organizátori, pre ktorých tento nultý ročník predstavuje výzvu i určitý záväzok pokračovať v podobných podujatiach v budúcnosti. Môže byť tiež inšpiráciou pre podobné podujatia, preto sa s jeho úspechom chceme podeliť aj s čitateľmi CASALC Review.

Autorka

Doc. PhDr. Anna Zelenková, PhD., e-mail: anna.zelenkova@umb.sk, Ekonomická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici

Autorka pôsobí ako odborná asistentka na Katedre odbornej jazykovej komunikácie EF UMB, kde vyučuje odbornú angličtinu v ekonomických vedných disciplínach. Doktorát a habilitáciu získala v odbore pedagogika so zameraním na interkultúrnú výučbu vo vysokoškolskom vzdelávaní. Predmetom jej vedeckého záujmu je didaktika cudzích jazykov, interkultúrna komunikácia v hospodárskej praxi a vzdelávanie učiteľov. Pravidelne vystupuje na medzinárodných konferenciách doma i v zahraničí a rozvíja projekty ďalšieho vzdelávania, v ktorých pôsobí ako lektorka. Absolvovala študijné pobyty vo Veľkej Británii, USA a Turecku. V rámci mobilných programov prednášala na viacerých zahraničných univerzitách v Českej republike, Turecku, Bulharsku, Lotyšsku a Poľsku. Je autorkou niekoľkých učebníc a dvoch monografií o interkultúrnom vzdelávaní.

Závěrečná zpráva z mezinárodní konference Teaching English for Specific Purposes at Universities

Dagmar Štátná

Dne 7. září 2017 proběhla na Fakultě elektrotechniky a komunikačních technologií VUT Brno mezinárodní konference na téma „Teaching English for Specific Purposes at Universities“. Cílem konference bylo poukázat na zvyšující se náročnost výuky odborné angličtiny se zaměřením na samotné specializace univerzit a technických vysokých škol. Jednotlivé příspěvky přednášejících byly zaměřeny jak na výzkumnou část, tak na nové trendy ve výuce odborné angličtiny v terciární sféře.

Konference byla tematicky rozdělena do dvou sekcí. **Sekce I** zahrnovala příspěvky týkající se metodologie výuky odborného jazyka s důrazem na současné didaktické přístupy a metody používané při výuce cizího jazyka, na roli překladu odborného textu a komunikativní kompetence studentů. Příspěvky v **Sekci II** korespondovaly s výzkumnými tématy v oblasti výuky odborného jazyka, jako je například odborná terminologie, analýza a hodnocení současných výukových materiálů, návrh sylabů a tvorba moderních specializovaných výukových materiálů nebo profesní rozvoj a další vzdělávání pedagogů.

Konference se zúčastnilo více než padesát odborníků nejen z České republiky, ale i ze zahraničí. Česká republika byla zastoupena přednášejícími a účastníky z VUT Brno, ČVUT Praha, Masarykovy univerzity v Brně, VŠB-TU Ostrava, Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, Univerzity Palackého v Olomouci a Univerzity Hradec Králové. Ze zahraničí přijeli diskutovat zástupci z Univerzity Debrecín (Maďarsko), Technické univerzity Poznaň (Polsko) a Technické univerzity ve Zvolenu (Slovensko). Konferenci zahájila **Doc. PhDr. Milena Krhutová, Ph.D.**, která všechny zúčastněné seznámila s prací a fungováním Ústavu jazyků v rámci VUT v Brně. Příspěvek byl zejména orientován na představení filologického programu Angličtina pro elektrotechniku a informatiku, který Ústav jazyků garantuje a vyučuje od roku 2012. Tento bakalářský program je na českých technických vysokých školách unikátní a vyučuje se pouze na FEKT VUT, a právě proto si získal pozornost všech účastníků konference.

Všechny přednesené příspěvky budou recenzovány a vydány formou elektronického sborníku. V rámci konference si účastníci mohli prohlédnout nejen výukové prostory Ústavu jazyků, ale také pracovní zázemí vyučujících.

Konference byla přítomnými vyhodnocena jako velmi přínosná a splnila svá očekávání. Z diskuzí a rozhovorů vyplynula další zajímavá témata, která by mohla zaznít v příštím ročníku konference. Organizátoři konference touto cestou děkují

nejen všem přednášejícím za jejich příspěvky a cenné názory v diskuzích, ale také účastníkům a všem ostatním, kteří se podíleli na úspěšném průběhu konference.

Autorka

Mgr. et Bc. Dagmar Štátná, e-mail: dstastna@feec.vutbr.cz, Fakulta elektrotechniky a komunikačních technologií, Ústav jazyků, VUT Brno, Česká republika.

Autorka vystudovala obor Anglický jazyk a literatura a obor Ekonomika a management. V současnosti působí jako asistentka na Ústavu jazyků, Fakulta elektrotechniky a komunikačních technologií VUT Brno. Vyučuje anglický jazyk na bakalářském a magisterském stupni studia a věnuje se zejména odborné angličtině v oblasti ekonomiky, strategie a řízení podniku, marketingu a komunikačních dovedností. Podílí se na tvorbě e-learningových kurzů odborné angličtiny pro studenty Fakulty podnikatelské VUT Brno.

CASALC Review, 2018, roč. 8, č. 2

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

Editorka čísla:

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

Redakce a redakční rada:

RNDr. Lenka Fišerová, Ph.D. (Vysoké učení technické v Brně)

PhDr. Marie Hanzlíková (Univerzita Karlova),

Mgr. Alena Holá (Univerzita Karlova)

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

Mgr. Ivana Mičínová (Univerzita Karlova)

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

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

doc. PhDr. Anna Zelenková, PhD. (Univerzita Mateja Bela v Banské Bystrici)

Adresa časopisu:

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

e-mail: casalcreview@centrum.cz, webová stránka: casajc.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 podobě, elektronická verze čísla je uveřejněna na webové stránce časopisu.

CASALC Review (ISSN 1804-9435). Vydává Česká a slovenská asociace jazykových center na vysokých školách – CASAJC. Reg. č. MK ČR E 20207. Vycházejí 3 čísla ročně. Technická redakce: doc. Jiří Rybička. Grafický návrh obálky Ludvík Kuchař. Tisk zajišťuje Papír a tisk, s. r. o., Heršpická 800/6, 639 00 Brno. Časopis je distribuován členům CASAJC.

Číslo vychází 31. října 2018

