

Univerzita Karlova v Praze  
Ústav jazykové a odborné přípravy

---

INFORMAČNÍ A KOMUNIKAČNÍ  
TECHNOLOGIE VE VÝUCE CIZÍCH JAZYKŮ  
(VČETNĚ ČEŠTINY PRO CIZINCE)

Sborník z mezinárodního semináře



---

Poděbrady, 21. – 22. 6. 2011

Vydal Ústav jazykové a odborné přípravy UK v roce 2011

Vědeční redaktoři: PhDr. Mgr. Petr Hercik, Mgr. Barbora Herciková

Editor: Jan Houžvička

© Univerzita Karlova v Praze, Ústav jazykové a odborné přípravy

ISBN 978–80–87238–07–3

## OBSAH

<i>Valentina Bělousova, Nina Vorobjeva</i> Moderní technologie: zkušenosti ze zahraniční výuky češtiny .....	6
<i>Štěpánka Bilová, Radmila Doupovcová</i> E-learning jako přípravná část kurzu „Komunikační dovednosti v oblasti právnické angličtiny“ .....	9
<i>Hanne-Lore Bobáková</i> Výuka německé obchodní korespondence .....	15
<i>Jitka Cvejnová</i> Glogster EDU .....	19
<i>Nelly Davletšina, Olga Savčenko</i> Komunikační a informační technologie jako prostředek a cíl při výuce češtiny na Moskevské vysoké škole mezinárodních vztahů (MGIMO).....	25
<i>Marie Hanzlíková, Markéta Galatová, Klára Tschek</i> Elearningové a blended learningové kurzy ve společném projektu FF UK a VŠUP .....	29
<i>Jana Hejtmánková</i> Learning Czech on the Internet .....	34
<i>Petr Hercik, Barbora Herciková</i> Problematika tvorby jazykových kurzů v e-learningu .....	41
<i>Emil Horký</i> Learning and Teaching Styles in e-Learning .....	53
<i>Miroslav Hrubý</i> ICT při jazykovém vzdělávání akademických pracovníků .....	62
<i>Radomila Kotková</i> Výpočetní technologie ve výzkumu osvojování cizího jazyka .....	67
<i>Jaroslav Mašín</i> Metodický portál pro učitele <a href="http://www.czechforforeigners.com">www.czechforforeigners.com</a> .....	72
<i>Eva Nepevná</i> Elektronický slovník jako pomocník při studiu jazyka .....	75
<i>Pavel Pečený</i> Reklama na internetu – využití ve výuce češtiny jako cizího jazyka .....	78
<i>Teresa Piotrowska-Matek</i> Využití nahrávek a filmů v procvičování gramatiky .....	91
<i>Christel Schneider</i> PELLIC Practice Enterprise for Language Learning & Intercultural Communication.....	94
<i>Eva Složilová</i> Počítače a jazykové testování: na cestě mezi sofistikovaností a praktičností.....	99
<i>Mária Šikolová, Jan Eliáš, Nataša Mocková</i> Výuka a testování s podporou počítačů – zkušenosti a ambice.....	107

*Svatava Škodová, Barbora Štindlová*

Žákovské korpusy, CzeSL a čeština jako druhý jazyk ..... 113

*Barbora Štindlová*

K přepisu textů nerodilých mluvčích češtiny pro potřeby žákovského korpusu ..... 123

*Carlos Torres Alvarado*

Interaktivní cvičení ve vzdělávacím prostředí Moodle – možnosti a statistická omezení ..... 132

*Jiří Vacek*

The Use of Multimedia in Computer-Based University Student Language Testing ..... 138

*Urszula Żydek-Bednarczuk, Jakub Pacześniak*

Úkolová vyučovací metoda s využitím počítače a internetu ve vyučování cizího jazyka a kultury ..... 141

## ÚVODEM

Elektronický sborník příspěvků ze semináře s mezinárodní účastí *Informační a komunikační technologie ve výuce cizích jazyků (včetně češtiny pro cizince)* obsahuje příspěvky, které jejich autoři v rámci semináře prezentovali a jejichž písemná podoba byla odevzdána ve stanoveném termínu.

Seminář uspořádalo Výzkumné a testovací centrum ve spolupráci s Laboratoří distančního vzdělávání Ústavu jazykové a odborné přípravy Univerzity Karlovy ve dnech 21. a 22. června 2011 v Poděbradech.

Cílem semináře bylo:

- podpořit a sdílet osvědčené postupy v oblasti aplikace informačních a komunikačních technologií do výuky a testování cizích jazyků,
- zprostředkovat setkání odborníků, kteří mají zkušenosti zejména s integrací e-learningu do výuky, využitím ICT v metodologické přípravě, v interaktivním vyučování a při hodnocení výsledků vzdělávacího procesu.

Problematika využití ICT ve výuce cizích jazyků, ke které se dnes již tradiční seminář vrátil po šesti letech, byla rozdělena do čtyř sekcí:

- E-learning, distanční vzdělávání
- Computer-based Testing
- Didaktická technika s podporou ICT
- Výuka cizích jazyků s podporou ICT

Příspěvky ve sborníku jsou řazeny abecedně podle příjmení autorů.

Za obsahovou správnost odpovídají autoři příspěvků.

Červen 2011

*Petr Hercik*

## MODERNÍ TECHNOLOGIE: ZKUŠENOSTI ZE ZAHRANIČNÍ VÝUKY ČEŠTINY

Valentina Bělousova, Nina Vorobjeva

Moskevská státní univerzita, Fakulta cizích jazyků a regionálních studií

Nepůsobíme ve sféře distančního vzdělávání, což znamená, že ICT přímo na jazykových hodinách nepoužíváme soustavně, a proto se ve svém příspěvku omezíme na vliv těchto technologií na proces učení češtiny mimo domácí prostředí v souladu se zásadami dnešní evropské jazykové politiky, která je zaměřena na získání dovedností, umožňujících mluvit:

1. pochopit způsob života a myšlení jiných lidí,
2. sdělit své názory a pocity představitelům jiných národů,
3. zvládnout situace každodenního života v cizí zemi apod.

Nedílnou součástí jazykové výuky mimo domácí prostředí se stává porozumění „cizímu“, přičemž toto „cizí“ je teď snadno dosažitelné - internet nám umožňuje přístup k „virtuální jazykové realitě“. Tato „realita“ je velice rozmanitá a nabízí množství informací a materiálů, jejichž pochopení a zpracování vyžaduje od studenta nejen zvládnutí základní úrovně informační gramotnosti, ale i flexibilitu při přizpůsobování se k novým požadavkům a podmínkám učení.

Učíme češtinu na několika fakultách Moskevské státní univerzity, a to jak oborové bohemisty, tak i studenty historiky a žurnalisty, kteří studují jazyk se specifickým zaměřením, také řadu let působíme na kurzech Českého centra v Moskvě. v této souvislosti můžeme mluvit o tzv. didaktickém pluralizmu, protože v různých situacích pro různé cílové skupiny se dá uplatnit různé vyučovací metody.

Zde je vhodné upozornit na rozvržení hodinové dotace: jen 6 – 10 vyučovacích hodin týdně na univerzitě, pouze 4 hodiny týdně na kurzech ČC jsou vyhrazeny k osvojení solidního objemu všeobecných informací a jazykového materiálu, přičemž vyučující si musí poradit s překonáním věčných rozporů: mezi rozsahem učiva a omezenou časovou dotací, skupinovou výukou a individuálním rázem formování řečových dovedností, objemem technické práce učitele a jeho fyzickými/tělesnými možnostmi. Právě proto se do popředí zájmů dostávají nové technologie, které optimalizují výuku a přispívají k odstranění či zmírnění těchto rozporů.

Jednou z možných cest je zapojit do tradiční jazykové výuky multimediální výuku včetně e-learningu, jímž rozumíme jakékoli cílevědomé, řízené a strukturované učení se prostřednictvím elektronických médií. Vzhledem k tomu, že prakticky vždy jde o úplné začátečníky, nejaktuálnějším problémem pro nás je větší intenzifikace i bez tak intenzivní jazykové přípravy. Není pochyby, že se díky rozvoji moderních technologií tato otázka časem vyřeší, teď ale tomuto cíli by mohla posloužit univerzální elektronická či on-line učebnice.

Ta multimediální učebnice češtiny určená cizincům na základních znalostních úrovních dle SERR by se měla skládat z modulů, věnovaných procvičování výslovnosti, upevňování a zdokonalování základních gramatických transformací. Každý z těchto modulů by obsahoval/pokrýval jedno z gramatických témat v podobě modelových cvičení různé úrovně obtížnosti, poněvadž právě gramatická úprava věty dělá našim posluchačům největší potíže při mluvení. Moduly by se daly používat synchronně v průběhu výuky v souladu s tím kterým tématem (převážně jako domácí úkol), pak by je mohli posluchači vybírat

samostatně a pracovat na nich podle svých potřeb tak, aby čas vyhrazený pro prezenční hodinu mohl být věnován aktualizaci probraných jazykových jevů. To by umožnilo studentům dosáhnout hlubšího osvojení učiva, navíc by zpestřilo výuku a zajistilo snadnější přechod ke komunikativní kompetenci.

Zatím v tomto směru jsou k dispozici e-learningové kurzy Český jazyk – úvodní kurz, Český jazyk – A-1, A-2 s podpůrnými jazyky včetně ruštiny. Doporučujeme je posluchačům kurzů ČC, aby to kombinovali s prezenční výukou k dosažení lepších výsledků. E-learning by byl pro ně vhodným řešením obzvláště v časových intervalech (1- 4 měsíce) mezi jednotlivými úrovněmi. Nedisponujeme údaji, kolik posluchačů se nakonec po demolekci přihlásí, naše zkušenosti však nasvědčují, že jejich negativní rozhodnutí ovlivňují subjektivní faktory jako věk, zaneprázdněnost, koncentrační a časová náročnost úloh (kvůli potížím, které jim dělá česká klávesnice, když musejí něco psát) – i když studenti MGU, kteří se zúčastnili aprobace on-line učebnice A2, atraktivní, zdařilé a užitečné, obsahující různé druhy samostudia a kontroly, zkoušeli ji rádi.

Využití ICT v edukačním procesu se postupně stává běžným, však nelze jednoznačně vymezit kladně či záporně. Dnes by se dalo konstatovat, že z ICT nejvíc používají naši studenti internet, a to k hledání potřebných informací pro přípravu referátů, ústních a písemných projevů, často, bohužel, i v případech, když po nich požadujeme samostatnou práci. Kvůli tomu některých tradičních témat a úkolů, které se osvědčily v předinternetové době, jsme se byli nuceni vzdát.

Velké oblíbenosti se těší i česko-ruský a rusko-český slovník z výhledávače seznam.cz. Je to slovník velký, obsahuje slovní zásobu – základní i odbornou, jeho hlavní předností je to, že se neustále aktualizuje a doplňuje. Avšak ne vždy je přesný a korektní, což mate studenta, který se pak naučí nesprávný ekvivalent, jakožto i učitele, který naráží na chybné a pro něho občas ani nevysvětlitelné použití slova. Nedostatkem je rovněž, že slova se prezentují ojediněle, chybí heslový odstavec, často i vazba, co připravuje studenta o přehled. Proto oborové bohemisty nutíme a ostatní se snažíme přesvědčit, aby vedle elektronických pracovali také s tradičními slovníky.

Dalším nezbytným zdrojem odborné informace se stal pro oborové bohemisty Český národní korpus. ČNK a práci s ním se přikládá velký význam, je tématem semestrálního lingvistického semináře, slouží studentům při přípravě seminární práce. ČNK usnadňuje hledání autentických materiálů pro výzkum, z pragmatického hlediska pak můžeme jen litovat, že student už nemusí číst texty, což svého času bylo efektivní doplňkovou aktivitou a přispívalo k rozšiřování jeho receptivní slovní zásoby.

Studenti aktivně a rádi surfují na internetu, což přispívá k rozvíjení jejich schopnosti čtení a porozumění různorodým textům za využití vhodných strategií pro čtení za různými účely.

Měly bychom se v této souvislosti zmínit i o měnící se roli učitele, který je dnes často označován jako „facilitátor vyučovacího procesu“. Interaktivita a hypertextovost webových materiálů dovoluje postupovat v textu kterýmkoli směrem, takže je na učiteli zmapovat studentům správnou cestu a účelně využít víceúrovňové informace.

Kombinovaná informace textu, zvuku, obrazu a pohybu přispívá k formování virtuálního českého jazykového prostředí. Prostředky tohoto formování jsou různorodé, zastavíme se jen u těch, co bezprostředně pomáhají u výuky. Jsou to masmédiá, která poskytují našim studentům možnost se stát účastníky českého dění, což se rovná zapojení do nového prostředí. Studenti zpravidla dávají přednost rozhlasovým stanicím. Podporujeme je v tom, protože prezentace zpráv, rozhovorů, relací aj. je tady

hned dvojí – ústní a písemná, a to jim usnadňuje pochopení, zvyšuje jejich zájem a rozvíje schopnost užívání podpůrných technik komunikace v psané i mluvené podobě.

Jazykovou komunikaci jako komplexní kontrolu svých vědomostí nahrazují naši posluchači, starší i mladí, také aktivní účastí na všelijakých počítačových kontrolování a hodnocení, nejčastěji v podobě modelových verzí zkoušek SERR A1 – B 2.

Pro výuku s využitím internetu se častěji volí témata informační nebo reáliová, naše zkušenosti však svědčí, že správné použití internetových programů, zaměřených na komunikaci poskytují větší možnosti. Uspokojit další komunikativní potřeby pomáhají našim studentům různé blogy a chaty, které jsou hlavním hitem a fakticky nahrazují studentům bezprostřední jazykový styk s rodilými mluvčími: zde se seznámí s běžnou mluvou a mládežnickým slangem, rozvíjí si schopnosti psání, ověří si svou komunikativní kompetenci, protože se tady musí tlumočit své názory, prezentovat se, reagovat, argumentovat a přitom se vyjadřovat stručně, přesně a jasně, takže chat se stává pro studenta i svérázným objektivním hodnocením, někdy důležitější než známkování učitele.

Při zahraniční výuce postrádají studenti jazykové prostředí. A právě v tomto ohledu vliv ICT a internetu se dá hodnotit výhradně pozitivně, protože poskytují skoro neomezené možnosti imitace domácího kontextu čili formování „virtuální české jazykové reality“.

### *Summary*

*The article describes the concept of using ICT while teaching Czech language outside of native language environment.*

*The paper deals with the issues of different approaches when teaching different types of students, optimization of student training supported by ICT, using ICT for imitation of Czech environment.*

*It reveals subjective and objective aspects of e-learning and computer and assessments of student knowledge.*



## E-LEARNING JAKO PŘÍPRAVNÁ ČÁST KURZU „KOMUNIKAČNÍ DOVEDNOSTI V OBLASTI PRÁVNICKÉ ANGLIČTINY“

Štěpánka Bilová, Radmila Doupovcová  
Masarykova univerzita, Centrum jazykového vzdělávání

### Úvod

Příspěvek se věnuje kurzu „Komunikační dovednosti v oblasti právnické angličtiny“, který je nabízen studentům, doktorandům a zaměstnancům Masarykovy univerzity v Brně. Kurz vznikl jako součást kurzů tzv. měkkých dovedností (soft skills) v rámci projektu COMPACT<sup>1</sup>, svým obsahem však nepředstavuje klasický nácvik těchto dovedností, jedná se (jak vyplývá z názvu) o propojení soft skills se specifickým prostředím odborného jazyka. Do současné doby prošel kurz dvojím pilotováním, na podzim 2010 a na jaře 2011, a od příštího akademického roku bude nabízen jednou ročně.

Autorky textu jsou zároveň autorkami a lektorkami uvedeného kurzu, a protože tento svým obsahem patří mezi ne zcela typické kurzy nabízené vysokoškolskými jazykovými centry, chtěly bychom se podělit o konkrétní zkušenosti a možné inspirace z jeho tvorby a výuky. v tomto příspěvku se soustředíme zejména na e-learningovou část kurzu, jehož struktura doznala po dvojím pilotování největších obměn.

### Obsah a cíle kurzu

Kurz je zaměřen na procvičování ústních i písemných komunikačních dovedností v oblasti právnické angličtiny. Prostor je věnován jak teoretickým otázkám, tak i praktickému nácviku. Výuka probíhá formou diskuzí, práce ve dvojicích i skupinách, značná část nácviku dovedností se provádí v rámci situačních her (role plays). Témata, která kurz pokrývá, zahrnují rozhovor s klientem, efektivní vyjednávání a případovou studii. Dovednosti si účastníci procvičují na příkladech z oblasti občanského, smluvního a pracovního práva.

Kurz se skládá ze tří částí: online část 1, seminární prezenční výuka a online část 2. Online část 1 je tvořena e-learningem, sestává se z pěti sad interaktivních cvičení a představuje přípravnou část pro navazující seminář. Prezenční výuka obsahuje čtyři celky, jedná se o blokovou jednodenní či dvoudenní výuku (6 + 4 hodiny). Online část 2 prozatím zahrnuje vypracování písemného úkolu a po získání dostatečného množství podkladových materiálů (příkladů s typickými chybami účastníků kurzu) autorky plánují připravit interaktivní cvičení na procvičení problematických oblastí z oblasti písemné komunikace.

Cílem kurzu je rozvíjení komunikačních dovedností v angličtině jednak obecně, tak zejména v situacích, které jsou součástí právnické praxe. Kurz poskytuje jazykový aparát pro zvládnutí komunikace a následně pomáhá účastníkům zdokonalit jejich komunikační schopnosti pomocí řízeného či volného procvičování dovedností.

---

<sup>1</sup> více informací o projektu na <http://lingua.muni.cz/cs/projekt-compact/>

## **Specifika kurzu**

Kurz je specifický jak svým obsahem, tak i složením frekventantů a do jisté míry i svým časovým vymezením. Autorky musely při tvorbě kurzu brát tuto skutečnost v úvahu a rozhodly se využít e-learningu jako nástroje pro překonání některých omezení a disproporcí vyplývajících z jeho specifík.

Náplň kurzu představuje kombinaci jazykových dovedností, komunikačních dovedností a právnické angličtiny, což je propojení, které se v této podobě vyskytuje v dostupných materiálech jen zřídka. Autorky při přípravě kurzu využívaly kombinaci různých zdrojů, ale přesto většinu aktivit musely vytvořit přesně na míru danému kurzu. Bylo zejména obtížné najít reálné situace na procvičování, konkrétní příklady právních případů tedy převzaly z učebnic právnické angličtiny<sup>2</sup>, a poté je zpracovaly do úkolů vhodných na rozvíjení komunikačních dovedností. Ve velké míře rovněž využily knihu (Haigh 2009), která sice není učebnicí, ale velice podrobně se věnuje písemné i ústní komunikaci v právnické angličtině. Zdokonalení komunikačních dovedností je obsahem několika publikací obchodní angličtiny<sup>3</sup>, z nichž je pro právnickou angličtinu částečně využitelná oblast týkající se vyjednávání.

Účastníky kurzu mohou být studenti či akademičtí pracovníci všech fakult Masarykovy univerzity, z čehož plyne různá úroveň odborného jazyka jednotlivých frekventantů. Tuto disproporci se autorky rozhodly vyrovnat e-learningovou částí kurzu. Rozličná struktura účastníků je však přínosná pro diskuze a sdílení zkušeností.

Trvání kurzu v délce 10 vyučovacích hodin se ukázalo jako nedostatečné jak pro důkladný rozbor teoretických i praktických aspektů komunikačních dovedností, tak i pro zahrnutí většího množství situací z právnické praxe. Díky využití e-learningu však frekventanti nejsou ochuzeni o řadu aktivit, které by nebylo možné z časových důvodů zahrnout do prezenční výuky. Co se týče obsahu, autorky se rozhodly věnovat se komunikaci s klientem a vyjednávacím dovednostem.

Intenzivní kurz (ať již jednodenní či dvoudenní) s sebou nese také jistá omezení. Obtížnější činnosti by měly být soustředěny do první části výuky a v průběhu semináře by měl být prostor i pro odpočinkovější aktivity.

## **Prezenční výuka**

Seminární výuka je rozdělena do čtyř částí. První je věnována ústní komunikaci a zahrnuje rozhovor s klientem, který je v rámci situačních her procvičován na několika případech. Účastníci si nejprve uvědomí skutečnosti, které vedou k úspěšnému zvládnutí rozhovoru, a připomenou si fráze vhodné pro jednotlivé části rozhovoru. Poté se ve dvojicích podle zadaných instrukcí vzájemně střídají v rolích právníka a klienta. Rozhovor je veden postupně – nejdříve po částech a následně jako celek. Každý rozhovor je věnován jinému případu a po jeho skončení si frekventanti svůj výkon individuálně analyzují a stanovují si oblast, kterou chtějí v dalším nácviku zlepšovat.

Druhá část se soustředí na komunikaci písemnou. Studenti rozlišují typy dopisů podle různých faktorů a analyzují znaky a fráze formálních dopisů v právním kontextu. Na závěr studenti píšou konkrétní dopis ze situace, kterou „sehráli“ v první části.

---

<sup>2</sup> zejména ( Firth – Krois–Lindner 2008) a (Krois – Lindner 2006)

<sup>3</sup> např. (Sweeney 2003)

Obsahem třetí části jsou vyjednávací dovednosti, které se procvičují v kontextu dohody na smluvních podmínkách. Úvod je věnován strategiím a jazykovému aparátu, které jsou následně využívány při konkrétních situacích. Účastníkům jsou přiřazeny role právníků vyjednávajících za své klienty, nácvik dovedností začíná kontrolovaným rozhovorem (instrukce popisují posloupnost jednotlivých kroků) a končí volným nácvikem (instrukce uvádějí pouze fakta, studenti sami volí strategii).

Čtvrtá část se věnuje případové studii. Studenti si nastudují detaily případu a ve skupinách si připraví argumenty buď pro jednu, nebo druhou stranu sporu. Poté se snaží ve dvojicích (každý z dvojice představuje právního zástupce jiné strany) dosáhnout dohody vedoucí k vyrovnání. Účastníci by měli během rozhovoru využívat dovednosti získané ve třetí části. Tato aktivita vyústí v domácí práci (online část 2), studenti napíší dopis klientovi, kde shrnou výsledek jednání.<sup>4</sup>

### **Struktura e-learningové části a typy cvičení**

E-learningová část kurzu byla vytvořena v prostředí Informačního systému Masarykovy univerzity<sup>5</sup>. Sada interaktivních cvičení se zde nazývá „odpovědník“ a je tvořena úkoly typu „vyberte správnou odpověď“, „doplňte“, „napište“, „přiřadte“, „seřadte“.

Autorky vypracovaly pět odpovědníků, které plní v přípravné online části kurzu různé funkce. Jeden odpovědník je povinný („Test Yourself“), jedná se o otázky, které pokrývají problematiku zbylých čtyř odpovědníků a testují vstupní úroveň účastníků. Další odpovědníky jsou rozčleněny podle obsahu: jeden je věnován ústní komunikaci („Oral Communication“), další komunikaci písemné („Correspondence“). Zbylé dva odpovědníky tvoří cvičení na odbornou právníckou slovní zásobu, z nichž jeden je zaměřen pouze na terminologii základní („Legal English – Basic“ a „Legal English“).

Testovací odpovědník „Test Yourself“ se skládá z otázek typu „vyberte právě jednu správnou odpověď“ a je rozdělen do tří částí: ústní komunikace v právnícké angličtině, písemná komunikace a právnícká slovní zásoba. Každá oblast je zastoupena pěti otázkami, odpovědi jsou bodovány systémem „správná odpověď = jeden bod“. Pokud účastník kurzu vyplní všechny otázky bezchybně, znamená to, že jeho znalosti týkající se jak komunikace, tak odborného jazyka jsou dostatečné pro plnohodnotné zapojení do semináře, a proto není třeba, aby procházel i zbylé odpovědníky. Pokud frekventant vyplní zcela správně pouze některou z částí, je mu doporučeno aktivně vypracovat odpovědníky týkající se oblasti či oblastí, kde chyboval. Část věnovaná odborné slovní zásobě je vyhodnocena do dvou kategorií: pokud účastník dosáhl nízké procento úspěšnosti, měl by si důkladně nastudovat pojmy základní terminologie (odpovědník „Legal English – Basic“), pokud odpověděl správně většinu otázek, ale ne všechny, je mu doporučeno vypracovat odpovědník „Legal English“.

Čtyři nepovinné odpovědníky jsou tvořeny úkoly různých typů (nejčastěji „vyberte“ či „doplňte odpověď“) a nejsou bodované, frekventanti však při vyhodnocení vidí správnou odpověď. k vypracovaným odpovědníkům se lze vracet nebo si studenti mohou stejný odpovědník vyplňovat opakovaně.

---

<sup>4</sup> Podrobný rozbor obsahu kurzu a použitých metod bude obsahem příspěvku „Communication Skills in Legal English“ předneseného na konferenci CJP UO v Brně: Kompetence v cizích jazycích jako důležitá součást profilu absolventa vysoké školy III, 14. – 15. září 2011.

<sup>5</sup> více o systému na <https://is.muni.cz/>

## **Motivace vedoucí k dané struktuře**

Uvedená struktura e-learningu (jeden testovací odpovědník a další části nepovinné či doporučené) vznikla postupně. Původně obsahovala e-learningová část tři odpovědníky, které si v ideálním případě vypracují všichni účastníci kurzu. Tento systém odrážel prvotní motivaci pro použití e-learningu v přípravné části, a to zajistit určitou úroveň znalostí. Po dvojím pilotování se však autorky rozhodly pro jinou strukturu.

Ke změnám je vedly jak zkušenosti z výuky, tak zpětná vazba od účastníků kurzu. Pilotáž kurzu ukázala, že v seminářích je potřeba věnovat více prostoru nácviku, což bylo možné jen na úkor teoretických částí. Řešením tedy bylo přesunout část teoretických úkolů do e-learningu, což však znamenalo rozšíření odpovědníků, a tím větší časovou zátěž pro frekventanty v přípravné části.

Zpětná vazba od účastníků kurzu ukázala rozdílnou oblibu odpovědníků. Někteří účastníci práci s odpovědníky vítali a hodnotili ji jako velice přínosnou, někteří považovali odpovědníky za příliš snadné a práci s nimi za zbytečnou. Někteří frekventanti uváděli, že jsou časově tak vytíženi, že vypracování třech odpovědníků je nad jejich možnosti.

Na základě uvedených skutečností bylo zřejmé, že původní systém tří odpovědníků (které by měly být ještě rozšířeny) není úplně ideální. Autorky proto přistoupily ke struktuře rozčleněné do dvou úrovní.

Testovací odpovědník plní funkci informativní (studenti získají představu o tom, jaké znalosti jsou od nich očekávány) i hodnotící (účastníci jsou si vědomi, zda jsou jejich znalosti dostatečné a zda by měli určitou oblast zdokonalit). Jelikož vyplnění tohoto odpovědníku není časově náročné, umožňuje frekventantům s výbornými znalostmi vynechat zbylé odpovědníky delšího rozsahu, a tím je eliminován jejich pocit zbytečné práce. Věříme, že tento systém je vhodnější i pro časově zaneprázdněné účastníky kurzu – vypracování jednoho krátkého odpovědníku je pro ně zřejmě schůdnější než vyplnění tří.

Zbylé čtyři odpovědníky jsou pouze doporučené. Účastníkům zdůrazňujeme skutečnost, že jejich aktivní vypracování vede zejména k rychlejšímu postupu práce v seminární výuce v tom smyslu, že pokud budou dostatečně vybaveni po jazykové a odborné stránce (což představuje zásoba frází a právnické slovní zásoby obsažená v odpovědnících), budou se moci více soustředit na samotné procvičování komunikačních dovedností.

## **Obsah e-learningových cvičení**

Obsah interaktivních cvičení je určen výhradně obsahem prezenčního semináře, tzn. fráze a slovní zásoba vyskytující se v odpovědnících jsou použity a procvičovány v rámci seminárních aktivit. Prezenční výuka tedy přímo navazuje na e-learningová cvičení: odpovědníky např. pomáhají studentům budovat zásobu užitečných frází a připravují účastníky na tematiku situačních her. Některé úkoly z e-learningu se prolínají či vzájemně doplňují s aktivitami v semináři.

Jak již bylo uvedeno, e-learningová část se skládá z pěti odpovědníků, předvedení konkrétních interaktivních cvičení bude součástí samotné prezentace tohoto příspěvku, na tomto místě jen zmíníme, jaká témata jednotlivé odpovědníky procvičují.

Odpovědník „Test Yourself“ je tvořen pouze problematikou zbylých odpovědníků, přičemž obsahuje úkoly vyšší obtížnosti (část týkající se ústní a písemné komunikace) či stupňované obtížnosti (část týkající se odborné slovní zásoby).

Odpočívák „Oral Communication“ se věnuje rozhovoru právník – klient a strategii vyjednávání. Rozebírá jednotlivé fáze rozhovoru či vyjednávání a procvičuje vhodné fráze.

Sada interaktivních cvičení „Correspondence“ analyzuje charakteristické rysy formálních dopisů v angličtině. Studenti si procvičí typické fráze užívané v dopisech a e-mailech a soustředí se i na grafické rozložení dopisů.

Odpočívák „Legal English – Basic“ je určen pro studenty z jiných fakult než právnické a je věnován základním výrazům právnické angličtiny, které se v prezenční části opakovaně vyskytují a jejichž dokonalá znalost je nutnou podmínkou pro snadné zapojení se do aktivit v semináři. Jedná se zejména o výrazy a slovní spojení pro žalobu, škodu a odškodnění a základní kolokace týkající se smluv. Odpočívák „Legal English“ procvičuje slovní zásobu týkající se smluvního práva, pracovního práva a soudních sporů.

### **Zpětná vazba a zkušenosti z pilotování**

Účastníci kurzu velice oceňovali možnost systematického procvičování komunikačních dovedností, které nebývá součástí běžné výuky angličtiny. Studenti denního studia vesměs neměli žádné praktické zkušenosti s komunikací v právním prostředí, většina ostatních účastníků měla zkušenosti pouze z prostředí českého. Návuk komunikačních dovedností byl tedy hodnocen jako velmi přínosný i od těch frekventantů, jejichž znalosti odborné angličtiny byly na vysoké úrovni.

Autorky kurzu si během pilotování uvědomily, že samotný návuk a následná analýza dovedností je časově náročná a je nutné si pro ně ve výuce vyhradit dostatečný prostor. Proto se osvědčilo využití e-learningu, který postupně obsáhl větší množství teoretické přípravy, než byl původní záměr.

### **Využití kurzu ve výuce**

Na právnické fakultě je angličtina vyučována v magisterském i bakalářském studiu, a to v předmětech Angličtina pro právníky, Odborný jazyk pro veřejnou správu a Odborný jazyk pro právo mezinárodního obchodu. Části kurzu komunikačních dovedností jsou použitelné ve všech těchto předmětech. Angličtina pro právníky zřejmě může převzít většinu vytvořených materiálů a použité metody návuku lze aplikovat i na další oblasti – např. rodinné či spotřební právo. Angličtina pro veřejnou správu plánuje použít část týkající se písemné komunikace a Angličtina pro právo mezinárodního obchodu může do výuky zavést část věnovanou vyjednávání a korespondenci.

Pro zapojení komunikačních dovedností do výuky odborného jazyka hovoří nejen skutečnost, že sami studenti je považují za více než užitečné, ale i současný trend, kdy se „problematika soft skills přenesla z oblasti managementu do oblasti jazykové přípravy“ (Hanzlíková 2011, s. 67). Nutnost návuku komunikačních dovedností je také zdůrazňována v oblasti samotného právnického vzdělávání<sup>6</sup>.

### **Literatura**

Badgerow, J. Nick: Can We Talk? The Lawyer's Ethical, Professional and Proper Duty to Communicate with Clients. *Kansas Journal of Law and Public Policy*, 105, 1997–1998, s. 105–119.

---

<sup>6</sup> „Communication is essential to the very nature of the attorney client relationship.“ (Badgerow 1997–1998, s. 105) a „Most law students spend little time learning and practicing oral communication skills.“ (Korn 2004, s. 588)

Firth, M. – Krois–Lindner, A. – *TransLegal: Introduction to International Legal English*. Cambridge, University Press, 2008

Haigh, R.: *Legal English*. London, T & F Books, 2009

Hanzlíková, M.: Soft Skills a Evropské jazykové portfolio pro vysoké školy. In: *Sborník příspěvků z II. konference projektu COMPACT*. Brno, MU 2011, s. 67–72.

Korn, J.: Teaching Talking: Oral Communication Skills in a Law Course. *Journal of Legal Education*, 54, 2004, č. 4, s. 588–596.

Krois – Lindner, A.: *International Legal English*. Cambridge, University Press, 2006

Sweeney, S.: *English for Business Communication*. Cambridge, University Press, 2003

### *Summary*

*The paper deals with the course of Communication Skills in Legal English offered to students and academic staff of Masaryk University in Brno. A special emphasis is placed on e-learning which forms an introductory part of the course. The authors describe the aims and specific features of the course. They continue to analyze the structure and content of e-learning activities and share the motivations resulting in the particular shape of e-learning support. At the end of the paper they summarize the main points concerning the feedback from the course participants and suggest future applications of activities designed within the course.*

*This course does not represent a typical subject offered by university language centers; however, we think that communication skills teaching may become a necessary part of a university language preparation.*

## VÝUKA NĚMECKÉ OBCHODNÍ KORESPONDENCE

Hanne-Lore Bobáková  
Slezská univerzita v Opavě

### Úvod

V současné době je klasická forma výuky v distančním vzdělávání nahrazována modernější e-learningovou formou. Touto formou distančního vzdělávání je odbourán problém distance, který představoval jak pro vzdělavatele (sekcí německého jazyka), tak i pro studenta (v tomto případě pracujícího) problém. Využití multimediální komunikace prostřednictvím e-learningových studijních programů tímto způsobem představuje překonávání distance při vzájemné komunikaci.

### Deutsch für Unternehmen (4.Teil)

Tento článek představuje studijní oporu jednoho modulu pro distanční studium předmětu „Obchodní korespondence v němčině“ na Obchodně podnikatelské fakultě v Karviné, Slezské univerzity v Opavě. Předmět Obchodní korespondence v němčině je určen pro studenty této formy studia ve 2. ročníku ve 2. semestru.

Modul Deutsche Handelskorrespondenz se věnuje odborné přípravě studentů z oblasti obchodní korespondence, ve které se studenti seznámí se základními vzorovými dopisy z obchodu a podnikání v německém jazyce. Na konkrétních odborných textech jim budou vysvětleny různé gramatické jevy a slovní zásoba. Tato část si klade za cíl rozšířit přehled studentů z oblasti písemného styku s německy mluvícími zeměmi. Opora se člení do 10 kapitol:

1. Kapitola: „Der Geschäftsbrief“ – základní slovní obraty z problematiky komunikace s obchodním partnerem;
2. Kapitola: „Formelle Seite der Briefgestaltung“ – přehled o formální stránce psaní obchodním;
3. Kapitola: „Firmennachweis“ – informace z oblasti získávání informací o firmě;
4. Kapitola: „Anfrage“ – základní pravidla při psaní poptávky;
5. Kapitola: „Angebot“ – překládání nabídky;
6. Kapitola: „Werbebriefe“ – psaní reklamních dopisů;
7. Kapitola: „Bestellung“ – formulování objednávek;
8. Kapitola: „Auftragsbestätigung“ – způsoby potvrzení objednávky;
9. Kapitola: „Besondere Arten der Bestellung“ – zvláštní druhy objednávek;
10. Kapitola: „Reklamation“ – formulování reklamace.

Struktura jednotlivých lekcí je jednotná. v každé lekci se začíná vzorovým dopisem. Za ním následuje schéma stavby příslušného obchodního dopisu a přehled základních frází potřebných k dokonalému zvládnutí příslušného obchodního dopisu. Po teoretickém uvedení do problematiky obchodního případu následuje poměrně rozsáhlá praktická část s příslušnými cvičeními.

Pro potřeby distanční formy studia jsme zvolili takové typy cvičení, které studentům dávají možnost výběru ze tří variant odpovědí. Cvičení jsou dále diferencována na cvičení:

- lexikální
- gramatická
- stylistická

V případě lexikálních cvičení se jedná o výběr ze tří nabízených slovních variant. U gramatických cvičení jsou nacvičovány vždy takové gramatické jevy, jež jsou relevantní pro příslušný obchodní případ. Zaměřujeme se především na nácvik důležité rekcí sloves, volbu správné stylistické varianty slovesa, nácvik zdvořilostních frází apod.

Klademe důraz na nácvik stylistických zvláštností v obchodní korespondenci, proto je této problematice věnována náležitá pozornost. z tohoto důvodu mají studenti vybírat např. synonymické formulace. v rámci stylistických cvičení je v závěru lekce dopis, v němž chybí stěžejní gramatické, stylistické a lexikální prvky, které studenti musí doplňovat. Závěr lekce je věnován souhrnnému textu z dané problematiky.

Studijní opora umožňuje studentovi i přes vzdálenost od učitele a spolužáků úspěšně studovat. Rozdělení látky do deseti kapitol, které svým rozsahem odpovídají výukovým blokům jednoho semestru prezenčního studia, je koncipováno tak, aby obsahem i rozsahem odpovídala nárokům kladeným na studenta prezenční formy studia. Distanční vysokoškolské studium „Odborná jazyková příprava A – němčina“ je zaměřeno na profesní jazyk, vyžaduje pravidelné a systematické studium. Dalšími podpůrnými zdroji ke studiu mohou být učebnice a skripta pro prezenční studium nebo doporučená studijní literatura.

Tato čtvrtá část využívá stejných ikon jako předcházející části. Stejně jako v druhé části se může student setkat s ikonou pro „Práci s internetem“. Tato ikona slouží k vylepšení práce studenta s touto oporou. Studentovi má být jakýmsi pomocníkem při práci s jednotlivými cvičeními. Pomocí jednotlivých hypertextových odkazů si může student ověřit a rozšířit své znalosti dané problematiky. Text je opatřen širokými okraji, obsahujícími marginálie: hesla a ikony. Volné místo slouží opět k tomu, aby jej studenti zaplnili svými poznámkami, eventuálně vlastními značkami k lepšímu pochopení studované látky. Navíc po konzultaci se studenty byly přidány hypertextové odkazy k jednotlivým slovíčkům v textu, což studentům ušetří čas při překládání textů. Tato funkce je přístupná pouze v elektronické podobě ve formátu Word.

Při sestavování studijního materiálu jsme se opírali o výsledky výzkumu uskutečněného v rámci Výzkumu malého a středního podnikání, který měl zjistit stav cizojazyčné komunikace ve firmě a na základě výsledku výzkumu navrhnout její optimalizaci.

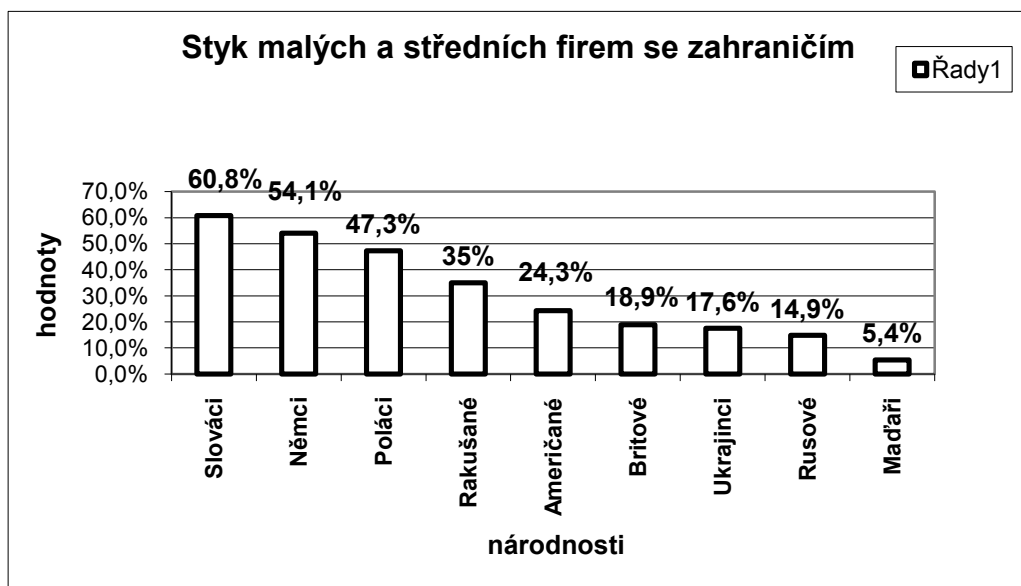
Skutečnost, že nově se tvořící Evropa je společenstvím různých jazyků a pochopitelně i zcela odlišných kultur, byl již mnohokrát zdůrazněn a byl naším výzkumem dostatečně prokázán (Bobáková 2002).

Malé a střední firmy přicházejí do styku se zahraničními partnery, největší procentuální zastoupení patřilo slovenským obchodním partnerům, hned za nimi následovali Němci a Poláci.

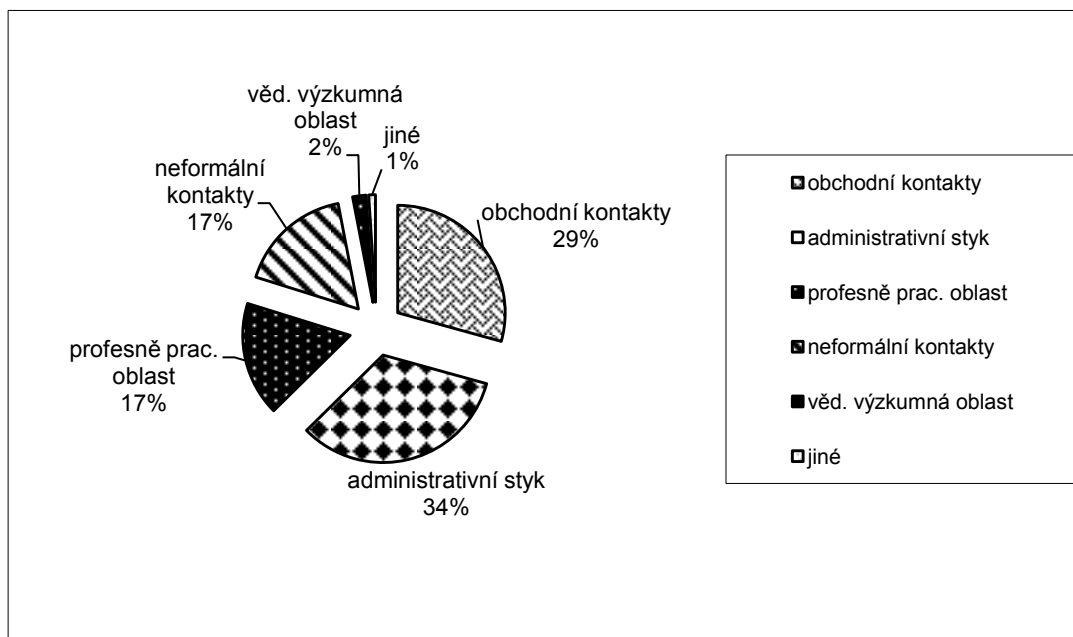


Nezanedbatelný počet představovaly i kontakty s našimi rakouskými sousedy. Pro větší názornost předkládáme dvě tabulky:

**Tabulka č. 1: Styk malých a středních firem se zahraničím**



**Tabulka č. 2: Stěžejní komunikační oblasti pro malé a střední podniky**



Německá sekce se touto formou virtuálního vzdělávání připojila k realizaci tzv. virtuální univerzity v rámci celé fakulty. Ve světě si toto vzdělávání našlo své místo v systému elektronického vzdělávání, efektivnost této formy bude předmětem dalšího šetření.

Na závěr článku upozorníme na zajímavé odkazy, nacházející se pod <http://www.daf-netzwerk.org/arbeitsgruppe/>. Název oficiální stránky zní „Forum Wirtschaftsdeutsch im Internet“. Tato stránka nabízí informace k aktuálnímu dění v oblasti hospodářské němčiny, podává přehled o nových učebnicích, poskytuje odborné poradenství a předkládá řadu praktických tipů pro kvalitní výuku

odborného jazyka (vyučovací sekvence, didaktizované i nedidaktizované učební materiály, informace k Evropskému referenčnímu rámci, materiály k evaluaci výuky apod.

### Literatura

Bobáková, H. 2002. Výzkum interkulturních dimenzí v rámci malého a středního podnikání. In: *Sborník výzkumných prací Ústavu malého a středního podnikání, 7.* Karviná, OPF SU 2002.

### Summary

*Article presents teaching business correspondence for the teaching of German language for both full-time students and for students of e-learning and combined forms. The article concludes with suggestions as to interesting web links, which can be suitably used in teaching.*

## GLOGSTER EDU

Jitka Cvejnová

Rozvoj informačních a komunikačních technologií se dotýká dnes všech oblastí lidského života a výjimku nepředstavuje ani výuka cizích jazyků. v současné době všichni studenti od střední školy (ale často i dříve) používají počítač a většinou mají bohaté zkušenosti s internetem. Dostupnost internetu mění nejen způsoby komunikace mezi lidmi, ale má i vliv na výuku včetně výuky cizích jazyků.

V posledních době se využívají různé webové projekty druhé generace. Na rozdíl od webu první generace, který byl založen na předávání informace více méně pasivní cestou, web druhé generace spočívá v aktivním sdílení informací a v možnosti podílet se aktivně na vytváření obsahu, který je umístěn na webu. Mezi webové nástroje druhé generace patří například blogy, nástroje sociálního linkování (social bookmarks tools), nástroje sdílení dokumentů, sdílené poznámkové blogy, nástroje pro sdílení videa atd.

Jedním z pedagogických nástrojů využívajících web druhé generace je například WebQuest, který byl vyvinut na Univerzitě v San Diegu. Tento projekt si, zjednodušeně řečeno, klade za cíl prostřednictvím atraktivního a v praxi ukotveného úkolu rozvíjet u studentů tvůrčí a kritické myšlení s využitím webových nástrojů. Pokud jde o aplikaci tohoto nástroje do jazykové výuky, odkazují na článek kolegyně Šikolové a Složilové<sup>7</sup>, kde je možné se o webquestech podrobně dozvědět a seznámit se s jejich aplikací na Univerzitě obrany. O aplikaci webquestů ve výuce najde zájemce podrobné informace na [www.webquest.cz](http://www.webquest.cz)

Podobnou filozofii jako WebQuesty má i vzdělávací program Glogster EDU (<http://edu.glogster.com>), který byl koncipován na základě programu Glogster ([www.glogster.com](http://www.glogster.com)). Jde rovněž o webovou platformu druhé generace, která umožňuje uživatelům, dle reklamy provozovatelů, rozvíjet aktivně tvůrčí myšlení pomocí zadaného úkolu na webu druhé generace. Program Glogster umožňuje vytvářet virtuální plakáty a nahrávat na ně videa, hudbu, zvuky, obrázky, texty, datové přílohy, speciální efekty, animace a odkazy. Glogster byl původně koncipován jako nástroj k vytvoření krátkého grafického blogu, který dostal od autorů název glog (grafický blog + blog → glog). Tato aplikace vycházela jednak z oblíbenosti plakátového formátu u dospívající mládeže, jednak z potřeby interaktivní webové komunikace, která u dnešní mládeže nepochybně existuje.

Projekt Glogster je úspěšný projekt české firmy Web Design Factory, s. r. o., jež vytváří webové aplikace a prezentace, firemní loga, 2D a 3D animace, bannery, reklamní kampaně, interaktivní hry a online spotřebitelské soutěže. Firma, která vznikla v roce 1999, získala řadu ocenění v oblasti interaktivních médií. Podrobné informace o firmě najde zájemce na webových stránkách firmy [www.wdf.cz](http://www.wdf.cz).

Projekt Glogster byl vytvořen v prosinci 2007. Veřejnosti byl poprvé představen na veletrhu WebExpo 2008 v rámci Startup Show, kde jsou oceňovány nové české projekty na internetu. Projekt tehdy získal čtvrté místo. Nelze říci, že by byl od začátku přijat s absolutním nadšením, a to zejména v zemi svého původu. Např. recenzent Jiří Koderka na serveru Lupa.cz (který je věnován problémům

---

<sup>7</sup> Viz literatura Čechová a Složilová-Šikolová.

českého internetu), se vyjádřil ke Glogsteru takto: "Pokud jste malá americká holčička, budete z Glogsteru nadšení, pokud jste kdokoli jiný, budou se vám určitě líbit technologické prvky využití v Glogsteru, ale jinak pro vás bude služba nepoužitelná. Jedná se o jakýsi flashový blogovací systém, který umožňuje na jednu stránku naházet bez ladu a skladu mnoho různých multimediálních souborů."<sup>8</sup>

Nicméně od svého počátku projekt Glogster zaznamenal rychlý růst zájmu a nyní najdeme jeho uživatele ve více než 200 zemích celého světa. Projekt byl sice primárně zaměřen na teenagery (viz předchozí citace), ale dnes má i mnoho uživatelů ve věku 25 let a starších. v současné době bylo na síti vytvořeno téměř 2. 800 000 glogů. Glogster má svá pracoviště vedle Prahy i v Bostonu, v Colombu, v Singapuru, v Tokiu a v Silicon Valley.

Glogster měl velký ohlas hlavně u pubertální mládeže a bylo jen otázkou času, kdy si někdo povšimne využitelnosti Glogsteru při výuce a Glogster se stane také pedagogickým nástrojem. Vzdělávací program Glogster EDU vznikl v říjnu 2009 a byl poprvé použit v USA. Glogster EDU je primárně určen učitelům a žákům prvního a druhého stupně. Nevylučuje však ani starší studenty, na druhé straně (máme-li opět věřit reklamě) jej mohou využívat i čtyřleté děti. Je nutné připomenout, že v současné době používá Glogster EDU kolem 7 500 000 studentů a učitelů na celém světě, nejvíce uživatelů je v USA a v Brazílii. Glogster je přístupný nyní v angličtině a v portugalštině.

K využití programu je potřeba naprosto základní znalost práce s počítačem a základní znalost angličtiny. Program funguje v několika webových prohlížečích Mozilla Firefox, Internet Explorer, Opera, Google Chrome a Safari. Funguje v rámci operačních systémů těchto prohlížečů. k plnému využití je třeba mít instalováno Java Script a přehrávač Flash Adobe.

Glogster EDU navázal partnerství s platformou SchoolTube a TeacherTube což jsou služby, které jsou určeny pro učitele a žáky a slouží ke sdílení vzdělávacích videí online. Dalšími partnery jsou Wikispaces a Edmodo – sociální platformy pro výuku a sdílení informací pro studenty a učitele. Glogster EDU spolupracuje i s mezinárodní organizací pro technologii ve výuce – ISTE, nebo s dalšími sdruženími jako MassCUE či NECC Ning. Jinými partnery jsou Wikispaces a TinyPic.

Na webu najdeme glogy z nejrůznějších školních předmětů, jsou tříděny do tzv. *Categories*. Učitelé mohou zadávat úkoly nejen z jednoho předmětu, ale mohou prostřednictvím glogu posilovat i mezipředmětové vztahy a vzájemně glogy kontrolovat a hodnotit. Glogy mohou vytvářet jednotlivci, ale i školní kolektivy.

Pokud chceme pracovat s tímto nástrojem, musíme si nejdříve vytvořit učitelský účet na adrese – <http://edu.glogster.com>. Informace o práci najde učitel na těchto adresách <http://is.gd/9Ba3hp>. Na první adrese najde v češtině odpovědi na nejčastější otázky týkající se práce s tímto programem, na druhé straně v jednoduché a srozumitelné angličtině názorný popis práce s aplikací. Kromě toho na YouTube je řada návodných videí, která instruuji, jak pracovat s tímto nástrojem. k jejich sledování stačí základní znalost angličtiny, jsou poměrně hodně názorná.

Registrace umožní učiteli vytvořit virtuální třídu (studenti se nemusí registrovat) a sledovat práci jednotlivých žáků. Při použití bezplatné verze může mít virtuální třída až 50 studentů, při použití verze Premium, za kterou je nutné zaplatit, lze pracovat s virtuální třídou o 200 studentech.

---

<sup>8</sup> Podrobný odkaz citátu uveden v literatuře.

Glog je tedy prostředek, který umožňuje učiteli zadat písemný úkol a vyhodnotit jej a zároveň s ním pracovat ve skupině. Studentovi poskytuje prostředek k tomu, aby sám vyjádřil své myšlenky a aby zpracoval zadaný úkol svým vlastním originálním způsobem. k tomuto účelu má řadu multimediálních prostředků, nikoliv jenom text. Podobně jako na sociálních sítích mají spolužáci možnost glog hodnotit a vyjadřovat se k němu.

Osobně mě Glogster zaujal na jedné straně svou jednoduchostí, tím, že vytvořit glog zvládne po kratším zaučení i malé dítě. Na druhé straně i možnosti vytvářet pomocí tohoto programu jednoduchý obsah. Učím francouzštinu a španělštinu na VŠ, což je vždy pro studenty druhý cizí jazyk, ve kterém nedosahují obvykle vyšších jazykových úrovní. Studenti, obvykle i ti, kteří předmět studovali na střední škole, se dostávají maximálně na úroveň B1 podle Společného evropského referenčního rámce<sup>9</sup>. Vyšší úrovně dosahují pouze ti, kteří v rámci stipendijního programu Erasmus nebo jiného zahraničního studijního programu studovali tyto jazyky během pobytu v příslušných zemích. z tohoto důvodu například náročné simulace, které nabízejí webquesty, jsou pro mé studenty vzhledem k dosažené jazykové úrovni prakticky nevyužitelné. Zaujalo mě také, že prostřednictvím glogu lze zadat jednoduchý a časově nenáročný úkol, který však zároveň umožňuje prověřit, co jsou studenti schopni samostatně vyjádřit na dané jazykové úrovni. Glog se mi tedy zdál jako ideální nástroj k využití v jazykové výuce, kdy se studenti zhruba pohybují na úrovni A2 a B1.

Po prvním seznámení jsem uvažovala, zda by nebylo možné vedle nácviku řečové dovednosti psaní, která se přirozeně nabízí, využít glogu i k nácviku dalších řečových dovedností, konkrétně k nácviku čtení a poslechu s porozuměním. Nakonec jsem zůstala pouze u nácviku psaní. Nácvik čtení s porozuměním jsem zamítla poté, co jsem si prostudovala publikované glogy. Obsah textů je totiž často velmi primitivní, řada publikovaných glogů obsahuje značné jazykové chyby a rozsah textů je často velmi redukován, často to bývá i jedna či dvě věty, rozsáhlejší glogy jsou výjimkou. Glogy tedy poskytují jen málokdy vhodné texty pro nácvik čtení s porozuměním. Podobně také neposkytují vhodné texty pro nácvik poslechu s porozuměním, videa často pocházejí z YouTube, které studenti mohou poslouchat přímo. Pokud se objevují vlastní nahrávky textů (což je velmi vzácné), nejsou opět pedagogicky využitelné. Využitelnost glogu v jazykové výuce se tedy z mého pohledu redukuje na nácvik řečové dovednosti psaní. Rozhodla jsem se vyzkoušet glog na malém vzorku studentů zhruba na úrovni B1 a ověřit si v praxi možnost aplikace glogu při výuce řečové dovednosti psaní. Úkol jsem zadala jako individuální práci.

Než jsem zadala studentům konkrétní úkol s glogem, který by měl být reálný, přemýšlela jsem o žánru, který by se měl zpracovat formou plakátu. Publikované glogy jsou často opravdu bez ladu a skladu a textu je mnohdy poskrovnu. Abych zabránila určité bezbřehosti, která je patrná na Internetu, rozhodla jsem se vymezit alespoň zpracovávaný žánr. Rozhodla jsem se vzhledem k převažující specializaci studentů (management cestovního ruchu) požadovat jednoduchý leták z oblasti cestovního ruchu. Při zadání jsem vycházela z deskriptorů pro úroveň B1 formulovaných ve Společném evropském referenčním rámci.

Vypracování glogu bylo dobrovolné. Většina studentů souhlasila s úkolem pod podmínkou, že glogy nebudeme na síti publikovat. Jejich přání jsem respektovala a glogy nejsou na síti zveřejněny. Je možné, že v brzké budoucnosti tomu bude jinak, protože nyní nastupuje do škol facebooková generace, která se možná bude k publikaci glogu stavět jinak.

---

<sup>9</sup> str. 64

Glogy nakonec odevzdaly dvě třetiny studentů. Potvrdilo se, že glogování se líbí více ženám než mužům. Podobná zkušenost je statisticky vyhodnocena i provozovateli.

Vytvořené glogy měly spíše charakter jednoduché powerpointové prezentace. Přes značné možnosti formátu byla ve většině glogů spojena pouze obrazová a textová část tak, jako tomu bývalo v tradičních projektech nebo v prezentacích. Tuto skutečnost lze opět statisticky prokázat i na publikovaných glozích na internetu. Pokud byly použity videosekvence, byly převzaty z YouTube. Další možnosti nebyly využity.

Ukázalo se, že jednostránkový interaktivní plakát přirozeným způsobem také omezuje rozsah produkce tím, že nevede k rozsáhlým projevům. Na druhé straně však některé glogy vykazují velmi nízký podíl textu ve prospěch obrazového materiálu. Ukázalo se tedy jako nezbytné vymezit při zadání glogu počet slov v rámci textu tak, jak se to děje u tradičního zadání písemných úkolů, pokud má glog vést ke skutečnému rozvoji kreativního psaní.

První práce s glogem ukázala, že vysokoškolští studenti, kteří jsou normálně zdatní v počítačových dovednostech, nepotřebují žádné podrobnější školení a jsou schopni hned od první chvíle bez zvláštních potíží vytvářet své glogy. U dětí se předpokládá jedna vyučovací hodina zasvěcená vysvětlení práce s glogem<sup>10</sup>. Je možné také, že učitel vytvoří první glog ve skupině spolu se studenty. Vysokoškolští studenti tvořili plakáty sami bez jakékoliv instrukce, takže se potvrdila předpokládaná jednoduchost formátu.

Vytvořené glogy většinou respektovaly zadaný žánr, šlo většinou o jednoduchou reklamu na ubytovací nebo restaurační služby. Některé texty se týkaly i reklamy na turistické zajímavosti a historické památky. Vytvořené texty odpovídaly obsahem zhruba úrovni B1. Vzhledem k tomu, že studenti měli téměř celý semestr na přípravu a měli k dispozici různé jazykové pomůcky, neobsahovaly glogy větší množství chyb. Glogy však byly jen z malé části spontánní, většinou čerpaly ze zdrojů přístupných na internetu, čili byly to spíše webquesty v té nejjednodušší možné podobě. Nakonec se ukázalo, že kreativní složka se neprojevila tolik v jazykové části jako v části grafické a ve výběru tématu.

Položila jsem nakonec studentům několik otázek ohledně tvorby glogu, ze kterých vplynulo:

- vytvoření glogu nebylo pro ně technicky ani časově náročné
- nicméně jako reálné se jim jeví vytvořit maximálně jeden glog za semestr
- činnost nebyla úplně atraktivní pro všechny studenty, ale ti, kteří glog vytvořili, sdělovali, že je práce celkem bavila
- za největší přínos označili práci hledání cizojazyčného materiálu na webu, odkud čerpali informace
- zlepšení svého jazykového projevu v důsledku vypracování glogu nepozorovali

Získané poznatky byly učiněny na příliš malém vzorku, než abychom z toho mohli vyvozovat rozsáhlejší závěry. Ukazuje se, že zde vznikl další nástroj, který je v jazykové výuce s určitými omezeními využitelný.

---

<sup>10</sup> Vycházím ze zkušeností Metodického portálu RVP, kde tyto poznatky publikovala Jitka Rambousková, viz Literatura.

Jeho atraktivnost není tak velká, jak uvádějí provozovatelé webu, alespoň pro mé VŠ studenty, na druhé straně jde o aktivitu, která umožní osvěžit a zpestřit zadávání úkolů. Myslím, že nejvíce atraktivní bude nástroj pro věkovou skupinu, již je primárně určen, tedy předpubertální a pubertální mládež.

Neprokázalo se dále, že by tvorba glogů vedla ke tvorbě originálních a kreativních řešení, což je omezeno také dosaženou jazykovou úrovní. Tvořivý charakter úkolu se více projevil, jak už jsem předeslala, ve volbě tématu a grafické části. Abych podpořila jazykovou spontánnost a kreativitu, hodlám zadat v budoucnosti opravdu volné téma, nevymezené ani tematicky a ani žánrově a zjistit, na kolik povede takto zadaný úkol ke kreativnímu psaní. Samozřejmě vždy musím počítat s omezeními danými úrovní. Je možné, že by se zaměření na text posílilo, kdybychom místo glogu začali využívat blogy nebo eventuálně mikro-blogy. I tuto možnost bych ráda v budoucnosti vyzkoušela.

V dnešním světě, kdy informační technologie změnily způsoby komunikace i práce, je nutné změnit náš vlastní přístup k těmto technologiím. v poslední době vzniklo velké množství vzdělávacích technologických nástrojů, s nimiž se zájemce může podrobně seznámit například na [www.spomocnik.cz](http://www.spomocnik.cz) nebo na portále <http://spomocnik.rvp.cz>. Některé z těchto nástrojů jsou nesporně využitelné i v jazykové výuce. O konkrétní aplikaci těchto nástrojů do jazykové výuky bychom měli začít kriticky přemýšlet, abychom byli schopni žákům či studentům nabídnout vzdělávací nástroje, které jsou blízké současné "webové" generaci a které ji oslovují, ale zároveň aby tyto nástroje sloužily efektivně výuce.

## Zdroje

[www.glogster.com](http://www.glogster.com)

[www.glogstergirl.com](http://www.glogstergirl.com)

[www.youtube.com](http://www.youtube.com)

<http://edu.glogster.com>

[www.wdf.cz](http://www.wdf.cz)

## Literatura

ČECHOVÁ, I.: Role informačních a komunikačních technologií v jazykové přípravě vysokoškolských studentů, dizertační práce, MU FF Brno, Brno 2010

<http://rvp.cz>, Jitka Rambousková, Edu.Glogster, 30. 4. 2011

HYVNAROVÁ, P.: Glogging – moderní způsob sebevyjadřování s využitím multimediálních prostředků, bakalářská práce 2009, VŠE v Praze

KODERA, J.: 10 nejlepších startupů z Webexpo, [www.lupa.cz](http://www.lupa.cz), 30. 4. 2011

SLOŽILOVÁ, Eva – ŠIKOLOVÁ, Mária: Webquesty jako efektivní způsob výuky integrovaných řečových dovedností. In Ways to Teaching and Learning. Hradec Králové, ATECR Newsletter Supplement, 2007.

Společný evropský referenční rámec pro jazyky, Univerzita Palackého, Olomouc 2002

[www.spomocnik.cz](http://www.spomocnik.cz), 30. 4. 2011

[www.webquest.cz](http://www.webquest.cz), 30. 4.2011

## Summary

### *Glogster EDU*

*Glogster EDU is a web 2.00 educational platform which allows users (students) to create virtual posters - glogs. This program was developed on the basis of the Glogster program. The Glogster is the creation of Czech company Web Design Factory, s. r. o. from 2007. The growing popularity of Glogster among teenagers helped to use this tool in teaching. Our paper describes the first experience with this simple educational technological tool and shows a possible use of the educational tool Glogster EDU in a specific language teaching. It points out the link with other educational web 2.00 tools in foreign language teaching.*



## KOMUNIKAČNÍ A INFORMAČNÍ TECHNOLOGIE JAKO PROSTŘEDEK A CÍL PŘI VÝUCE ČEŠTINY NA MOSKEVSKÉ VYSOKÉ ŠKOLE MEZINÁRODNÍCH VZTAHŮ (MGIMO)

Nelly Davletšina, Olga Savčenko  
Moskevská státní vysoká škola mezinárodních vztahů

Při výuce cizích jazyků se na naší vysoké škole široce využívají multimediální prostředky, umožňující aplikaci moderních informačních technologií. Máme k tomu kolem sta multimediálních studoven, kde jsou k dispozici učitelům a studentům počítače, satelitní TV, Internet, promítací přístroj a obrazovka, magnetofony se sluchátky a mikrofony atd. Studenti mohou samostatně pracovat ve dvou velkých multimediálních centrech. Učitelé a studenti mají k dispozici tzv. multimediální katalog, který obsahuje velké množství digitálních studijních materiálů, je umístěn na centrálním serveru naší školy a je přístupný v každé multimediální laboratoři. Jsou to audiovizuální kurzy pro začátečníky a pokročilé, vzdělávací programy se zeměvědnou a odbornou tematikou, encyklopedie a výkladové slovníky, informační příručky, dokumentární a hrané filmy, digitální učebnice vzniklé na naší univerzitě, soubory úkolů k jednotlivým tématům, nahrávky informačních televizních pořadů zahraničních televizí v různých jazycích. Tyto fondy vytvářejí učitelé příslušných jazykových kateder ve spolupráci s nahrávacím studiem naší univerzity. v katalogu češtiny také máme dostatek materiálů, ovšem ne v tak velkém množství, jaké mají katedry angličtiny a jiných světových jazyků. Je to pochopitelné, neboť jsme na češtinu dvě a studentů na různých fakultách máme ročně 20-25.

Informační technologie se při výuce češtiny uplatňují od samého začátku. Už první setkání budoucích bohemistů se odehrává v multimediální laboratoři, kde než se začnou učit česky číst a vyslovovat, dívají se studenti na filmy o ČR a Praze, což značně zvyšuje motivaci a zájem o budoucí studium češtiny. Na počáteční etapě podíl multimediálních materiálů ve výuce činí 2 hodiny týdně (z celkem 10 hodin) a jejich využití je zaměřeno především na procvičování výslovnosti, jednotlivých gramatických jevů, ale také i slovní zásoby a seznámení s realitami. Tak například, při probírání témat Město, v obchodě, U lékaře, Cestování aj. používáme příslušných webových stránek s autentickou češtinou a vizuální bazí. Studenti dostávají samostatné tvůrčí úkoly: vytyčit trasu ve městě, pojmenovat stavitelské památky, rezervovat si jízdenku nebo letenku, zjistit adresu obchodu atd. Přispívá to k lepšímu zvládnutí slovní zásoby daného tematického okruhu, přibližuje zemi a její realie, podporuje tvůrčí schopnosti studentů, protože mimovolně srovnávají tyto realie se svou zemí a poznávají shody a rozdíly. Zároveň to vytváří předpoklady pro lepší orientaci v Česku, až tam přijedou na studijní pobyt. Hlavní požadavek při výběru podobných autentických materiálů je jejich jazyková dostupnost, minimální výskyt neznámých slov, výrazů a gramatických jevů, jinak by to mohlo zabránit správnému porozumění z jedné strany a vytvořit dojem zdánlivé lehkosti studia blízce příbuzného jazyka ze strany druhé. Uplatnění multimediálních prostředků pomáhá taky zpestřit a oživit výuku na počáteční etapě, kdy těžištěm jazykových cvičení je především gramatika typu skloňování píseň a kost, slovesné vidy ap. a slovní zásoba. k tomu používáme obvykle české filmové pohádky, obsažené v našem multimediálním katalogu spolu s úkoly, jež jsou k nim rozpracovány.

V pokročilejší etapě ve 2. ročníku, kdy základní gramatika je už zvládnuta, podíl uplatnění multimediálních prostředků vzrůstá na 3-4 hodiny týdně. Vedle poslechu zvukových záznamů učebních textů se začínáme dívat na film. v našem katalogu je kolem 30 hraných českých filmů, na které se studenti mohou dívat s učitelem i samostatně. Je velice důležité správně vybrat první film, který studenti zhlédnou v původním znění. Musí splňovat jak určité jazykové požadavky (nebýt přetížen neznámým

jazykovým materiálem, obsahovat minimální množství prvků obecné češtiny, postavy mají mluvit zřetelně a srozumitelně), tak i obsahové (odrážet českou realitu, povahu a mentalitu, orientovat se na obecné lidské hodnoty, být zajímavý a zábavný). z našich zkušeností se těmto požadavkům nejlépe odpovídají klasické české filmy, které byly natočeny sice už dávno, nicméně se těší stále oblibě českého diváka. v naší praxi se velice dobře osvědčil film režiséra J. Menzla Na samotě u lesa. Je to především opravdu dobrý film, o lidech dobrých i špatných, jejich vztazích, jsou v něm zastoupeny mluvené projevy lidí všech věkových skupin a různých sociálních vrstev, tématická náplň je obrovská: město, venkov, zemědělské práce, příroda, domácí zvířata, stavba, lékařská ordinace atd. Film byl rozdělen do několika úryvků přibližně po 10 minutách každý, první tři úryvky se probírají velice podrobně a pomalu s téměř stoprocentním porozuměním, některé jenom zběžně (popis stavebních materiálů, chytání zmije aj.), ke každému úryvku studenti dostávají ústní a písemné úkoly, zpravidla komunikativního rázu (třeba, rozpracovat témata – rodina Lavičkových, charakteristiky jednotlivých postav filmu, lidé z města a venkova atd.) Na závěr píšou něco jako slohovou práci o filmu vcelku, jak na ně zapůsobil, co se líbilo, co ne. Díky tomu se značně obohacuje slovní zásoba studentů (i když absolutně není možné aktivně ovládnout celé lexikon filmu, ale nakonec to ani není nutné), studenti poznávají české reálie a českou mentalitu, rozvíjejí se komunikativní dovednosti a sociokulturní kompetence.

Vznik a zavedení Internetu otevřelo obrovské možnosti při výuce kurzů odborného jazyka, v případě naší školy jde o společensko-politické, ekonomické a právní jazyky, obchodní a diplomatickou korespondenci, jež pro naše studenty jsou jazyky jejich budoucí odborné činnosti. Jako nejvhodnější materiál pro tyto účely se osvědčily informační pořady české televize, hlavně ČT 1: Události, Události, komentáře, Ekonomika 24, Otázky Václava Moravce a řada jiných. Při uplatňování internetového vysílání ve výuce odborného jazyka se vytváří nejenom jazykové, ale i videoinformační prostředí, maximálně blízké reálné sféře činnosti našich absolventů. Visuální složka zpráv a jiných pořadů obsahuje důležité sociolingvistické a extralingvistické informace, s nimiž je nutno počítat při komunikaci s rodilými mluvčími. Využití těchto učebních materiálů umožňuje vytvořit dovednosti poslechu a porozumění mluvených odborných textů v češtině s jejich přirozeným tempem a rychlostí, naučit studenty základům konsektivního a simultanního tlumočení, naučit je analyzovat, zobecňovat a hodnotit informace, procvičovat mluvení, rozšiřovat odborné a zeměvědné znalosti. Navíc využití těchto moderních technologií přispívá k zintenzivnění vyučovacího procesu, zvýšení jeho informativní a pragmatické hodnoty.

Studium odborného jazyka začíná zpravidla ve 3. ročníku po osvojení gramatiky a základních lexikálních okruhů, mimo jiné tématu Česká republika (Společensko-politický systém, Ekonomika, Obyvatelstvo). Pro počáteční etapu výuky se využívají hlavně zprávy ČT1, které jsou vhodné z těchto důvodů:

- stereotypnost audiovizuálního materiálu,
- opakovatelnost slov a výrazů,
- tématická zaměřenost,
- funkčnost,
- logické strukturování,
- obsažnost a pragmatičnost.

Postupy, které používáme při práci s televizními zprávami, se dají rozdělit do dvou velkých skupin. v první etapě aplikujeme přípravná cvičení, která jsou zaměřena na poslech a rozpoznávání mluveného projevu. k takovým patří:

- fonetická cvičení (poslech a opakování jednotlivých vět a frazí),
- lexikální (procvičování nových slov a výrazů různými způsoby),
- tlumočnická cvičení (poslech a tlumočení jednotlivých vět a frazí),
- trénování různých druhů paměti (reprodukování vyslechnutých syntagmat s postupným prodlužováním textu),
- trénování návyků a dovedností konsekutivního tlumočení,
- vytvoření základních dovedností simultanního tlumočení,
- komentování v češtině úryvků zpráv bez zvukového záznamu.

V pozdějších etapách se těžiště přesouvá na komunikativní a překladová cvičení, jejichž cílem je rozvoj řečových dovedností, vlastní řečová produkce studentů, příprava na budoucí profesionální činnost. Na základě prostřednictvím IT získaných informací plní studenti různorodé úkoly jak ústně, tak i písemně.

Podle našich zkušeností za nejúčinnější můžeme pokládat tyto:

- shrnutí, referování a vypracování tematických přehledů a tiskových zpráv na základě informací získaných z českých i ruských IT-zdrojů,
- referáty o politické, ekonomické a společensko-kulturní situaci ve světě, regionech a jednotlivých zemích, hlavně ČR a RF, a také o významných událostech, osobnostech ap.,
- překlady a tlumočení z češtiny do ruštiny a z ruštiny do češtiny, včetně tzv. dvoustranného tlumočení,
- výměna názorů na konkrétní problémy, diskuse, simulace tiskovek, jednání, pracovních porad, posouzení jednotlivých společensko-politických problémů aj. (provádí se v párech a celou skupinou),
- počítačové prezentace výzkumných prací studentů na zadaná témata včetně ročníkových a diplomových prací.

Informační prostředky se rovněž široce využívají při testování znalostí studentů v různých etapách. Slouží jak k běžné kontrole, tak i k závěrečným hodnocením. v počáteční etapě (2.–3. ročník) jedním z úkolů studentů při zkoušce je vyslechnout dvou- až třiminutovou zprávu z internetového vysílání ČT1 a po krátké přípravě ji zreprodukovat (písemně nebo ústně) s vlastním komentářem. Ve starších ročnících délka prezentovaného TV záznamu se zvyšuje na 4-6 min., vzrůstá také úroveň obsahové a jazykové náročnosti. Součástí zkoušky je i tlumočení dvoustranné besedy na odborné téma, materiály k tomu připravujeme tak, že stahujeme z internetového archivu pořadů rozhovory s významnými českými

osobnostmi na nějaké aktuální téma a potom ve spolupráci s naším nahrávacím studiem otázky českého novináře nahrazujeme jejich namluvenou ruskou verzí.

IT technologie nejsou však pouze prostředkem a nástrojem výuky cizího jazyka, jsou do určité míry i jejím cílem. v průběhu studia by se studenti měli naučit vyhledávat potřebné informace v češtině a zpracovávat je do tabulek, schémat ap., správně hodnotit a používat internetové zdroje k překládání, přípravě prezentací, referátů a jiných prací, navazovat kontakty a komunikovat ve sféře veřejné a soukromé.

Na závěr bychom chtěli poznamenat, že studenti tráví stále více času u počítače nebo s počítačem, který je pro ně zdrojem nejenom rychlého a snadného získávání informací, ale také zábavy a komunikace. Lze předpokládat, že se informační a komunikační technologie budou i nadále rychle vyvíjet a jejich podíl ve výuce cizích jazyků bude vzrůstat. Nicméně věříme, že IT zůstanou pouze nástrojem a pomocníkem a nikdy nenahradí osobnost učitele a živou lidskou komunikaci.

### *Summary*

*Teaching foreign languages at our institute involves using multimedia tools, which implies using modern information technologies. At our disposal there are some 100 multimedia classrooms where both students and teachers have computers, satellite TV, Internet, multimedia projectors, large screens, recorders with headphones, microphones and other tools at their disposal. Moreover, students have an opportunity to work independently at two large multimedia centers. Information and communication technologies enter the educational process at the very early stage of teaching Czech, when we do our best to acquaint students with the country whose language they are going to study for the next 4-6 years. However, the role and share of multimedia technologies significantly rise when we teach social day-to-day realities, social and cultural competence and professional Czech to the students of the last bachelor years and students of master's program and also when we test them. Our report focuses on the goals and methodical approaches to using multimedia tools in the educational process.*

## ELEARNINGOVÉ A BLENDED LEARNINGOVÉ KURZY VE SPOLEČNÉM PROJEKTU FF UK A VŠUP

Marie Hanzlíková, Markéta Galatová, Klára Tschek  
Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Jazykové centrum

Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze (FFUK) a Vysoká škola umělecko průmyslová (VŠUP) jsou obě veřejnoprávní vysoké školy, ale jejich zaměření a systém výuky se značně liší. Přejmenším jedno však mají společné – povinnou zkoušku z cizího jazyka. Již před několika lety však obě školy začaly spolupracovat na poli koncepce a zaměření jazykových kurzů na VŠUP a vyučující Jazykového centra FFUK také částečně cizí jazyky pro studenty VŠUP učí a zkouší. Právě tato situace se stala východiskem pro spolupráci na elearningovém projektu, který byl podán na léta 2011 a 2012 do operačního programu OP Praha Adaptabilita – Modernizace počátečního vzdělávání, v jeho třetí vlně.

Projekt byl nazván – Inovace jazykové výuky v rámci akreditovaných bakalářských programů uměleckých a humanitních oborů a je směřován právě na inovace v rámci implementace elearningových kurzů do výuky cizích jazyků na obou školách. Potřeba této inovace je dána na několika úrovních.

Na obou školách je pro některé studenty problematické se zapojit do pravidelné výuky v různých typech jazykových kurzů – na VŠUP jsou časté absence z důvodu různých mimo fakultních studijních aktivit (tzv. ateliéry, odborné výjezdy, atd.). Na FF UK je zase vlastní výuka nepovinná a dosti značná část studentů se z nejrůznějších důvodů do vypisovaných kurzů požadované úrovně nedostane, kombinovaní studenti prezenční výuku pochopitelně vůbec nemají. Pro celou tuto skupinu studentů na obou školách je z tedy různých důvodů svízelné či nemožné navštěvovat prezenční kurzy. Pro budoucí uplatnění na pracovním trhu a úspěšnou komunikaci v jejich oboru však tyto studenti potřebují nejen jazykové znalosti, nýbrž i specifické komunikační dovednosti pro své pracovní zařazení a pro akademické uplatnění.

Zpracovávaný projekt zdůrazňuje restrukturalizaci studijních programů v návaznosti na boloňskou deklaraci, která klade nové nároky na jazykovou výuku ve vysokoškolském prostředí. v souvislosti s rostoucí rolí internetu roste i intenzita mezinárodní spolupráce, zároveň vznikají nové komunikační nástroje, obecně označované jako ICT, které vyžadují nové dovednosti. Značná část studentů FFUK a VŠUP bude nějakým způsobem pracovat v oblasti vzdělávání, publicistiky, médií nebo personálního řízení, ve kterých schopnost komunikovat prostřednictvím těchto nástrojů bude považována za stěžejní. v současnosti se pro tuto oblast komunikace v cizojazyčné výuce ustálil termín 'soft skills'.

V rámci projektu vznikne sedm elearningových/blended learningových kurzů pro výuku anglického a německého jazyka, do kterých tyto nové komunikační nástroje budou integrovány. Součástí kurzů bude i sdílená gramatická příručka. Kurzy se budou vyznačovat vnitřní diferenciací, na základě které se student bude moci koncentrovat na své potřeby a zájmy související s konkrétním oborem, a inovativním pojetím výuky produktivních, receptivních jazykových kompetencí a bude moci pracovat svým vlastním tempem. v kurzech se tudíž předpokládá využití inovativních komunikačních trendů ve výuce dostupných díky aplikaci nástrojů LMS MOODLE. Student si tak bude moci vybrat vlastní cestu a zájem v rámci procesu učení se cizích jazyků.

Na tvorbě těchto kurzů se podílejí pracovníci Jazykového centra FF UK, kteří částečně učí na VŠUP, a zaměstnanci VŠUP. Jako výukové prostředí bylo zvoleno LMS MOODLE, které technicky zajišťuje fa. PCHHELP. Pro zpracování kurzů, které budou postupně uváděny do výuky od zimního semestru 2011, byl

vytvořen portál na adrese: <http://jc-elearning.ff.cuni.cz>, na který se budou moci přihlašovat studenti obou vysokých škol. Perspektivně se počítá s přenesením kurzů na vysokoškolské servery. Již nyní je však možný „proklik“ z webu jazykových center/kateder na FFUK a VŠUP.

V rámci projektu budeme definovat konkrétní cíle jazykové výuky v návaznosti na Evropské jazykové portfolio pro VŠ (EJP) a Společný evropský referenční rámec pro jazyky (ERR). v úvahu budou také brány potřeby a zájmy studentů zjištěné v rámci dotazníkového šetření v dubnu 2010, vlastní pedagogické zkušenosti a studie k pracovnímu uplatnění absolventů VŠ s bakalářským titulem v uměleckých a humanitních oborech.

V první fázi projektu budou zpracovány sylaby a detailní didaktické scénáře pro elearningové a blended learningové kurzy a ve spolupráci s dodavatelem IT – služeb v LMS MOODLE se vytváří webové prostředí, které umožní optimální realizaci studijních, komunikativních a kolaborativních činností studentů. Sedm jednosemestrálních kurzů je uvažováno v tomto rozdělení:

- 1 elearningový kurz angličtiny na úrovni B1 podle Společného evropského referenčního rámce specificky pro studenty VŠUP
- 2 elearningové kurzy na úrovni B1–B2 (jeden pro anglický jazyk pro studenty FFUK a jeden pro německý jazyk)
- 2 blended learningové kurzy na úrovni B1–B2 (jeden pro odborný anglický jazyk na FFUK a jeden pro německý jazyk)
- 2 blended learningové kurzy na úrovni B2–C1 (jeden pro odborný anglický jazyk na VŠUP, jeden pro německý jazyk)

Blended learningové kurzy by měly pokrýt svou náplní 4 hodiny výuky týdně, kdy 2 hodiny týdně se budou realizovat prezenčně. Elearningové kurzy budou 2 hodiny týdně, bez prezenční výuky. Kurzy budou nabízeny na VŠUP a FF UK jako součást společného základu a částečně jako volitelné předměty v rámci bakalářských a magisterských studijních programů.

Vzhledem k tomu, že na FFUK a VŠUP zatím žádný systém elearningových kurzů nebyl realizován, představují tyto kurzy inovaci a kvalitativní posun v obsahu i rozsahu vyučovaných předmětů.

Důležitým prvkem kurzů pro VŠUP budou texty a multimediální soubory k uměleckým tématům a na ně navazující motivující úkoly a rešerše. Studenti prezenční formy studia FF UK mají většinou silnou motivaci pro studium jazyků, mnozí z nich mají intenzivní kontakty s cizojazyčným prostředím a většinou chtějí absolvovat semestr či rok v zahraničí. Značná část studentů se zároveň zajímá o metodiku výuky jazyků a nové komunikační nástroje, jelikož sami chtějí pracovat ve vzdělávání či v oblastech, kde komunikace hraje stěžejní roli. Tato situace tvoří velice kladné podmínky pro komunikativně zaměřenou jazykovou výuku ve webovém prostředí. U této skupiny se zaměříme na komplexní nácvik akademických dovedností a dovedností důležitých v profesním kontextu na základě deskriptorů ERR. Prostředí LMS MOODLE při tom umožňuje integrovat inovativní prvky do procvičení jednotlivých dovedností (prostřednictvím vhodně volených nástrojů MOODLU je možné monitorovat proces psaní např. argumentativního eseje už během přípravných fází a cíleně se zaměřit na jednotlivé fáze psaní – systematické plánování textů. Nástroje LMS MOODLE budou kombinovány s produkty učitelského SW Hot Potatoes. Studenti mohou spolupracovat na projektech a produkovat společné texty, lze podpořit

schopnost odvozování z kontextu při čtení textů např. vložení interaktivních cvičení, přes webové prostředí se dají vést obsahově náročné diskuze apod.

Vstupní úroveň části studentů je různorodá a u některých značně nižší než se předpokládá v základních kurzech cizích jazyků, proto pro značnou část této skupiny studentů je povinná jazyková zkouška těžko překonatelnou překážkou. Cílem elearningových kurzů u této podskupiny bude vyrovnat jazykovou úroveň, cíleně připravit studenty na jazykovou zkoušku a dále integrovat hlavně dovednosti důležité v profesním kontextu. Podmínkou účasti v těchto kurzech bude základní počítačová gramotnost, pravidelný přístup k internetu a ochota, poskytnout ke kurzům zpětnou vazbu.

Projekt počítá také se vznikem metodické podpory pro současné řešitele projektu a následné učitele těchto kurzů. v současném stádiu řešení je již vytvořen Metodický kurz anglického a německého jazyka s ukázkami cvičení v LMS MOODLE pro učitele a základní náčrt prvních elearningových kurzů pro anglický jazyk na FFUK a VŠUP.

MOODLE je online LMS (learning management system), ale jako takový je to vždy jen užitečný software. Při vytváření materiálů je třeba dodržovat několik zásad:

1. materiál je třeba rozvrhnout do několika kroků – složité odkazování a „linky“ jsou spíše nepřehledné
2. důležitá je grafická úprava v rámci lekcí/modulů
3. pro větší interaktivitu je třeba vždy hledat možnosti přímého „feedbacku“ pro studenta. Možností je mnoho – „smajlíci“ 😊, automatické hodnocení za otázkou, přímý vstup tutora, atd.
4. kurzy jsou online, pozor na dodržování autorských práv na internetu
5. pro studenty je důležité jasné členění a hlavně jednoznačné zadání úkolů

Všechny uvažované kurzy anglického a německého jazyka budou vycházet z existujících sylabů cizojazyčné výuky na VŠUP a FF UK v Praze.

VŠUP má v současné době jasně definovanou blended learningovou strukturu výuky angličtiny: polovina semestrálních týdnů jako výuka prezenční a polovina jako výuka distanční CALL. Kurzy pro VŠUP budou tedy definovány týdenní strukturou – 8 – 10 týdenních modulů. FF UK pracuje v jednosemestrálních cyklech a kurzy budou koncipovány jako tématické – cca 10 tématických modulů pro samostatnou doplňkovou práci studentů. Všechny kurzy budou podporovat samostatnou přípravu studentů a zvláště pak jejich orientaci v sebehodnocení, která bude podporována interaktivním hodnocením v rámci jednotlivých úkolů.

První kurz pro VŠUP je koncipován jako samostatný elearningový kurz, který si klade za cíl umožnit studentům samostatnou přípravu při studiu k vyrovnání svých znalostí a pokračovat dále ve studiu jazyka v prezenčních kurzech určených pro studenty VŠUP a lépe se tak připravit ke zkoušce z anglického jazyka. Kurz je postaven na samostatné práci studenta s vlastním tempem zpracování zadaných úkolů. Témata jsou zpracována v 10 modulech a jsou umělecky zaměřená. Tyto moduly svým obsahem nahrazují a kontrolují, případně prohlubují, minimální nároky, které jsou na studenty v rámci jeho jazykové přípravy studia na VŠUP kladeny. Kurz předpokládá minimální vstupní znalost B1 – podle tzv.

Společného evropského referenčního rámce pro jazyky. Zkoušky pro studenty VŠUP jsou na úrovni B1 až B1+. Cílem kurzu je zopakovat a prohloubit nejdůležitější gramatiku; zdokonalit slovní zásobu jednotlivých uměleckých oborů VŠUP (např. si studenti sestaví slovník oboru); zdokonalení porozumění psanému textu (skimming, scanning, atd.); psaní základních textových druhů – popis uměleckého díla, CV, motivační dopis, biografie, e-mail).

Elearningový kurz pro FF je určen studentům FF UK, kteří se připravují na zkoušku z AJ a z nějakého důvodu se jim nepodařilo se zapsat do zvoleného kurzu, nebo se prostě jen chtějí ubezpečit, že jejich základní znalosti jsou na dostačující úrovni. Kurz je koncipován jako samostatný elearningový kurz, který si klade za cíl umožnit studentům samostatnou přípravu při studiu k vyrovnání svých znalostí pro vstup do vyšších odborných kurzů vyučovaných na FF UK v Praze v Jazykovém centru a při přípravě ke zkoušce z anglického jazyka pro obory studované na FF UK. Kurz je postaven na samostatné práci studenta s vlastním tempem zpracování zadaných úkolů. Je tvořen 10 moduly, které svým obsahem nahrazují a kontrolují minimální jazykové nároky z anglického jazyka v základních kurzech v JC FF UK pro studenty humanitních oborů.

Kurz je zaměřen především na oblast akademické angličtiny. Zároveň bude zopakována a prohloubena nejdůležitější gramatika. Zaměření bude především na slovní zásobu v oblasti frázových sloves, vazeb sloves s podstatným jménem, tvoření slov a složenin; na zdokonalení porozumění psanému odbornému textu – skimming, scanning, etc.; psaní základních akademických textových druhů – argumentace, dopis, esej, rozdíly mezi formálním a neformálním stylem, vyprávění, atd. v kurzech na FFUK se předpokládá minimální vstupní úroveň B1 podle tzv. Evropského referenčního rámce pro jazyky. Zkoušky v JC jsou z odborného jazyka pro obory studované na FFUK na úrovni B2 – a B2+ CEFR.

Zadání a úkoly v obou kurzech jsou vždy postaveny tak, aby student i při individuální práci s úkoly měl vždy základní zpětnou vazbu a měl pocit interaktivní práce. Za tím účelem je využívána celá škála interaktivních modulů MOODLU. Tutor bude studentům k dispozici pomocí dialogu ve „fórech“, chatech, přes e-mail MOODLU, atd.

Dva další blended learningové kurzy budou odborně zaměřené pro FFUK a VŠUP. Sylaby čtyř kurzů německého jazyka se nyní teoreticky zpracovávají, zatím je vytvořena metodická příručka pro učitele s návody a ukázkami cvičení pro jednotlivé jazykové dovednosti. Vzhledem k tomu, že kurzy němčiny se teprve začínají připravovat, budou přesnější informace o nich zabudovány do PP prezentace na ICT konferenci v Poděbradech v červnu 2011.

## Literatura

European Language Portfolio and language learning at university, 1. vyd. 2006, Praha: Cercles – CASAJC, ISBN 978-80-7308-198-0

<http://moodle.org>

<http://docs.moodle.org/en/Pedagogy>

<http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>

Council of Europe Education Committee: European Language Portfolio: Proposals for Development, Council of Europe, Strasbourg, 1997

Little D. – Perclová R.: Evropské jazykové portfolio, *Metodická příručka pro učitele a školitele*, MŠMT ČR, 2001



Council for Cultural Co-operation: *Společný evropský referenční rámec pro jazyky*, Univerzita Palackého, Olomouc, 2003

### *Summary*

*The paper deals with the introduction of elearning and blended learning language courses which are being developed in a joint project of FF UK and VŠUP. These courses are funded by the European OPPA funds and it is expected that their introduction into educational process should at least partially solve some pressing issues in foreign language teaching at both schools. The teachers of the Language Center at FFUK, who also teach some courses at VŠUP, and VŠUP teachers take part in this project. LMS MOODLE, for which the technical support is provided by PCHELP, was chosen as a learning environment. Seven courses in English and German languages, including methodological support for the current project participants and teachers of these courses, will be created. It is expected that innovative communicative trends will be used by implementing those tools available through the LMS MOODLE. Students will be able to choose their own path and follow their interest in the process of learning a foreign language. The presentation will focus on the already existing modules; and it will outline an overview of courses and some methodological suggestions for working with the LMS MOODLE.*

## LEARNING CZECH ON THE INTERNET

Jana Hejtmánková

Silesian university in Opava, School of Business Administration in Karviná

### **Introduction**

The paper tackles elaborating Czech language materials at the level A 2 within the CEFR that are developed in the international project L-Pack. The project's output includes a pack of language material of 12 modules in the given languages, each consisting of 5 basic videos and audios followed by other exercises, presentation of grammar structure, vocabulary, speech acts, and last but not least culture information. The elaborated texts will be accessible on the Internet through Wikibooks, YouTube and Mypodcast free of charge for those who are interested.

### **1. Background**

According to Eurostat (2008) there are almost 4 million migrating people every year in the EU. About 2 million of them are not of the EU origin, and 1,5 million are EU citizens migrating in a different member state. The EU policy on integration of non EU citizens has been discussed in the European Council's meetings since 1999 and includes a set of 11 Common Basic Principles for Immigrant Integration Policy in The European Union (CBPs). The attention is paid to basic knowledge of the host society's language, history, and institutions which should lead to successful integration of immigrants.

One of the aims of the given project is to facilitate migrant's settling in the countries: Italy, Germany, Spain, Greece, Latvia and the Czech Republic by elaborating language materials for the above languages which may be used without any payment.

The institutions which form a consortium responsible for the developing the material are as follows

Agenzia per lo Sviluppo Empolese Valdelsa

Public Institution College of Social Sciences (CSS)

Volkshochschule im Landkreis Cham e.V. (VHS Cham)

Instituto de Formación Integral, S.L.U. (IFI)

University for Foreigners of Siena (UNISTRASI)

AINTEK A.E. (IDEC)

Silesian University in Opava (SUO)

### **2. Learning on line**

Nowadays, in the world of dynamic growth of new technologies, not a language instruction seems to be behind. We can witness a rapid rise of using electronic learning. E-learning comprises all forms of electronically supported learning and teaching. The information and communication systems, whether networked or not, serve as specific media to implement the learning process. The term will still most

likely be utilized to reference out-of-classroom and in-classroom educational experiences via technology, even as advances continue in regard to devices and curriculum (<http://en.wikipedia.org/wiki/Elearning>).

E-learning is essentially the computer and network-enabled transfer of skills and knowledge. It can be stated that E-learning applications and processes include Web-based learning, computer-based learning, virtual classroom opportunities and digital collaboration. Content is delivered via the Internet, intranet/extranet, audio or video tape, satellite TV, and CD-ROM. It can be self-paced or instructor-led and includes media in the form of text, image, animation, streaming video and audio. Our material will be delivered via the Internet including especially videos of the scenes within the selected topics together with practice and exercises meant for the independent learning without a face to face teacher's support.

On the one hand, the Internet offers some opportunities to access a wider range of texts, audios and videos for those who are interested in learning minority foreign languages. On the other hand, suitable resources for teaching and learning minority languages cannot be that easy to find and access electronically, which has led to calls for the increased development of materials for minority language teaching.

### **3. Situation with the migrants who learn the Czech language in the Czech Republic**

Teaching Czech as a second language to migrants does not have a long tradition in the country. Before the Velvet Revolution (1989), the majority of learners had recruited from future university students or specialists coming to the country. It follows that the target group was quite different from ours with completely different language instruction goals which included language preparation for a study at university, i.e. Czech for academic purpose. This situation was reflected in creating and publishing textbooks of Czech for foreigners.

After the Velvet Revolution, a lot of foreigners moved to the Czech Republic, and established their own businesses or work for international companies or teach in various schools.

It follows that the trend resulted in a higher need of Czech textbooks with different objectives. In the 90's, many new textbooks were published using a new communicative approach. Quite a new situation related to migrants arose after the entering the European Union when the Czech Republic started to be a transfer place or even destination for many refugees from the East above all. The other group of migrants is formed by those who have come to work to the country becoming a cheap labour force at the labour market. Almost all of them attempt to obtain a permanent residence permit in the country.

According to the law, the migrants applying for the permit have to pass the exam in Czech at the level A2 within the Common European Framework of Reference for languages. It follows that the demand for the textbook preparing learners for the given exam has been rising since the provision started to be in force.

It may be also stated that the crucial role in this respect has been played by the Association of teachers of Czech as a second language and the Institute for Language and Preparatory Studies of Charles University in Prague. It holds seminars and workshops for Czech teachers oriented on language, socio-cultural aspects, methodological issues, and new language materials (textbooks, dictionaries, CD ROMs, etc.) In addition to that, a large amount of new language schools providing Czech courses for

foreigners have arisen recently. Some of them function as Language Centres with state exam entitlement where learners can take exams in Czech at various levels. Last but not least, many private teachers of Czech offer lessons in Czech, especially in big cities.

#### **4. Need analysis**

Before elaborating the teaching material, a need analysis has been carried out. Each partner delivered questionnaires to 10 teachers of a foreign language and 40 migrants, attempting to find out especially what kind of information the study texts should include and focus on.

#### **Methodology used in the analysis of questionnaires**

As for the questionnaires meant for 10 teachers, we delivered them to Czech teachers in the Silesian region mostly by mail, the rest was worked out on the basis of interview. As migrants concerned, the delivery was more complicated. We intended to have wider range of respondents' nationalities corresponding to the number of migrants in the Czech Republic, and places of living, therefore, we delivered the questionnaires in more regions and to almost 90 migrants who were addressed face to face either personally, or in the classes in Prague, Ostrava, and Karviná. We have received a relatively high number (78) completed questionnaires out of which 40 ones were selected taking in consideration variety of respondents' nationality, age and place where they live. However, it should be said that our choice could not reflect nationality of the interviewees as it was impossible to obtain questionnaires from the Vietnamese who form the second biggest group after the Ukrainians in the country (only one questionnaire returned).

#### **Survey findings**

On the basis of the questionnaire analysis, it can be stated that the findings show that the upcoming language material will be helpful for both teachers of Czech as a second language, and also migrants because it will be tailored directly for language instruction of the target group who have had the opportunity to express themselves to the teaching material which they need in a foreign background to manage to be successful not only at the labour market, but also in everyday situations. It should be emphasised that both the questioned groups - the teachers and migrants have chosen identical relevant topics for the new teaching material and skills that should be developed in the language instruction. It was also confirmed that reading and speaking should be covered as well. So focusing on the given skills and introducing topics connected to jobs and work in particular will be accepted by migrants and it may help them in developing their language competence.

Comparison of the topics included in analysed existing materials and those stated by the respondents are almost similar. Thus, in this respect our material will not be very innovative. However, the structure of the text and focus on listening based on video will be quite innovative and convenient for presentation on the Internet.

#### **5. Selected topics**

As mentioned above the following topics have been selected on the basis of the questionnaire analysis of L2 teachers and migrants. The need analysis evidenced that the structure of the L-Pack manual must maintain the following list of topics:

1. Authorities
2. Communication
3. Family and Socialising
4. Health
5. Job Hunting
6. Leisure Time
7. Looking for Accommodation
8. School
9. Self Education
10. Shopping
11. Travelling
12. Working Life

## 6. Structure

As seen above, the text will include 12 modules each presenting one topic. The structure of a module will comprise five basic videos presenting five dialogues as introductory texts following exercises as listening comprehension exercises True/False statements identification, corrections wrong sentences, completing dialogues, gap filling, transformations, etc. In addition to listening comprehension, the material includes pronunciation exercises, speech acts, grammar information, country information with reading comprehension.

## 7. Example of a module

### Module 1

#### Video 1 – konverzace v telefonu

*Kancelář firmy, sekretářka telefonuje (S) s panem Balandou (B)*

- S: Dobrý den. Společnost ABC. Jana Fialová. Prosím, co mohu pro Vás udělat?
- B: Dobrý den. Tady je Adam Balanda. Chtěl bych mluvit s panem Novákem, je to možné?
- S: Ano, ovšem. Přepojím Vás do jeho kanceláře. .... Bohužel, pan Novák vyřizuje něco v pobočce. Přejde až odpoledne.
- B: Prosím, kdy přijde?
- S: Odpoledne, asi po druhé hodině bude ve své kanceláři.
- B: Aha. Mám zavolat po druhé?

- S: Ano, můžete. Ale můžete také nechat vzkaz, jestli chcete.
- B: Ano, to bude lepší. Mohla byste vyřídit, že volal Adam Balanda a potřebuje informaci o konkurzu na místo řidiče u Vaší firmy, prosím.
- S: Dobře, já to řeknu panu Novákovi a on Vám může zavolat zpět. Jaké je Vaše telefonní číslo, prosím?
- B: Je to 753 897 987.
- S: Děkuji. Ještě to zopakuji, je to 753 897 988.
- B: Ne, ne, je to 753 897 987. Poslední číslo je 7 ne 8.
- S: Dobře, děkuji a ještě jednou opakuji - 753 897 987.
- B. Ano, teď je to správně.
- S: Tak vyřídím panu Novákovi, že volal pan Balanda ve věci konkurzu na řidiče u naší firmy a že má zavolat na telefonní číslo 753 897 987.
- B: Ano, mockrát děkuji.
- B: Prosím. Na shledanou.
- S: Na shledanou.

The dialogue above introduces the situation when Mr. Balanda, who comes from Ukraine, is calling to a Job centre to ask Mr Novak about a job offered in the newspaper advertisement. The functions include greetings, asking for information, giving information, introducing oneself, spelling a name, taking and giving a message, giving a telephone number, and thanking. The dialogue is followed by the Activity 1, which comprises a comprehension check covering multiple choice exercise type, namely T/F choice. The exercise is illustrated below.

### *Listening comprehension*

According to the dialogue state which sentence are true (T) and false (F).

1. Example: Jan Balanda volá do společnosti ABC. T
2. Pan Balanda by chtěl mluvit s panem Novákem. \_\_\_\_\_
3. Pan Novák přijde až zítra. \_\_\_\_\_
4. Pan Balanda nechá vzkaz. \_\_\_\_\_
5. Telefonní číslo pana Balandy je 753 897 987. \_\_\_\_\_
6. Pan Balanda zavolá panu Novákovi ještě jednou. \_\_\_\_\_

In the Activity 2 based on the first dialogue, learners are to complete the gaps, which requires active knowledge of the language partly.

*Fill in the missing text*

S: Dobrý den. Společnost ABC. Jana Fialová. Prosím, \_\_\_\_\_ ?

B: Dobrý den. Tady je Adam Balanda. Chtěl bych \_\_\_\_\_, je to možné?

S: Ano, ovšem. \_\_\_\_\_ do jeho kanceláře. Moment. .... Bohužel, pan Novák vyřizuje něco v pobočce. Přijde až odpoledne.

B: Prosím, kdy \_\_\_\_\_ ?

S: Odpoledne, asi po druhé hodině bude ve své kanceláři.

B: Aha. Mám \_\_\_\_\_ ?

S: Ano, můžete. Ale můžete také nechat \_\_\_\_\_, jestli chcete.

B: Ano, to bude lepší. Mohla byste \_\_\_\_\_ prosím, že volal Adam Balanda a potřebuje informaci \_\_\_\_\_ na místo řidiče u Vaší firmy.

S: Dobře, já to řeknu panu Novákovi a on Vám může zavolat zpět. Jaké je Vaše \_\_\_\_\_, prosím?

The last exercise of this unit develops pronunciation focused especially on phrases typical of telephoning and difficult to pronounce.

*Repeat*

Chci, chtěl bych, chtěla bych, chcete, chci, chce, chtěli bychom, vyřizovat, vyřizují, vyřizuje, vyřizujete, v pobočce, vyřizuje v pobočce, v kanceláři, vyřizuje v kanceláři, vzkaz, vyřídít vzkaz

Prosím pana Svobodu. Prosím slečnu Zelenou. Prosím paní Novákovou. Prosím linku dvacet tři.

Mohl bych mluvit se slečnou Černou? Mohla bych mluvit s panem Balandou? To je omyl. Špatně slyším. Mluvte prosím hlasitěji.

**Conclusion**

In conclusion, it may be stated that E-learning has been very popular even in the language instruction where the communicative approach should be taken and interaction considered very important, which would be done best with a teacher who may play all the roles s/he is expected to do in the classroom. Nevertheless, the target groups cannot afford to have a private teacher or to attend a language course for certain reasons, and in this case the method of E-learning and forthcoming materials will help them to improve the language competences in the languages of the host's countries. In addition to it, the language material on the Internet enables to develop the language skills of the migrant learners in their origin country thus, they may be prepared for their stay abroad better.

**References**

<https://asev.basecamphq.com/projects/6584759/log>

[http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/com868\\_cs.pdf](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/com868_cs.pdf)

<http://en.wikipedia.org/wiki/Elearning>



Project Reference–511529-LLP-1-2010-1-IT-KA2-KA2MP

With the support of the Lifelong Learning Programme of the European Union

This project has been funded with support from the European Commission. This publication [communication] reflects the views only of the author, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

### Summary

*The article deals with the development of Czech language materials at the level A 2 within the CEFR that are elaborated in the framework of the international project L-Pack. The project's output includes a pack of language material of 12 modules in the given languages, each consisting of 5 basic videos and audios followed by other exercises, presentation of grammar structure, vocabulary, speech acts, and last but not least culture information. The processed texts will be accessible on the Internet through Wikibooks, YouTube and Mypodcast. The texts are meant especially for migrants and are supposed to provide them with basic knowledge of the host society's language, history, and institutions which is indispensable to integration, and also other interested groups. The material will be used also in the courses of Czech for foreigners offered to students coming to study at the School of Business Administration of Silesian University in Opava, and by all who are interested in language learning.*



## PROBLEMATIKA TVORBY JAZYKOVÝCH KURZŮ V E-LEARNINGU

Petr Hercik, Barbora Herciková

Univerzita Karlova v Praze, Ústav jazykové a odborné přípravy

V měřítku překotného vývoje informačních a komunikačních technologií, e-learning prodělal poměrně dlouhý rozvoj. Od prvního informačního stupně, kdy jsou pouze poskytovány informace, ať již s větší (např. e-mailem rozesílané nebo na webových stránkách umístěné studijní materiály nebo interaktivní samo-opravující se cvičení ve formátech jako např. *html*) nebo menší mírou interaktivity (např. studijní materiály v elektronické podobě nebo např. formátu *ppt/pps* prezentací vyvěšených na webových stránkách), se přes druhý, doplňující stupeň, který rozšiřuje způsob distribuce informací na strukturovaný přehled znalostí a zkušeností v podobě znalostní databáze (využívá se zde navíc asistentce tutora a elektronická komunikace, nejde o jednotlivé dokumenty či prezentace, ale o bloky studijních materiálů tvořících ucelený modul<sup>11</sup>, např. jazykový kurz na jedné znalostní úrovni), jejíž studium je navíc usnadněno vedením tutora, dostal až ke třetímu, plně provázanému stupni, jenž je nejpokročilejší formou *e-learningu*. Informace jsou distribuovány prostřednictvím interaktivního prostředí, které navíc zahrnuje podporu všech uživatelů a administraci. Znamená to, že jde o další rozšíření předchozího stupně, kdy studium uceleného modulu/kurzu je nejen podporováno asistencí tutora, ale multimediální<sup>12</sup> studijní materiály jsou navíc umístěny v tzv. systému pro řízení výuky (nazývané např. LMS<sup>13</sup> nebo VLE<sup>14</sup>). Toto výukové prostředí zajišťuje registraci a další administraci studentů, zabezpečuje zpřístupnění správných kurzů ve správný čas studentům, sleduje práci studentů a tutorů na základě předem nastavených podmínek a zprostředkovává komunikaci mezi studenty a tutory. Je přístupné přes webový prohlížeč<sup>15</sup> po zadání přihlašovacích údajů, které studující obdrží na začátku studia. Ačkoli se v menších vzdělávacích institucích stále využívá e-learning na nižších dvou stupních (např. jako doplňková forma výuky v prezenční formě vzdělávání), budeme o e-learningu uvažovat pouze na třetím, plně provázaném stupni, konkrétně online kurzech s asistencí tutora, tedy tak, jak jej charakterizuje následující definice: „Termínem e-learning se zpravidla označuje distanční studium provozované ve virtuálním studijním prostředí na Internetu.“ (Milková & Poulová, 2003). A protože je dnes k dispozici poměrně rozsáhlá nabídka systémů pro řízení výuky, ať již profesionálních, nebo vytvořených například studenty oboru informatiky, můžeme se více soustředit na tvorbu obsahu a práci tutora. v tomto příspěvku se zaměříme pouze na první jmenované, se zvláštním přihlédnutím na jazykové kurzy.

---

<sup>11</sup> „Modul (*Module*) – Ucelené téma z obsahu – typický jeden komponent z kurzu nebo studijního plánu.“ (Květoň, 2003)

<sup>12</sup> „Slovo *multimédia* je složeno ze slov pocházejících z latiny – MULTI (mnoho, vícenásobný) a MÉDIUM (zprostředkující prostředí). Postupným vývojem se vytvořily na výklad tohoto pojmu dva základní názory: klasické pojetí – multimédia jsou souhrnem jednotlivých médií, jejichž pomocí lze informaci reprezentovat (učebnice, diapozitiv, videokazeta, diafon, atd.), počítačové pojetí – multimédia znamenají spojení v obecnějším smyslu. Médium je způsob prezentace dané informace, tj. ve formě textu, grafického znázornění zvuku či živého obrazu. Spojení těchto médií umožní multimediální počítač.“ (Eger, Bartoňková, 2003); „...multimédia jsou chápána jako podмноžina hypermédii, která kombinují multimediální prvky s hypertextem, ke kterému je připojována informace – tedy multimediální systémy spojují donedávna rozdílné světy videa a počítačů“ (Mikošek, 2003)

<sup>13</sup> *Learning Management System* – Systém pro řízení výuky

<sup>14</sup> *Virtual Learning Environment* – Virtuální studijní prostředí

<sup>15</sup> Internetový prohlížeč (*Browser*) – program pro zobrazování informací z internetu

## Tvorba e-learningových kurzů

Vzdělávací instituce, které nabízejí *e-learningové* kurzy (např. v centrech či laboratořích distančního vzdělávání), mají ve svých řadách několik různých typů pracovníků: autory studijních materiálů<sup>16</sup> (obsahů kurzu), programátory, tutorů distančního vzdělávání, administrátory<sup>17</sup> (zodpovědné za organizaci a realizaci studia) a manažery<sup>18</sup> kurzů (zodpovědné za kvalitu, koordinaci tvorby studijních materiálů, řízení tutorů, ekonomiku kurzů apod.).

Tvorba *e-learningového* kurzu v sobě zahrnuje mnoho různých dovedností, u nichž není možné očekávat, že je bude zvládat jedna, jakkoli všestranná, osoba. Tyto dovednosti představuje upravená varianta Shepardova trojúhelníku:



Obr. 1 – Trojúhelník *e-learningových* dovedností

V horním rohu jsou dovednosti pedagogické, v levém dolním rohu technické (týkající se informačních a komunikačních technologií) a v pravém dolním pak dovednosti tvůrčí. Uprostřed pak stojí

<sup>16</sup>„Autor – odborník, který zpracuje obsahovou část modulu s využitím optimálních didaktických postupů a metod (studijní text, scénář k výukovému filmu, podklady pro interaktivní program na CD aj.). Tím jeho role končí. Může se však také nadále podílet na realizaci studia např. jako zkoušející nebo tutor.“ (Zlámalová, 2001)

<sup>17</sup>„Administrátor DiV – odborně vyškolená osoba, která vede evidenci autorů studijních materiálů, tutorů (konzultantů), evidenci studujících, s nimiž v organizačních záležitostech komunikuje. Dále zpracovává evidenci zkoušek a samostatných prací studujících (assignments), které zároveň rozesílá studujícím i tutorům. Zařazuje a organizuje tutoriály, popř. prezenční výuku v té míře, v jaké je indikována v rámci DiV.“ (Průcha, 2003)

<sup>18</sup>„Manažer kurzu – organizační pracovník, který řídí přípravu studijního kurzu, realizaci a vyhodnocení pilotního kurzu a realizaci vlastního studia. Provádí také celkové hodnocení kurzu včetně finanční analýzy.“ (Zlámalová, 2001)

pravděpodobně nejnáročnější dovednost ze všech – integrace všech těchto dovedností volbou správné strategie a managementu projektu.

Dovednosti v rozích trojúhelníku by měly být vyhrazeny pouze specialistům v daných oborech – pedagogické dovednosti pouze osobám vzdělaným v oblasti vzdělávání, technické dovednosti pouze technikům a tvůrčí pouze profesionálním grafikům, speakerům a hercům. Dovednosti, které jsou umístěny na stranách trojúhelníku, jsou „na půli cesty“ od jedné specializace k druhé, tzn. dobrý tvůrce obsahu studia by měl být tvůrčím pedagogem, dobrý editor obsahu studia by měl mít dobré dovednosti tvůrčí i technické a ten, který vybírá vhodné médium ke zprostředkování obsahu studia, by měl znát nejen dostupné technologie, ale i mít znalosti z pedagogiky.

## Plánování

Z hlediska komunikace a plánování studia je třeba rozhodnout, zda půjde o e-learningový kurz, který bude stále k dispozici na internetu a studující může studovat kdykoliv (tzv. *on-line* forma), přičemž tutor reaguje na jeho dotazy buď opožděně v určitém časovém limitu, tedy *asynchronně*, nebo se všichni účastníci studia – tedy studující i tutoři – budou setkávat ve stejném čase (např. během videokonferencí), tedy *synchronně*.

V první řadě by měla být vytvořena osnova kurzu tak, aby měl logickou a přehlednou strukturu, přičemž je nutné rozhodnout, zda budou do kurzu zařazeny prezenční tutoriály (v tom případě půjde o *blended learning*, tj. kombinaci e-learningu a prezenčních tutoriálů, v jazykových kurzech zpravidla konverzačních).

## Studijní materiály

Tvorba studijních materiálů v *e-learningu* by měla v první řadě splňovat stejné požadavky jako při tvorbě studijních opor v jakékoli formě distančního vzdělávání. Autor musí vycházet z faktu, že studující nemá přímý kontakt s vyučujícím a studijní materiál prochází při samostudiu bez jeho pomoci. Tyto studijní materiály jsou tak naprosto klíčovým nástrojem při studiu, na rozdíl od studia prezenčního, kde je vždy možnost v případě jakéhokoli nepochopení vše ihned vysvětlit. Studující má sice možnost požádat tutora o vysvětlení i zde, avšak pokud na problém nepřijde ve chvíli synchronní komunikace (kterou však zatím většina kurzů neobsahuje), musí na odpověď tutora čekat relativně dlouhou dobu. Proto je nutné tento nedostatek pokud možno co nejvíce eliminovat.

Autor musí dobře znát cílovou skupinu a odbornou problematiku, kterou jí předkládá. v první řadě je nutné formulovat vzdělávací cíle. s věcnými cíli v oblasti poznání a v oblasti dovedností budou studující přímo seznámeni v úvodu každé části studijního materiálu. Cíle formativní<sup>19</sup> v oblasti hodnot a postojů budou studujícímu skryty. Všechny tyto kategorie cílů jsou od sebe neoddelitelné, např. v oblasti

---

<sup>19</sup> „...formativními cíli rozumíme souhrn představ o rozvíjení harmonické osobnosti; na rozdíl od věcných cílů se nedají dosahovat pamětním učením nebo mentorskými proklamacemi, ale přejímáním morálních, etických i estetických vzorů chování (paradigmat), osvojováním určitých postojů a myšlenkových postupů, upevňováním morálně volných vlastností při opakovaném plnění cílů (vytrvalost, svědomitost, zodpovědnost, spolehlivost, včasnost apod.); mezi formativní patří i cíle zasahující do afektivní (emotivní) oblasti; patří k nim oceňování všech kulturních hodnot a prožitky při konfrontacích (vnímání literárních, dramatických, hudebních, tanečních, výtvarných a dalších uměleckých projevů), touha po poznání, sociální citění, empatie apod.; jedním z nejdůležitějších zásahů do emotivní oblasti je motivace k učení; je jakousi hnací silou, překonávající překážky, podporující vytrvalost, udržující pozornost a mobilizující uplatnění dalších vlastností při osvojování učiva...“ (Průcha, 2003)

jazykového vzdělávání stanovíme určitý gramatický jev, kterému se má studující naučit (oblast poznání), poté jakým způsobem jej adekvátně využije a jak se zachová ve specifické životní situaci v zemi cílového jazyka (dovednosti a kompetence) a skrytým záměrem může být výchova k úctě k menšinám, jejíž člen se takové simulované životní situace zúčastní.

Texty musejí být sebeinstrukční, tzn. poskytovat studujícím především aktivizaci, zpětnou vazbu a motivaci k tomu, aby splnili stanovené cíle studijního programu, kurzu, modulu. Měly by také vzbudit zájem o studovanou problematiku, být přehledné, přiměřeně obsažné, strukturované tak, aby podněcovaly a umožňovaly průběžné a soustavné studium. Studijní texty určené pro distanční vzdělávání jsou již na první pohled výrazně odlišné od běžných učebnic a skript, nápadné je zejména členění textu, jeho grafická úprava, jeho „odlehčení“ pomocí obrázků, schémat, grafů, piktogramů, různých symbolů a dalších názorných prvků.

Neméně důležité je vyvarovat se velkého množství odkazů na prameny – vše důležité musí studijní text již obsahovat v sobě samém. v *e-learningu* je možné využít tzv. *linků* neboli interaktivních odkazů, jejichž „prokliknutí“ studujícího virtuálně přenesou na odkazovaný text přístupný na *webu*.

Velmi důležitým prvkem je řešení navigace, která musí být ve všech částech kurzu jednoduchá, efektivní a přehledná, aby zbytečně nezatěžovala studujícího a neodváděla jeho pozornost od vlastního obsahu. Studující musí mít rychlý přístup k jednotlivým kapitolám a tematickým celkům a neměl by nikdy ztratit orientaci (v tomto směru jsou např. důležitá tlačítka umožňující návrat na začátek). Navigace může být použita horizontální, vertikální příp. jejich kombinace. Umístění navigačních prvků ve vodorovném směru v horní části obrazovky zajistí jejich okamžitou přístupnost. Může zde však nastat nebezpečí jejího odsunutí mimo okno prohlížeče. v tomto případě je vhodnější situovat navigační odkazy do spodní části obrazovky. Vertikální navigační prvky bývají přednostně situovány do levé části obrazovky. Výhodou je zdůraznění obsahu aktuální stránky před navigačními prvky a možnost umístění většího počtu odkazů než v případě horizontálního provedení.

### **Průvodce studiem**

Studující by měl být také seznámen s průběhem studia – tedy nejen tím, co se bude učit, ale jak (vysvětlit procesy během celého kurzu; stanovit jasně daná pravidla v kurzu), kdy (upřesnit pevně dané termíny) a proč (k čemu bude získaná znalost). Před začátkem studia je nutné předložit studujícímu nutné vstupní znalosti a dovednosti, pro jejichž zjištění je vhodné připravit vstupní test.

Studující by měl na úvod kurzu obdržet soubor informací (v *e-learningu* většinou v elektronické podobě) obsahující dvě základní složky: průvodce studiem, který jej bude informovat o tom, co kurz obsahuje, jak je rozčleněn a jakým způsobem jsou zařazeny tutoriály, měl by dále obsahovat pomocné informace a kontakty na administrátora kurzu a technickou podporu, která může studujícímu pomoci s technickými problémy; náповěda k ovládní kurzu a návod ke studiu, jenž je souborem rad, jak postupovat v samostudiu.

Každá část kurzu (modul) by měla být uvedena textem, ve kterém je studující obeznámen s obsahem a způsobem studia, protože jak již bylo uvedeno, studující musí v první řadě vědět, jak s kurzem pracovat. Je naprosto nezbytné, aby studijní materiál podporoval aktivitu studujícího, která bude následně kontrolována prostřednictvím testů zpětné vazby. Autor musí vytvořit instrukce, jak každou část kurzu, každé cvičení úspěšně vykonat, stanovit normy studia – tzn. počet možných spuštění

(např. lekce), požadované procento úspěšnosti pro průchod kurzem, časový limit apod. Na závěr by měla být efektivita studijních materiálů kontrolována testem výstupním. Aby autor co nejvíce usnadnil práci tutorovi, je nanejvýš vhodné připravit metodické pokyny. Také by měl v maximální míře využívat toho, že tato forma studijních materiálů umožňuje, na rozdíl od tištěných učebnic, poměrně snadnou aktualizaci textů, takže materiály mohou být neustále udržovány aktuální.

### **Pilotáž a zařazení do koncepce vzdělávání**

Autor by pak měl prostřednictvím vzdělávací instituce ověřit funkčnost každého uceleného *e-learningového* studijního materiálu – modulu nebo kurzu – v tzv. pilotním běhu, během něhož jeho účastníci vyplní předem připravený evaluační dotazník, který ověří nejen funkčnost naprogramování (na což se některé evaluace bohužel soustředí), ale především vhodnost použitých didaktických postupů.

Vytvořený *e-learningový* kurz musí být poté zařazen do celkové koncepce, ve které je důležité správné rozvržení termínů studia. Studijní materiály musí být strukturovány tak, aby studující přesně věděli, kolik práce musí zvládnout za určité časové období. v harmonogramu studia, který studující dostávají na začátku kurzu, by měly být studijní materiály rozděleny na studijní jednotky, a ty časově rozvrženy do jednotlivých studijních týdnů.

### **Specifika jazykových kurzů**

Jazykové kurzy jsou velmi specifické a už při samotném výběru LMS je třeba mít jasně stanovené požadavky na vlastnosti nejen LMS, ale i courseware<sup>20</sup>, který budeme při tvorbě kurzu používat. Ačkoli sám kurz neprogramuje, musí autor dobře znát programovací nástroj, pomocí něhož je kurz vytvářen. Možnosti jednotlivých nástrojů jsou totiž různé, specifické a často i omezené, což pociťují obzvláště autoři jazykových kurzů. v jazykových kurzech narůstá na významu jeden z hlavních negativních rysů e-learningu, kterým je absence přímého kontaktu mezi tutorem a studujícím a osamocení studujícího ve vzdělávacím procesu. Jazykové online kurzy je určitě vhodné kombinovat s prezenčními tutoriály určenými k nácviku verbálních komunikačních dovedností. Nicméně, ne vždy si studující tuto kombinaci vybere, a i když bude navštěvovat prezenční setkání, je v době samostudia nutné, aby e-learningové studijní materiály splňovaly požadavky kladené v distančním vzdělávání obecně, ale především s přihlédnutím ke specifickým výuky těch jazykových dovedností, které je možné touto formou efektivně studujícímu předkládat – gramatiky, slovní zásoby, čtení, poslechu a psaní.

Pokud porovnáme nejužívanější courseware, zjistíme, že nabízejí velmi podobné možnosti – několik typů cvičení se z technologického hlediska prakticky u všech programovacích nástrojů opakuje, každý z nich je pak doplněn některými typy, které spíše jen zpestřují základní nabídku. Problémem je, že byly koncipovány spíše pro výuku exaktních věd a v jazykových kurzech je velmi často velkou nevýhodou jejich jednoznačnost, co se obsahu a především automatizované formy vyhodnocení týče (je velmi náročné, někdy prakticky nemožné, předem předpokládat všechny možné odpovědi, které je nutné předem naprogramovat, odpovědi delšího rozsahu, které nesmí obsahovat žádnou chybu, je pro studující těžké vyplnit, stručná cvičení potřebují dodatečné vysvětlující komentáře atp.). k těm základním a nejfrekventovanějším patří (technologické rozdělení s uvedením limitů pro jazykové kurzy; typy cvičení umožňující číselnou odpověď neuvádíme):

---

<sup>20</sup> software pro tvorbu kurzů

- Single choice
  - výběr z několika možností, správná možnost je jedna
  - výběr, jak např. odpovědět na otázku, nebo jaké slovo popř. frázi doplnit do dané věty
  - často využíván ve cvičeních typu true-false nebo odd-one-out (výběr slova, které nepatří do řady) – zde je velice nutné cvičení doplnit vysvětlujícími komentáři, aby studující nemusel složitě pátrat po důvodu, proč ta která varianta je správná
- Multiple choice
  - výběr z několika možností, správných možností je více
  - i zde jsou nutné doplňující komentáře
- Drag and drop
  - doplňování slov přesunem možností z rámečku
  - využíván pro doplňování slov nebo frází do textu, k přiřazování správných odpovědí
  - nemůže být více správných odpovědí
- Gap filling
  - doplňování slov do textu psaním (např. správného tvaru slovesa uvedeného v závorce)
  - může být více správných možností
  - při jeho vyplňování je nutné dbát na to, aby byla mezi slovy vždy jen jedna mezera, aby bylo použito požadovaných znaků (problematickými jsou např. písmena s českou diakritikou, ze symbolů např. anglický apostrof)
- Sequenced frames
  - srovnání položek, jejichž logické pořadí je přeházené, do správného pořadí (např. sestavení rozhovoru z daných vět, vytvoření věty z daných slov nebo přiřazení jedné položky k druhé – např. ke slovu, větě, obrázku či nahrávce)
  - často omezený prostor pro jednotlivé varianty
- Text answer
  - doplnění delšího textu psaním
  - zpravidla ji není možné vyhodnotit automaticky, je nutná oprava tutorem

Je vhodné, aby se tyto typy v rámci ucelené studijní jednotky často střídaly, a také je využívat k tvorbě různých typů cvičení z hlediska metodologického. Několik návrhů uvádíme v následující tabulce (jako první je vždy uveden ten typ cvičení, který je z hlediska technologického výchozí):

Metodicky	Technologicky
Uzavřené úlohy (automatizované vyhodnocení)	
Položky s mnohonásobným výběrem (Multiple choice)	Multiple choice Gap filling (vypisování všech možných odpovědí)
Položky přiřazovací (Matching items)	Drag and drop Gap filling (vypisování správné možnosti k položce) Sequenced frames (seřazení možností do správného pořadí tak, aby korespondovalo s výchozím seznamem)
Úlohy uspořádací	Sequenced frames Gap filling (vypisování možností ve správném pořadí) Drag and drop (přesouvání správných možností do správného pořadí)
Položky ano-ne	Single choice Gap filling (psaní slov „pravda-nepravda“ resp. „ano-ne“, příp. oprava chybných položek)
Otevřené úlohy (automatizované vyhodnocení)	
Doplňovací položky	Gap filling Drag and drop
Otevřené položky se stručnou odpovědí	Gap filling
Otevřené úlohy (manuální vyhodnocení)	
Otevřené položky s dlouhou odpovědí	Text answer

Mezi doplňkovými cvičeními se objevují např. různé verze křížovek, přiřazovacích cvičení nebo dětských her jako např. oběšenec. Tato cvičení se nejčastěji používají k procvičování slovní zásoby.

Možnosti, které nabízí elektronická podoba studijních materiálů, jsou mnohem větší než v případě tištěných studijních materiálů běžně používaných v prezenční formě studia. Aby však bylo těchto možností plně využito a jejich výhoda oproti prezenčním materiálům byla patrná, je nutné si uvědomit, že technika není to, co vyučuje a přináší samo o sobě inovaci ve vzdělávání. Je to pouhý nástroj, jehož možností se musí plně využít, aby byl efektivní.

#### Case study: Online kurz českého jazyka pro cizince na znalostní úrovni A2 dle SERR

Při vzdělávání prostřednictvím e-learningového virtuálního systému pro studium dostává každý uživatel stejné informace. To není možné u tradičních kurzů dosáhnout. Mění se lektori, používají se různé informační zdroje a materiály. Tento nesoulad v získaných znalostech může způsobit nemalé problémy, jsou-li přijaté informace interpretovány několika způsoby. Největší problém může nastat u oborů znalostí, které by měly být standardizovány. Jako typický příklad je možné uvést výklad standardizace jazykových kompetencí v různých jazycích dle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (CEFR).

Již pátým rokem vyvíjíme v Laboratoři distančního vzdělávání Ústavu jazykové a odborné přípravy Univerzity Karlovy v Praze vedle kurzů anglického jazyka pro české mluvčí především kurzy českého jazyka pro cizince. Prvním z těchto kurzů byl Úvodní kurz českého jazyka, který byl audio-vizuální variantou audio-orálního úvodu do jazyka, se kterým se setkávají naši studenti na začátku svého studia na našich střediscích. Protože však tento kurz nedosahoval žádné znalostní úrovně dle SERR, přikročili jsme k tvorbě kurzu na znalostní úrovni A1 dle SERR. Využili jsme bohatých zkušeností jak s tvorbou, tak provozem úvodního kurzu a veškeré poznatky a připomínky studujících jsme v novém kurzu zohlednili. Velmi náročná byla úvodní fáze přípravy koncepce a osnovy kurzu tak, aby odpovídal požadavkům kladeným SERR. Výhodou byl ale fakt, že autorky i korektorky kurzu zároveň pracují pro Výzkumné a testovací centrum ÚJOP UK. Po zahájení provozu tohoto kurzu jsme pokračovali v tvorbě kurzu na další znalostní úrovni A2, SERR.

Při přípravě kurzu jsme použili již osvědčenou koncepci kurzu rozděleného do 5 modulů, přičemž každý modul obsahuje tři lekce a postupový test. Studující si může zvolit libovolný počet modulů podle toho, co obsahují, nicméně musí volit moduly jdoucí logicky po sobě, protože obsah kurzu je vystavěn po spirále a vstup do každé lekce a každého modulu následujícího po prvním je podmíněn úspěšným dokončením lekce nebo modulu předchozího. Úspěšného dokončení lekce studující dosáhne splněním alespoň 60 % každé stránky, na které se vyskytuje cvičení – studium je tak řízeno automaticky. Modul je úspěšně dokončen po absolvování postupového testu, který je ale, na rozdíl od lekcí, možné spustit jen jednou, a pokud studující neuspěje, musí kontaktovat tutora, se kterým konzultuje případné chyby a dostane se mu doporučení, jak chyby odstranit. Poté vykonává test znovu. Tímto způsobem je kurz řízen lidským prvkem, který zajišťuje, aby studující nevykonával cvičení jen na základě zobrazení správných odpovědí. Je zřejmé, že i v případě testu je možné v této formě studia tento systém obejít tak, že test vykoná někdo jiný, ovšem to je již na vlastní zodpovědnosti studujícího, která je jedním z hlavních požadavků kladených na studujícího v této formě studia.

Co se formy týče, snažíme se dodržovat výše uvedená pravidla pro tvorbu textů a cvičení v distančním vzdělávání. Názornost je zajištěna prostřednictvím ustáleného barevného rozlišování (červená, modrá a zelená pro zvýraznění rodů, oranžová pro koncovky apod.) a výkladu rozmístěného v přehledných tabulkách. Jednotlivé typy cvičení jsou v lekcích rozmístěny tak, aby byla forma rozmanitá a studující nevykonávali neustále stejný typ cvičení. Zároveň ale musí být způsob jejich vykonání zřejmý natolik, aby studující nemuseli přemýšlet o tom „jak“, ale „co“. Vždy se také snažíme maximálně využít všech možností každého typu cvičení, a tím interaktivnosti této formy studia.

Než jsme začali tvořit obsah kurzu, bylo nutné připravit kvalitní podklady pro autory, kteří by při tvorbě cvičení vycházeli ze stejného materiálu, navzájem se neduplikovali nebo naopak něco neopomněli.

Teoretickým základem pro nás byl Společný evropský referenční rámec pro jazyky a popis úrovně Čeština jako cizí jazyk – Úroveň A2. Dále jsme porovnávali existující materiály, a to učebnice češtiny i jiných cizích jazyků (v učebnicích češtiny jsme sledovali výběr témat a především řazení gramatických jevů, kdy se v učebnici objevují poprvé, s jakým tématem a v jakém rozsahu, v učebnicích cizího jazyka jsme si všimli zpracování témat v poslechových a čtecích textech, cvičení na slovní zásobu a v neposlední řadě celkové podoby učebnic). Poté jsme vycházeli a zároveň navázali na náš online kurz češtiny na úrovni A1 (látka, která v něm byla vysvětlena a probrána, veškerá slovní zásoba, gramatická pravidla a jazykové funkce se v kurzu A2 objevují jako známé jevy, výklad stejného gramatického



pravidla se prohlubuje, stejné téma se rozšiřuje o novou slovní zásobu, texty se prodlužují). Kriticky jsme se podívali na online kurz češtiny na úrovni A2, který jsme vytvořili v rámci projektu CALL@C&S – Online courseware for learners of Czech and Slovak v letech 2004 až 2008 a vzali si poučení z chyb, které se při tvorbě tohoto kurzu vyskytly. Nakonec jsme porovnali prvních 2000 slov v Národním korpusu se slovní zásobou, která je na úrovni A2 požadována. Na základě všech těchto materiálů vznikl podklad pro autory kurzu, kde našli to, co se má v dané lekci objevit, co se má vysvětlit, s čím se mají studující seznámit (téma, slovní zásoba, jazykové funkce, gramatická pravidla, sociokulturní aspekty). Zároveň je v podkladech velmi dobře vidět, co předcházelo nebo co následuje. Je také možné dohledat, kdy např. nějaké slovíčko bylo použito poprvé, v jaké souvislosti, je možné zkontrolovat, jestli bylo vše dodrženo a zda se něco zbytečně neopakuje. Hlavní koordinátor může práci autorů dobře a jednoduše kontrolovat, autoři se tak nemohou od tématu odchytil nebo cokoli měnit podle vlastního uvážení a svých představ, zároveň mohou pracovat současně (ten, kdo tvoří konečné nebo závěrečné lekce, nemusí čekat na vytvoření lekcí úvodních).

	A1	A2	A1 - pášivní zásoba (černá - v kurzu)
1	<b>lexikum</b>		
2			
3			
4			
5	složení	a OP 7.9.1. slučování, OP 7.9.6. exemplifikace a výřky	alho SP 5.1.1, SP 5.1.3
6	adresa, -y (F)	a ... a JP 5.1.6. výřky	adopcevní SP 3.11
7	Afrika, -y (F)	a abstrakce + akuzativ SP 9.1. školství	atrick SP 4.8
8	alho	a blázně OP 7.9.1. stupňování	afaršavě SP 7.3
9		a prote OP 7.10.2. následek, oděvek	š Ach joi JP 2.17.9
10		a, plus OP 4.1. vyjádření počtu	akre SP 9.2
11		a taky / také OP 7.9.1. slučování	aktivist SP 1.14
12	ale (konj.)	adresa SP 1.2. adresa	akno ano JP 1.3.3, JP 2.2.5
13	Alho, co děláš?	ale OP 7.9.5. odporování	akno jo JP 1.3.3, JP 2.2.5
14	Alena, oslovení (F), nzm. Alena	ale - ne OP 7.9.5. odporování	akno ne JP 1.3.3, OP 7.7.4
15	alergie na kočky	ale ne OP 7.9.6. exemplifikace a výřky	akoi JP 2.12.8
16	alergie na květiny	alkoholický nápoj SP 11.1. jídlo, při	alkoholický SP 10.1.8
17	alergie na léky	ambasáda SP 12.3. diplomatické služby	alkoholík SP 6.8
18	alergie na stromy	angina SP 8.4. zdravotní problémy	americké bratřovory SP 10.1.4.2
19	alergie, -e (F) = na (akuz.) ...	ani DP 7.9.1. slučování	am jadrou OP 4.1.3
20	alkohol, -u (M)	ani - ani OP 7.9.1. slučování	ani OP 7.7.1
21	ambasáda, -y (F)	ano JP 2.1.1. souhlas s kladným konstatačním skutečností	ani - ani OP 7.7.1
22	Američan, -a (M)/Američanka, -y (F)	ano + negativní věta JP 2.1.2. souhlas s negativním konstatačním skutečností	amikuropce SP 7.5
23	Američan (nom. pl. Ma, viz Američan)	architektura SP 4.4. výtvarná umění, výřky, muzea	apartmá SP 5.11
24	Američanka, -y (F)/Američan, -a (M)	axi JP 2.4. vyjádření nebo zjišťování různého stupně jistoty ... OP 3.15. vyjádření	architekt SP 4.6, SP 1.10.2
25	angina	přibližnosti časového uřčení	architektka SP 1.10.2, SP 4.6
26	anglický (adj. - jak?)	atletka SP 6.6. náboženství	
27	Angličan, -a (M)/Angličanka, -y (F)	auto SP 5.2. osobní doprava	

Každá lekce se skládá z několika sekcí. Vždy začíná slovní zásobou, na jejímž začátku je studující seznámen s cílem tohoto bloku a na jeho konci je shrnuto to, co se naučil. Stejně je tomu tak i v sekci gramatiky, která následuje po slovní zásobě. Obě tyto sekce obsahují audiovizuální prezentace následované cvičeními určenými k jejich procvičení. Sekce čtení a poslech s porozuměním obsahují čtecí a poslechové texty se cvičeními ověřujícími jejich porozumění. Sekce psaní je zadání písemného úkolu, který studující napíše do připraveného textového pole. Po uzavření lekce je text automaticky zaslán tutorovi k opravě. Každá lekce nezahrnuje jen studium jazyka, ale také sociokulturních aspektů (studující se seznamují s našimi tradicemi, zvyklostmi, ale i zákony a pravidly, která se v ČR musí dodržovat). v sekci přepisů nahrávek studující najdou všechna poslechová cvičení z celé lekce a ve slovníku pak veškerou novou slovní zásobu v textové a zvukové podobě. Slovník obsahuje nejen základní, ale i další tvary slov, jejichž znalost se na dané znalostní úrovni vyžaduje. Každé slovo je přeloženo do angličtiny. Slova z předchozí znalostní úrovně si studující mohou vyhledat buď na konci lekce v přehledném rejstříku (ta slova, která z nižší znalostní úrovně mají znát pro porozumění dané lekci), a také v souborném slovníku, kde jsou všechna slova, která se na nižší znalostní úrovni objevují.

**Lekce 08**

Zopakujte si určení místa „Kde?“, „Kam?“, „Odkud?“, „Kudy?“, použití prepozic a pádů.  
(Revise place location “Where?“, “Where to?“, “Where from?“, “What way?“, use of prepositions and cases.)

Kde?	Kam?	Odkud?	Kudy?
brázdě, prosvat	blíže, daleko	blíže, daleko	blíže, daleko
lokál	genitiv	genitiv	lokál
ve městě	do města	z města	po městě
lokál	akozativ	genitiv	lokál
na náměstí	na náměstí	z náměstí	po náměstí
genitiv	dativ	genitiv	-
u doktora	k doktorovi	od doktora	-

**moře**

Kde?	Kam?	Odkud?
genitiv	dativ	genitiv
u moře	k moři	od moře
Jsem u moře na dovolené.	Jedu k moři na dovolenou.	Vracím se od moře.
lokál		
v moři		
Plavu v moři.		
lokál		
na moři		
Loď pluje na moři.		

Obsah lekce

- Cvičení 02
- Cvičení 03
- Cvičení 04
- Opakování
- Opakování prepozic
  - Cvičení 01
  - Cvičení 02
  - Cvičení 03
  - Cvičení 04
- Opakování - určení
  - Slovesa pohybu
  - Co jste se naučili
- Čtení
- Poslech
- Přání
- Sociokulturní aspekty
- Wpřeply nahrávek

53/124

**Lekce 03**

Poslouchajte a spojte povolání s obrázky.  
(Listen and match the jobs to the pictures.)

A  B  C 

D  E 

F 

1.  Obrázek C

2.  Obrázek B

3.  Obrázek D

4.  Obrázek E

5.  Obrázek F

6.  Obrázek A

Obsah lekce

- Cvičení 07
- Cvičení 08
- Cvičení 09
- Zaměstnání
- Cvičení 01
- Cvičení 02
- Cvičení 03
- Cvičení 04
- Cvičení 05**
- Cvičení 06
- Cvičení 07
- Cvičení 08
- Potraviny
- Počty
- Co jste se naučili
- Gramatika
- Čtení
- Poslech
- Číslovky do sovětské minulosti

15/150

Po vytvoření těchto podkladů mohla začít samotná tvorba kurzu. Proces tvorby se díky dlouholetým zkušenostem vyvinul do efektivní procedury s pevně danými pravidly: Autor vytvoří obsah lekce v textovém editoru dle podkladů, jež získá od hlavního koordinátora, a zašle jej dalšímu autorovi, který jej připomínkuje. Dle těchto připomínek první autor lekci opraví a předá programátorovi, který ji naprogramuje. v této fázi je nezbytně nutné, aby autoři dobře znali možnosti programovacího nástroje, který k tvorbě obsahu používáme (pro zjednodušení práce jsme vytvořili šablony, do kterých autoři

obsah vkládají) a programátoři byli schopni při vkládání obsahu lekce do courseware rozmístit jednotlivé prvky tak, aby byla každá část kurzu dostatečně přehledná.

Hlavní koordinátor poté provede kontrolu naprogramování a lekci předá korektorovi. Korektor kontroluje obsah a funkční správnost lekce. Jeho připomínky posoudí hlavní koordinátor kurzu a schválí, příp. neschválí jejich zahrnutí při opravě lekce, které následně provádí programátor. Následuje druhá korektura, která spočívá v kontrole provedených oprav a zjištění případných nedostatků, které první korektura neodhalila. Nakonec kurz prochází pilotáží, které se účastní na jedné straně odborníci z řad učitelů češtiny jako cizího jazyka a na straně druhé studenti, kteří jsou buď na znalostní úrovni, která je vyšší, než cílová úroveň kurzu, nebo na znalostní úrovni, pro kterou je daný kurz určen. Prvně jmenovaní se odborně vyjadřují nejen k obsahu kurzu, ale i použité metodice. Studenti s vyšší znalostí hodnotí spíše formu kurzu (nemusejí se zaměřovat převážně na obsah kurzu), zatímco na studentech s nižší znalostí se testuje především vhodnost obsahu a použité metodiky. Na základě jejich vyplněných dotazníků a připomínek je kurz upraven a připraven k zařazení do koncepce vzdělávání naší instituce.

**PhDr. Mgr. Petr Hercik**  
**Mgr. Barbora Herciková**  
**Univerzita Karlova v Praze**  
**Ústav jazykové a odborné přípravy**  
**Laboratoř distančního vzdělávání**  
Jiřího nám. 1/I, 290 36 Poděbrady

<http://ujop.cuni.cz/ldv>; [petr.hercik@ujop.cuni.cz](mailto:petr.hercik@ujop.cuni.cz); [barbora.hercikova@ujop.cuni.cz](mailto:barbora.hercikova@ujop.cuni.cz)

## Literatura

Eger, L.; Bartoňková H.: *Studijní texty v distančním vzdělávání*. Centrum distančního vzdělávání Univerzity Palackého v Olomouci, Olomouc 2003.

Květoň, K.: *Základy distančního a online vzdělávání*. České vysoké učení technické v Praze, Praha 2003.

Mikošek, M.: *Technologie tvorby a využívání didaktických prostředků ve vzdělávání dospělých*. Ostravská univerzita v Ostravě, Ostrava 2003.

Milková, E. – Poulková, P.: *E-learning a semináře k otázkám distančního vzdělávání na vysokých školách*. *Andragogika* 4/2001, Čtvrtletník pro vzdělávání dospělých, 4. čtvrtletí 2001, s. 4, 16.

Průcha, J.: *Jak psát učební texty pro distanční studium*. VŠB – Technická univerzita Ostrava, Fakulta metalurgie a materiálového inženýrství, Ostrava 2003.

Shepard, C.: *Skilling up – Learning about E-learning*. E-learning's Greatest Hits. <http://www.fastrak-consulting.co.uk/tactix/Features/skillingup.htm>, 2002, online.

Silva, N. S. A. – Costa, G. J. M. – Rogerson, S. – Prior, M.: *Knowledge or content? The philosophical boundaries in e-learning pedagogical theories*. In: *Research, Reflections and Innovations in Integrating ICT in Education*, FORMATEX, Badajoz, 2009.

Zlámalová, H.: *Úvod do distančního vzdělávání*. *Andragogé – Centrum otevřeného a distančního vzdělávání Univerzity Palackého v Olomouci*, Olomouc 2001.

### *Summary*

*This paper focuses on the production of e-learning language courses as regards course planning, creation of study materials and study guides, course piloting and its implementation in an institution's educational concept. Special emphasis is given to the specific features of language courses. The final part is a case study on Czech language courses produced in the Laboratory for Distance Studies at the Institute for Language and Preparatory Studies, Charles University.*

## LEARNING AND TEACHING STYLES IN E-LEARNING

Emil Horký

Slezská univerzita v Opavě, Obchodně podnikatelská fakulta v Karviné

### **Introduction**

Although the information technologies have been playing an important role in e-learning, their role is not central. They function as mediators between teachers and learners. The core of the process lies in the research into the factors that have influence on learning, the ways of effective teaching, and the findings integration into learning material development.

E-learning material and course designers, therefore, should take into account learner differences and adjust the sequence and procedures of using learning materials accordingly. In other words, they should pay particular attention to autonomous learning principles, learning and teaching style conformity, and individualization of language instruction.

The aim of the article is to point out the main factors having a part in e-learning language course development, to suggest a viable way ahead, and to introduce a brief pilot study focussed on diagnostic method adjustment concerning students' learning styles as necessary entry data for adaptive learning environment.

### **Autonomy**

The first concept I would like to mention is autonomy. Autonomy has become a broadly used term in distance learning. Going deeply into the problem, we recognize it is a very complex area. One of the earliest and most cited definition of autonomy was formulated by Holec (1981, p 3). He defined autonomy as "the ability to take charge of one's own learning". Taking charge of one's learning includes determining the objectives, defining the content and progression, selecting methods and techniques, monitoring the procedure of acquisition, and evaluating what has been acquired. The classical definition has been paraphrased or rephrased by other authors. Scharle and Szabó (2000), for example, say: "We suppose, autonomy or responsibility are attitudes the students have developed to various degrees". Little (1991) defines autonomy as "a capacity for detachment, critical reflection, decision-making, and independent action". Benson (2001) prefers the term control over learning because this concept can be better researched than responsibility, attitude, or capacity. He also adds that: "Greater learner control over the learning process, resources and language cannot be achieved by each individual action alone according to his or her own preferences. Control is a question of collective decision-making rather than individual choice."

Producing a comprehensive definition of autonomy is hardly possible. Such a definition would become too long and thus impractical to use. Benson (2001) specifies three levels at which learner control may be exercised: learning management, cognitive processes, and learning content. Being that complex, researchers select to focus on one aspect, yet the levels are interdependent and influencing one we influence the others as well.

E-learning is associated with higher and institutional education. It is the mode in which teachers are not available to instruct the learners and intervene when there is a need. A study by White (1995) reveals that students taking part in distance mode of learning may develop knowledge how to manage

the process of language learning. Still, it has not been explained whether the students develop their autonomy as a result of the circumstances they are exposed to or they had been on a sufficient level of autonomy before entering the course (Benson, 2001).

Summing up the short insight into the concept,

- autonomy derives from the students' tendency to take charge of their own learning. Students should have the option to choose such materials that respect their individual differences.
- autonomy differs at individual students. Being exposed to appropriate conditions, the way instruction is organized, it can develop. Autonomy is not, however, a new method of teaching, it is students' behaviour, that we can only encourage or foster.
- autonomy also has a social dimension. It is not self-instruction but a matter of communication among the individual participants.

### **Learning styles**

In the previous part I mentioned individual differences. In this part I would like to concentrate on learning styles, which together with aptitude and motivation belong to the differences and should be taken into account when designing a language e-learning course.

What do we understand by learning styles? Mareš (2001) for example defines learning styles as proceedings individuals use when learning in a certain period of their life. They are largely independent on learning content, innate (cognitive style), and their development is conditioned by inner and outer stimuli. Mareš (1998) develops his definition and specifies that the styles represent a metastrategy including learning strategies, learning tactics, and learning operations. The metastrategy monitors, evaluates, and directs them in a certain way. "Styles direct a learner towards learning results of a certain type, but make impossible to reach other results (often better)" (Mareš, 1998).

According to Oxford (1995), learning styles have six interrelated aspects:

1. The cognitive aspect includes preferred or habitual patterns of mental functioning (usually referred to as cognitive styles).
2. The executive aspect is the extent to which learners look for order, organization, and closure in managing the learning processes.
3. The affective aspect consists of the attitudes, beliefs, and values that influence what learners focus on most.
4. The social aspect relates to the preferred degree of involvement with other people while learning.
5. The physiological element involves what are at least partly anatomically based sensory and perceptual tendencies of the learners.
6. The behavioural aspect concerns the learners' tendency to actively seek situations compatible with their own learning preferences.

Each learner has one dominant style and consequently uses a repertoire of other, subordinate, learning styles. The dominant style can be replaced with another style influenced by age, environment, maturity, or learning content. Research suggests the more styles a learner is able to use, the more successful their learning is.

Learning styles have been a subject of extensive research and 11 pairs relevant to language learning have been identified so far. They are divided into three categories: sensory, personal, and cognitive (Cohen, Weaver, 2004).

Presenting learning content the way close to the individual's learning style we can achieve higher efficiency of learning. Vocabulary, for example, can be presented to the learners with visual styles via pictures, charts, graphs, or reading exercises, the learners with auditory styles prefer recordings and activities based on drawing or acting will be suitable for the learners with kinesthetic types.

### **Teaching styles**

In the teacher-learner interaction learning styles represent only the first half. Teaching styles make the second. Teaching styles could be defined as teacher's personal features and behaviour determining the way of instruction. Teaching style, on one hand, profiles the teacher, on the other hand, influences the learners and their ability to learn. There has not been a clear and satisfactory definition of teaching styles so far and when researching and classification various authors take different viewpoints, such as classroom behaviour, teaching methods, the roles teachers play, or personality.

Research has proved the conformity of learning and teaching styles positively affects foreign language learning. However, it does not mean, a teacher should adapt their teaching styles exceptionally to the learner's dominant learning styles. On the contrary, foreign language instruction demands development of all skills (speaking, listening, reading, and writing) and following only one learning style would not lead to success. As Grasha (2002) points out "Matching students and teachers styles up to a point provides a certain amount of satisfaction for both parties. Unfortunately, when carried out to an extreme, matching styles can lead to boredom and satisfaction with the status quo."

Therefore, the mentioned skills development can be achieved by a successive application of the subordinate learning styles or even replacing the dominant style with a subordinate one in specific learning situations.

Garsha (2002) developed an integrated model of teaching and learning, in which he specified 5 teaching styles and matched them to 6 learning styles. The model was designed based on the conventional class research; however e-learning context demands a different approach to instruction. Nevertheless, Garsha's model can serve as a reference for construction a new one reflecting the specifics of the e-learning language instruction.

### **Adaptivity**

Various distance material writing guides pay particular attention to explicit instruction leading the learners through the course page by page. It has been assumed the materials are to replace the teacher and compensate the learners with all the roles the teachers play in the classroom, as Rowntree (1990, p 11) states:

“... guiding, motivating, intriguing, expounding, explaining, provoking, reminding, asking questions, discussing alternative answers, appraising each learner’s progress, giving appropriate remedial or enrichment help ...”

These assumptions have become obsolete and are being successively replaced with a much more sophisticated concept - adaptive learning.

“A learning environment is considered adaptive if it is capable of: monitoring the activities of its users; interpreting these on the basis of domain-specific models; inferring user requirements and preferences out of the interpreted activities, appropriately representing these in associated models; and, finally, acting up on the available knowledge on its users and the subject matter at hand, to dynamically facilitate the learning process.” (Paramythis, 2003)

Paramythis (2003) divides them into 4 categories: adaptive interaction, adaptive course delivery, content discovery and assembly, and adaptive collaboration support.

- Adaptive Interaction relates to the system’s interface and is intended to facilitate or support the user’s interaction with the system. It includes the employment of alternative graphical, colour schemes, font sizes.
- Adaptive Course Delivery refers to adaptations intended to tailor a course to the individual learner. They include the conformity of the course content and the user characteristics.
- Content Discovery and Assembly uses adaptive techniques to select learning material from potentially distributed sources based on the knowledge about users typically derived from monitoring.
- Adaptive Collaboration Support involves communication between multiple persons (and, therefore, social interaction), and collaboration towards common objectives. This eliminates the self-directive concept and moves towards collaborative and cooperative learning.

The categories correspond to the assumptions concerning autonomy and learning and teaching styles discussed earlier in this paper. Hence this could be the viable way ahead in search for an effective e-learning education system.

Further on, I would like to concentrate on the adaptive course delivery as it plays the central role in the adaptive concept of learning. Cooperating on adaptive e-learning environment, specifically on its language learning section, I would like to first mention its basic modules and specify those of my concern. The system has three modules: Student, Author and Virtual Teacher.

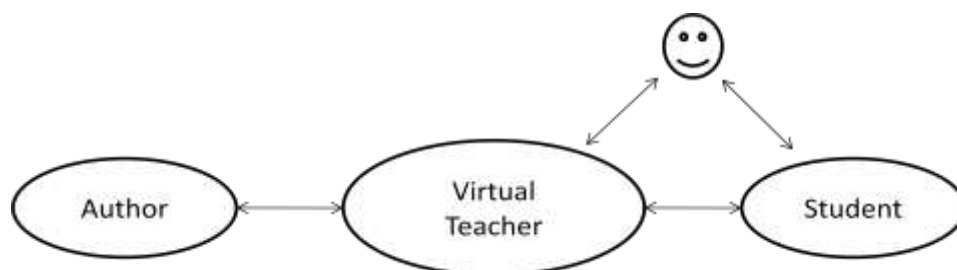




Figure 1 Basic modules of adaptive education system (adapted from Kostolányová, Šarmanová, Takács, 2011)

- The Student Module contains, aside from personal attributes of students, records of their characteristics determining the learning style of each student.
- The Author Module is to store learning supports in such a manner as to allow selection or creation of different variations of educational procedures, easily handled in the form of e-learning and corresponding with the ascertained students' characteristics.
- The Virtual Teacher Module is represented by a system of adaptive algorithms, which, on the basis of the knowledge of the individual type of student, selects the optimum study materials and the optimum teaching style for the student. (Kostolányová, Šarmanová, Takács, 2011)

### **Methods**

The elementary issue in an adaptive education system is to identify students' individual characteristics, yet the Virtual Teacher and Student interface, in terms of learning and teaching styles conformity, represents the main focus. The first point to resolve is analysis of the students' learning styles. The teaching styles determination will follow. Naturally it would be impossible to define as many teaching styles as there exist individual learning styles. Therefore, the students, after an extensive research are to be placed into groups sharing identical or similar characteristics. The research is to determine Virtual Students and these will become the foundations for the relevant teaching styles construction.

Solution to the above mentioned problem can have two parts. The first part is to be based on an extensive quantitative research. The results obtained from this research are to serve as the initial guidelines to constitute the Virtual Students. The second part is to use qualitative methodology as we have to get deep into the strategies and tactics of learning applied by the representatives of the Virtual Students. Suggestions for the quantitative part are to be the scope of discussion in the following section.

### **Participants and Results**

The participants in this pilot study were learners of English who have reached the A2 level of Common European Framework of Reference for Languages. The minimum A2 level was the necessary criterion to be able to complete the survey because it was in its original version - English. The Learning Style Survey was constructed by Andrew Cohen (2004) in cooperation with Rebecca Oxford and Julie Chi. It has 11 parts representing the learning styles directly connected to language learning. The styles are compared and contrasted to make the learners aware of their predispositions towards learning and to make the teachers understand their approach to teaching.

	Sensory styles			Psychological types					Cognitive learning styles														
	Visual	Auditory	Tactile/Kinesthetic	Extroverted	Introverted	Random-Intuitive	Concrete-sequential	Closure-Oriented	Open-Oriented	Global	Particular	Synthesizing	Analytic	Sharpeners	Leveler	Deductive	Inductive	Field-Independent	Field-Dependent	Impulsive	Reflective	Metaphoric	Literal
A	x			x		x		x		x	x	x			x	x		x		x		x	
B	x			x		x		x		x	x	x		x		x			x	x	x	x	
C		x			x	x		x		x		x			x		x		x	x	x	x	
D	x			x			x	x		x	x	x			x	x		x	x	x	x	x	x
E	x			x		x		x		x	x	x			x	x			x	x		x	
F	x				x	x	x	x	x	x		x		x	x	x		x	x	x	x	x	x
G	x			x			x		x	x		x			x	x		x		x		x	
H			x	x			x		x	x		x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
I			x	x	x		x	x		x		x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x

Table 1 - Learning Style Survey results

Based on the data obtained from the small pilot study, one Virtual Student with the following learning style could be defined:

- visual, extroverted, random-intuitive, closure-oriented, global, synthesizing, leveler, deductive, field-independent, impulsive, metaphoric.

It would be a person with the following characteristics and requiring the suggested teacher’s support:

	Characteristics of learners	Support teachers can provide
Visual	Prefer charts, graphs, something to read, or a picture	Use flash cards, videos, or other visual aids.
Extroverted	Energized by the outside world; active, interaction-oriented, and outgoing; have broad interests; tend to reflect later (motto: “Live it, than understand it.”)	Make available a wide range of social interactive learning tasks (games, conversations, discussions, debates, role-plays, simulations).
Random-intuitive	Like finding the big picture; enjoy formal model-building and abstract terms; focus on the future; look for possibilities; random access (when asked for 5 examples, they give 4 or 6 instead)	Provide future-oriented activities that call for language, such as speculating about possibilities.
Closure-oriented	Decision makers; action takers; make and follow lists; want quick closure and control; have a low tolerance for ambiguity; often jump to conclusions by wanting to know answers right away; often hard working and decisive; find deadlines helpful.	Encourage learners to plan ahead and make their own deadlines. Provide them with specific directions and encourage them to ask questions.

Global	Enjoy getting the main idea and are comfortable communicating even if they don't know all the words or concepts.	Help learners understand the gist of what is said or written. Help them see that the particulars are not always crucial for understanding the message.
Synthesizing	Like finding the big picture; enjoy formal model-building and abstract terms; focus on the future; look for possibilities; random access (when asked for 5 examples, they give 4 or 6 instead)	Encourage learners to summarize material, guess meanings, and predict outcomes since their ability to integrate information gives them skills for this.
Leveler	Clump material to remember it by eliminating or reducing differences and by focusing almost exclusively on similarities. May ignore distinctions that promote accuracy in a social context. Tend to blur similar memories and to merge new experiences with previous ones.	Support learner's inclination to start communication without worrying about all the niceties of language and structure. Counsel these students to style-stretch to allow for some attention to structural fine points.
Deductive	Like to go from the general to the specific, to apply generalizations to experience, and to start with rules and theories rather than specific examples.	Encourage learners to use grammar and other materials that lay down the rules and help them find partners who can explain the rules when the text doesn't help.
Field-independent	Able to handle the language parts as well as the whole without being distracted. Good at juggling numerous language elements at once without dropping the ball.	Provide the tasks that call for multiple checking and crass-checking without getting confused.
Impulsive	Process material at a high speed with low accuracy; often take risks and guesses.	Provide opportunities to speak without planning everything out in advance.
Metaphoric	Learn material more effectively if they can conceptualize aspects of it (e.g., the grammar system) in metaphysical terms.	Provide with metaphorical examples.

Table 2 – Learner characteristics and Teacher support (Cohen, Weaver, 2004)

## Discussion

First of all, I have to emphasize that this was a very brief pilot study into the field of Virtual Student characteristics. Nevertheless, it has revealed valuable information concerning the diagnostic procedure:

- The Survey being in its original language was not a problem to complete.
- The Survey length is not ideal as it consists of 109 questions, thus completing the survey took a very long time.
- The student characteristics are numerous and conventional classroom related.

- Some respondents scored the same points for both styles in the pair.

The survey language will need a deep consideration. On one hand it should not make problems to the learners having mastered the necessary level of English, and consequently it can function as a sort of entrance test to the course. On the other hand, having one questionnaire in the mother tongue can bring more benefit as it can be used for all the students taking part in various e-learning language courses regardless the level or the target language.

The Survey will have to be significantly adapted due to its length. Completing 109 questions takes a very long time and could result in unreliable data due to a loss of interest and concentration. I dare to say, a new short questionnaire will need to be developed based on the original Learning Style Survey. It will require cooperation of several types of experts and an extensive pilot research to prove its validity and reliability.

Reduction in number of student characteristics will be beneficial with regard to the survey length and the number of attributes. A detail study of the Virtual Student characteristics imparts that some of the learning styles (see table 2) are in several cases identical (synthesizing and random-intuitive) or very similar in meaning (extrovert, impulsive). In other cases they will need adaptation as they are specific for conventional classroom teaching. The reduction and adaptation are to simplify the teaching style formation.

The respondents with equal number of points for both the styles in the pair are likely to be style flexible and do not have a preference one way or the other.

## **Conclusion**

In this paper I have discussed several concepts directly related to individualized e-learning foreign language instruction. The first issue discussed was the learners' autonomy and their implications to be taken into account when developing an e-learning course. The second and third issues, teaching and learning styles, are closely related and should be in mutual conformity. However, in case of foreign language teaching, the conformity does not mean to adhere to one dominant style but to successively apply other subordinate style corresponding to the language skill being practised.

Autonomy, teaching and learning styles are all integrated in adaptive education system which provides an effective and individualised mode of instruction in e-learning context. Related to the adaptive education system, I have presented the results of a short pilot study which was to suggest a way ahead concerning the students' characteristics identification. The results indicate several changes in the survey design will be necessary in order to shorten the time for completion and to simplify the process of teaching style formation.

## **Literature**

BENSON, P. 2001. *Teaching and Researching Autonomy in Language Teaching*. England: Pearson Education Limited. ISBN 0-582-36816-2.

COHEN, A. D.; WEAVER, S. J. 2004. *Styles and strategies-based instruction: A teachers' guide*. Minneapolis, MN: Center for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota.

COHEN, A. D. 1998. *Strategies in learning and using a second language*. Harlow, England: Longman.

- GRASHA, A. F. 2002. *Teaching with Style*. University of Cincinnati: Alliance Publishers.
- HOLEC, H. 1981 *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- KOSTOLÁNYOVÁ, K.; ŠARMANOVÁ, J.; TAKÁCS, O. Adaptation of Teaching Process Based on a Students Individual Learning Needs. *Journal of Efficiency and Responsibility in Education and Science* [online]. 2011, No. 1, [cit. 2011-04-30]. Dostupný z WWW: <[http://www.eriesjournal.com/\\_papers/article\\_130.pdf](http://www.eriesjournal.com/_papers/article_130.pdf)>.
- LITTLE, D. 1991. *Learner Autonomz. 1: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik.
- MAREŠ, J. 1998 *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 240 s. ISBN 80-7178-246-7.
- PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. 2001 *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, ISBN 80-7178-579-2.
- RUBIN, J. 1975. What the "good language learner" can teach us. *TESOL Quarterly*, 9 (1), 41-51.
- OXFORD, R. L. 1995. *Style Analysis Survey*. In J. Reid (Ed.), *Learning styles in the ESL/EFL classroom* (pp. 208-215). Boston: Heinle & Heinle/ Thomson International.
- 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.
- PARAMYTHIS, A.; LOIDL-REISINGER, S. Adaptive Learning Environments and e-Learning Standards. *ECEL*. Linz, Austria, 2003 [cit. 2011-04-30]. Dostupné z WWW: <<http://www.ask4research.info/Uploads/Files/Citations/ECEL2003.pdf>>.
- ROWNTREE, D. 1990. *Teaching through Self-instruction: How to Develop Open Learning Materials*. London: Kogan Page.
- SCHARLE, A.; SZABÓ, A. 2000 *Learner Autonomy: a guide to developing learner responsibility*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 10 0-521-77534-5.
- WHITE, S. 1995. 'Autonomy and strategy use in distance foreign language learning: research findings'. *System*, 23 (2): 207-22

### Summary

*Despite the widespread use of e-learning in higher education, little attention is paid to conformity of teaching and learning styles. The objective of the article is to focus on learning and teaching styles relevant to foreign language teaching. It focuses on autonomy, teaching and learning styles, their interface and particularity concerning foreign language teaching. The article also presents a short pilot study into learning and teaching styles conformity preceding a wide research into the field of study. The pilot study is to provide the first insight into the way learning styles conformity can be approached and integrated into the e-learning context.*

## ICT PŘI JAZYKOVÉM VZDĚLÁVÁNÍ AKADEMICKÝCH PRACOVNÍKŮ

Miroslav Hrubý

Univerzita obrany v Brně, katedra komunikačních a informačních systémů

### Úvod

V současném propojeném světě ztrácí získané odborné vzdělání bez znalosti světového jazyka svůj význam. Jazykové vzdělávání prošlo v České republice v posledních dvaceti letech bouřlivým vývojem. Zvýšený zájem o cestování a různé formy spolupráce se zahraničními partnery trvale posilovaly poptávku po efektivním jazykovém vzdělávání často velmi rozdílných cílových skupin (věk, vzdělání, profese).

Přes všechna dosažená pozitiva došlo v uvedeném období k podcenění sociokulturních specifik (Hrubý 2008) české populace. Daný jev působil s různou intenzitou u konkrétních cílových skupin jazykového vzdělávání. Tato skutečnost se v některých případech negativně projevila při výběru vzdělávacích materiálů a metod výuky. I velmi kvalitní české učebnice byly často vyučujícími náhle zavrženy a jejich náhradou se staly některé populární tituly ze zahraničí, jejichž užitná hodnota v českých podmínkách však někdy mohla být až v rozporu s cenou jejich pořízení.

Velmi pozitivně lze hodnotit snahy o posilování poslechových dovedností studujících a jejich pohotovosti při řešení různých situací v cizojazyčném prostředí. Velmi kontroverzně se však může jevit v českém prostředí metoda „Work in Groups“. Na jedné straně poskytuje studujícím prostor pro verbální komunikaci v cizím jazyce, na straně druhé však může docházet k velmi nepříjemnému efektu, kdy špatná výslovnost a nevhodná slovní spojení použitá při komunikaci ve skupině některými jednotlivci si další členové skupiny třeba i nechtěně zafixují a dochází tak až k degradaci jejich jazykových kompetencí. Jak je všeobecně známo, získané zlozvyky ve výslovnosti a používání nevhodných obrátů se velmi těžce následně odstraňují.

Do výuky jazyků významně zasáhl technický rozvoj v oblasti informačních a komunikačních technologií (ICT), a to zejména všeobecná dostupnost osobních počítačů a přístup k celosvětové počítačové síti (Internetu) pro všechny věkové kategorie české populace. Výuka cizích jazyků podporovaná elektronickými studijními materiály nepochybně posílila motivaci většiny studujících. Stávající klíčovou aktivitou k požadovanému procesu efektivního jazykového vzdělávání české populace je nesporně péče o jazykovou vzdělanost českých pedagogů na všech stupních českých škol.

Stále širší využívání ICT pro komunikaci však vytváří na jejich uživatele zvláštní tlak. Snaha o rychlý přenos (předání) informací, často pod časovým tlakem na komunikující, vede k používání nového specifického jazyka (jazyka zkratk a symbolů). Tato jazyková deformace je patrná jak v českém jazyce, tak v jazycích cizích. Uvedená skutečnost vystupuje zejména při SMS a chatu, ale i při psaní e-mailů. Používaný specifický jazyk je zpravidla znám členům dané komunity, ale ne již plně jejímu vnějšímu okolí. Je patrný jeho rychlý vývoj a rozšiřování jeho specifické slovní zásoby.

Další text je věnován současným potřebám a možnostem jazykového vzdělávání akademických pracovníků českých univerzit a vysokých škol. Jedná se o pohled akademického pracovníka katedry komunikačních a informačních systémů, takže uvedené poznatky nemusí být v plném souladu s aktuálními dominantními názory ze strany lingvistů.

## **Cílová skupina a její charakteristika**

Akademičtí pracovníci českých univerzit a vysokých škol jsou z hlediska jazykového vzdělávání specifickou a velmi diverzifikovanou cílovou skupinou. Jejich jazykové potřeby lze strukturovat na znalost obecného jazyka a znalost jazyka odborného v oblasti konkrétního odborného zaměření daného jednotlivce (Hrubý – Ondryhal 2007).

Každý akademický pracovník nezbytně potřebuje znalost nejméně jednoho světového jazyka na úrovni umožňující mu v tomto cizím jazyce:

- číst s porozuměním odbornou cizojazyčnou literaturu z oblasti jeho odborného zaměření,
- psát články do odborných a vědeckých časopisů z oblasti jeho odborného zaměření,
- zpracovávat příspěvky na konference pro sborníky odborných a vědeckých konferencí,
- zpracovávat posudky na publikace a jiné výsledky vědecké práce,
- vytvářet počítačové prezentace na konference a semináře,
- aktivně vystupovat na konferencích a seminářích na připravené téma,
- zapojovat se do diskuse na konferencích a seminářích,
- připravovat studijní materiály pro studenty v cizím jazyce,
- vést formální i neformální diskusi při jednání se zahraničními studenty,
- vést formální i neformální diskusi při jednání se svými partnery ze zahraničí,
- zvládat e-mailovou komunikaci v cizím jazyce.

Hlavní formou jazykové přípravy akademických pracovníků by zřejmě měla být distanční forma studia (Hrubý – Dvorský 2009), řízené samostudium doplněné skupinovými konzultacemi. Toto samostudium by mělo mít podporu vhodně zpracovanými elektronickými materiály dostupnými na serveru fakulty, která akademického pracovníka zaměstnává. Tento způsob jazykového vzdělávání akademických pracovníků může být vzhledem k jejich nerovnoměrnému pracovnímu zatížení a pracovním cestám velmi efektivním.

## **Možnosti využití ICT**

Informační a komunikační technologie mohou v současných podmínkách sehrávat při jazykovém vzdělávání akademických pracovníků klíčovou roli. Nabízí se využití fakultních informačních systémů jako podpůrného technického prostředku tohoto vzdělávání. Dominantní roli z hlediska lidských zdrojů by měla mít pracoviště jazykového vzdělávání (centrum jazykové přípravy, katedra jazyků) a pracoviště zaměřené na ICT (informaticky zaměřená katedra, odbor komunikačních a informačních systémů vzdělávací instituce apod.). O funkčnosti a užitečnosti spolupráce výše uvedených pracovišť v podmínkách Univerzity obrany v Brně mimo jiné vypovídají (Hrubý – Dvorský 2008), (Staňková – Hrubý – Dvorský 2007), (Staňková – Dvorský – Hrubý 2006), (Dvorský – Hrubý – Szlauerová – Brázda 2005), (Dvorský – Hrubý 2005).

Účelem článku není detailně popsat návrh funkčního systému. Pro ilustraci je dále uvedeno pět vybraných dílčích problémů jazykového vzdělávání akademických pracovníků a jejich souvislost s využitím podpory ze strany ICT.

- Slovní zásoba a slovní spojení

Je nutné zdůraznit, že každý člověk je individualita i vzhledem ke své slovní zásobě, oblíbeným tématům hovoru a odbornému zaměření. Proto je vhodné, aby akademický pracovník svou využitelnou slovní zásobu v cizím jazyce podle svých časových možností vhodně obohacoval. Internetové zdroje materiálů zpracovaných rodilými mluvčími jsou nevyčerpatelným zdrojem vhodných studijních podkladů.

- Gramatika, typické příklady v zájmové oblasti

Potřebné gramatické jevy lze s využitím ICT každým akademickým pracovníkem udržovat v aktuálním stavu vzhledem k potřebám jeho odborného zaměření. ICT umožňují individualizované zpracování potřebných gramatických jevů a jejich snadnou dostupnost ve tvaru, který danému jedinci nejlépe vyhovuje.

- Doporučené zdroje pro udržování, resp. zvyšování úrovně dovednosti poslech

Dovednost poslech by měla být podporována vhodnými kratšími audio, resp. video záznamy, které jsou akademickým pracovníkům fakulty k dispozici na fakultním serveru. Na záznamech hovořící osoby by měly být rodilými mluvčími. Dále by akademičtí pracovníci měli mít k dispozici pravidelně aktualizovaný seznam linků na vybrané doporučené záznamy, které jsou k dispozici na Internetu.

- Dovednost psaní

Od akademických pracovníků je v současné době vyžadováno zejména publikování v impaktovaných časopisech, časopisech evidovaných ve světově uznávaných databázích (např. Scopus) a ve sbornících konferencí evidovaných na Web of Science ([www.isiknowledge.com](http://www.isiknowledge.com)). Podle množství těchto realizovaných publikací se odvíjí dotace na vědu a výzkum pro jednotlivá univerzitní a vysokoškolská pracoviště. Bez zvládnutí dovednosti psaní ve světovém jazyce a jejího trvalého rozvíjení je výše uvedené velmi obtížně dosažitelné. Pro posilování dovednosti psaní lze využít skupinové konzultace zájemců s rodilým mluvčím nebo kompetentním jazykovým odborníkem. ICT lze využít k rozesílání potřebných dat, jejich zobrazování a sdílení.

- Nácvik komunikace pod časovým tlakem (chat, hlasová komunikace s využitím Internetu, videokonference)

Písemná a hlasová komunikace v cizím jazyce pod časovým tlakem patří k nejobtížněji zvládnutelným dovednostem. Výrazně se zde projevují nejen znalost daného cizího jazyka a získané předchozí zkušenosti, ale i okamžité rozpoležení účastníka komunikace. Kdo se neumí rychle rozhodovat, vyjadřovat a reagovat při jednání ve svém mateřském jazyce, ten nepochybně bude mít ještě větší problémy v jazyce cizím. Tato jazyková kompetence vyžaduje zvýšenou pozornost a podporu ze strany vedení fakult.



## Závěr

Česká republika jako malý evropský stát nemůže dlouhodobě prosperovat bez zajištění kvalitního a efektivního jazykového vzdělávání svých obyvatel, a to zejména s důrazem na vybrané světové jazyky. Při jazykovém vzdělávání akademických pracovníků je zřejmě vhodné uplatňovat fakultní přístup a zabezpečit výměnu informací mezi jednotlivými fakultami. Závažnost dané problematiky v rámci ČR si zasluhuje pravidelnou výměnu informací zainteresovaných osob na půdě jedné z českých univerzit. Vhodnou formou této výměny informací je konference za účasti lingvistů, pedagogů vyučujících cizí jazyk, pedagogů vyučujících informační a komunikační technologie, studujících cizí jazyk a komerčních firem, které reprezentují dodavatele vhodných moderních technologií.

## Literatura

Hrubý, M. – DVORSKÝ, J.: Possible 'Roadblocks' in Distance Learning Development. In: *Distance Learning, Simulation and Communication 2009. Proceedings*. Brno, University of Defence 2009, p. 78–82.

Hrubý, M.: Sociokulturní kompetence – jeden z předpokladů zapojení se do mezinárodní týmové práce. In: hádková, Marie, Balowska, Grażyna. *Sociokulturní složka výuky cizího jazyka a SERR*. Ústí nad Labem – Ratiboř, Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem a Státní vysoká odborná škola v Ratiboři 2008, s. 149–154.

Hrubý, M. – DVORSKÝ, J.: CLIL Materials Production. In: Kiełtyka, Leszek. *Technologie i systemy komunikacji oraz zarządzania i wiedzą*. Warszawa, Centrum Doradztwa i Informacji Difin sp. z o. o. 2008, p. 373-377.

Hrubý, M. – ONDRYHAL, V.: k písemné komunikaci v anglickém jazyce a jejímu testování z pohledu studujících. In: hádková, Marie, Balowska, Grażyna. *Písemné zkoušky z cizího jazyka a SERR*. Praha – Ratiboř, Univerzita Karlova v Praze a Státní vysoká odborná škola v Ratiboři 2007, s. 71–78.

STAŇKOVÁ, E. – HRUBÝ, M. – DVORSKÝ, J.: Searching new ways of e-learning material development in ESP and CLIL approaches. In: *Proceedings of the 18th ITEC Conference*. [CD-ROM]. Cologne, Germany 2007, 4 pp.

STAŇKOVÁ, E. – DVORSKÝ, J. – HRUBÝ, M.: Challenging the Limits of International Co-operation in Creating and Sharing Electronic Study Materials in English. In: *Proceedings of the 17th ITEC Conference*. [CD-ROM]. London, U. K. 2006, 6 pp.

DVORSKÝ, J. – HRUBÝ, M. – SZLAUEROVÁ, R. – BRÁZDA, A.: Aid of Modern Information to Support English Studies. In: *Proceedings of the 16th ITEC Conference*. [CD-ROM]. Amsterdam, the Netherlands 2005, 6 pp.

HRUBÝ, M. – DVORSKÝ, J.: Synchronous Foreign Language Studies via Internet. In: *Proceedings 6th International Conference Information and Communication Technology in Education (ICTE'05)*. Ostrava, University of Ostrava, p. 116-119.

## Summary

*The paper deals with a problem of searching a suitable form of modern language learning for a specific target group - academic staff. The technical core of the solution should be the usage of information and communication technologies (ICT). The problem is solved from the point of view of the Department of communication and information systems. The starting point of the paper is a characteristic of the specified target group in relation to the status and needs of its language learning. The next part of the text is focused on a proposal for an appropriate language education which is partly based on the*

*distance learning form. As examples the author selects from his point of view the most important subproblems of language education of the academic staff. Finally, the importance of language competencies of the academic staff is emphasized.*

## VÝPOČETNÍ TECHNOLOGIE VE VÝZKUMU OSVOJOVÁNÍ CIZÍHO JAZYKA

Radomila Kotková

Univerzita Karlova v Praze, Ústav jazykové a odborné přípravy

### Úvod

Výpočetní a informační technologie zasáhly i do oblasti vyučování cizích jazyků a změnily ho. Přinesly nové možnosti především v oblasti výukových podpor a metod, internet podnítil vznik nového distančního typu vyučování, jehož využití se neustále rozšiřuje a zlepšuje. Technika a technologie usnadňují práci učitelů, studentům učení zpřístupňují a činí ho zajímavějším. Náš příspěvek se ale bude věnovat jiné oblasti, oblasti výzkumu osvojování cizího (či druhého) jazyka, která je základnou metodologie jazykového vyučování a ve které se nové technologie také významně uplatnily v Computer-aided error analysis a Contrastive Interlanguage Analysis.

### Výzkum studentova jazyka – základ metodiky

Výzkumu procesu osvojování<sup>21</sup> jazyka se lingvisté a lingvodidaktici věnují už dlouhá léta a aplikují (i ověřují) v něm různé teorie. Od konce 60. let minulého století se v anglicky mluvících zemích objevily teorie, že proces osvojování cizího jazyka můžeme osvětlit především zkoumáním studentova jazyka, coby specifického jazykového systému. Pro tento systém se ustálil termín „interlanguage“ (mezijazyk), který pochází od Larryho Selinkera (Selinker, 1989). Selinker zdůrazňoval, že pro odhalení zákonitostí osvojování je nutné zkoumat to, co student produkuje, nejen v souvislosti s jeho mateřským jazykem (jak to dělala kontrastivní analýza), ale v první řadě s jazykem cílovým. Metodou zkoumání mezijazyka by podle S. P. Cordera měla být analýza chyb „error analysis“ (Corder, 1986).

Metoda chybové analýzy byla hojně využívána ve výzkumu akvizice angličtiny jako druhého jazyka v 70. a 80. letech. Výzkumy přinesly užitečná zjištění, avšak později byla analýza vystavena silné kritice, což vedlo k ústupu této metody. Prvním nedostatkem byla heterogenost dat, která byla analyzována. Analytici často přehlíželi ostatní faktory ovlivňující produkci chyb (individuální charakteristiky respondentů, diskurzivní podmínky atd.), což mohlo zkreslit jejich závěry.

Druhým závažným problémem byla nesystematická kategorizace chyb. Kategoriím klasické analýzy je vytýkáno, že jsou „fuzzy“ (Dagneaux a kol., 1998), tj. nehomogenní, nepřesné, zmatečné. Taxonomie chyb byla často založena na hybridních kritériích. Směšovalo se zde třídění z popisného hlediska (lingvistické třídění chyb) s tříděním vycházejícím z vysvětlení původu chyby. Pokud nebyla jasná kritéria popisu chyb, byl velký prostor pro subjektivitu sběrače či analytika. A pokud chyba nebyla přesně definována, mohla být problematická i její následná interpretace.

### Žákovské korpusy a Computer-aided Error Analysis

Z výše uvedených důvodů se od klasické analýzy chyb ve výzkumu osvojování druhého jazyka v 80. letech upouští, ale oprávněnost jejich základních principů dává na konci 90. let vzniknout „Computer-

---

<sup>21</sup> Pro češtinu jako cizí jazyk se obvykle používá termín učení se na rozdíl od pojmu osvojování (používaném pro učení se mateřskému jazyku), my však nechápeme pojmy učení se a osvojování distinktivně (jako Krashen). Přestože respektujeme rozdíl explicitně a implicitně získávaných znalostí, v případě učení se cizímu jazyku nemůžeme vyloučit ani získávání implicitních znalostí. Používáme termín osvojování jako ekvivalent anglického termínu „acquisition“.

aided error analysis“ – analýze chyb využívající počítačové technologie, nebo možná výstižněji řečeno korpusové analýze chyb, která se využitím poznatků z korpusové lingvistiky snaží překonat limity klasické chybové analýzy.

Podle zásad korpusové lingvistiky jsou vytvářeny tzv. žákovské korpusy. v žákovském korpusu<sup>22</sup> se shromažďují kolekce jazykových dat produkovaných nerodilými mluvčími určitého cílového jazyka. Tato data jsou elektronicky zaznamenávána, zároveň jsou evidované proměnné vztahujícími se ke studentovi (jeho věk, mateřský jazyk, zázemí, učební kontext atd.) a k jazykové situaci, ve které byl vzorek pořízen (medium, typ úkolu, téma). Výběr dat se stejnými proměnnými zajišťuje konsistentní data pro analýzu. Některé korpusy vytvořené pro určitý výzkumný účel mohou mít sběr omezen dle určitých kritérií (nejčastěji podle mateřského jazyka studentů, či podle jejich pokročilosti).

Jazyková data mohou být následně zpracovávána různými programy. Nejvýznamnějším zpracováním je anotace (tagování) chyb v žákovských korpusech. Při anotaci je chyba opatřena „tagem“ – informací, která ji charakterizuje např. z lingvistického hlediska nebo i z hlediska její defektnosti vzhledem k cílové normě. k chybě může být přidávána i oprava, korektní forma cílového jazyka. Tagování je v podstatě první krok analýzy chyb – identifikace. Díky tagování lze pomocí vyhledávacích programů rychle vyhledat určitou chybu (či jazykový jev) a s daty dále pracovat.

### **Chybová anotace**

Způsob, kterým se chyby kategorizují, je velmi důležitý. Účelem anotace v korpusu je, aby popisy (tagy) byly informativní, smysluplné, flexibilní, použitelné pro různé jazyky, a především konsistentní pro všechny anotátory. Granger (2003) uvádí třídídimenzionální klasifikaci, vytvořenou pro korpus French Interlanguage Database (*FRIDA*). v třídídimenzionální klasifikaci se uvádí: 1) lingvistická oblast (forma, slovo tvorba, morfologie, syntax, interpunkce, styl, ostatní<sup>23</sup>), 2) kategorie chyby (např. u morfologie je to pád, způsob, rod nebo jiná bližší specifikace, např. chyba v pomocném slovese být atd.) 3) slovní druh. Přestože Granger doporučuje vytvořit univerzální taxonomii chyb, je zřejmé, že pro jednotlivé jazyky se taxonomie bude částečně lišit. Například taxonomie používaná v německém žákovském korpusu FALKO (a která sloužila také jako inspirace pro vznikající žákovský korpus češtiny) má hlavní dělení chyb na oblasti „orthography, word formation, agreement, government, tense, mood, word order, and expression“ (Lüdeling a kol., 2005: 6). Také zkušenosti tvůrců českého žákovského korpusu potvrdily, že i pro češtinu se taxonomie musí upravovat a u specifického jazyka se objevují specifické problémy s tříděním chyb (viz. Hnátková – Jelínek – Petkevič).

### **Nástroje pro žákovské korpusy**

Problematika korpusových nástrojů je rozsáhlá. Konkrétní programové vybavení je výsledkem požadavků, které mají uživatelé lingvisté na využití korpusu. Pro vytváření žákovských korpusů je při značkování na rozdíl od běžných korpusů nutná aktivní účast výzkumníka. Identifikace a emendace chyb se provádí manuálně, protože některé typy chyb a defektů v textu nelze předpokládat. Dále může být chybou nesprávné použití správného tvaru, tudíž takovou chybu běžné vyhledávací nástroje také nemohou najít (pokud by rejstřík chyb nezahrnoval všechna taková možná nesprávná spojení).

---

<sup>22</sup> Žákovskými korpusy jsou např. Cambridge Learner Corpus (CLC) pro angličtinu, French Interlanguage Database (FRIDA) pro francouzštinu, Fehlerannotiertes Lernerkorpus (FALKO) pro němčinu.

<sup>23</sup> „Form, Morphology, Grammar, Lexis, Syntax, Register, Style, Punctuation, Typo“ (Granger 2003: 468)

Kromě nástrojů pro automatické formální značkování (které obsahují údaje o mluvčím, textu, či gramatické značkování, případně lemmatizaci) a nástroje pro hledání v textu (korpusový manažer) jsou tudíž třeba i nástroje pro opravu textu a chybové značkování.

### Český žakovský korpus

Český žakovský korpus vznikající v rámci projektu Inovace vzdělávání v oboru čeština jako druhý jazyk, který je společným projektem FF UK Praha a TU Liberec, je inspirován německým žakovským korpusem FALKO a jako FALKO využívá software EXMaRALDA (Extensible Markup Language for Discourse Annotation)<sup>24</sup>. EXMaRALDA pracuje s daty ve formátu XML a její nástroje (Partitur Editor, Corpus Manager and Query tool EXAKT) jsou JAVA aplikacemi. Editor EXMaRALDA umožňuje anotaci na více rovinách, na automaticky anotovaných rovinách (kde se anotuje slovní druh a lemma) i na rovině pro chybovou anotaci. „Umožňuje import textu a anotace, kopírování anotace na další úroveň, spojování a rozdělování pozic ve větě, určení typu chyby, export textu s chybovou anotací a import gramaticky označovaného textu“ (Skoumalová – Rosen, 2009: 12). Podle autorů nemá zatím české „vylepšení“ nástrojů ve světovém kontextu obdoby. Anotace je maximálně automatizovaná včetně zapojení automatické lemmatizace, značkování slovního druhu a hodnot morfologických kategorií u všech slov. Hrubší chybová anotace manuální (obsahuje 22 kódů) se kombinuje s automatickým značkováním (11 kódů). Emendace je stupňovitá a dodržuje se zásada co nejmenšího zasahování do originálu.<sup>25</sup>

### Výzkumy založené na žakovských korpusech

Korpus je tedy kvalitním prostředím pro empirické výzkumy, které zatím pro češtinu jako cizí jazyk nebyly možné. Nejvíce výzkumů opírajících se o data z korpusu se týká angličtiny jako cizího jazyka. Například rozsáhlý projekt Cambridgeského žakovského korpusu (CLC) vedený J.Hawkinsem se věnoval výskytu určitých chyb (20 jevů z různých jazykových rovin) vzhledem k stupni osvojení jazyka (A1–C1) a k mateřskému jazyku studenta. Mezi další studie, které se také zabývaly specifikami chyb u studentů angličtiny s konkrétním mateřským jazykem (porovnávají výskyt chyb dané jazykové skupiny vzhledem k ostatním či uvádí další specifické chyby), patří například práce G. M. Dalgishe týkající se švédsky mluvících studentů (Dalgish, 1991) či práce autorů Díaz-Negrillo a García-Cumbreras pro španělsky mluvící studenty.

Pro češtinu jako cizí jazyk by byly například velmi užitečné výzkumy, které by dokázaly stanovit tzv. hraniční jevy pro jednotlivé úrovně češtiny jako cizího jazyka podle SERR a empiricky je podpořit (nebo přispět ke změnám v popisech a přiblížit je praxi). Chybová analýza češtiny jako mezijazyka by mohla osvětlit i problematiku rozdílné osvojitelnosti jazykových jevů (související s přirozeným pořádkem osvojování) a přispět k vytváření efektivnějších učebních osnov, učebních materiálů či vyučovacích postupů. v neposlední řadě by bylo možné i zkoumat specifika osvojování češtiny u různých jazykových skupin.

---

<sup>24</sup> více na : [http://www.exmaralda.org/en\\_index.html](http://www.exmaralda.org/en_index.html)

<sup>25</sup> více Chybová anotace na: [http://www.c2j.cz/attachments/105\\_2010\\_10\\_wksh\\_Liberec\\_Niki3.pdf](http://www.c2j.cz/attachments/105_2010_10_wksh_Liberec_Niki3.pdf)

## Závěr

Počítačové technologie využívané pro uchovávání a zpracovávání lingvistických dat umožňují dnes založit výzkum osvojování cizího jazyka na autentických datech v mnohem širším a reprezentativnějším měřítku než dříve. Zároveň také informační technologie a média usnadňují přístup k těmto datům. Žakovské korpusy poskytují navíc možnost vybrat homogenní vzorek pro výzkum a věnovat se analýze mezijazyka jako celku, či výzkumu cílenému na konkrétní jevy. Korpusová chybová analýza díky moderním technologiím překonala nedostatky klasické analýzy a může významně posunout lingvodidaktiku cizího jazyka. v případě češtiny jako cizího jazyka je tvorba žakovského korpusu významným krokem na cestě zkoumání procesu osvojování češtiny jako cizího jazyka.

## Literatura

- Corder, S. P.: *Error analysis and Interlanguage*. Oxford, Oxford University Press 1986.
- Dagneaux, E.– Denness. S. – Granger, S.: Computer- aided error analysis. 1998. *System* 26: 163–174.
- Dalgish, Gerard M.: Computer-Assisted Error Analysis and Courseware Design: Applications for ESL in the Swedish Kontext. *CALICO Journal*, Volume 9 Number 2, str. 39–56.  
[https://calico.org/html/article\\_245.pdf](https://calico.org/html/article_245.pdf) (25. 1. 2011)
- Díaz-Negrillo, A. – García-Cumbreras, M.: A tagging tool for error analysis on learner corpora. *ICAME Journal No. 31*, str. 197–203.  
<http://icame.uib.no/ij31/ij31-page197-204.pdf> (3. 12. 2010)
- Granger, S.: Error-tagged Learner Corpora and CALL: A Promising Synergy. *CALICO Journal*, 20 (3), 465–480. [https://calico.org/html/article\\_289.pdf](https://calico.org/html/article_289.pdf) (5. 12. 2010)
- Hnátková, M.– Jelínek, T.– Petkevič, V. : Klasifikace a typologie chyb ve vstupních textech a koncepce značkování chybných textů  
[http://www.c2j.cz/attachments/075\\_Hnatkova-Jelinek-Petkevic\\_Chyby.pdf](http://www.c2j.cz/attachments/075_Hnatkova-Jelinek-Petkevic_Chyby.pdf) (26. 4. 2011)
- Chybová anotace [http://www.c2j.cz/attachments/105\\_2010\\_10\\_wksh\\_Liberec\\_Niki3.pdf](http://www.c2j.cz/attachments/105_2010_10_wksh_Liberec_Niki3.pdf) (26. 4. 2011)
- Lüdeling, A.– Walter, M.– Kroymann, E.– Adolphs, P.: Multi-level error annotation in learner corpora. [www.linguistik.hu-berlin.de/institut/professuren/.../FALKO-CL2005.pdf](http://www.linguistik.hu-berlin.de/institut/professuren/.../FALKO-CL2005.pdf) (21. 12. 2010)  
[http://www.exmaralda.org/en\\_index.html](http://www.exmaralda.org/en_index.html) (26. 4. 2011)
- Selinker, L.: Interlanguage. In: Richards, J., C.: *Error analysis: perspectives on second language acquisition*. Harlow, Longman 1989.
- Skoumalová, H.– Rosen, A. : Návrh řešení – technické aspekty.  
[http://www.c2j.cz/attachments/075\\_Skoumalova-Rosen\\_Technicke\\_reseni.pdf](http://www.c2j.cz/attachments/075_Skoumalova-Rosen_Technicke_reseni.pdf) (26. 4. 2011)
- The Cambridge Learner Corpus (CLC) Project Professor John Hawkins  
[http://englishprofile.org/images/pdf/ucles\\_rceal\\_projects.pdf](http://englishprofile.org/images/pdf/ucles_rceal_projects.pdf) (10. 8. 2009)

## Summary

*Computer technology in second or foreign language acquisition research*

*This paper deals with the use of computer technology in this field, particularly in Computer-aided Error Analysis. Results of such researches may help to light process of foreign language acquisition, it can*

*empirically support and precise descriptions of proficiency levels and can be used for development of a curricula and teaching materials. We also deal with the problems of development a learner corpus, methods of categorization errors and software support for corpus creating, particularly the emerging Czech learner corpus and software EXMaRALDA. There will also be mentioned some examples of international researches based on the learner corpus.*

## METODICKÝ PORTÁL PRO UČITELE WWW.CZECHFORFOREIGNERS.COM

Jaroslav Mašín

Univerzita Karlova v Praze, Ústav jazykové a odborné přípravy

Přínos internetu pro učitele je podle Brdičky (2003) neoddiskutovatelný. Každý učitel může vyhledávat informace, jimiž může obohacovat svoji práci. A tak může číst každý den desítky zpráv, které budou zajímavé, a některé z nich může potom přepracovat a následně využít ve výuce češtiny pro cizince. Problém ale, jak říká Brdečka, je, že normální učitel nemá na takové věci čas, protože pracovní dobu tráví především ve třídě nebo opravuje testy a domácí úkoly. A proto pro učitele vznikají internetové stránky – metodické portály, které mají za cíl šetřit učitelův čas, zvýšit kvalitu výuky a zvýšit učitelovu produktivitu. Učitel by tedy měl informační technologie vyžívat a umět s nimi pracovat.

Dnes existuje řada asistenčních internetových stránek pro učitele, českých i zahraničních. Za zmínku stojí internetový portál [www.onestopenglish.com](http://www.onestopenglish.com), který mohou využívat učitelé angličtiny pro cizince. Tento portál nabízí přes 7000 materiálů a článků. Má 700 000 registrovaných uživatelů ze 100 zemí světa. Některé materiály jsou k dispozici zdarma. Pro získání ostatních materiálů je potřeba se přihlásit a zaplatit roční registraci, která je 39 liber. Tento portál mohou využívat i učitelé češtiny pro cizince, kteří sledují nové trendy ve výuce jiných jazyků a hledají tak inspiraci pro svoji práci.

Mezi největší metodické portály pro učitele v České republice patří [www.rvp.cz](http://www.rvp.cz), který vznikl jako podpora zavádění rámcových vzdělávacích programů do škol. Je určen ředitelům a učitelům školek, základních, speciálních a základních uměleckých škol, gymnázií, středních odborných škol a škol s právem státní jazykové zkoušky. Tento portál ale nabízí jen malé množství materiálů pro výuku našich zahraničních studentů a zaměřuje se na učitele základních a středních škol. Nejnovějším portálem je [www.bloczech.cz](http://www.bloczech.cz), který vznikl v roce 2010. Každé pondělí přináší zjednodušené zprávy ze zpravodajského serveru [www.tn.cz](http://www.tn.cz). Nabízí texty na všech úrovních od A1 po B2.

U nás ve Studijním středisku Albertov učíme především intenzivní semestrální kurzy. Semestr je velmi dlouhá doba a ani sebelepší učebnice logicky nemůže nabízet dostatek materiálů pro výuku, které by byly metodicky přizpůsobené našim účelům. Proto si učitelé vytvářejí materiály vlastní. Řada těchto materiálů je velmi kvalitní, učitelé je využívají i v dalších semestrech a zároveň je chtějí sdílet s kolegy. Přemýšleli jsme tedy o tom, jak vytvořit naši metodickou banku materiálů. Materiály jsme začaly vkládat do společných desek, ale to se v praxi příliš neosvědčilo. Chtěli jsme, aby metodická banka splňovala následující kritéria:

- Musí být přehledná tak, aby se v ní dalo jednoduše orientovat
- Musí být snadno a průběžně rozšiřována o nové příspěvky
- Musí být každému učiteli k dispozici

Jako nejvhodnější se jevílo založit internetové stránky. Ty totiž splňují uvedená kritéria. Materiály jsou přehledně uspořádané, je možné je průběžně vkládat, upravovat i mazat. Svě přípravy si učitel může dělat všude, kde je připojení k internetu. A tak postupně začaly vznikat internetové stránky [www.czechforforeigners.com](http://www.czechforforeigners.com). Historie tohoto projektu se začala psát 17. února 2008. To znamená, že existují již více než tři roky. Nejprve jsme začínali pouze s malým množstvím materiálů, které ale postupně rozšiřujeme.



Internetový portál [www.czechforforeigners.com](http://www.czechforforeigners.com). využívá moderní počítačové technologie. Je napsán v programovacím jazyku PHP. k ukládání dat slouží databázový systém MySQL. Systém umožňuje rozlišovat uživatele a přidělovat jim odpovídající práva a možnosti při práci. Díky databázové podpoře mohou uživatelé snadno přidávat a upravovat texty, články, rubriky atd. Portál používá moderní a vkusný design, upravený podle volně šiřitelných vzorů [www.1234.info](http://www.1234.info).

Materiály na našich internetových stránkách jsou pro větší přehlednost rozděleny do několika částí:

- *Gramatika 1* – materiály pro výuku gramatiky začátečníků v prvním semestru
- *Gramatika 2* – materiály pro výuku gramatiky studentů připravujících se na zkoušku B1 ve druhém semestru
- *Gramatika 3* – materiály pro výuku gramatiky pokročilých studentů, kteří studují třetí nebo čtvrtou úroveň
- *Čtení* – čtecí texty, doplněné otázkami na porozumění a návrhy k diskusi. Seřazené od velmi lehkých textů pro začátečníky po nejtěžší.
- *Poslechy* – zpracované úkoly k poslechům z vybraných učebnic. Nejsou tady vlastní poslechové texty, protože vytvářet takové materiály není v podmínkách naší školy možné.
- *Hry* – inspirativní úkoly na odlehčení hodin
- *Ostatní* – pracovní listy k filmovým ukázkám a testy



The screenshot shows the website 'Studijní materiály' (Study materials) for Czech for foreigners. The header includes the site name, 'čeština pro cizince Jaroslav Mašín a kolektiv', a navigation menu with 'Domů', 'GRAMATIKA 1', 'GRAMATIKA 2', 'GRAMATIKA 3', 'ČTENÍ', 'POSLECHY', 'HRV', 'TESTY', and 'OSTATNÍ', and a search bar. The main content area is titled 'Genitiv - pl.' and contains the text: 'Lekce nabízí materiály, které procvičují genitiv plurálu. Praha v číslech. Zobrazit kompletní obsah lekce Genitiv - pl. ve formátu pdf'. A sidebar on the left lists 11 grammar topics, with '6. Genitiv - pl.' selected. The footer contains the copyright notice: 'Copyright © 2009 www.czechforforeigners.com | All Rights Reserved'.

Počet materiálů roste a v současné době je na těchto stránkách 85 materiálů. Jsou to vlastně hotové pracovní listy pro studenty, které si učitelé mohou vytisknout. Každý materiál má záhlaví, kde je uvedeno jméno autora. Všechny materiály jsou orientovány především na rozvoj komunikačních dovedností, protože takových materiálů není v našem oboru dostatek. Nenajdeme tady cvičení, která by

byla zaměřena na pouhé doplňování pádových a osobních koncovek. Naši snahou je, aby materiály byly podnětné a nabízely možnosti ke konverzaci a diskusi. To se týká nejen materiálů pro pokročilé studenty, ale i materiálů pro začátečníky, protože si myslíme, že dovednost komunikovat je potřeba rozvíjet už od první hodiny. Je důležité, aby se naši studenti v hodinách nenudili a byli motivováni k dalšímu studiu češtiny. Některé materiály jsou doplněny fotografiemi, které je možné legálně na internetu najít a využívat. Je důležité, že pracovní listy obsahují i návod, jak s nimi pracovat. Všechny materiály už byly úspěšně vyzkoušeny ve výuce.

Přispěvateli jsou vyučující, kteří učí ve studijním středisku Albertov. Počet přispěvatelů je v současné době 6. Nejvíce materiálů najdeme ve složce Gramatika 2 pro studenty připravující se na zkoušku B1. Je to dáno pravděpodobně tím, že tady neexistuje učebnice, která by vyhovovala našemu typu kurzu.

Internetová stránka [www.czechforforeigners.com](http://www.czechforforeigners.com) má taky poddoménu: <http://tests.czechforforeigners.com>. Tady najdeme online test pro zahraniční studenty, který si mohou vyplnit, a potom se test sám vyhodnotí. Test obsahuje úkoly z gramatiky a čtení. Takové testy můžeme použít pro domácí přípravu studentů na zkoušku anebo je využít i v hodině. Práce s počítačem v hodině bývá pro studenty příjemnou změnou.

Metodický portál [www.czechforforeigners.com](http://www.czechforforeigners.com) je v současné době určen pouze pracovníkům ÚJOP UK. Jeho přístup je chráněn heslem. Do budoucna bychom chtěli rozšiřovat počet materiálů, přispěvatelů a uživatelů. Také bychom chtěli rozšířit počet online testů tak, aby si studenti mohli sami ověřit, jaké jsou jejich znalosti. Byli bychom rádi, kdyby se tento portál stal běžnou součástí práce všech učitelů češtiny na ÚJOP UK.

## Literatura

bloCZECH – adaptovaná četba – český jazyk pro cizince, [www.bloczech.cz](http://www.bloczech.cz), 27. 4. 2011.

Brdička, B.: *Role internetu ve vzdělávání*. Kladno, Aisis 2003.

Metodický portál RVP, [www.rvp.cz](http://www.rvp.cz), 27. 4. 2011.

Studijní materiály, [www.czechforforeigners.com](http://www.czechforforeigners.com), 27. 4. 2011

Onestopenglish.com, [www.onestopenglish.com](http://www.onestopenglish.com), 27. 4. 2011.

## Summary

*The conference paper talks about the advantages of internet sites as an invaluable resource in teachers' jobs. In the first part, examples of Czech and international teacher's resource sites are described. In the later part, the teacher's site [www.czechforforeigners.com](http://www.czechforforeigners.com) is presented. The site was created to provide the possibility of sharing materials for teaching Czech as a foreign language. It was made by the teachers of Charles University Institute of Language and Preparatory studies – Albertov to help them overcome the lack of creative teaching materials. At present, the site contains over 85 resources that are divided into seven core groups such as Grammar, Reading, Games, Tests and Listening. The materials are worksheets that a teacher can use to practice learners' language skills in an interesting way. The number of materials is growing constantly.*

## ELEKTRONICKÝ SLOVNÍK JAKO POMOCNÍK PŘI STUDIU JAZYKA

Eva Nepevná  
LINGEA s.r.o.

### Proč je lepší používat elektronický slovník místo knižního?

Listování slovníkem je dnes téměř anachronismus. v době, kdy už i do škol dorazila výpočetní technika v podobě notebooků, které žáci často používají místo sešitu a pera, ztrácejí knižní slovníky své postavení velmi rychle.

Elektronický slovník má mnoho kladů. Dřívější nevýhody, jako například jeho nedostupnost v některých situacích, jsou dávno pryč díky moderním technologiím – používají se nejen v počítači, ale i v mobilních telefonech, Ipadech, iPhonech atd. Je tedy „vždy po ruce“, je rychlý, schopný vyhledávat překlady podle různých kritérií a odpovídá tak dnešní době a jejím požadavkům.

Pokud má být ovšem slovník naším pomocníkem při práci a vzdělávání, nestačí, aby prostě jen fungoval rychle. Musíme na něj klást i další požadavky. Chceme určitě, aby nám umožnil najít opravdu přesný překlad, aby nám nabídl jeho správné užití ve větě, abychom našli správný tvar slova, které potřebujeme použít, a samozřejmě i jeho výslovnost.

Výběru slovníku jako pracovní či učební pomůcky je tedy dobré věnovat velkou pozornost.

### Databáze a možnosti programů

Rozdíl je už v databázích, které slovník obsahuje. Podívejme se třeba na slovníky, které poskytují různé internetové vyhledávače. Zadáte v nich slovo, které chcete přeložit, a jejich „slovník“ vám nabídne dlouhou řadu překladů bez jakéhokoliv vysvětlení – který si máte vybrat? Pokud nevíte přesně, jak se slovo píše, je hledání překladu také zbytečné. Kromě toho je v těchto slovnících mnoho chyb a nepřesností a nenaučíte se z nich vůbec nic.

Pokud se chcete „pobavit“ kvalitou těchto produktů, doporučuji stránku <http://www.lingea.cz/chyby-ve-slovnících.asp>.

Naopak slovník Lexicon5 vychází z rozsáhlé databáze vyvíjené odborníky mnoho let. Každé heslo je v něm propracované po stránce formální i obsahové. Heslové slovo v záhlaví doprovázejí všechny potřebné morfologické informace. Pokud je potřeba, najdete tu i zmínku o tom, v jakém oboru se toto slovo používá a jaké má stylové zabarvení. (Nestane se vám potom, že v odborném textu použijete hovorový výraz apod.) Hesla jsou rozdělena na významy, z nichž každý je vysvětlen kontextovou poznámkou a ještě dokumentován řadou příkladů.

Databáze jsou stále doplňovány. Přidávají se do nich nová slova, ale i k již existujícím heslům přibývají významy, slovní spojení, ve kterých se slovo nově vyskytuje, atd.

Tolik o databázích, které jsou základním předpokladem každého dobrého slovníku.

Elektronický slovník nám však nabízí mnohem víc. Kromě základního vyhledávání nám umožňuje vyhledávat fulltextově, vyhledávat podle různých parametrů, zobrazit si všechny morfologické informace

či poslechnout si správnou výslovnost namlouvanou rodilým mluvčím. Umožňuje nám s databází dále pracovat.

Lexicon5 má řadu funkcí, které vám pomohou rychle hledat i učit se.

Vyhledávání:

- fulltextové – ve zvláštním okně se zobrazí všechny příklady, ve kterých se hledané slovo ve slovníku vyskytuje, slovník vám nabídne i přehled výskytu daného slova v heslech, příkladech, kolokacích, a dokonce i ve výkladech a kontextových poznámkách
- hledání na obou stranách slovníku
- morfologické – slovník umí rozeznat všechny tvary slova a vyhledá tedy správné heslo i v případě, že nezadáte slovo v základním tvaru
- fonetické – tato funkce umožňuje vyhledání hesla při zapsání jeho fonetické podoby
- rozšířené – ve speciálním vyhledávacím okně si můžete volit parametry vyhledávání. Můžete hledat slovní spojení, příklady, v nichž se vyskytuje určitá kombinace slov, můžete si vyfiltrovat všechna hesla s určitým oborovým či stylovým příznakem atd.

Okno odkazů:

- významy – okno nabízí přehled synonym, antonym a hesla zařazená do tematických okruhů
- tvary – zde se zobrazují slova odvozená od zadaného hesla a slova příbuzná
- okolí – tady najdete hesla z abecedního okolí slova

Přehled gramatiky:

- slovník obsahuje základní přehled gramatiky členěný podle slovních druhů
- kapitoly se dají vyhledat i pomocí zadání klíčového slova do vyhledávacího okna

Tabulky tvarosloví:

- u každého ohebného slova si můžete vyvolat okno s morfologickými tabulkami
- tabulky obsahují přehled všech tvarů i s pomocnými slovesy apod.

Jak se učit s Lexiconem5:

- procvičování slovíček – vyberete si téma, způsob procvičování slov a slovník vám buď bude slova přehrávat (tedy zobrazovat a vyslovovat), anebo vás bude ze slovíček zkoušet (budete vepisovat do zadávacího pole správný překlad)
- vlastní témata – můžete si vytvořit vlastní seznamy slov a učit se je pomocí programu
- vlastní slovník – do slovníku si můžete průběžně dopisovat hesla, která vám v databázi chybějí, nebo si vytvořit vlastní uživatelský slovníček ze slov, která často potřebujete

Toto je tedy hrubý nástin toho, jak může dobrý elektronický slovník pomoci při studiu jazyků - při překládání, memorování, rozšiřování si slovní zásoby i znalostí gramatiky. Je to dobrý pomocník pro studenty i vyučující. Stačí jen naučit se s ním pracovat a využívat všechny jeho možnosti.

Mgr. Eva Nepevná  
vedoucí vývoje ruských slovníků  
Lingea s. r. o.

### Summary

*Nowadays, when the computer technology becomes more and more common in daily life and is accessible to almost everybody, the electronic dictionaries excel the printed ones in many aspects. Since they can be used not only in computers, but in mobile phones, iPads, iPhones etc. as well, they are always on hand and enable to find the entry as quick as possible. But the high speed of searching only does not guarantee the right translation. The quality database is no less important. It must include the specification of word senses, extensive exemplification, morphological information, stylistic characteristic, and of course pronunciation. All these absolutely necessary components of any entry are included in Lexicon5, as opposed to many low quality dictionaries provided by various Internet search engines. Moreover, Lexicon5 enables many other useful functions, e.g. full text, morphological and phonetic search, synonym, antonym and derivative display; it contains grammar summary, offers vocabulary revision and many others. Therefore it can significantly help everybody who translates or studies a foreign language.*

## REKLAMA NA INTERNETU – VYUŽITÍ VE VÝUCE ČEŠTINY JAKO CIZÍHO JAZYKA

Pavel Pečený

Univerzita Karlova v Praze, Ústav jazykové a odborné přípravy

### Úvod

Ve výuce cizích jazyků se klade velký důraz na rozvoj komunikačních kompetencí v běžných situacích (např. na návštěvě, v obchodě, na úřadě, u lékaře atd.). Jedna forma běžné komunikace však zůstává v pozadí – reklama, a to i přesto, že se s ní studující setkávají velice často. Důvodem je patrně její jednostranný charakter, tj. komunikace probíhá pouze směrem od produktora k adresátovi, takže přímo zapojuje výhradně receptivní dovednosti. Reklamní materiály (bannery, flash reklamy, videa apod.), se kterými se studující setkávají na internetu, ovšem vybízejí i k aktivování produktivních dovedností. Tento příspěvek představuje konkrétní příklad využití žánru (internetové) reklamy v didaktickém procesu výuky češtiny jako cizího jazyka, jehož cílem je mimo jiné také rozvoj sociokulturních kompetencí studujících. Jako příklad poslouží reklamy na některé české výrobky (Kofola, Staropramen a Modafen).

### Teoretická východiska

Při plánování využití internetové reklamy ve výuce cizího jazyka vycházíme z teoretických úvah v následujících oblastech.

#### 1. Komunikativní jazykové činnosti a strategie:

Primárním cílem níže uvedených příkladů (odd. 2) je podněcování produktivních činností, počátečním impulzem je ale činnost receptivní: a) informativní čtení, b) poslech médií, nebo c) sledování videa. Tyto vstupní aktivity ovšem směřují k motivaci: a) mluveného projevu vztahujícího se k vizuálním nebo audiovizuálním pomůckám (reklamním bannerům, obrázkům, videím apod.), b) předvádění nacvičené role, c) spontánního mluveného projevu.

Příklady v tomto příspěvku jsou určeny studujícím od úrovně A2+ podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (SERR). s ohledem na úroveň pokročilosti studujících je vhodné klást důraz na ty aktivity, které nejlépe vyhovují aktuálním potřebám dané skupiny, a ostatní aktivity rozvíjet pouze v nezbytné míře. z toho důvodu jsou u každého příkladu uvedeny možnosti rozšíření/omezení (viz odd. 2) některých aktivit tak, aby je bylo možno uplatnit i na vyšších úrovních (především B1 a B2).

#### 2. Mediální výchova:

Mediální produkty, se kterými se denně setkáváme, se podílejí na formování našich představ o světě. z hlediska studentů-cizinců se jedná o formování představ o cizím sociálním prostředí. Tyto představy se mohou stát vzorem k interpretování chování v obdobných životních situacích, a proto je třeba k nim přistupovat s uvážlivým pohledem. Očekávání spojená s projevy jednotlivců i institucí založená na mylné interpretaci mediálního obrazu jsou totiž často ve značném rozporu s realitou.

Žánr reklamy je jedním z mediálních produktů, kde se tato diskrepance projevuje nejsilněji, díky tomu jej lze využít při rozvoji kritického přístupu k uměle vytvořené představě o fungování cizího sociálního prostředí a zároveň k nácvičení „adekvátního“ vzorce chování v celé řadě konkrétních situací, které se v reklamách objevují. s ohledem na výuku jazyka se tím cílí především na budování sociolingvistické a pragmatické kompetence (srov. SERR 2001, s. 13).

### 3. ICT ve výuce

Spolu s tím, jak roste množství informací a dostupnost jejich zdrojů, mění se i hlavní výukové cíle – od memorování znalostí se přesunují ke schopnosti vyhledávat, třídit a zpracovávat informace (srov. IKT 2010, s. 19). v rámcovém vzdělávacím programu (RVP G 2007, s. 62) se hovoří o prohlubování schopnosti „tvůrčím způsobem využívat informační a komunikační technologie, informační zdroje a možnosti aplikačního programového vybavení s cílem dosáhnout lepší orientaci v narůstajícím množství informací při respektování právních a etických zásad používání prostředků ICT“.

Za účelem naplnit zmíněné cíle v níže uvedených příkladech (odd. 2) se didaktická technika (projektor, interaktivní tabule, počítače) užívá: a) k podnícení samostatné práce s informačními zdroji a mediálními kanály, b) k názornému zprostředkování vstupního impulsu celé skupině (základ diskuse/skupinové práce). Především první z cílů je pro studující-cizince velmi důležitý. Ukazuje se totiž, že studující většinou disponují dobrou počítačovou gramotností (tj. bez problémů ovládají počítač), ale často jim chybí zkušenost s internetovými nástroji z českého prostředí (např. vyhledávacími portály), příp. s rychlou orientací na webových stránkách v české mutaci (např. při hledání klíčových slov, odkazů atd.).

Z tohoto přehledu je patrné, že se problematika využití žánru internetové reklamy ve výuce cizího jazyka dotýká několika navzájem neoddělitelných oblastí. Lektorovi je ovšem ponechána možnost určit, která z daných oblastí pro něj ve výuce bude stěžejní a naopak. Záleží na něm, do jaké míry k motivování mluveného projevu studujících využije postupy mediální výchovy, jak důležitou roli připiše audiovizuální technice nebo nakolik bude prosazovat samostatné využití internetu. Toto rozhodnutí bude jistě záviset také na vybavenosti a přístupné technice školy, resp. učebny.

#### **Příklady využití internetové reklamy**

V této části jsou detailně popsána zpracování reklam na tři produkty – Modafen, Kofolu a Staropramen.<sup>26</sup> První (Modafen) byl vybrán pro nácvik komunikace v konkrétní jasně strukturované situaci (rozhovor o zdravotních potížích, omluva ze schůzky). Druhý (Kofola) motivuje k popisu osob a jejich činnosti a k vyjádření vlastního názoru na reklamní video. Třetí (Staropramen) podněcuje k popisu zážitků, vyjádření pocitů a fantazií a zároveň otevírá diskusi o funkci a podstatě reklamy, o jazykových prostředcích, které se objevují v reklamních sloganech.

Prezentované postupy (scénáře) lze užít k realizaci až tří<sup>27</sup> vyučovacích bloků (90 minut). Každý oddíl (2.1–2.3) obsahuje úvodní přehled klíčových dovedností a očekávaných výstupů v komunikaci. Podle pokročilosti studujících je možno scénáře modifikovat. To je naznačeno pomocí symbolů za číslem úkolu. Úkoly bez symbolu jsou určeny pro úroveň A2 a vyšší. Symbol + znamená, že úkol je vhodný pro úroveň B1 a vyšší. Symbol ++ znamená, že úkol je vhodný pro úroveň B2. Zvláště jsou označena libreta poslechových textů (resp. videí), a to hvězdičkou (\*). Tyto texty slouží například k doplňování slov na základě poslechu (v příkladech podtržená slova) – obtížnost lze modifikovat např. výběrem jiných slov.

#### **Modafen**

Klíčové kompetence:

---

<sup>26</sup> Za inspiraci k využití těchto produktů patří dík profesoru Davidu S. Danaherovi z University of Wisconsin-Madison v USA. Více informací o jeho seminářích češtiny pro cizince lze nalézt na <http://cokdybysme.net/>.

<sup>27</sup> Ve skupinách pokročilých studujících může být výhodné spojit oddíly 3.2 a 3.3 do jednoho vyučovacího bloku.

1. vyhledávání a třídění informací
2. orientace v mapě
3. porozumění dialogu na téma z každodenního života
4. popis vzhledu osob a jejich činnosti
5. interakce v situaci s jasnou strukturou

Očekávaný výstup v komunikaci:

1. dovednost popsat cestu
2. dovednost sdělit informace týkající se zdravotního stavu (chřipka)
3. dovednost formulovat omluvu (ze schůzky kvůli nemoci)

Organizace řízení učební činnosti: frontální, skupinová, v páru

Organizace prostoru: specializovaná učebna

Časová náročnost: 60–90 minut

### **Motivace, uvedení do situace 1:**

*Vašemu kamarádovi/vaší kamarádce je špatně. Necítí se dobře. Má chřipku. Chtěl/a by si koupit lék Modafen a požádal/a vás o pomoc. Neví, kde je nejbližší lékárna v okolí jeho/jejího bytu.*

### **Úkol 1:**

*Podívejte se na internet a najděte, kde je nejbližší lékárna v okolí bytu vašeho kamaráda/vaší kamarádky. Vysvětlete mu/jí, jak se tam dostane.*

### **Úkol 1+:**

*Podívejte se na internetové stránky Modafenu a zjistěte, jestli si kamarád/ka může koupit lék bez předpisu.*

### **Úkol 1++:**

*Vysvětlete kamarádovi/kamarádce, proč by bylo lepší, aby si žádný lék nebral. Nebo ho/ji naopak zkuste přesvědčit o tom, že si Modafen musí koupit.*

**Video 1: (<http://www.youtube.com/watch?v=3y7LBSLVgI8>)**

### **Úkol 2:**

*Podívejte se na reklamu na lék Modafen. Popište, co lidé v reklamě dělají? Jaké mají profese? Proč se starší muž zlobí na mladšího muže?*



**Úkol 3\*:**

*Doplňte, co herci říkají:*

Reklama na Modafen, scéna s chřipkou.

Režisér: (1)Všechno tě bolí, máš ucpaný (2)nos, horečku.

Herec: Je mi hrozně.

Režisér: (3)Výborně, pojedeme na ostro\*.

Asistentka: Hrál jste to (4)dobře.

Herec: Ale já mám (5)opravdu chřipku.

Asistentka: Tak si vezměte\* Modafen.

Scéna s chřipkou (6)podesáté.

Herec: Je mi hrozně.

Režisér: (7)Stop! Máš hrát chřipku.

Díky Modafenu na chřipku úplně (8)zapomenete.

**Úkol 3+:**

*Rozumíte větám se symbolem \*? Co znamenají?*

**Úkol 3++:**

*Jaké motto je na konci reklamy? Vysvětlete ho.*

„Modafen, chřipka z těla ven.“

**Úkol 4+:**

*Zkuste vymyslet, jak by mohlo video 1 pokračovat. Připravte si scénář a dialog předved'te.*

**Úkol 5:**

*Představte si, že máte stejné zdravotní problémy jako muž v reklamě. Vytvořte krátké dialogy. Stěžujte si na potíže svému lékaři / lékárníkovi / mamince / kamarádovi / trenérovi...*

**Motivace, uvedení do situace 2:**

*Bohužel jste nemocní, máte chřipku a je vám špatně. Odpoledne se ale máte sejít s kamarádem/kamarádkou / vaším šéfem / vaší maminkou. Co uděláte?*

**Video 2:** (<http://www.youtube.com/watch?v=8kVIXrpxbhY>)

**Úkol 6:**

Podívejte se na druhou reklamu na lék Modafen. Nejprve ji uslyšíte bez zvuku. Popište, jak lidé v této reklamě vypadají, co dělají? O čem asi mluví?

**Úkol 6+:**

Podívejte se na reklamu ještě jednou a zkuste udělat dabing

**Úkol 7:**

Podívejte se na reklamu ještě jednou se zvukem. Zhodnoťte vaše nápady z úkolu 6(+).

**Úkol 8\*:**

Doplňte, co herci říkají:

Holka: Pojď dál.

Kluk: (1)Něco na mě leze.

Holka: Chřipka?

Kluk: Dneska (2)se mnou nic nebude.

Holka: Ale bude.

Chřipka: Modafen!

Hlas: Modafen: Chřipka z (3)těla ven!

„Modafen, pro vás (4)vyrábí Zentiva“

**Úkol 8+:**

Rozumíte větám s číslem 1 a 2? Co znamenají? Přemýšlejte, ve kterých situacích je vhodné je použít.

**Úkol 9:**

Nakonec jste se rozhodli, že kvůli nemoci vaši schůzku zrušíte. Vytvořte krátké telefonní dialogy s kamarádem/kamarádkou, šéfem, maminkou...

**Úkol 9+:**

Tam, kde je to vhodné, použijte v dialogích věty 1 a 2 z úkolu 8\*.

**Úkol 10:**

Zjistěte na internetu, jakou adresu má firma Zentiva a v kolika jazycích si můžete přečíst její webové stránky.

## Kofola

Klíčové kompetence:

1. vyhledávání a třídění informací
2. porozumění dialogu na téma z každodenního života
3. popis vzhledu a charakteru osob a jejich činnosti
4. orientace v mapě/schématu
5. vyjádření vlastního názoru

Očekávaný výstup v komunikaci:

1. dovednost sdělit relativně podrobně informace o události s překvapivou zápletkou
2. dovednost vyjádřit svůj názor na průběh této události
3. dovednost popsat cestu

Organizace řízení učební činnosti: frontální, skupinová, v páru

Organizace prostoru: specializovaná učebna

Časová náročnost: 60–90 minut

### Motivace, uvedení do situace 1:

*Jaká videa nejčastěji sledujete na internetu. Jak můžete taková videa najít?*

**Video 1:** (<http://www.youtube.com/watch?v=OwELxvG5c-E>)

### Úkol 1:

*Podívejte se na jedno video z internetu bez zvuku. Jaké video jste viděli? Kdo v něm hraje?*

### Úkol 1+:

*Proč autoři video natočili?*

### Úkol 2:

*Co jste viděli? Jaký příběh má video? Vyprávějte, co se v něm odehrává?*

### Úkol 2a:

*Seřadte události.*

\_1\_ dva kluci – čekat – autobusová zastávka

\_2\_ jeden kluk – vidět holku – běžet za ní

\_3\_ druhý kluk – taky běžet

\_4\_ kluci – svlékat se – mít spodní prádlo

\_5\_ kluci – zjistit – nudapláž

\_6\_ kluci – svlékat se – být nahý

\_7\_ kluci – jít k baru

\_8\_ kluci – objednat si – Kofola

\_9\_ dívka – chtít napít

### Úkol 3:

*Podívejte se na reklamu ještě jednou a zkuste udělat dabing.*

### Úkol 4:

*Podívejte se na reklamu ještě jednou se zvukem. Zhodnoťte vaše nápady z úkolu 3.*

### Úkol 5\*:

*Doplňte, co herci říkají:*

[Když ji miluješ, není co řešit.]

kluk (kudrnatý): Hele, Naďa.

kluk (zrzavý): No, Tučková, hm. (1)Počkej, Rocky...

[Nápis: Vstup pouze bez (2)plavek]

kudrnatý: (3)Dvě Kofoly, prosím.

Naďa: Ahoj, Ondro.

kudrnatý: Ahoj, (4)Nad'o.

Naďa: Dáš (5)mi napít?

[Když ji miluješ, není co řešit.]

### Úkol 5+:

*Vysvětlete, co znamená motto a přeložte ho do svého jazyka.*

### Úkol 6:

*Diskutujte s partnerem o tom, co se vám na videu líbí a co ne. Potom se o své názory podělte s jinou dvojicí.*

### Úkol 6+:

*Připadá vám ve videu něco zvláštní/neobvyklé?*

**Motivace, uvedení do situace 2:**

*Podívejte se na webové stránky Kofoly. Jak se vám líbí?*

**Úkol 7:**

*Najděte na stránkách Kofoly odpověď na tyto otázky:*

1. Kdy vznikla Kofola? / Ve kterém roce byla Kofola poprvé vyrobena?
2. Kdo Kofolu objevil?
3. Které tři druhy Kofoly existují?
4. Kolik lidí pracuje pro firmu Kofola?

**Úkol 7+:**

*Víte, že v Praze jezdí v létě „Kofola tramvaj“? Zjistěte na internetu víc informací. Najděte, její fotografii a podívejte se také, kudy tramvaj jezdí. Popište trasu kamarádovi/kamarádce.*

**Motivace, uvedení do situace 3:**

*Máte dobrou sluchovou fantazii? Dokážete si pouze podle zvuku představit, kde se nacházíte a co se tam děje? Vyzkoušejte si to!*

**Video 2: (<http://www.youtube.com/watch?v=DUqc3o6j9p0>)**

**Úkol 8:**

*Poslechněte si další video z internetu bez obrázu. O čem asi je? Kdo v něm hraje? Slyšeli jste dva divné zvuky? Co se asi stalo?*

**Úkol 9:**

*Ted' se na video s obrazem podívá jenom váš kamarád/kamarádka a potom vám řekne, co se tam stalo.*

**Úkol 9+:**

*Podívejte se na video společně a zhodnoťte, jestli byl popis vašeho kamaráda/kamarádky dostatečný. Chyběla vám nějaká informace? Co byste doplnili?*

**Úkol 10\*:**

*Doplňte, co herci říkají:*

kluk: Hej. Ahoj.

holka: Ahoj.

malý kluk: Ahoj, milenci, a vy se jako milujete, jo?

kluk: Hele, mladej, (0)vypadni vocuť, jo!

malý kluk: A chcete dělat (1)děti? A vy budete mít (2)svatbu. A milenci se milují, milenci se milují...

chlupci: Milenci, nazdar!

malý kluk: Milenci se milují, milenci se...

„Prostě není z cukru. (4)Nová Kofola, bez cukru.“

#### **Úkol 10+:**

*Rozumíte, co znamená věta (0)? Změňte obecnou češtinu na spisovnou.*

kluk: Hele, mladej, (0)\_\_\_\_\_, jo.

#### **Úkol 11:**

*Diskutujte s partnerem o tom, jak se lidé v reklamě chovají. Přemýšlejte o tom, jaké asi mají vlastnosti. Potom se o své názory podělte s jinou dvojicí.*

#### **Úkol 11+:**

*Je pro vás situace, kterou jste viděli nějak překvapivá?*

#### **Úkol 11++:**

*Dokážete vysvětlit spojitost mezi videem a sloganem „Prostě není z cukru“.*

#### **Motivace, uvedení do situace 4:**

*Viděli jste dvě reklamy na nápoj Kofola. Už jste někdy pili Kofolu? Chutná vám?*

*Představte si, že jste experti na reklamu.*

#### **Úkol 12:**

*V malé skupině (3–4 osoby) zkuste přemýšlet o tom, čím jsou tyto reklamy (ne)zajímavé. Potom své myšlenky prezentujte ostatním.*

#### **Úkol 12++:**

*Rozdělte se na dvě skupiny (4–5 osob) a zhodnoťte obě reklamy. Jedna skupina má za úkol připravit pozitivní a druhá negativní hodnocení. Potom o svých hodnoceních diskutujte.*

### **Staropramen**

Klíčové kompetence:

1. vyhledávání a třídění informací
2. popis neobvyklých činností
3. vyjádření vlastního názoru

4. kritický přístup k žánru reklamy

Očekávaný výstup v komunikaci:

5. dovednost sdělit relativně podrobně informace o neobvyklé události
6. dovednost vysvětlit neobvyklou situaci
7. dovednost prezentovat argumenty

Organizace řízení učební činnosti: frontální, skupinová, v páru

Organizace prostoru: specializovaná učebna

Časová náročnost: 60–90 minut

**Motivace, uvedení do situace 1:**

*Pamatujete si, kdy jste naposledy udělali něco jinak (neobvyklým způsobem)?*

**Video 1:** (<http://www.youtube.com/watch?v=KFg9ebulQCY>)

**Úkol 1:**

*Podívejte se na video z internetu. Jaké video jste viděli? Co dělají lidé jinak?*

**Úkol 2\*:**

*Napište 4 imperativy z reklamy a jejich infinitivy.*

1. skoč si zaplavat – skákat
2. běž na procházku – běžet
3. vyčisti si zuby – vyčistit
4. běž do posilovny – běžet

**Úkol 3:**

*Popište každou situaci podrobněji. Kde jsou ti lidé, co dělají*

**Úkol 3+:**

*S partnerem diskutujte o tom, co je na každé situaci neobvyklé.*

**Úkol 4:**

*Jaké motto je na konci reklamy?*

**Úkol 4+:**

*Jaká je pointa reklamy?*

**Úkol 4++:**

*V malé skupině (3–4 osoby) diskutujte o tom, proč firma Staropramen tuto reklamu používá. Jaká je asi její strategie?*

**Motivace, uvedení do situace 2:**

*Přemýšlejte a diskutujte o tom, co ještě můžeme udělat jinak.*

**Video 2:** ([http://www.youtube.com/watch?v=2N8NYH59a\\_c](http://www.youtube.com/watch?v=2N8NYH59a_c))

**Úkol 5:**

*Podívejte se na další reklamu. Co oslavují lidé v této reklamě? Co si o tom myslíte?*

**Úkol 6:**

*Jaký slogan je v reklamě?*

**Úkol 6+:**

*Změňte ve sloganu obecnou češtinu na spisovnou. Proč je použita obecná čeština? Jaký má v reklamě efekt?*

**Motivace, uvedení do situace 3:**

*Jak si představujete neobvyklé rande? Umíte si představit rande bez peněz? Diskutujte s partnerem.*

**Video 3:** (<http://www.youtube.com/watch?v=mzGChIGQ7wc>)

**Úkol 7:**

*Popište situaci. Kde jsou ti lidé, co dělají?*

**Úkol 7+:**

*Porovnejte vaši představu s reklamou. Co si o této reklamě myslíte?*

**Motivace, uvedení do situace 4:**

*Kde všude se člověk setkává s reklamou?*

**Úkol 8:**

*Podívejte se na internetu i na další reklamy firmy Staropramen. Která se vám nejvíc líbí?*

**Úkol 8+:**

*V malých skupinách (3–4 osoby) se zamyslete nad tím, jaký je účel reklamy.*



### Úkol 8++:

Diskutujte o tom, jaké prostředky reklamy využívají. Srovnajte různé typy reklamy (v časopise, v televizi, na billboardech, na internetu apod.). Své myšlenky si запиšte (jako body) a potom je prezentujte jiné skupině.

### Motivace, uvedení do situace 5:

Pili jste někdy pivo Staropramen? Víte, kolik stojí? Podívejte se na webové stránky Staropramenu.

### Úkol 9:

Najděte na stránkách Staropramenu odpověď na tyto otázky

1. Co musíte udělat, když si chcete prohlédnout web Staropramenu?
2. Co si můžete koupit v internetovém obchodu?
3. Pro koho je Staropramen „Děčko“?

### Úkol 9+:

Víte, že Staropramen nabízí „Pivní pohotovost“? Zjistěte na internetu, co to znamená.

### Závěr

Při bližším pohledu na výše uvedené příklady využití internetové reklamy se ukazuje, že tento žánr nabízí řadu podnětů k motivaci komunikační činnosti při výuce cizích jazyků. I přes jeho zdánlivě jednostranný komunikační charakter lze didaktický proces organizovat tak, aby se reklamní médium stalo podnětem k rozvoji produktivní dovednosti mluvení. z řady motivačních faktorů můžeme jmenovat např. aktuálnost témat, propojenost se známými životními situacemi a zkušenostmi, jistou míru kontroverznosti, jazykovou hru atd. v neposlední řadě je to také přitažlivost samotného internetu jako moderního média, jeho přístupnost a obliba mezi studujícími, která pomáhá odbourávat zábrany v mluveném projevu. s pomocí audiovizuálních pomůcek se na nižších úrovních stimuluje samostatný verbální projev jednak v podobě monologu s oporou (pomocné informace v bodech) a jednak v podobě simulovaných dialogů v běžných situacích. Na vyšších úrovních se do popředí dostává spontánní monolog (prezentace názoru) a diskuse ve skupině (argumentace).

### Literatura:

Brdička, B.: Role internetu ve vzdělávání: studijní materiál pro učitele snažící se uplatnit moderní technologie ve výuce. Praha: Univerzita Karlova, 2003.

Buerman, U.: *Jak (pře)žít s médii – Příležitosti a hrozby informačního věku a nové úkoly pedagogiky*. Hranice: Fábula, 2009.

Co kdybysme..., <http://cokdybysme.net/>, 29. dubna 2011.

(IKT): *Informační a komunikační technologie ve škole*. Ed. O. Neumajer. Praha, VÚP: 2010.

(RVP G): *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha, VÚP: 2007.

(SERR): *Společný evropský referenční rámec pro jazyky*. Olomouc, Univerzita Palackého 2002

### Summary

*This paper deals with issues associated with the usage of Internet advertising in the didactic process of foreign language teaching. It focuses on the possibility to adapt the genre of advertising in order to develop productive skills of speaking. In the first part, the theoretical background is presented. It relates to the communication language activities and strategies, media training and use of ICT in education. The second part contains detailed procedures outlined for the realization of three lessons based on advertising (Modafen, Kofola and Staropramen). Exercises are designed for level A2–B2. In each part, exercises are marked by difficulty of the task and also recommendations for modifications regarding the progress level of the group are listed. It turns out that it is possible to stimulate both speech in the form of a monologue (with or without support) and dialogue (in simulated situations or on argumentation).*

## VYUŽITÍ NAHRÁVEK A FILMŮ V PROCVIČOVÁNÍ GRAMATIKY

Teresa Piotrowska-Małek

Varšavská univerzita

Ve svém příspěvku se chci věnovat možnostem využití nahrávek textů a filmů v procvičování některých vybraných gramatických jevů. Svoje zkušenosti čerpám z vyučování dost homogenních skupin, ve kterých jsou buď jenom Poláci, anebo Poláci a studenti, pro které je mateřským jazykem jeden z východoslovanských jazyků, respektive ti, kteří mají sice jiný, neslovanský mateřský jazyk, ale velmi dobře ovládají ruštinu, nejčastěji studovali právě v tomto jazyce. Proto také moje zkušenost je poněkud zvláštní, protože i v počáteční fázi výuky studenti docela dobře rozumějí frázím z učebnice a obsažené tam texty se jim zdají velmi jednoduché, dokonce i primitivní. Kompetence v porozumění jednoduchého psaného i poslouchaného textu zdaleka nekorrespondují však s kompetencemi v oblasti mluvení, zejména mluvení s využitím správných gramatických forem. Proč se tady zmiňuji právě o správném mluvení. Posluchači z těchto jazykových oblastí mají velmi silnou tendenci vkládat do svého projevu slova ze své mateřštiny, protože už získali jistou zkušenost, že některá slova jsou si značně podobná, na druhou stranu také dávat i českým slovům koncovky ze svého jazyka. Takový postup nenapadá osoby z úplně „cizího“ jazykového prostředí, třeba Němce, Američany nebo Vietnamce, se výukou, kterých mám už také, sice nepatrné, ale přece nějaké zkušenosti.

Velký problém vyvstává proto už v počáteční fázi výuky v tom, jakým způsobem máme motivovat studenty k soustavnému studiu, když se mnohým zdá, že by přece mohli pokračovat v poznávání jazyka mnohem rychleji. Samozřejmě s takovými skupinami, pokud jde o některé jevy, skutečně jde výuka rychleji, protože jim nemusíme třeba vysvětlovat princip gramatických pádů nebo časový systém. Neznamená to však, že se nemusí seznamovat s koncovkami v jednotlivých pádech a s mnoha odlišnými jevy. Naopak, je občas pro ně velmi obtížné se zbavit tendence přenášet zvyklosti ze svého jazyka do jazyka sice cizího, ale podobného. Učebnice a různé jazykové pomůcky nabízejí sice docela slušné množství cvičení, které si pomáhají osvojit jednotlivé formy. Jsou nenahraditelné v počáteční fázi seznamování s jednotlivými gramatickými jevy, kde je potřeba umět vědomě přiřadit třeba koncovku mluvnického pádu k určitému typu substantiva. Zůstáváme tu však stále u psaného textu, kde tato cvičení poměrně brzo studenti zvládnou dobře rozluštit. Potom můžeme pochopitelně nastolit cvičení, ve kterých si musí sami dávat a odpovídat na otázky, vyžadující určitou gramatickou formu a jiné typy cvičení, vyžadující od posluchačů více angažovaný přístup.

Všechna ta cvičení mají mnohé výhody a jednu docela velkou nevýhodu: sebevědomé studenty dost rychle unaví. Proto je naprosto nezbytné najít dodatečnou, jinou formu procvičování jazykových jevů, která by byla pro studenty zajímavější a zároveň pomáhala dosáhnout určeného cíle: naučit posluchače správně používat gramatické formy. Dají se k tomu aplikovat vybrané nahrávky textů a filmy. Tyto materiály se často používají ve výuce, zejména k rozšiřování slovní zásoby, ke kontrole schopnosti porozumět neupravenému textu. Tady bych chtěla uvést příklady použití těchto pomůcek k procvičování gramatiky. Zavádíme je už na dost počáteční etapě seznamování s jazykem. Pochopitelně nebylo by to možné v jiné skupině, která by komplikovanějšímu textu nerozuměla vůbec, nebo rozuměla jenom jednotlivým slovům, známým už z lektorátu. Teď abychom přešli ke konkrétním aplikacím. k procvičování časování sloves – v počáteční fázi výuky, v přítomném čase – a zároveň forem akusativu používáme film O pejskovi a kočičce od bratří Čapků. Tyto kreslené pohádky posluchače baví, dívají se na ně i ti, kteří dětství mají za sebou už dost dávno, s docela velkou zálibou, a zároveň činorodost pejska a

kočičky, kteří stále něco podnikají, poskytuje možnost si skvěle procvičit různé formy sloves. Už první část, ve které kočička a pesek myjí podlahu, a druhá, ve které jdou na procházku, obsahují spoustu různých sloves. Pochopitelně samotný text, ve kterém se uplatňuje hlavně minulý čas, je spíše základem a záminkou k tomu, abychom řekli, co zvířátka dělají. Protože to děláme na začátku výuky, musíme tato slovesa opakovat, respektive napsat, nejenom infinitiv, ale i např. ich-formu. Na studentech je potom, aby řekli, co dělá pesek a co dělají oba. Text pohádky nás informuje také o tom, co pesek a kočička mají, co potřebují, pro co jdou. Při této příležitosti si můžeme procvičovat formu akusativu. Velmi dobrou možnost procvičovat akusativ poskytuje část, ve které pesek a kočička připravují dort. Můžeme říct, co tam dávají, a také, v další fázi, co do dortu dají zvířata a co nedají studenti. Je to velmi důležité zejména pro polské posluchače, kteří mají tendenci po negaci odstoupit od akusativní vazby na úkor vazby genitivní. Mimochodem, v sestavě pohádek o pejskovi a kočičce je také část o tom, proč slavíme 28. října. Protože, jak jsem se zmínila dřív, využíváme nahrávku v začátcích výuky, to znamená někdy v říjnu, máme tady také možnost rozšířit znalost českých reálií tím, že se podíváme, proč a jak pesek a kočička oslavují tento svátek. Musím říct, že na datum tohoto svátku posluchači tak snadno nezapomenou.

Dobrou příležitost procvičování forem genitivu singuláru poskytuje nahrávka pohádky o Popelce. Pasáž, ve které stařenka připravuje Popelce věci na ples, nám dává velké možnosti říct z čeho co, respektive kdo je udělán. Naopak po plese se zase všechno vrací do původní podoby, tak totiž opakujeme, co se stane z čeho a z koho. Máme tady sice také slova obtížnější jako kočár nebo kočí, se kterými by se v této fázi výuky asi studenti nesetkali, ale i ta slova mohou velmi dobře sloužit jako příklad pro jistý vzor.

Nahrávka pohádky o Sněhurce a sedmi trpaslících zase velmi dobře umožní procvičit genitiv množného čísla. Nejenom trpaslíků bylo sedm. Také všechny věci v jejich domečku byly po sedmi, můžeme navíc přidat ještě další věci, které sice v pohádce nejsou zmíněny, ale které by se v domečku trpaslíků nacházet mohly.

A do třetice zase nahrávka pohádky o Červené Karkulce, kterou používáme při procvičování minulého času a forem vokativu. Nevypravujeme přitom pohádku jako neangažovaný vypravěč, nýbrž jako Karkulka sama, která po letech vzpomíná na strašnou událost, již zažila jako malé dítě. Můžeme uplatňovat formy první osoby jednotného a množného čísla, mnohem obtížnější než formy třetí osoby. Karkulka mluví přitom, jak se obracela na svou maminku, babičku, na vlka a myslivce, na berušky a včelky v lese, jak oslovovala babička každého ji navštěvujícího ptáčka, každou srnku a srnce, a používá pochopitelně formu vokativu.

Všechny ty pohádky, kromě filmového povídání o pejskovi a kočičce, jejichž roztomilost velmi oslovuje posluchače, jsou studentům známé z dětství, proto dovedou sledovat děj, případně si všimnout rozdílů s verzí, která je jim známá. Umožňuje to soustředit se ne na vysvětlování příběhu, ale na úkol, který jsme si vytyčili – zajímavějším způsobem nacvičit různé jazykové jevy. Texty, které studenti slyší, v některých případech doprovázené obrazem, jsou jenom východiskem. v této fázi výuky posluchači nejčastěji ani nejsou schopni reprodukovat plně poslouchaný text, musí ho značně zjednodušit. Není naším účelem vypravovat text – ten úkol by byl při neupraveném textu příliš těžký. Proto se pohádka stává pouze záminkou k tomu, aby si tímto způsobem osvojili gramatické formy. Používají se tady ne v izolovaných větách v cvičení, ale v souvislém textu, který studenti mohou přitom v souladu se svými znalostmi upravovat podle svých nápadů. Musím říct, že tento způsob je mnohem účinnější než samotná

cvičení, přitom zdaleka neprobuzuje takový odpor ke gramatice i u posluchačů – nefilologů, kteří zpravidla prohlašují, že se o gramatiku nezajímají a učit se ji nechtějí, aniž si uvědomují, že se bez gramatických forem neobejdou.

Dovolila jsem si prezentovat možnosti využití nahrávek a filmu k procvičování gramatiky v rámci projektu o moderních technologiích ve výuce jazyků, i když si uvědomuji, že tyto prostředky nejsou v současné době nejmodernější a určitě existují mnohem novější přístupy k tomuto problému. Ale zdá se mi, že tato metoda se docela osvědčila, byla sice uplatňována pro dost specifické posluchače – pokud ji chceme použít na začátku výuky, vyžaduje totiž určitou míru předpokládaného porozumění poslouchaným textům, a tento požadavek může splnit jenom určité spektrum studentů. Proto také - i když určitě nevyužíváme tady nejmodernější metody, práce s těmito texty baví posluchače a je potom dobrým východiskem k jejich dalšímu uplatnění, na pokročilejších úrovních jazykové kompetence.

### *Summary*

*In my article I deal with usage of recordings and movies not only for expanding vocabulary or listening and understanding skills, but also exercising given language occurrences.*

*I base this on my experience in teaching polish students, Slavic students, or students fluent in Russian.*

*The example I give is usage of known fables and tales of dog and cat in teaching process.*

*These texts are starting points for exercises in verbs conjugation, plural forms, accusative forms, singular genitive forms (Cinderella), plural genitive forms (Snow White) or vocative and past tense (Red Riding Hood).*

## PELLIC PRACTICE ENTERPRISE FOR LANGUAGE LEARNING & INTERCULTURAL COMMUNICATION

Christel Schneider

ICC International Language Network, Hamburg, Germany

### 1. Introduction

Practice Enterprise for Language Learning and Intercultural Communication is one of the multilateral transversal projects under Key Activity 2 of the Lifelong Learning Programme for the promotion of Languages *'in a Europe where linguistic diversity is a fact of life, learning to speak other languages can open many doors. For individuals, it can pave the path to a better career and help them to live, study or work abroad.'* [3]

This project brings together the expertise of six partner organisations from Finland, Great Britain, Czech Republic, Germany and Spain who, at the time of application, were either already aware of or had direct experience with teaching Practice Enterprise (PE) Pedagogy in face-to-face learning environments and were firmly convinced of its potential of using a virtual learning environment to develop authentic scenarios for Practice Enterprise education.

As far as language education is concerned, many of us continue to be acutely aware of the fact that it is still very difficult to provide learners with language practice in authentic and meaningful contexts. Therefore Practice Enterprise pedagogy offers great opportunities to provide such contexts through vocational language training simulations in authentic learning environments.

#### 1.1 The Aims of the PELLIC Project

The project aims to promote language learning practices by developing Practice Enterprise environments within an easily accessible virtual learning environment for tertiary level education, advanced vocational education and training, and adult continuing education. The pedagogical approach is based on PE pedagogy and the aim is to develop a business English course which can be integrated into Practice Enterprise business studies as well as be used independently in language studies where the students are provided with a simulated environment of a company's international operations.

The idea is to exploit daily corporate level work life related communication practices inside the interactive, simulated business life environment of PE pedagogy.

Activities and interaction between student groups in different European countries offer opportunities for reflection on different aspects of intercultural communication.

Students participating in PELLIC language courses will gain knowledge and insight into European working life processes.

#### 1.2 The Practice Enterprise (PE) Approach

Practice Enterprise is defined by EUROOPEN – PEN INTERNATIONAL, which is a non-profit organisation [4]

'A practice firm is a virtual company and a centre of vocational learning that runs like a "real" business silhouetting a "real" firm's business procedures, products and services. Each practice firm trades with other practice firms.' [5]

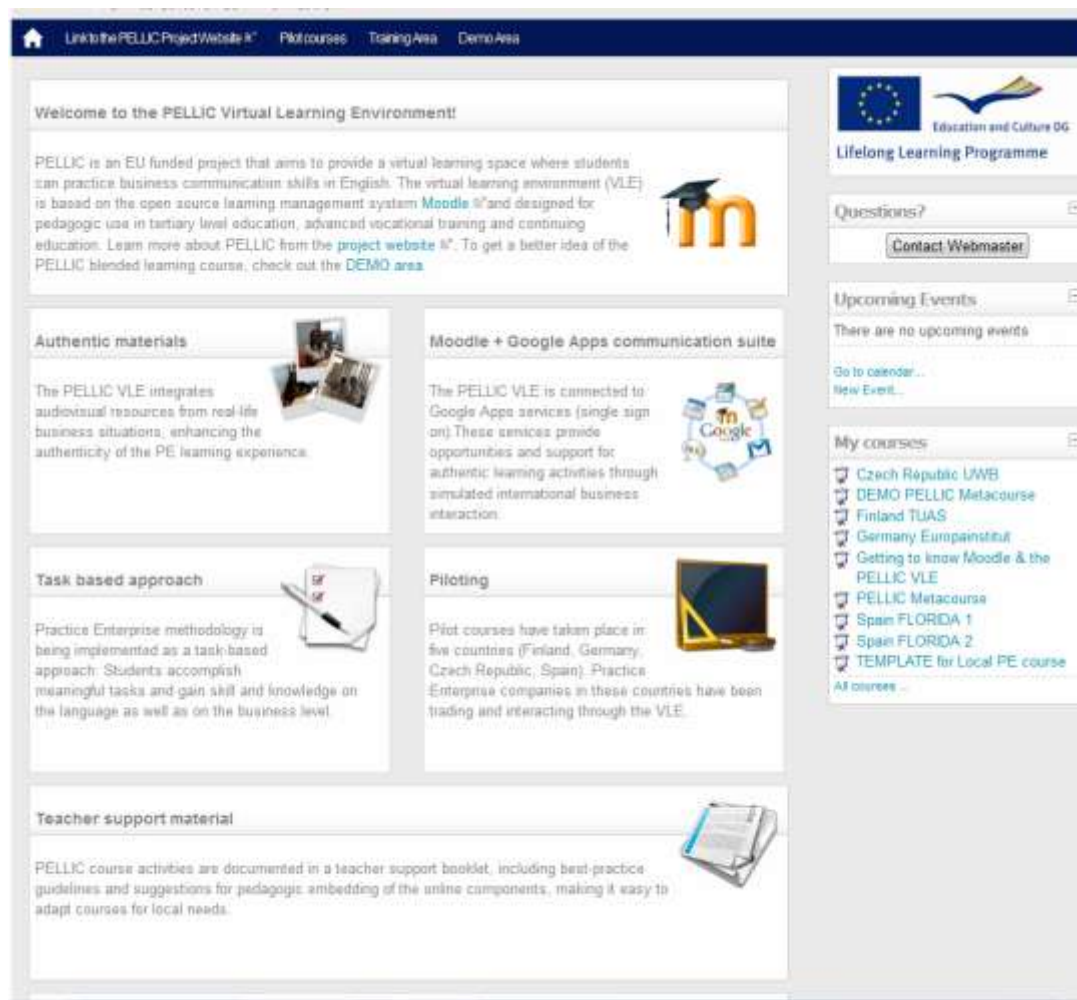
PELLIC applies the context related PE method into language learning. The project has created a virtual learning environment (VLE) (www.pellic.com) in order to provide students with a business environment for practising intercultural business skills. [6]

None of the groups involved in the pilot courses were native speakers of English and hence were provided with an authentic learning environment for practising business English and intercultural skills using English as a lingua franca. The materials developed and supplied by project partners were tested in the Practice Enterprise piloting groups.

The task-based learning approach in the PE pedagogy enables students to manage their virtual business, improving their English communication skills at the same time.

## 2. Course Design and Structure

The courses followed a blended learning approach. Face-to-face elements were accompanied by online learning modules, which were represented in the open source platform Moodle.



[screenshot from www.pellic.com]

The courses consist of four modules:

Unit A: Starting up

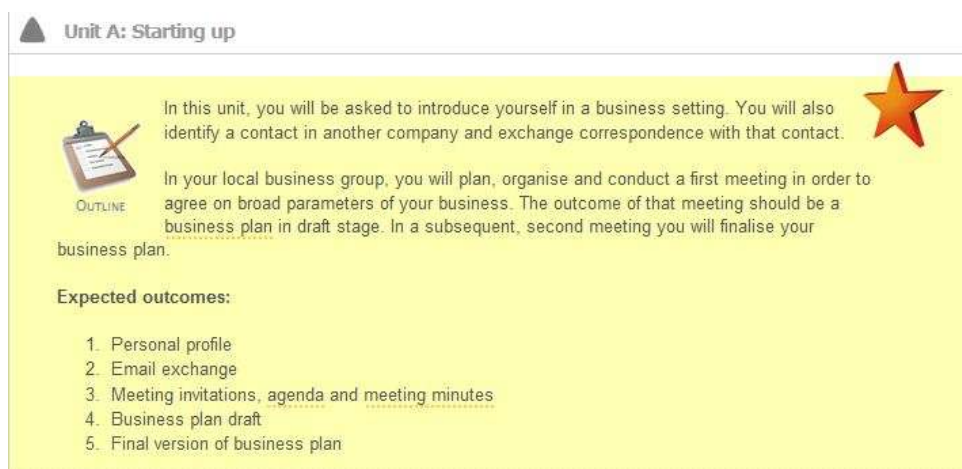
Unit B: Presenting your company

Unit C: Buying and selling

Unit D: Exhibition

Each module is following the same pattern:

1. The unit outline and expected outcomes
2. Task instructions, resources and focus activities (language, business, intercultural)
3. Support material for autonomous learning



**Unit A: Starting up**

In this unit, you will be asked to introduce yourself in a business setting. You will also identify a contact in another company and exchange correspondence with that contact.

In your local business group, you will plan, organise and conduct a first meeting in order to agree on broad parameters of your business. The outcome of that meeting should be a business plan in draft stage. In a subsequent, second meeting you will finalise your business plan.

**Expected outcomes:**

1. Personal profile
2. Email exchange
3. Meeting invitations, agenda and meeting minutes
4. Business plan draft
5. Final version of business plan

Sample of module 1, unit outline; further information can be obtained from the demo session on the PELLIC Moodle website [7]

The course delivery mode is a blended approach which includes face-to-face sessions with online (local and international) interaction in asynchronous and synchronous written and oral form.

The learners are provided with a number of audiovisual language support material for self study to focus on language, grammar and vocabulary needed for engaging in the communicative tasks.

The activities also include questionnaires for self or peer assessment and detailed feedback. The VLE is connected to Google Apps services which provide opportunities for authentic learning activities through simulated international business interaction.

## 2.2 The Pilot Courses

Eight pilot courses were carried out in Finland, Germany, Czech Republic and Spain in 2010; two 8 week parallel business English courses were run by each country. The group sizes varied from 7 to 26 students. The students' age groups were homogenous, between 18-25 years. The required language level for participation was B1-B2 according to the Common European Framework of Reference (CEF).

Successful participants received a Certificate at the end of the course which stated the course contents. The course covered 2 ECTS.



The two Finnish pilot course groups had already been involved in the Practice Enterprise study method within their business studies at Turku University of Applied Linguistics and used PELLIC as part of their Practice Enterprise studies.

The other pilot groups, however, Florida University in Valencia, Spain, EKUT/ Europainstitut Reutlingen, Germany and the University of West Bohemia, Czech Republic created their own companies specifically for the piloting phase as there were no Practice Enterprises available.

In order to provide the learners with authentic English business related materials, a set of models from different kinds of business activities with native speakers of English were collected from the West London Chamber of Commerce. The Google Apps that were provided in connection with the Moodle course as for example Gmail was used for business correspondence (i.e. offers, enquiries etc.), the Google docs were useful for collaborative writing (documents, spreadsheets, presentations) and the Google Sites were used to set up a company's website.

The pilot courses demonstrated that the Practice Enterprise scenario can unleash a great amount of creativity and motivation in students. They very quickly got the hang of running a company in a playful way. The motivation curve at the beginning of the courses was fairly high. The learners adapted very quickly to the new learning environment and were enthusiastic about getting in touch with international contacts.

However, there were also a number of issues addressed in students' feedback during the course:

- Time constraints, (some groups and individuals were very ambitious)
- Technical issues ( in one case the University server was down for a week which kept students from logging in)
- Lack of international interaction (because of the time difference between countries and different 'study' hours and misunderstandings, interaction only took place between specific international groups).
- A lack of background knowledge regarding a business context was addressed.

All in all students enjoyed the experience and benefited from the courses as the following quotes demonstrate:

*'It's a whole different experience sending an email in English to a business partner abroad – from just writing a letter at home that only the teacher will ever see.'* (Peter Hiller, Germany)

*'The project helped me in several ways: working in a team over a longer period, distributing tasks just like in a "real" company, taking responsibility -and also the consequences, if team members haven't done their "homework"'* (Sonja Kemmler, Germany)

## References

[1] This project has been funded with support from the European Commission.

**Project #504823-2009-LLP-FI-KA2-KA2MP**

This publication/communication reflects the views only of the author, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

[2] See <http://secondlife.com/>

**Of the several existing virtual worlds, Second Life® is the most recent. It is a publicly available 3D multi-user virtual world and has been available for public access since 2003 for users over the legal age of 18. Developed by Linden Lab in the US, SecondLife® has established itself as an attractive social, entertainment and transaction space, ideal for business transactions, exhibitions and marketing products.**

[3] EACEA European Commission: [http://eacea.ec.europa.eu/lip/ka2/languages\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/lip/ka2/languages_en.php); **Languages (Key Activity 2, (29/04/2011))**

[4] EUROPEAN – PEN INTERNATIONAL: <http://cms.europen.info/> (29/04/2011)

[5] Ibid.

[6] The VLE was set up on the open source platform Moodle by Andreas Glombitza, University of Tübingen, Germany, 2010: [www.pellic.com](http://www.pellic.com) (29/04/2011)

[7] see [www.pellic.com](http://www.pellic.com) Demo Area (29/04/2011)

### *Summary*

*The courses described above are based on the first phase of the project's trialling process. Final versions of the course and learning scenarios will be made publicly available upon completion of the project. As a result, the course and learning scenarios described in this presentation are to be considered "work in progress".*

*Consequently the experiences gained during the piloting phase, the PELLIC VLE materials will undergo modification during reiteration. The teaching and learning experiences will be collected in the teacher's guide with support material, which will be available in electronic form on the PELLIC website ([www.pellic.eu](http://www.pellic.eu)) by the end of the project (October 2011) and will also be available as a printable teacher's guide booklet.*

## POČÍTAČE A JAZYKOVÉ TESTOVÁNÍ: NA CESTĚ MEZI SOFISTIKOVANOSTÍ A PRAKTIČNOSTÍ

Eva Složilová

### Úvod

Spojení počítačové techniky a jazykového testu je pro každého, kdo má zkušenost s jazykovým testováním, samozřejmostí. Alderson (1996) v této souvislosti konstatuje, že počítače mají jazykovému testování co nabídnout ve všech etapách vývoje testu – při samotné tvorbě testových položek, skórování, výpočtech výsledků a jejich doručování, při testové analýze, vytváření testových databází či databází shromažďujících informace o testovaných kandidátech, kromě jiného i při **doručení testu jeho uživateli**. Některé problémy vyplývající z interakce mezi doručení testu a počítačem jako prostředkem tohoto doručení budou předmětem následujícího příspěvku.

### Počítačové verze testů

Není účelem příspěvku podat chronologicky ukotvený přehled vývoje testování pomocí počítače (**computer-based testing**) – tyto informace lze dohledat v dostupné odborné literatuře (např. Chapelle & Douglas, 2006, Douglas & Hegelheimer, 2008, Roever, 2001 a další). Jde spíše o představení hlavních způsobů interakce mezi počítači na jedné straně a jazykovým testováním na straně druhé a míry této interakce. Ať se jedná o jakýkoli druh interakce, v centru zájmu jazykových testerů musí být v každém případě proces validace jazykového testu, což v případě využití počítačových technologií může mít svá specifika.

Jedním z prvních důvodů, které podle některých autorů (Douglas & Hegelheimer, 2008, Jamieson, 2005) vedly k vývoji počítačových verzí jazykových testů, byly pravděpodobně výhody, které počítače obecně poskytují: především určitá pohodlnost při doručení testu jeho uživateli a také standardizace tohoto doručení. Papírové verze testů tedy byly transformovány do počítačové podoby, přičemž zůstaly zachovány testovací techniky použité v původních verzích. Jamiesonová (2005) v tomto kontextu hovoří o pomyslném prvním stupni průniku počítačových technologií do procesu vývoje jazykového testu.

Vývoj počítačových verzí testu byl ale v porovnání s verzemi papírovými dražší, což logicky vedlo výzkumníky a špičky odborníků v oboru k myšlence přidat počítačové verzi testu jakousi „přidanou hodnotu“, která by prokázala opodstatněnost počítačového testování. Výsledkem byl vývoj tzv. **počítačového adaptivního testování (computer adaptive testing)**. Květon et al (2008) za jeho cíl považují efektivitu celého testovacího procesu a zdůrazňují hlavně zachování přesnosti měření. v případě jazykového testu je této efektivitě přitom dosaženo tím, že počítač uživateli testu vybírá na základě jeho předchozích odpovědí položky takové úrovně obtížnosti, která odpovídá jeho jazykové způsobilosti v měřeném jazyku. Činí tak díky tomu, že jednotlivé položky testu jsou kalibrovány vzhledem k jejich úrovni obtížnosti pomocí tzv. **teorie odpovědi na otázku (Item Response Theory, IRT)**, a následně algoritmovány při jejich doručení uživateli testu. Tuto etapu vývoje počítačového testování považuje Jamiesonová (2005) za druhý stupeň interakce mezi počítačovými technologiemi a vývojem testu (nejde tady již jenom o pouhou transformaci jedné verze do druhé, ona přidaná hodnota předpokládá využití počítače při algoritmování doručení testu jeho uživateli, počítač nehraje roli jednoho z možných medií doručení testu, je nedílnou součástí administrace testu.

Třetím a v současné době nejhlubším stupněm interakce jazykového testování a počítačů je využití počítačového zpracování přirozeného jazyka (**natural language processing**). Jedná se o disciplínu

integrující lingvistiku, komutační lingvistiku, informatiku, umělou inteligenci, akustiku, technologii rozpoznání a zpracování řeči a řadu dalších oborů, na jejímž základě se vytváří určitý model očekávatelné jazykové produkce, vůči kterému je vztahováno počítačové hodnocení skutečných výkonů produktivních dovedností – psaní a mluvení. Tento nejvyšší stupeň integrace počítačových technologií do procesu vývoje testu klade vysoké nároky na orientaci tvůrců testu v mnoha oborech: kromě jazykového testování např. v didaktice cizího jazyka, v teorii osvojení cizího jazyka (**second language acquisition, SLA**), komputační lingvistice, psychometrii, statistice a řadě dalších oborů. Jde o to, že počítače napomáhají více porozumět, co znamená jazyková schopnost kandidáta, a zároveň interpretovat jeho výkon. Výsledkem jsou nejmodernější systémy využívající automatizovaného skórování psané a mluvené produkce.

Výše uvedené stupně interakce mezi počítači a jazykovým testováním jsou logicky kvalitativně odlišné v nárocích, které kladou na připravenost, kvalifikaci a mezioborovou orientaci jazykových testerů. Řadový jazykový tester ve spolupráci s počítačovými odborníky je určitě schopen dosáhnout na první z nich. Mnohé vzdělávací instituce využívají počítačových verzí testů vyvinutých vlastními zdroji; jejich výhody jsou pro ně určitě nezanedbatelné. Vedle časových úspor, větší logistické flexibility při administraci testů (není potřeba masových administrací), spolehlivosti doručení testu uživateli je automatickým výstupem počítačových verzí testu např. i deskriptivní statistika potřebná pro položkovou analýzu při pretestování nebo pro celkové vyhodnocení testu. Není tedy potřeba používat speciálních softwarových programů typu ITEMAN nebo SPSS.

Adaptivní počítačové testování již klade daleko větší nároky na mezioborovou orientaci jazykového testera – kromě jiného je potřebná např. adekvátní znalost a aplikace IRT, procesu kalibrace položek a další.

Na třetí stupeň interakce a integrace již řadový jazykový tester nemůže dosáhnout – je to záležitost výzkumných špiček v oboru.

Co všechny tři stupně interakce spojuje je potřeba uvedené počítačové aplikace jazykových testů validovat, tedy předložit argumenty dokazující, do jaké míry jsou adekvátní závěry vyvozené na základě interpretace testových výsledků. Tato problematika bude předmětem následující části příspěvku.

### Validace počítačových verzí testů

Roever (2001) uvádí, že první počítačové verze testů (v anglické odborné literatuře označované jako **CBT**, čili **computer-based tests**<sup>28</sup>) začaly vznikat v 80. letech minulého století. Šlo o to, že počítačové verze testů byly distribuovány prostřednictvím jednotlivých počítačů nebo uzavřených počítačových sítí. Bylo-li v předchozí části uvedeno, jaké výhody podobné zavedení může mít pro instituce, na tomto místě je potřeba zmínit také nevýhody tohoto přístupu. Vedle vysoké ceny nutné pro zavedení nových počítačových center a neustále hrozícího nebezpečí výpadku počítačové techniky jsou to především jisté pochybnosti o měřeném konstruktu. Roever (2001) si např. klade otázku, zda počítačové verze testů měří skutečně stejný typ konstruktů jako verze papírové. Do popředí zájmu výzkumníků se dostávají také

---

<sup>28</sup> Jako český ekvivalent tohoto anglického termínu bude v článku používán jednak termín **počítačová verze testu**, jednak **test administrovaný prostřednictvím/pomocí počítače**. Přestože jsme si vědomi, že oba termíny mohou v různých kontextech odpovídat kvalitativně odlišným typům testů, budou pro účely tohoto článku používány synonymicky.

otázky spojené s počítačovou gramotností uživatelů testu a její interference s komunikativní jazykovou kompetencí, kterou testy primárně měří a která je explicitně definována konstruktem.

V roce 1998 byla např. uvedena první počítačová verze testu TOEFL. Jak uvádějí Jamieson et al (1998), aby bylo zaručeno, že kandidáti budou schopni počítačovou verzi testu zvládnout, byl vytvořen manuál, jehož cílem bylo proškolení je k tomuto účelu. Cíl byl jednoznačný: eliminovat možnou hrozbu, že by test měřil něco jiného, než je definováno v konstruktu (tzv. **construct-irrelevant variance**), v tomto případě tedy výše zmíněnou počítačovou gramotnost. Douglas & Hegelheimer (2007, s. 124) uvádějí jako další příklad interference „nechtěných“ konstruktů genderové rozdíly v preferencích pro oba typy testů (chlapci upřednostňují počítačové verze, zatímco dívky verze papírové) i regionálních rozdílů v počítačové gramotnosti testové populace. Zároveň upozorňují i na to, že při počítačových verzích testů mohou uživatelé testu používat strategie odlišné od verzí papírových, což může z hlediska validace testu opět znamenat problém. Nicméně mohlo by se zdát, že pokud budeme intervenující proměnnou počítačové gramotnosti a s ní spojených otázek mít pod kontrolou, nebudeme muset čelit další hrozbě ohrožení validity.

Z tohoto omylu nás vyvede studie Fulchera (2003, s. 387–397), který podrobně popisuje proces vývoje počítačové verze testu a zdůrazňuje, co všechno může vést k tomu, že test bude měřit „nechtěné“ konstrukty. v kontextu procesu vývoje testu administrovaného pomocí počítače hovoří o tvorbě tzv. **počítačového rozhraní (interface)**, tedy o takové fázi vývoje počítačové verze testu, v níž se převádí **konceptní „mapa“ testu** (obsah testu, specifikace testových položek, konstrukt toho, co je měřeno) do počítačového designu. Jak Fulcher zdůrazňuje, toto rozhraní je velmi důležité, protože jakýkoliv zádrhel při použití počítačové verze testu vyplývající z jeho počítačového designu může kolidovat s měřením a bude tak kontaminovat výsledek měření, což povede k ohrožení konstruktové validity testu. Proto se v procesu vývoje počítačové verze testu vytváří jakýsi prototyp tohoto rozhraní, kde se eliminují všechny technické problémy, které by mohly vést k měření nechtěných konstruktů, a tento prototyp je pretestován a podroben analýze. Je až zarážející, co všechno je potřeba vzít do úvahy: vedle kapacity hard disku, rozlišení monitoru a času stahování počítače je to např. způsob navigace napříč testem, použitá terminologie, vzhled stránky, velikost a druh písma, barva, způsob prezentace textů, použité ikony, pomoc/návod v jakémkoli místě testu pro případ, že se kandidát v testu „ztratí“, způsob vpisování odpovědí na krátké otázky do k tomu určených prostor a celá řada dalších. Roever (2001, s. 86) dále upozorňuje na problém rychlosti psaní na klávesnici a na skutečnost, že při administraci testu může i taková drobnost jako je dvojitě kliknutí místo jednoduchého způsobit přeskočení určité testové položky – a pokud kandidát nebude mít možnost se v testu k této položce vrátit zpátky, nezodpoví danou položku z důvodů jiných než je jeho nedostatečná komunikativní jazyková kompetence.

Na zajímavý problém v této souvislosti upozorňuje i Ockey (2007), který se ptá, jak má být řešen vzhled stránky při poslechu. Mají se kandidáti dívat na prázdnou obrazovku (popř. jenom na zadání úkolu)? Nabízí se dvojí řešení: buď se audio-nahrávka podpoří obrázkem popř. sérií několika obrázků, nebo lze spustit video-nahrávku. Jenže použití videa je rovněž problematické: měří v tom případě poslechový test stejný konstrukt jako u klasických audio-nahrávek papírových verzí testů? Nepochybně budou potřeba empirické důkazy, které by použití videa podpořily a odůvodnily.

Pokud vezmeme do úvahy, že existují i tzv. **webové varianty počítačových verzí testů (web-based tests)**<sup>29</sup>, bude škála potenciálních hrozeb pro úspěšnou validaci ještě širší. Fulcher (2003, s. 388) zmiňuje různé softwarové specifikace (kompatibilita vyhledávače, plug-ins, autorizující software).

Problémy validity těchto webových verzí počítačových testů dále rozvádějí Douglas & Hegelheimer (2007), Chappelle & Douglas (2006), Roever (2001) a další. Zvláštní místo v jejich argumentaci tvoří **bezpečnost testů**, především identita kandidátů (jak bude zaručeno, že u počítače sedí ten kandidát, který tam sedět má?), problém kybernetických útoků hackerů i třeba to, že samotné počítače mají ve svém vybavení prostředky, jejichž pomocí může dojít k úniku dat (cache, cookies apod.).

Validitu může ohrozit samozřejmě i způsob skórování. v závislosti na typu použitých testovacích technik se skórování plně realizovatelné počítačem může v případě otázek s krátkou odpovědí změnit na skórovací systém s podporou lidského potenciálu (**human-assisted scoring system** – viz Alderson & Banerjee 2001, s. 225), kde položky, které počítač není schopen vyhodnotit, musí opravovat tzv. rateři. Potom závisí na míře proškolenosti těchto raterů a celkovému logistickému zabezpečení takového kombinovaného způsobu hodnocení, aby si hodnocení zachovalo parametry reliability a konzistentnosti.

Zajímavou dimenzi do problému validity webových variant počítačových verzí testů vnáší Chappelle et al (2003). Vychází z předpokladu, že u testů menší důležitosti nebude muset být validační proces tak detailní jako u testů velké důležitosti. Nicméně zároveň podotýká, že i zveřejnění testu malé důležitosti na webu může znamenat, že si ho udělá obrovský počet uživatelů, což bude klást na jeho validaci srovnatelné nároky jako u testů velké důležitosti.

Specifika adaptivního dodání počítačových testů z hlediska jejich validace zmiňují

Alderson & Banerjee (2001, s. 225). Především upozorňují na to, že před tvůrci těchto testů stojí důležitá rozhodnutí: jaká by měla být úroveň obtížnosti jejich vstupních položek, jak zajistit, že určité typy položek nebudou v algoritmu prezentovány častěji než jiné, a kdy rozhodnout o ukončení testu. Na problém algoritmizovaného výběru položek upozorňují i Chappelle & Douglas (2006) a Douglas & Hegelheimer (2007). Poslední zmiňovaní uvádějí příklad nízké korelace u poslechového testu administrovaného jak ve verzi počítačově adaptivní, tak ve verzi lineární.

Vývoj adaptivního testu je v případě testů velké důležitosti velmi finančně náročný. Kalibrace pomocí IRT předpokládá masové pretestování v řádu tisíců kandidátů, což klade velké nároky na počet položek v bance. v současné době je adaptivní dodání testu využíváno např. u testů BULATS (Business Language Testing Service – viz [www.bulats.org](http://www.bulats.org)), do roku 2005 bylo používáno i u některých částí webové varianty testu TOEFL iBT (**Internet-based test**, což je synonymum pro web-based test). v nové verzi administrované v roce 2005 se ale od adaptivní verze TOEFLu upustilo. Jako možnou příčinu návratu Educational Testing Service, což je organizace zodpovědná za vývoj testů TOEFL, k lineárním testům zmiňuje Fulcher (2005) právě finanční náročnost spojenou s vývojem adaptivní verze testu. Tento přístup svým způsobem symbolizuje i momentální odklon od adaptivního testování jako trendu, kterému se kdysi připisovala velká budoucnost.

Automatizované systémy hodnocení produktivních dovedností založené na **zpracování přirozeného jazyka**<sup>30</sup> a **technologii rozpoznání řeči (speech recognition technology)** jsou jedním

---

<sup>29</sup> Webové verze spočívají v tom, že jsou napsány ve formátu html, a tyto html soubory jsou ze serveru stahovány prostřednictvím vyhledávače do počítače uživatele testu.

z posledních trendů v integraci počítačových technologií do jazykového testu. Výkon kandidáta je zde vztahován k počítačově vytvořenému modelu výkonu rodilého a nerodilého mluvčího u daného úkolu. Jako jeden z problémů validace těchto systémů vidí Douglas & Hegelheimer (2007, s. 123) problém testovacích technik, které se u běžných papírových testů nevyskytují. Jako příklad lze uvést testy z dovednosti mluvení Versant (<http://www.ordinate.com/>), argumenty pro jejichž validaci rozvíjejí Bernstein et al (2010). Testovací techniky použité v tomto testu zahrnují čtení vět nahlas, opakování slyšených vět, tvorbu opozit ke slyšeným slovům, krátké odpovědi na otázky, výstavbu vět z frází, odpovědi na otázky elicitující názor, převyprávění slyšené pasáže. Nutno podotknout, že testy Versant se využívají především v komerční sféře a jejich účelem je např. výběr vhodných kandidátů pro různé pracovní pozice. v tomto světle se výběr testovacích technik může zdát problematický.

Od roku 2005 zavedený nový formát testu TOEFL iBT používá skórování pomocí automatizovaného skórovacího systému esejí (*e-rater*) jako doplněk hodnocení pomocí lidského potenciálu. Podle Enrighta a Quinlanda (2010) tak e-rater slouží vlastně jako jeden z argumentů v procesu validace založené na vysoké korelaci obou systémů.

Korelaci lidského a počítačového hodnocení esejí představuje také Weigle (2010) s uspokojivými korelačními hodnotami. Otázkou ale je, jakou důvěru bude mít řadový učitel k sofistikovanému automatizovanému skórování a jaký dopad to může mít (nejenom) na jeho práci.

#### Počítače a jazykové testování u nás

Nebylo účelem článku zmapovat, které z českých vzdělávacích institucí využívají testů administrovaných pomocí počítačů. Určitě takové existují, v Brně je to např. Centrum jazykového vzdělávání MU, které v současné době připravuje pilotáž výstupních testů, které budou studentům doručovány prostřednictvím počítače. Rovněž pracovníci jazykového centra Mendelovy zemědělské a lesnické univerzity v Brně pře několika lety pracovali na počítačových verzích testů. Jak již ale bylo řečeno v úvodu příspěvku, počítače se mohou stát výrazným pomocníkem při všech etapách vývoje a administrace jazykového testu. Na místě je proto zmínit se o některých případech takového využití počítačů v kontextu naší vzdělávací soustavy.

Především máme na mysli úlohu počítačů při přípravě a realizaci projektu nových státních maturit. Prvním využitím, které bychom chtěli zmínit, je přístup CERMATU jako instituce pověřené vývojem nových maturit ke školení hodnotitelů písemné a ústní části zkoušky. Byla zvolena kombinace e-learningového způsobu školení a prezenčních seminářů, tedy jakási varianta toho, čemu se v anglické terminologii říká *blended learning*<sup>31</sup>. Tímto způsobem byla vyřešena potřeba celostátního masového školení hodnotitelů, což je úkol svým rozsahem i obsahem z testologického hlediska velmi náročný. Nicméně podobné využití počítačů v procesu vývoje a přípravy testu se jeví jako velmi praktické. Otázkou samozřejmě zůstává, zda počet následných prezenčních seminářů je pro školení hodnotitelů dostatečný, což je ale problém, který jde za rámec tohoto příspěvku. Nicméně celkově je z pohledu tutorů a lektorek tohoto způsobu školení hodnotitelů (*tester training*) tento přístup funkční a opodstatněný a využití počítačů zde hrálo významnou roli.

---

<sup>30</sup> O vývoji zpracování přirozeného jazyka a jeho potenciálu pro využití v jazykovém testování viz Chappelle & Yoo-Ree, 2010.

<sup>31</sup> Autorka působí aktivně jako tutorka e-learningového školení i lektorka prezenčních seminářů, proto má možnost podat nezprostředkované autentické informace o kvalitě tohoto způsobu školení.

Počítače jsou u nových maturit rovněž využívány pro skórování testů z dovednosti čtení a poslechu. v současné době tyto testy existují pouze v papírové verzi a k jejich skórování se využívá počítačů. Zajímavý je způsob, jak tvůrci nové maturity vyřešili hodnocení otázek s krátkou odpovědí (*short answer questions*). Ty nejsou hodnoceny automaticky počítačem, ale využívá se lidského potenciálu v podobě tzv. raterů speciálně k tomuto typu hodnocení proškolených. U odpovědí na otevřené otázky je jak známo potřeba monitorovat volné odpovědi studentů, neustále je konfrontovat s klíčem a ten podle potřeb průběžně doplňovat tak, aby hodnocení všech raterů bylo konzistentní. Počítače tady hrají opět neocenitelnou roli, protože díky jejich aplikaci probíhá hodnocení těchto položek online, a to následujícím způsobem. Vyškolení a certifikovaní rateři mají v určitém čase on-line přístup k naskenovaným výřezům položek s krátkou odpovědí a hodnotí tedy pomocí počítače. Přitom jsou v neustálém spojení se supervizorem, který monitoruje problematiku odpovědi a upozorňuje všechny ratery na možné doplňky do klíče. Vše se děje tak, že jakákoli ohodnocená položka je zpětně dohledatelná, a bylo-li např. rozhodnuto určitý typ odpovědi, s nímž se původně nepočítalo v klíči, a ani pretestování nevedlo k tomu, že by se tato možnost odpovědi pretestantů vyskytla a mohla brát v úvahu jako správná, všichni rateři svá původní hodnocení přizpůsobí novým skutečnostem a rozhodnutím supervizora. Zároveň je přísně sledována konzistentnost hodnocení jednotlivých raterů, a překročili-li u některého ratera počet chyb, s nimiž se při tak masovém hodnocení celostátních maturit musí počítat (ale opět podotýkám, že jsou dohledatelné a opravitelné díky důslednému monitoringu), přípustnou hranici, bude jeho použití jako ratera zvažováno.

Jakkoliv je současné pojetí maturit kritizováno včetně jejich finanční náročnosti, výše uvedené příklady svědčí o naprosto funkčním využití počítačové techniky pro zajištění co největší možné a za daných podmínek realistické míry konzistentního a reliabilního hodnocení didaktického testu i výkonu u produktivních dovedností. Takový přístup, z testologického hlediska naprosto opodstatněný a potřebný, a navíc ocenitelný svojí propracovaností, ale samozřejmě něco stojí. A nejčastěji se bohužel kritizují záležitosti, kterým mnozí vůbec nerozumí, ale protože se navenek jeví jako „drahá záležitost“, jsou snáze napadnutelné. A přitom se zároveň nevidí, že jiné zamýšlené projekty (např. celoplošné testování žáků 5. a 9. tříd pomocí počítače) se v současné etapě kurikulární reformy českého základního školství rovnají z pohledu edukačního lingvisty a testologa vyhození několika milionů oknem.

## **Závěr**

Počítačové verze jazykových testů vykazují z testologického hlediska určitá specifika, která je potřeba zohlednit již v procesu vývoje těchto testů. Ať je stupeň interakce či integrace počítačů a jazykových testů jakýkoliv, v centru této specifčnosti je otázka měřeného konstruktů a jeho odlišnosti od konstruktů měřeného papírovými verzemi testu. Proto základem kvalitního argumentu předkládaného v procesu validace testu administrovaného pomocí počítače jsou doložitelné důkazy toho, že již ve fázi vývoje testu, především ve fázi tvorby počítačového rozhraní, byly všechny případné aspekty vedoucí k ohrožení konstruktové validity testu brány v potaz a byly do maximální možné míry eliminovány. z tohoto pohledu nelze chápat vývoj počítačové verze testu jenom jako záležitost tvorby několik položek a jejich předání IT pracovníkům ke konverzi do počítačové podoby. k podobně vytvořeným testům nelze mít důvěru, protože budou pravděpodobně měřit spoustu jiných věcí, než je tvůrci testu deklarováno.



## Literatura

- Alderson, J. C.: Do corpora have a role in language assessment? In J. Thomas & M. Short (Eds.), *Using corpora for language research*, s. 248–259. Harlow: Longman 1996.
- Alderson, J. C. & Banerjee, J.: Language testing and assessment (Part I). State-of-the-art Review. *Language Teaching*, 34, 2001, s. 213–236.
- Bernstein, J. – Moere, A. V. – Cheng, J.: Validating automated speaking tests. *Language Testing*, 27, 2010, č. 3, s. 355–377.
- Chapelle, C. A. – Jamieson, J. – Hegelheimer, V.: Validation of a web-based ESL test. *Language Testing* 20, 2003, č. 4, 409–439.
- Chapelle, C. A. – Douglas, D.: *Assessing Language through Computer Technology*. Cambridge: CUP. 2006.
- Chapelle, C. A. – Yoo-Ree, Ch.: The promise of NLP and speech processing technologies in language assessment. *Language Testing*, 27, 2010, č. 3, s. 301–315.
- Douglas, D. – Hegelheimer, V.: Assessing Language Using Computer Technology. *Annual Review of Applied Linguistics*, 27, 2007, s. 115–132.
- Enright, M. K. – Quinlan, T.: Complementing human judgment of essays written by English language learners with e-rater scoring. *Language Testing*, 27, 2010, č. 3, s. 317–334.
- Fulcher, G.: Interface design in computer-based language testing. *Language Testing* 20, 2003, č. 4, 384–408.
- Fulcher, G.: Better communications test will silence critics. *Guardian Weekly*, February 18, 2005, <http://www.guardian.co.uk/education/2005/nov/18/tefl3>, 3. 4. 2011
- Jamieson, Joan: Trends in Computer-Based Second Language Assessment. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 2005, s. 228–242.
- Jamieson, J. – Taylor, C. – Kirsch, I. & Eignor, D.: Design and evaluation of a computer-based , TOEFL tutorial, *System*, 26, 1998, č. 4, s. 485–513.
- Květon, P. – Jelínek, M. – Denglerová, D. – Vobořil, D.: Software pro adaptivní testování: CAT v praxi. *Československá psychologie*, 52, 2008, č. 2, s. 145–154.
- Ockey, G. J.: Construct implications of including still image or video in computer-based listening tests. *Language Testing*, 24, 2007, č. 4, s. 517–537.
- Roever, C.: Web-Based Language Testing. *Language Learning and Technology*, 5, 2001, č. 2, s. 84–94.
- Weigle, S. C.: Validation of automated scores of TOEFL iBT tasks against non-test indicators of writing ability. *Language Testing*, 27, 2010, č. 3, s. 335–353.
- Xi, Xiaoming: Automated scoring and feedback systems: Where are we and where are we heading? *Language Testing*, 27, 2010, č. 3, s. 291–300.
- Yong-Won Lee – Gentile – Claudia – Kantor – Robert: Toward Automated Multi-trait Scoring of Essays: Investigating Links among Holistic, Analytic, and Text Feature Score. *Applied Linguistics*, 31, 2009, č. 3, p 391– 417.

## Summary

*The paper emphasizes two aspects of the interaction between computer technology and language testing. On the one pole of the interaction continuum there is the importance of multidisciplinary approach of language testers and their expertise in information technology, linguistics, computational linguistics, second language acquisition, second language learning, psychometrics, statistics and other*

*branches to enable them to develop sophisticated measurement tools such as automated scoring systems, e-raters etc. The other pole of the continuum is represented by computer-based tests whose development is driven by practical considerations of ordinary language testers, schools and other educational institutions. At any point on the continuum the development of computer-based or web-based tests should comprise building a solid validity argument whose specificity has been described in the paper.*

## VÝUKA A TESTOVÁNÍ S PODPOROU POČÍTAČŮ – ZKUŠENOSTI A AMBICE

Mária Šikolová, Jan Eliáš, Nataša Mocková  
Univerzita obrany

### 1. Úvod

Po počátečním velkém nadšení spojeném s používáním informačních a komunikačních technologií ve výuce jazyků nastává období, ve kterém se odborná veřejnost k dané problematice staví mnohem střízlivěji. Zkušenost ukazuje, že informační technologie mohou ve výuce jazyků pomáhat, avšak to, do jaké míry a v čem konkrétně, většinou záleží od konkrétní skupiny studentů a od pedagoga. I v rámci skupin, které jsou alespoň do určité míry rovnorodé, nemusí být postoj k používání informačních a komunikačních technologií stejný. Proto se domníváme, že používání těchto prostředků by mělo vždy vycházet ze vzájemné domluvy učících se a vyučujícího. Příspěvek se zabývá osobními zkušenostmi a reflexí autorek z používání různých metod e-learningu, se kterými se ve svém profesním životě setkaly.

### 2. Výuka

V první části článku budou prezentovány zkušenosti a postřehy z používání několika e-learningových přístupů ve výuce anglického a arabského jazyka na vysoké škole.

#### 2.1 E-materiály

Začneme u z našeho pohledu nejjednoduššího způsobu, jak využít ICT ve výuce jazyků. Jedná se o používání výukových materiálů v elektronické formě. Je možné elektronicky zpracovat různá cvičení a poté opět existuje široké spektrum jejich využití, např. používání přímo v hodině (dataprojektor, vlastní note/netbooky studentů, vytištěné kopie materiálů, které byly studentům zaslané elektronicky) nebo v domácí přípravě.

Co se týká elektronických výukových materiálů na Centru jazykové přípravy Univerzity obrany (dále CJP UO), používají se již několik let a jejich forma se mění. Může se jednat o naskenované výukové materiály, o běžná cvičení či interaktivní typy cvičení. Nejdříve si učitelé vybírali z několika možností – vkládání výukových e-materiálů do systému Barborka (produkt zakoupený od VŠB), umístování e-materiálů na studijní portál univerzity s pomocí softwaru Toolbook a v poslední době se začalo s používáním softwaru Moodle. Práce se softwary Barborka a Toolbook byla do určité míry komplikovaná; navíc pro Toolbook bylo potřeba zakoupit upgradovanou licenci, což se ukázalo být dost problematické. v současné době existuje aplikace Moodle pro celou univerzitu. Tato aplikace má svého administrátora, který flexibilně řeší vznikající problémy. Také na požádání organizuje školení k používání Moodle. Dále je pak už pouze na každém učiteli, zda se pustí po této zaručeně trnitě avšak lákavé a zajímavé cestě nebo ne. v souvislosti s větší podporou a propagací softwaru Moodle se v posledním roce jeho používání u učitelů CJP výrazně zvýšilo. Pokládáme za důležité uvést, že právě tento otevřený software poskytovaný zdarma je pro výuku jazyků velmi vhodný. Ve výuce se používá například k těmto aktivitám: umístění textů ke čtení, poslechu, procvičování gramatiky a slovní zásoby, krátkých videí, dalších výukových materiálů, jakož i ke komunikaci se studenty, k jejich seznámení s plánem výuky, podmínkami udělování klasifikace a k zasílání domácích úkolů.

Učitelé Centra jazykové přípravy využívají těchto možností především při výuce angličtiny, autorky tohoto příspěvku však objevily i kouzlo použití Moodle k výuce arabštiny. Arabština je jedním z mnoha jazyků, na které se dají e-learningové kurzy nastavit. Pro kurzy arabštiny na Univerzitě obrany jsou užitečné a studenty oblíbené především poslechové materiály na nácvik výslovnosti hlásek, které indoevropské jazyky nemají. Studenti si také oblíbili krátká videa o jednotlivých arabských zemích a považují je za zajímavé zpestření výuky. Ke všem materiálům vloženým do Moodle mají rovněž přístup z domu.

Jedna z autorek získala ve své předešlé praxi zkušenosti s jiným e-learningovým softwarem. Jednalo se o software, který byl součástí univerzitního informačního systému Mendlovy univerzity. Byl vyvinut na míru pro potřeby učitelů a studentů univerzity. Jeho výhodou bylo, že jak učitelé, tak i studenti mohli svými podněty ovlivnit jeho další vývoj a funkce. Na druhou stranu, protože se nejednalo o otevřený software, nebylo možné jej sdílet s jinými jazykovými pracovišti, jak je tomu např. u systému Moodle.

Obecně je možné říci, že výukové materiály v elektronické podobě lze využívat jak ve třídě, tak i v domácí přípravě studentů. Podmínkou používání těchto materiálů ve výuce je vhodné vybavení ve třídách (počítač, přístup k internetu, dataprojektor). k domácí přípravě je postačující počítač s připojením k internetu.

## **2.2 Domácí úkoly elektronicky**

Další možnost, jak využít e-learning ve výuce jazyků, je vyžadovat od studentů zasílání domácích úkolů elektronicky. Lze k tomu využívat pracovní email nebo prostředí Moodle. Obdržené domácí úkoly pak lze formou sledování změn opravit a poslat studentům zpět k opravě.

## **2.3 Video-konference**

S tímto způsobem e-learningu měli možnost se seznámit studenti Univerzity obrany v několika předchozích letech. Jednalo se o projekt spolupráce mezi CJP a School of Public Service v Kanadě. Podstatou bylo, že jednou týdně se uskutečnila prostřednictvím video konference komunikace mezi českou a kanadskou stranou. Na české straně komunikovali studenti a pracovníci Univerzity obrany, kteří se chtěli zdokonalit v angličtině. Na kanadské straně se jednalo o kvalifikované učitele angličtiny – rodilé mluvčí a o další hosty z řad různých zajímavých profesí. Každá hodina měla určité tematické zaměření, na které se účastníci video konference předem připravili. Tento způsob výuky byl i předmětem výzkumu, jehož výsledky ukázaly, že účastníkům velmi vyhovoval (Čechová 2010).

Kromě používání videokonferencí pro jazykovou výuku používá pracoviště autorek tento způsob komunikace (i když technicky jiný typ) také k poradám s kolegy z detašovaného pracoviště Centra jazykové přípravy v Hradci Králové.

## **2.4 Webquesty**

Bernie Dodge, profesor vzdělávacích technologií na San Diego State University, autor pojmu WebQuest, jej definuje takto: „WebQuest je výuková aktivita zaměřená na bádání, při níž se většina použitých informačních zdrojů nachází na webu. Smyslem WebQuestů je aktivizovat zájem studentů na řešení konkrétních problémů, umožnit jim soustředit se na zpracování informací spíše než

na jejich hledání a podpořit rozvoj myšlení na úrovni analýzy, syntézy a hodnocení“ (Dodge, www.webquest.cz, 13. dubna 2011).

Ačkoliv se Webquesty pokládají za metodu vhodnou zejména pro výuku různých předmětů na základních a středních školách, neznamená to automaticky, že je nelze použít i pro studenty vysokých škol. Na CJP UO bylo použití webquestů ve výuce anglického jazyka dokonce předmětem zkoumání v rámci projektu specifického výzkumu. Webquesty jako výuková metoda byly použity v doktorském studijním programu pro jeden semestr studia anglického jazyka. Bylo navrženo pět webquestů s různým tematickým zaměřením. Cílem projektu bylo rozvíjet všechny řečové dovednosti za podpory použití internetu. k hlavním domácím úkolům patřilo cílené hledání informací na doporučených webových stránkách a další jazykové zpracovávání těchto informací. Zjištěné informace se pak podle přesně definovaných úloh aplikovaly v procvičování všech řečových dovedností v hodinách anglického jazyka. Studenti i vyučující hodnotili použití webquestů velmi pozitivně. Vyučující se do hloubky zabývaly výhodami a nevýhodami použití této metody v konkrétním kontextu (Složilová, Šikolová, 2008, s. 103 – 113; Složilová, Šikolová, 2007, s. 123 – 132).

## 2.5 Výhody a nevýhody

Použití kombinace standardní výuky s e-learningem ve výuce jazyků přináší mnoho výhod. Je to především úspora materiálu – plně nahrazuje kopírování výukových materiálů, které jsou rychle a lehce dostupné i pro ty, kteří se nemohou zúčastnit výuky. Další výhodou je, že tato metoda výuky umožňuje zohlednit individuální potřeby jednotlivých studentů, kteří mohou pracovat tempem, které jim nejlépe vyhovuje.

Naopak k negativním stránkám používání e-learningu ve výuce jazyků patří skutečnost, že k těmto metodám výuky nezbytně patří poměrně nákladné technické vybavení učeben, které by mělo být spolehlivé a rychlé. Spolehlivé a rychlé by mělo být také připojení k internetu. Učitel by měl za každých okolností počítat s možným výpadkem elektrického proudu, což znamená mít vždy připraven náhradní program.

Protože ne všichni studenti oceňují tuto metodu výuky, pokládáme za důležité, aby učitel tento způsob výuky se studenty předem prodiskutoval. I v dalším průběhu výuky touto metodou je nezbytné naslouchat zpětné vazbě od studentů, aby nedošlo k možnému nepřiměřenému používání technologií ve výuce. Tato metoda výuky vyžaduje kromě jiného i učitele, který se orientuje v používání IT, protože technická podpora v současné době na školách téměř není k dispozici.

Přes všechny uvedené výhody a nevýhody nesmíme zapomínat, že žádné technologie ani sofistikované softwary učitele jazyků zcela nahradit nemohou.

## 2.6 Názory studentů

Pro vytvoření plastičtějšího pohledu na používání e-learningu ve výuce se autorky rozhodly vypracovat stručný dotazník a zadat jej studentům. z důvodu časového omezení byl zadán pouze menšímu vzorku studentů, avšak i tak poskytuje alespoň jistou orientaci v dané otázce.

Celkově odevzdalo vyplněný dotazník 37 studentů bakalářského a doktorského studijního programu Vojenské technologie (Fakulta vojenských technologií, Univerzita obrany), které vyučují tři různé učitelky.

Z vyhodnocených dotazníků autorky zjistily, že všech 37 respondentů se ve výuce jazyků setkalo s používáním softwaru Moodle (100 %). Kromě toho čtyři respondenti zmínili používání dalších programů: Digital Flash Cards Study Stacks, software pro tvorbu Picture PPT a program Video – Impression pro nahrávání prezentací ve třídě. E-learning byl používán zejména pro procvičování gramatiky (65 %), dále k rozvoji dovednosti psaní (49 %), poslechu (46 %) a čtení (41 %); jednotliví respondenti uváděli používání e-learningu ve více aktivitách – proto součet uváděných procent není 100. Podle dotazníku používá e-learning ve výuce často 15 studentů (41 %) a doma často 14 studentů (38 %). Na poměrně obecnou otázku, zda jim e-learningový způsob výuky vyhovuje, odpověděla většina studentů (62 %) kladně. Studenti, jimž e-learning ve výuce vyhovuje, uvedli jako hlavní důvody pohodlnost, přehlednost, lehkou přístupnost, ekonomičnost a efektivnost. Na druhou stranu respondenti, kterým e-learning nevyhovuje, měli důvody různé, přičemž nejčastějším z nich bylo, že jim tato metoda není sympatická. Poslední položka dotazníku zjišťovala případná doporučení ze strany studentů. Čtyřem studentům vyhovuje stávající způsob používání. z uvedených doporučení lze uvést například: používat skype s rodilým mluvčím, používat více e-learningu, více videí, více poslechu, více interaktivních cvičení, více testů. Další dvě doporučení se týkají zlepšení technických a grafických vlastností Moodle.

Z výsledků dotazníku lze dedukovat, že oblíbenost tohoto způsobu výuky jazyků je záležitostí velmi subjektivní a že nejvíce se používá k procvičování gramatiky, psaní, poslechu a čtení. Autorky se proto domnívají, že používání e-learningu je potřeba zavádět citlivě a po domluvě s individuálními skupinami. Jenom tak může mít tato metoda pozitivní vliv na osvojování si cizího jazyka.

### 3. Testování

I když elektronické testování zpočátku vzbuzovalo jistou nedůvěru, v posledních letech si ve světě získává stále lepší reputaci. „Evropská rada (2006/C172/01) ve svých závěrech o Evropském ukazateli jazykových kompetencí požaduje opatření pro objektivní testování znalostí a dovedností v prvním a druhém cizím jazyce na základě Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (SERR). Rada vyzývá Komisi, aby pomohla členským státům definovat možnosti organizace a zdroje pro výstavbu a administraci testů, včetně možnosti přijetí elektronického testování jako prostředku administrace testů. Elektronické testy by mohli zvýšit účinnost, tj. zlepšit identifikaci dovedností a jejich efektivnost snížením nákladů (finanční úsilí, lidské zdroje atd.)“ (Ângela Guimarães Pereira, Friedrich Scheuermann, 2007).

Zadávání a hodnocení testů prostřednictvím počítače je možné jak v malém tak ve velkém měřítku. Nejfrekventovaněji používané jsou zřejmě testy průběžné, ale moderní softwary umožňují i velkoplošné testování jako jsou elektronické vstupní a výstupní testy ve velkých vzdělávacích institucích.

Tvorba elektronických testů se řídí specifickými pravidly. Především je nutné přesné a jednoznačné zadání předem důkladně přetestovaných položek, dále pak vložení všech možných správných odpovědí, přičemž musíme brát do úvahy i ty nejmenší detaily (rozdíly mezi britskou a americkou angličtinou, plné a stažené tvary sloves atd.). Pro okamžitý výsledek testu je lepší nepoužívat položky s otevřenými odpověďmi, protože tyto nemohou být vyhodnoceny automaticky. I přestože je možné elektronicky testovat všechny čtyři základní jazykové dovednosti, nerozšířenější a nejjednodušší je testování čtení a poslechu, i když pro poslech je potřebné technické vybavení v dostatečné kvalitě.

Elektronické testování dovednosti psaní je v současné době méně populární. „Psaní (produktivní): v současné době testování dovedností jako je psaní prostřednictvím počítače nepřináší mnoho užitku,

protože současné hodnotící algoritmy jsou značně omezeny. Jediný větší dostupný produkt, skládající se z algoritmu pro automatickou a okamžitou zpětnou vazbu pro psaní esejů (výsledek je založený na holistickém hodnocení a anotované diagnostické zpětné vazbě), který je na trhu, je majetkem ETS (např. CriterionSM).

V současné době není k dispozici žádný (otevřený) zdrojový kód, který by umožnil začlenění těchto funkcí v jiných platformách“ (Ângela Guimarães Pereira, Friedrich Scheuermann, 2007). Podobně je na tom i dovednost mluvení, protože „posouzení dovednosti mluvení je komplexnější úkol, který vyžaduje konkrétní požadavky na IT zdroje v místě uživatele (umožňující rozpoznávání řeči v oblasti hard i softwaru), stejně jako mimořádně široký vlnový rozsah“ (Ângela Guimarães Pereira, Friedrich Scheuermann, 2007).

Obecně platí, že testování a hodnocení prostřednictvím počítače má mnoho výhod, které ocení jak zkoušející, tak i zkoušení. Mezi hlavní z nich patří dramatické snížení spotřeby papíru a tím i nákladů a poskytnutí zkoušeným možnosti mít k dispozici výsledky téměř okamžitě po odeslání testu. Podvádění se téměř eliminuje, protože software nabídne každému zkoušenému originální verzi testu. Všechny testy se automaticky archivují, aniž by zabíraly místo ve skříních a zůstávají k dispozici libovolně dlouhou dobu. „Testy podporované počítači nabízejí možnost zmenšení administrativní zátěže pedagogického dozoru tím, že test je k dispozici kdekoli a kdykoli tam, kde se zkoušený může přihlásit na internet nebo vložit disk do přehrávače CD-ROM. Podobně, testy podporované počítači umožňují snížení administrativní zátěže přenosem testových materiálů v elektronické podobě, což vyžaduje méně personálu pro distribuci a sbírání testů, provoz zařízení apod.“ (Carol A. Chapelle & Dan Douglas, 2006. s. 25).

Naopak nevýhodou elektronických testů je nutnost kvalitního technického vybavení a s tím spojené náklady a závislost na dodávce elektrického proudu v průběhu testování. Určitou překážku může představovat i fakt, že ne všichni studenti jsou zdatní v používání počítače, což by mohlo negativně ovlivnit jejich výsledek. „Navzdory skutečnosti, že počítačem podporované testování ve velkém měřítku na počátku 21. století není bez problémů, je zřejmé, že počítačem podporované jazykové testování CALT se stává skutečností pro všechny studenty jazyků ve vzdělávacích programech, a proto i pro všechny učitele a aplikované lingvisty. Mnozí z narůstajícího počtu lidí, kteří přicházejí do styku s elektronickými testy, vyjadřují obavy, že elektronické zadávání může ovlivnit výsledek testu“ (Carol A. Chapelle, 2001, s. 95). Aby se předešlo tomuto problému, autorky považují za užitečné zveřejnit na stránkách vzdělávací instituce cvičný elektronický test, který si studenti mohou vyzkoušet předem.

#### 4. Závěr

Cílem tohoto příspěvku nebylo podrobně zkoumat všechna možná využití informačních a komunikačních technologií ve výuce jazyků. Autorky spíše chtěly prezentovat vlastní zkušenosti a pohled na tuto problematiku, přičemž vycházely z vlastní pedagogické praxe na vysokých školách. Dospěly k názoru, že využívání těchto moderních přístupů k výuce jazyků má nepochybně mnoho výhod, avšak zároveň je potřeba zdůraznit, že není automaticky vyhovující pro všechny účastníky výukového procesu. Proto autorky doporučují přistupovat k tomuto způsobu výuky citlivě a s ohledem na preference jak učících se, tak vyučujících.

Tento článek byl napsán s podporou prostředků projektu specifického výzkumu Fakulty vojenských technologií Univerzity obrany v Brně (FVT/ CJP/2011).

## Literatura

Čechová, I. Role informačních a komunikačních technologií v jazykové přípravě vysokoškolských studentů. Brno: Masarykova univerzita, 2010. 149 s. (disertační práce)

CHAPELLE, C. A. Computer Applications in Second Language Acquisition: Foundations for teaching, testing and research. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. ISBN 0-521-62646-3.

CHAPELLE, C. A. & DOUGLAS, D. Assessing Language through Computer Technology. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. ISBN 978-0-521-54949-3.

SLOŽILOVÁ, E. – ŠIKOLOVÁ, M. Language teachers and computers – friends or hostiles? In: Language Centres at Universities: Crossing Bridges, Integrating Cultures, Frankfurt (Oder), 2008. s. 103 – 113. ISBN 978-3-00-025322-5.

SLOŽILOVÁ, E. – ŠIKOLOVÁ, M. Webquests as an Effective means of teaching Integrated Skills. In: Sborník mezinárodní konference Ways to teaching and learning, Hradec Králové 2007. s. 123 – 132. ISBN 978-80-7041-321-0.

[http://www.webquest.cz/main.php?left=&dbid=&middle=document&m\\_type=normal&m\\_did=836&wqwid=&wqvid=](http://www.webquest.cz/main.php?left=&dbid=&middle=document&m_type=normal&m_did=836&wqwid=&wqvid=). 13. dubna 2011.

PEREIRA, A. G. – SCHEUERMANN, F., On e-testing: an overview of main issues. 2007. 14 pp. [Online].

[Cit. 2011-2-1]. Available at

<[http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/111111111/5091/1/reqno\\_jrc36015\\_backgound\\_note\\_on\\_e-testing \[2\].pdf](http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/111111111/5091/1/reqno_jrc36015_backgound_note_on_e-testing%20.pdf)>. ISSN 1018-5593 11. března 2011.

## Summary

*The contribution presents the authors' experience with using information and communication technologies in the process of foreign language teaching and testing at two universities. The first part is aimed at the teaching methods supported by e-learning software the authors have their own experience with. Thus the advantages and disadvantages of the electronically supported language teaching and learning will be shown. Two software applications' experience will be presented – Open Source Course Management System (CMS) Moodle and University Information System designed and used at Mendel University in Brno. The second part of the contribution deals with possibilities and limitations of small and large scale language e-testing. Here the experience with the design and administration of entrance tests will be discussed. The authors will present the goals of their project of specific research whose ambition is to design and verify possible use of Moodle for English entrance exams at the University of Defence in Brno.*



## ŽÁKOVSKÉ KORPUSY, CZESL A ČEŠTINA JAKO DRUHÝ JAZYK<sup>32</sup>

Svatava Škodová, Barbora Štindlová  
Technická univerzita v Liberci

### 1. Žákovský korpus

V diskusi o způsobech využití korpusů v jazykovém, tedy i cizojazyčném vyučování se do nedávné doby uvažovalo pouze v intencích korpusů národních, tj. souborů textů produkovaných rodilými mluvčími<sup>33</sup>. Jedním z významných produktů nárůstu a rozrůžňování korpusových bádání v posledních dvaceti letech je i vznik tzv. **žákovského korpusu**<sup>34</sup>, nebo jak uvádí Geoffrey Leech „zdroje užitečného pro každého, kdo chce zkoumat, jak se lidé učí jazyky a jaké jsou cesty k tomu, aby se je učili lépe“.<sup>35</sup>

Cílem tohoto textu je seznámit s žákovskými korpusy jako funkčním prostředkem pro zkoumání druhých/cizích jazyků a jejich vyučování, dále pak představit CzeSL – vznikající žákovský korpus češtiny, včetně problematiky jeho budování co do metadatových informací. v rámci textu bude také vymezena terminologie dané oblasti.

#### 1.1 Vymezení žákovského korpusu

Žákovské korpusy pojímáme v souladu s všeobecně přijímanou definicí jako soubory elektronicky uložených autentických textů produkovaných studenty cizího nebo druhé jazyka<sup>36</sup> (srov. Grangerová, 2003). Tyto korpusy se ukazují být podstatným zdrojem i nástrojem pro analýzy nabývání cizího jazyka v akademické oblasti, funkčním prostředkem pro přípravu učitelů i východiskem pro úpravy výukového procesu a vývoj nových pedagogických nástrojů. Souhrnné pohledy na současný stav výzkumu žákovských korpusů podávají např. Pravecová (2002), Tonová (2003), Nesselhaufová (2004) a Xiao (2008).

#### 1.2 Motivace pro konstruování korpusů

K hlavním důvodům tzv. budování žákovských korpusů patří snaha shromáždit objektivní data, pomocí nichž lze popsat žákovský jazyk<sup>37</sup>. Tyto specifické korpusy jsou důležité, neboť poskytují

---

<sup>32</sup> Poděkování patří všem kolegům spolupracujícím na níže uvedeném projektu, zvl. K. Šebestovi, V. Petkevičovi, A. Rosenovi, J. Hanovi, T. Jelínkovi, H. Skoumalové a M. Hnátkové.

<sup>33</sup> v případě češtiny jako cizího jazyka je i tento přístup pouze ojedinělý, viz diplomová práce P. Vališové *Korpus jako zdroj systémového popisu české konjugace v učebnicích češtiny jako cizího jazyka*. DP, FF MU, 2009.

<sup>34</sup> Termín *žákovský korpus* volíme v souladu s tradičně užívanými světovými termíny *learner corpus*, resp. *lernerkorpus*. Pomíjíme tradiční konotace, které výraz *žák* v češtině má, a chápeme jej ve shodě se zahraniční terminologií jako osobu učící se cizí jazyk, a to bez ohledu na věk, příp. jiné sociologické proměnné. v české provenienci lze dohledat i variantní název *studijní korpus*, viz Čermák, F. – Schmiedtová, V. Český národní korpus: základní charakteristika a širší souvislosti. *Národní knihovna*, 15/3, 2004, s. 152-168.

<sup>35</sup> Viz Leech, 1998: xvi.

<sup>36</sup> Terminologicky se obvykle rozlišuje pojem *cizí jazyk* jako jazyk nabývaný v prostředí, kde se tímto jazykem nemluví (např. studium češtiny mimo území českého státu) a *druhý jazyk* jako jazyk osvojovaný v prostředí, kde je tento jazyk oficiálním komunikačním prostředkem (např. tzv. „imigrantská angličtina“).

<sup>37</sup> Záměrně se zde vyhýbáme termínu *mezijazyk/interlanguage*, viz dále, který není akceptovatelný pro všechny odborníky v oblasti zkoumání cizích jazyků a jejich osvojování. Termín *žákovský jazyk* je ve svém rozsahu širší a obecnější, neboť se nikterak nevymezuje vzhledem k mateřskému jazyku žáka, tj. L1 ani k dosažené úrovni v jazyce cílovém, tj. L2 či CJ.

informace o určitém druhu odchylky od standardu, tj. o specifikách žakovského jazyka určité skupiny mluvčích, o jeho odchýlení od standardu cílového jazyka, tak jak je vymezen rodilými mluvčími.

Žákovské korpusy jsou využívány především ve třech oblastech. První možností využití je kontrastivní srovnávání jazyka rodilých a nerodilých mluvčích, resp. srovnávání žakovských mezijazyků<sup>38</sup> (tzv. *contrastive interlanguage analysis, CIA*). v zásadě jde o možnost studia žakovského korpusu na pozadí korpusu národního, což umožňuje sledovat v jazyce nerodilých mluvčích různé odchylky od standardního užití, tj. frekvenční vzorce užívání prvků jednotlivých jazykových rovin v podobě nadužívání, nebo naopak nedostatečného užívání jazykových prvků ve srovnání s rodilými mluvčími. v rámci tohoto přístupu k žakovským korpusům jsou dále porovnávány shody a rozdíly v žakovských jazycích nerodilých mluvčích různorodých L1, tato data jsou přínosná pro analýzu intralingválních a interlingválních vlivů na utváření mezijazyka.

Druhý přístup, tzv. *computer aided error analysis, CEA/ počítačově řízená chybová analýza* má kořeny v metodologii chybové analýzy 70. let a zabývá se studiem žakovských chyb. Díky rozsahu a elektronickému charakteru databáze žakovského jazyka je možné reflektovat široké spektrum žakovských chyb<sup>39</sup>. Důležitým aspektem CEA, který ji také do jisté míry odlišuje od tradiční chybové analýzy, je pohled na žakovský jazyk, který se neomezuje na negativní přístup k chybovosti, ale chápe chybu také pozitivním způsobem jako prostředek jistého prozkoumávání cílového jazyka a ověřování vlastních hypotéz o fungování gramatického systému druhého jazyka.<sup>40</sup>

V této oblasti má pozitivní vliv na danou oblast výzkumu i počítačová technologie, která umožňuje automatické analýzy v podobě různých typů statistického vyhodnocení vybraného jevu. Pro počítačově řízenou chybovou analýzu má zcela zásadní důležitost tzv. *chybové značkování/tagování*. Chybové značkování znamená přiřazení značek se striktně definovaným významem jednotlivým slovům; je prostředkem umožňujícím následné vyhledávání v korpusu. Toto značkování je u každého korpusu postaveno na chybové typologii, jejíž vymezení je v mnoha teoretických aspektech problematické, avšak pro řešení řady výzkumných otázek nesporně užitečné.

### 1.3 Principy budování žakovských korpusů

Pro budování a zpracování žakovských korpusů jsou zásadní následující klíčové oblasti:

1. metodologie, koncepce a účel korpusu;
2. sběr dat a jejich povaha; v případě sběru neelektronizovaných dat i problematika jejich převodu do elektronizované podoby, včetně technických aspektů (viz oddíl 4);

---

<sup>38</sup> *Mezijazyk, tj. interlanguage* je termín používaný pro jazyk nerodilých mluvčích, který má výrazně individuální a dynamickou povahu. Někdy je zvažován jako specifická jazyková varieta (srov. Selinker 1972, Corder 1981). Je charakterizován permanentním vývojem směřujícím od využívání struktur mateřského jazyka žáka k využívání struktur jazyka cílového v souvislosti s rozvojem jazykových schopností jedince. v české literatuře srov. např. Hrdlička, 2010, s. 144.

<sup>39</sup> Problematika *chybovosti* a *chyby* je natolik obsáhlá, že není možné se jí podrobněji v této studii věnovat. Pro potřeby tohoto textu je možné s pojmem *chyba* pracovat nediferencovaně a zahrnout pod něj jednak *chyby performační*, zapříčiněné nedostatkem pozornosti, selháním paměti, časovým tlakem, apod., jednak *chyby kompetenční*, způsobené systémovým porušením struktury jazyka na základě její nedostatečné znalosti.

<sup>40</sup> k možnému pojetí žakovských chyb srov. Škodová, 2009, s. 198.

3. anotace<sup>41</sup> lingvistická (tj. připojení definovaných tagů) i nelingvistická (strukturace dat a metadat; technické zpracování<sup>42</sup>).<sup>43</sup>

## 2. ŽÁKOVSKÉ KORPUSY VE SVĚTOVÉM KONTEXTU

### 2.1 Přehled žákovských korpusů

Žákovské korpusy lze klasifikovat dle různých kritérií (srov. i Granger, 2008: 260n.), která stručně představíme včetně přiřazení vybraných světových korpusů, které odpovídají užití daného kritéria.

#### 2.1.1 Cílový jazyk

V souvislosti s cílovým jazykem se žákovské korpusy dělí na anglické, tj. zaměřující se na angličtinu jako cizí jazyk, a ostatní, neanglické. v celkovém počtu korpusů výrazně převažují žákovské korpusy anglické (např. ICLE<sup>44</sup>, LLC, HKUST, JEFLL, USE, PELCRA aj.), v současnosti se však zvyšuje i počet korpusů jiných jazyků, např. korpus francouzský (FRIDA), italský (VALICO), čínský (LCIC), finský (ICLFI), španělský (CEDEL2) apod.

#### 2.1.2 Rozsah

Existující žákovské korpusy se významně různí i svým rozsahem. Největšími jsou komerční korpusy CLC (35 mil. slov), LLC (10 mil. slov.) a akademický korpus HKUST (25 mil. slov), k nejmenším patří maďarský JPU (300 tis. slov), americký MELD (100 tis. slov.) nebo švédský CEFLE (100 tis. slov). k malým korpusům se řadí také mluvené žákovské korpusy (např. LINDSEI, ISLE, LEAP, FLLOC), jichž je ve srovnání s korpusy shromažďujícími psané materiály výrazná menšina.

#### 2.1.3 Způsob sběru dat

Žákovské korpusy se odlišují i ve způsobu sběru dat. Naprostá většina soudobých žákovských korpusů je *průřezových*, tj. sbírá data od různorodých studentů v jednom časovém období. Longitudinálnímu shromažďování materiálů se systematicky věnují pouze korpusy ASU a LONGDALE. v souvislosti s bádáním v oblasti vývoje interlanguage jsou však longitudinální korpusy nezastupitelné. Některé projekty se tedy cíleně zaměřují na budování *kvazilongitudinální korpusů*, pro něž jsou paralelně sbírána data od studentů se stejným prvním jazykem a na různé úrovni znalosti cílového jazyka.

#### 2.1.4 Metadata

V neposlední řadě můžeme žákovské korpusy klasifikovat dle přítomnosti, či nepřítomnosti chybové anotace. U chybově anotovaných korpusů, nebo přesněji řečeno částečně anotovaných korpusů, se uplatňují různé anotační koncepty i rozdílné anotační formáty. Neřízenou emendaci bez

---

<sup>41</sup> *Anotace* je metainformace, jež znamená proces a výsledek přiřazení sekundární/popisné informace k originálnímu textu. Vhodnou anotací lze korpus pro uživatele mnohonásobně zhodnotit, neboť jejím prostřednictvím jsou data uživateli zpřístupněna, např. při vyhledávání v korpusových programech.

<sup>42</sup> Anotace žákovského korpusu pro češtinu je připravována členy projektového týmu ve spolupráci s Ústavem teoretické a počítačové lingvistiky, FF UK.

<sup>43</sup> Problematiku anotace žákovského korpusu češtiny viz Hana, J. – Rosen, A. – Škodová, S. – Štindlová, B. Error-tagged Learner Corpus of Czech. In *Proceedings of The Fourth Linguistic Annotation Workshop (LAW IV)*. Association for Computational Linguistics&Uppsala University, Uppsala. 2010, s. 11-19. Dostupný z: [www.aclweb.org/anthology/W/W10/W10-18.pdf](http://www.aclweb.org/anthology/W/W10/W10-18.pdf)

<sup>44</sup> Seznam všech korpusů uvedených v článku, včetně plného znění názvů je uveden na konci textu.

chybové klasifikace používá korpus MELD. Některé korpusy se zaměřují pouze na značkování konkrétní jazykové oblasti, např. na chyby syntaktické (ALESKO), chyby ortografické (BALC), chyby ve výslovnosti (ISLE) apod. Jen malá část žákovských korpusů se pokouší o systematickou, ucelenou chybovou anotaci na základě vymezené chybové taxonomie (např. CLC, ICLE, FALKO).

## 2.2 Přehled vybraných žákovských korpusů

V následující tabulce (1) uvádíme přehled několika vybraných žákovských korpusů. Porovnáváme následující parametry:

1. cílový jazyk, tj. jazyk, na který je korpus zaměřen;
2. první jazyk, tj. výchozí/mateřský jazyk studentů. v případě, že je korpus mezinárodní, resp. materiál pochází od respondentů s různým jazykovým pozadím, uvádíme v závorce počet výchozích jazyků (např. *různé (12)*);
3. médium (typ textu), tj. zda jsou do korpusu zahrnuty psané, či mluvené projevy, příp. oboje;
4. úroveň znalosti, tj. informace o dosažené znalosti cílového jazyka u respondentů, jejichž projevy korpus zahrnuje;
5. rozsah, tj. velikost korpusu, obvykle uváděná v počtech slov (příp. počet vět, nahrávek, znaků apod.);
6. chybová anotace, tj. informace o způsobu zpracování korpusu, resp. má-li korpus chybovou anotaci;
7. kontakt, tj. pracoviště, které korpus zpracovává. Tab. 1: Přehled žákovských korpusů

	<b>CÍLOVÝ JAZYK</b>	<b>PRVNÍ JAZYK</b>	<b>MEDIU M</b>	<b>ÚROVEŇ ZNALOSTI</b>	<b>ROZSA H (ve sloveh )</b>	<b>CHYBOV Á ANOTAC E</b>	<b>KONTAKT</b>
<b>ICLE</b> International Corpus of Learner English	angličtina	různé (21)	psaný	pokročilí	3 mil.	ano (částečn ě, 1/4)	Universit é catholiqu e de Louvain
<b>CLC</b> Cambridge Learners Corpus	angličtina	různé (130)	psaný	všechny	35 mil.	ano (pro 15 mil.)	Cambridg e University Press
<b>MELD</b> Montclair Electronic Language Learners' Database	angličtina	různé (16)	psaný	všechny	0,1 mil.	ano (1/2)	Montclair State University
<b>HKUST</b> HKUST Corpus of Learner English	angličtina	čínština	psaný	pokročilí	25 mil.	ano (200 tis. slov)	Hong Kong University of Science

							and Technolog y
<b>JEFLL</b> The JEFLL Corpus Project	angličtina	japonštin a	psaný	všechny	0,7 mil.	ano	Tokyo University of Foreign Studies
<b>NICT JLE</b> NICT Japanese Learner English	angličtina	japonštin a	mluven ý	všechny (9 úrovní)	2 mil.	ano (částečn ě)	Kobe University
<b>ASU</b> ASU Corpus	švédština	různé	psaný mluven ý	různé (longitudinál ní)	0,49 mil. znaků	ne	Stockhol m University
<b>FALKO</b> Ein Fehlerannotiert es Lernerkorpus des Deutschen als Fremdsprache	němčina	různé	psaný	pokročilí	1,2 mil.	ano (částečn ě)	Humboldt - Universitã t zu Berlin
<b>FRIDA</b> French Interlanguage Database	francouzšti na	různé	psaný	středně pokročilí	0,2 mil.	ano (2/3)	Universitã catholiqu e de Louvain
<b>PIKUST</b> Poskusni korpusu usvajanja slovenšãine kot tujega jezika	slovinština	různé	psaný	pokročilí	0,035 mil.	ano	Univerza v Ljubljani
<b>* CZESL</b> Žákovský korpus češtiny jako druhého/cizího jazyka	čeština	různé	psaný mluven ý	Všechny (A1 – C2)	2 mil.	ano	Technická univerzita v Liberci

### 3. Žákovský korpus češtiny jako druhého jazyka

Žákovský korpus CzeSL vzniká na Technické univerzitě v Liberci ve spolupráci s Ústavem teoretické a počítačové lingvistiky FF UK v Praze v rámci projektu *Inovace vzdělávání v oboru čeština jako druhý jazyk (CZ.1.07/2.2.00/07.0259)*<sup>45</sup>. Korpus bude založen dominantně na jazykových projevech tří komunit – vietnamské, ruské a romské. Do korpusu však budou výběrově začleňovány i projevy mluvčích s jiným jazykovým pozadím. Celkový rozsah plánového korpusu CzeSL je 2 mil. slov.

Český žákovský korpus by měl být specifický v několika aspektech. Bude pokrývat, na rozdíl od většiny světových žákovských korpusů, jazykové projevy úplných začátečníků (tzn. od úrovně A1 podle

<sup>45</sup> Projekt je podpořen Evropským sociálním fondem v rámci Operačního programu vzdělávání pro konkurenceschopnost.

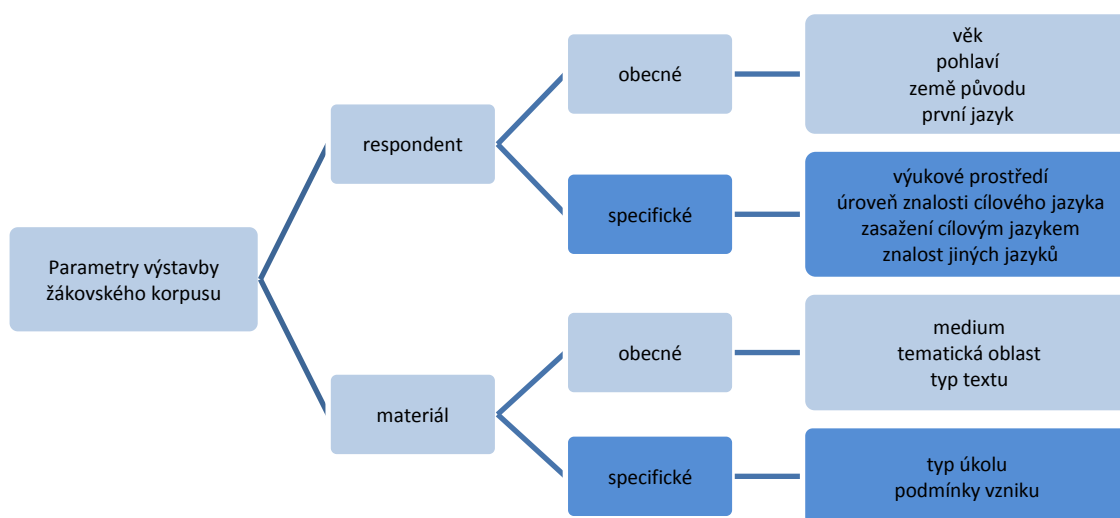
SERR<sup>46</sup>) až po žáky pokročilé. Bude se skládat z autentických projevů mluvených i psaných, a bude tak reprezentovat různé aspekty komunikační kompetence studentů. Zároveň bude CzeSL vybaven potřebným značkováním; vedle sociologických a textových dat zejména značkováním chybovým, vyvinutým pro potřeby chybové klasifikace flektivního jazyka.

#### 4. Zásady výstavby žákovského korpusu <sup>47</sup>

Vznik chybových textů, které jsou shromažďovány v žákovských korpusech, a tedy i korpusy samotné, podléhají vlivu velkého množství lingvistických, sociolingvistických a situačních faktorů. Vzhledem k povaze žákovského korpusu, tj. systematické, validní databáze textů nerodilých mluvčích, je pro zachování kontroly nad těmito faktory nutné stanovit striktní designová kritéria.

Při budování žákovského korpusu je třeba zohledňovat především tři skupiny parametrů. Jedná se o i. kritéria jazyková, např. klasifikace textů dle média přenosu na mluvené a psané, dle stylového vymezení či tematického zařazení textu; ii. kritéria týkající se sbíraného materiálu, např. jsou-li do korpusu řazeny texty jednoho autora za účelem longitudinálního sběru dat, informace o případné elicitaci projevu a způsobu elicitace apod.; iii. kritéria reflektující žáka, tj. sociolingvistické proměnné jako např. věk, první jazyk apod. Pokud srovnáme zásady výstavby žákovských korpusů se standardními kritérii budování národních korpusů, lze vyčlenit výstavbové parametry, které jsou pro oba případy shodné, ale také ty, které jsou specifické pro žákovské korpusy (viz tab. 2). Vymezení těchto specifických parametrů není však vždy jednoznačné a v jednotlivých žákovských korpusech se různí.

Tab. 2: Parametry výstavby žákovského korpusu<sup>48</sup>



<sup>46</sup> SERR = Společný evropský referenční rámec pro jazyky. Viz <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky?lang=1>

<sup>47</sup> Podrobnější informace o principech výstavby žákovských korpusů budou uvedeny v disertační práci B. Štindlové. (Plánované datum odevzdání: březen 2011.)

<sup>48</sup> Tab. 2 převzata z disertační práce B. Štindlové. Adaptováno dle Grangerová, 2008: 264

#### 4.1 Informace týkající se respondenta

Kromě standardního sociologického značkování vztahujícího se k respondentovi<sup>49</sup> jsou pro žákovské korpusy určující parametry týkající se jeho prvního jazyka, úrovně znalosti studovaného jazyka, příp. znalost dalších cizích jazyků.

##### 4.1.1 Úroveň znalosti cílového jazyka

Pro analýzy žákovského jazyka, resp. mezijazyka a pro pedagogické využití žákovského korpusu je informace o úrovni dosažené znalosti v cílovém jazyce klíčová. v souvislosti s existencí Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (SERR) by bylo vhodné klasifikovat úroveň znalosti v návaznosti na popisy jednotlivých úrovní SERR<sup>50</sup>. Existující žákovské korpusy však s touto klasifikací převážně nepracují a využívají tradiční, často poměrně vágní a obtížně přenosnou klasifikaci znalosti typu začátečník, (středně/mírně) pokročilý a pokročilý, která je případně úzce navázána na typ institucionalizované výuky a testování (např. ICLE, USE)<sup>51</sup>.

##### 4.1.2 Kontakt s cílovým jazykem

Tato proměnná obvykle v žákovských korpusech vypovídá o délce institucionalizovaného, primárně akademického studia a zároveň informuje, zda respondent pobývá či pobýval na historickém území cílového jazyka, či nikoli. Prostý údaj o délce studia však není sám osobě relevantním údajem, je třeba ho doplnit především o informaci ohledně časové dotace jazykové výuky, způsobu studia apod.

##### 4.1.3 Znalost jiných jazyků

Informace o znalosti jiných jazyků, než jsou jazyky první a cílový, je podstatná pro výzkum tzv. jazykového transferu a pro kontrastivní analýzu. Zhodnocení úrovně však nepatří mezi objektivně měřitelné údaje, proto není ve světových žákovských korpusech akcentováno a je obvykle ponecháno na samotném respondentovi, příp. na osobě, která materiál sbírá.

Velmi specifickým problémem v této kategorii je především otázka bilingvismu, resp. jeho vymezení.

#### 4.2 Informace týkající se materiálu

Jednotlivé projevy zahrnované do žákovských korpusů jsou parametrizovány také vzhledem k povaze textu a k podmínkám jeho vzniku. v případě detailnějšího externího značkování se sleduje, zda je text součástí nějaké jazykové zkoušky, zda byl zadán povinný rozsah, byla-li tvorba textu časově limitována, příp. měl-li respondent k dispozici referenční pomůcky, jako je překladový slovník, monoligvální výkladový slovník ap. v případě, že žákovský korpus shromažďuje jazykové projevy jednoho typu, například žánrově či dokonce tematicky řízené eseje, příp. nahrávky ze standardizovaných jazykových zkoušek (jak je tomu u korpusů CLC, NICT JLE i jiných), jsou informace o materiálu přiřazovány snadno a souhrnně. Problematictější je situace, kdy jsou do žákovského korpusu včleňovány texty různorodého původu, účelu a rozsahu.

---

<sup>49</sup> Termín *respondent* užíváme pro žáky/studenty, jejichž jazykové projevy jsou do žákovského korpusu zahrnovány.

<sup>50</sup> Tuto klasifikaci však nelze použít pro žákovské korpusy neevropských jazyků (např. čínština, japonština).

<sup>51</sup> Např. do korpusu ICLE jsou zařazovány texty respondentů, jejichž úroveň znalosti angličtiny je vymezena následovně: „Advanced students can, for the purpose of the project, be broadly defined as university students of English in their 3rd or 4th year of study.“ (<http://www.uclouvain.be/en-317607.html>)

## 4.3 Metadata pro CzeSL<sup>52</sup>

### 4.3.1 Respondent

Všechny shromážděné texty, které budu zařazeny do korpusu CzeSL, jsou opatřeny základními sociologickými charakteristikami autorů textů, konkrétně informacemi o jejich pohlaví, věku a prvním jazyku. Další obligatorní proměnné vypovídají podrobněji o úrovni znalosti českého jazyka, která je vymezena úrovněmi A1 – C2 dle popisu SERR. Také o studiu českého jazyka, tj. o jeho případné institucionalizovanosti (tj. studium v jazykové škole, na VŠ apod.), časovém rozsahu, a zda probíhalo na území České republiky, či nikoli. Fakultativně mohou být doplněny informace o respondentově znalosti dalšího (nemateřského) jazyka, bilingvistu<sup>53</sup>, délce jeho pobytu na území ČR, a také jeho rodinná jazyková anamnéza, tj. informace o tom, zda se v respondentově rodině vyskytují mluvčí českého jazyka.

V rámci shromažďování metadat nesledujeme detailně informace o dosaženém vzdělání respondenta, a to z několika důvodů: i. nedostupnost informace o vzdělání, ii. zaměření projektu na sběr dat převážně od mladší populace s neuzavřeným vzděláním, iii. divergence respondentů co do možnosti srovnání absolvovaných školských systémů.

### 4.3.2 Materiál

Vedle klasických textových značek, které poskytují informace o časové limitovanosti projevu nerodilého mluvčího, o požadovaném rozsahu, o možné práci s referenčními pomůckami a o testovém charakteru projevu, sleduje CzeSL u jednotlivých textů míru a vliv jejich elicitace.

Protože jazykové projevy pro korpus CzeSL jsou sbírány i v semestrálních, ročních a příp. delších jazykových kurzech, jsou značkovány tak, aby bylo možné dohledat všechny texty jednoho autora a analyzovat je vzhledem k časově podmíněným proměnám mezijazyka.

## 5. Závěr

Budování žákovských korpusů patří k procesům, které jsou velmi náročné z hlediska časového, finančního, materiálního i personálního. Po celou dobu jejich existence se však ukazuje, že jako zdroj dat i jako výzkumný nástroj výrazně posouvají bádání na poli osvojování cizích jazyků a jejich vyučování. Věříme proto, že i žákovský korpus pro češtinu se stane významným podkladem, který bude úspěšně využíván jak akademickými pracovníky, tak lektory a samotnými žáky češtiny.

## Literatura

CORDER, P.: *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press, 1981.

GRANGER, S.: A Birds-eye view of learner corpus research. In *Computer Learner Corpora, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*. Eds. S. Granger, J. Hung, S. Petch-Tyson. Université Catholique de Louvain, 2002, s. 3–35.

GRANGER, S.: *Error-tagged learner corpora and CALL: a promising synergy*. CALICO, 20, 3, 2003, s. 465–480.

---

<sup>52</sup> Autorkou tzv. *Anamnestického dotazníku o autorech textů a Průvodky k nasbíraným materiálům pro CzeSL* je B. Štindlová.

<sup>53</sup> Tj. dle vlastního intuitivního pojetí respondenta.



- GRANGER, S.: Learner Corpora. In *Corpus Linguistics. An International Handbook*. Eds. A. Lüdeling, M. Kytö. HSK 29. 1. VOL. 1. Berlin/New York . Mouton De Gruyter. 2008, s. 259–274.
- GRANGER, S.: The international corpus of learner English: a new resource for foreign language learning and teaching and second language acquisition research. *TESOL Quarterly* 37:3, s. 538–545. 2003.
- JAMES, C.: *Errors in Language Learning and Use*. Longman, 1998.
- LEECH, G.: Preface. In *Learner English on Computer*. Ed. S. Granger. Longman, 1998, s. xiv–xx.
- NESSELHAUF, N.: Learner corpora and their potential in language teaching. In *How to Use Corpora in Language Teaching*. Ed. J. Sinclair. Amsterdam/Philadelphia:Benjamins, 2004, s. 125–152.
- SEEGMILLER, M. S. – FITZPATRICK, E. 2003. Practical aspects of corpus tagging. In *Palc 2001: Practical Applications in Language Corpora*. Ed. B. Lewandowska-Tomaszczyk. Peter Lang Pub Inc.
- SELINKER, L.: Interlanguage. *IRAL*, 1972, č. 10/3, s. 209–231.
- ŠTINDLOVÁ, B.: (v tisku) Žákovský korpus. Budoucnost pro poznávání akvizice cizího jazyka. In *Minulost, přítomnost a budoucnost v jazyce a v literatuře. Ústí nad Labem 1.-3. 9. 2010*. PF UJEP: Ústí nad Labem, 2010.
- XIAO, R.: Well-known and influential corpora In *Corpus Linguistics. An International Handbook*. Eds. A. Lüdeling, M. Kytö. HSK 29.1. Vol. 1. Berlin/New York: Mouton de Gruyter. 2008, s. 383–457.

#### Odkazy na www zdroje

- HANA, J. – ROSEN, A. – ŠKODOVÁ, S. – ŠTINDLOVÁ, B.: Error-tagged Learner Corpus of Czech. In *Proceedings of The Fourth Linguistic Annotation Workshop (LAW IV)*. Association for Computational Linguistics&Uppsala University, Uppsala. 2010, s. 11–19. Dostupné z: [www.aclweb.org/anthology/W/W10/W10-18.pdf](http://www.aclweb.org/anthology/W/W10/W10-18.pdf)
- PRAVEC, N. A.: Survey of learner corpora. *ICAME Journal* [online], 2002, č. 26, s. 81–114. Dostupné z: <http://icame.uib.no/ij26/pravec.pdf>
- SINCLAIR, J. *EAGLES Preliminary recommendations on Corpus Typology*. EAG--TCWG--CTYP/P. Version of May, 1996. Dostupné z: <http://www.ilc.pi.cnr.it/EAGLES96/corpusyp/corpusyp.html>
- ŠKODOVÁ, S.: Možnosti zachycení chyb v tzv. žákovských korpusech. In: *Eurolingua&Eurolitteraria 2009*. Ed. O. Uličný. KČL TU, Liberec. 2009, s. 197–204. Dostupné z: <http://kcl.fp.tul.cz/cs/sbeevlevo>
- TONO, Y.: Learner corpora: design, development and applications. In *Proceedings of the Corpus Linguistics 2003 Conference*. Lancaster: United Kingdom, 2003, s. 800-809. Dostupné z:
- VALIŠOVÁ, P.: *Korpus jako zdroj systémového popisu české konjugace v učebnicích češtiny jako cizího jazyka*. DP, FF MU, 2009. Dostupné z: [https://is.muni.cz/auth/th/75420/ff\\_m\\_bl/?fakulta=1421;obdobi=4703;studium=499045](https://is.muni.cz/auth/th/75420/ff_m_bl/?fakulta=1421;obdobi=4703;studium=499045)
- THOMAS, J.: Using Corpora in Language Teaching and Learning. *Teaching English with Technology, A Journal for Teachers of English*. 2005, č. 6/1. Dostupné z [http://www.iatefl.org.pl/call/j\\_soft23.htm](http://www.iatefl.org.pl/call/j_soft23.htm)

#### Žákovské korpusy uvedené v příspěvku

- ALESKO – Annotiertes Lernersprachenkorpus,  
ASK – Norsk andrespråkskorpus,  
ASU – Andraspråkets StrukturUtveckling Korpus,  
BALC – BUiD Arab Learner Corpus,

CEDEL2 – Corpus Escrito del Español L2,  
CEFLE – Corpus Écrit de Français Langue Étrangère,  
CLC – Cambridge Learners Corpus,  
CZESL – Žákovský korpus češtiny jako druhého/cizího jazyka,  
FALKO – Ein fehlerannotiertes Lernerkorpus des Deutschen als Fremdsprache,  
FLLOC – French Learner Language Oral Corpora,  
HKUST – HKUST Corpus of Learner English ,  
ICLE – International Corpus of Learner English,  
ICLFI – International Corpus of Learner Finnish,  
ISLE – ISLE Corpus of non-native spoken English,  
JEFLL – JEFLL Corpus Project,  
LCIC – Chinese Interlanguage Corpus,  
LINDSEI – Louvain International Database of Spoken English Interlanguage,  
LLC – Longman Learners' Corpus,  
LONGDALE – Longitudinal Database of Learner English,  
MELD – Montclair Electronic Language Learners' Database,  
NICT JLE – NICT Japanese Learner English,  
PELCRA – Polish Learner English Corpus,  
PiKUST – Poskusni korpus usvajanja slovenščine kot tujega jezika,  
TLEC – Tswana Learner English Corpus,  
USE – Uppsala Student English Corpus,  
VALICO – Online Corpus of the Learning Varieties of the Italian Language

### *Summary*

*In this text, we trace the development of so called learner corpora over the two last decades to the present day, focusing on the role of the computer corpus in giving new impetus to the various fields of second/foreign language learning and teaching.*

*First, we focus on the phenomenon of a learner corpus itself, explaining its main parameters and also the motivation leading to its building. We discuss the different types of monolingual and multilingual corpora, proposing at the same time a common corpus and second language learning and teaching terminology. We examine the practical issues of corpus exploitation and the contribution of corpus-based linguistic research in the teaching of second language.*

*Second, we give a brief overview of the worldwide corpora, dividing them into several categories according to chosen criteria. To help readers' better orientation on this field, we summarise the information about several important learner corpora into a synoptical table.*

*The most important part of the text covers detailed information of the learner corpus of Czech – CzeSL. We revise a year of its building, especially concentrating on metadata of this corpus.*

## K PŘEPISU TEXTŮ NERODILÝCH MLUVČÍCH ČEŠTINY PRO POTŘEBY ŽÁKOVSKÉHO KORPUSU<sup>54</sup>

Barbora Štindlová  
Technická univerzita v Liberci

Pro řadu světových žákovských korpusů jsou sbírány rukopisné materiály a některé korpusy jazyka nerodilých mluvčích jsou na tento druh materiálu dokonce výhradně zacíleny. Tyto korpusy se musí vyrovnávat s otázkami spojenými s digitalizací textů a zabývat se problematikou rukopisných anomálií.

### Přepis textů v žákovských korpusech

Žádný ze současných žákovských korpusů se nezaměřuje na výzkum písma. Obdobně je při analýzách jazyka nerodilých mluvčích založených na datech z žákovských korpusů opomíjena problematika rukou psaných textů,<sup>55</sup> ačkoli přinejmenším v případě, že první jazyk studenta užívá jiný ortografický systém než jazyk cílový, může být z hlediska nabývání druhého, resp. cizího jazyka (SLA), ale i cizojazyčné výuky (FLT)<sup>56</sup> zajímavou výzkumnou oblastí. I přes tento dosavadní nezáměr však musí všechny žákovské korpusy, které akceptují rukou psané texty, vymezit svůj přístup k jejich digitalizaci a navrhnout přepisovací pravidla. Tato pravidla obvykle nejsou veřejně dostupná, ale z komentářů v dílčích studiích lze odvodit, že jednotlivé korpusy řeší problematiku přepisu rukou psaných textů různě, ačkoli obecně navazují na doporučení Text Encoding Initiative (TEI).<sup>57</sup> Uvedená doporučení jsou v mnoha světových žákovských korpusech (viz např. ASK, ICLE, NOCE aj.)<sup>58</sup> výchozím bodem, který je následně výrazně upravován a rozšiřován.

Jednou z otázek souvisejících se snahou zachovat co největší množství informací o původním textu i v jeho elektronizované podobě je to, do jaké míry v prepisech textů nerodilých mluvčích zaznamenávat jejich grafické, resp. ideografické charakteristiky, jako je např. značení odstavců, hranic věty, citací, podtržení, symbolů apod. Grangerová (1998, s. 12) preferuje minimalistický přístup k reflektování těchto grafických atributů, podle našeho názoru však i grafické prostředky prezentují odchylky od standardního užití jazyka a jejich pečlivým zachycením se zvyšuje využitelnost žákovského korpusu (srov. i Somers 2005, s. 151).

Část žákovských korpusů se přiklání k ortografickému přepisu, příp. hybridnímu typu přepisu, kdy jsou v souvislosti se zaměřením korpusu některé grafické, příp. pravopisné nedostatky normalizovány, některé jsou ponechány v originální, tj. nestandardní podobě k dalšímu zpracování. Tyto korpusy se liší přístupem ke značkování těchto narovnáni: buď jsou při přepisu zaznamenávána formalizací (BALC), nebo nikoli (PiKUST, MELD).<sup>59</sup>

---

<sup>54</sup> Tento text vychází z kapitoly 8 autorčiny disertační práce (Štindlová, 2011).

<sup>55</sup> Za výjimku lze považovat sborník Cook a Bassetti (1995). Příp. srov. také Sasson (1995).

<sup>56</sup> SLA, tj. second language acquisition; FLT, tj. foreign language teaching

<sup>57</sup> *The Text Encoding Initiative* (TEI) je odborné společenství, které kolektivně vytváří a prosazuje standardy pro reprezentaci textů v digitální podobě. Jeho hlavním úkolem je sestavovat metodické pokyny, které specifikují kódovací metody pro strojově čitelné texty, a to především v oblasti humanitních věd, včetně lingvistiky. Viz dále na <http://www.tei-c.org/index.xml>. Dále srov. Štindlová (2011, s. 102n.)

<sup>58</sup> ASK, tj. Norsk andrespråkskorpus; ICLE, tj. International Corpus of Learner English; NOCE, tj. NOn-native Corpus of English.

<sup>59</sup> BALC, tj. BUIID Arab Learner Corpus; PiKUST, tj. Poskusni korpus usvajanja slovenščine kot tujega jezika; MELD, tj. Montclair Electronic Language Learners' Database.

## Pravidla pro přepis textů nerodilých mluvčích českého jazyka

Pro účely vznikajícího korpusu češtiny nerodilých mluvčích (CzeSL)<sup>60</sup> jsou sice shromažďovány i texty v elektronické podobě, primárním zdrojem dat jsou však rukopisy, pro něž není možné aplikovat metody adaptace elektronických dat ani skenování dokumentů s využitím optického rozpoznávání znaků (OCR).<sup>61</sup> Jediným způsobem, jak lze data pro korpus získat, je jejich přepis. Při přepisu není možné vyhnout se přepisovacími chybám (srov. Dagneauxová et al. 1998; Grangerová 2002; Somers 2005 aj.), a proto je zcela zásadním aktem kontrola přepsaných textů. v souvislosti s digitalizací nestandardních textů nerodilých mluvčích je supervize přepisů ještě podstatnější, protože supervizor musí odlišit chyby, které vznikly v průběhu přepisu, od chyb, které jsou součástí původního textu a které musí zůstat zachovány. z toho důvodu jsou všechny přepsané texty pro korpus češtiny jako druhého jazyka revidovány a pro případnou pozdější verifikaci přepisu bude korpus provázán s databází skenů originálů textů, které však nebudou veřejně přístupné.<sup>62</sup>

Pro potřeby žákovského korpusu češtiny byla navržena specifická přepisovací pravidla, která zohledňují provázanost akvizitních korpusů AKCES<sup>63</sup> a dbají na kompatibilitu s budovaným korpusem slohových prací žáků SKRIPT. Česká korpusová platforma poskytuje v této oblasti jen minimální podporu, jediným korpusem sbírajícím rukopisy je Korpus soukromé korespondence s přepisovacími pravidly, která jsou pro potřeby přepisu textů nerodilých mluvčích nevhodná.<sup>64</sup>

### Koncept přepisu

Přepisovací pravidla pro texty korpusu CzeSL v nejvyšší možné míře reflektují původní podobu textů, zároveň však umožňují jejich následné manuální i automatické zpracování, tj. chybovou i lingvistickou anotaci. Návrh byl upravován v souladu s vývojem značkovacího programu FEAT,<sup>65</sup> k dílčím modifikacím přepisovacích pravidel docházelo také v průběhu jejich testování v jednotlivých korpusových skupinách (tj. při přepisu slohových prací českých žáků, při přepisu romských textů a při přepisu projevů nerodilých mluvčích).

Ve fázi přepisu rukou psaných materiálů nerodilých mluvčích češtiny zaznamenáváme pouze grafické aspekty, formální strukturaci textu a autorské zásahy do textu. Vycházíme totiž z představy, že problematika ortografie v širokém slova smyslu (tj. včetně chyb typografických, fonologických záměn, morfologického nadbytečného zpravidelňování apod.) patří k základu chybového značkování, neměla by být tedy specifikována na úrovni přepisu.

V prepisech projevů nerodilých mluvčích češtiny se zároveň nezachycují volné varianty grafémů, resp. idiosynkratické varianty jednotlivých písmen jako projevy systematické variantnosti autora, ačkoli by příp. mohly signalizovat např. vliv grafické podoby prvního jazyka studentů. Viz příklad 1.

---

<sup>60</sup> Projekt *Inovace vzdělávání v oboru čeština jako druhý jazyk (CZ.1.07/2.2.00/07.0259)*, v jehož rámci žákovský korpus vzniká, se realizuje v rámci Operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost a je financován ze zdrojů Strukturálních fondů EU (ESF) a státního rozpočtu České republiky. Příjemcem dotace je Technická univerzita v Liberci, na řešení se jako partneři podílejí Univerzita Karlova v Praze a Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka.

<sup>61</sup> OCR, tj. *Optical Character Recognition*, digitalizace tištěných textů.

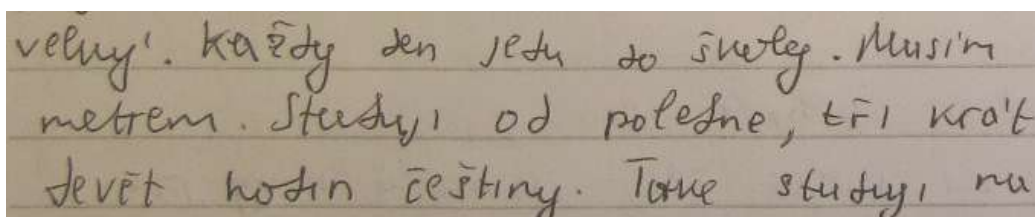
<sup>62</sup> Pro další informace k technickým aspektům přepisu textů nerodilých mluvčích viz [www.c2j.cz](http://www.c2j.cz).

<sup>63</sup> AKCES, tj. akvizitní korpusy češtiny. Srov. dále Šebesta (2010 a 2011).

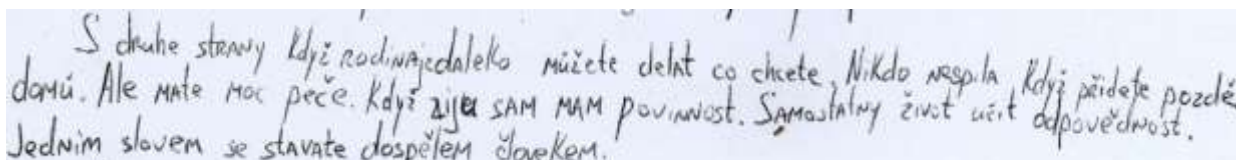
<sup>64</sup> Viz dále Štindlová (2011, s. 103).

<sup>65</sup> FEAT je anotační program vyvinutý pro chybové značkování češtiny nerodilých mluvčích, jehož autorem je Jiří Hana.

1. a. Tři různé způsoby zápisu <d>

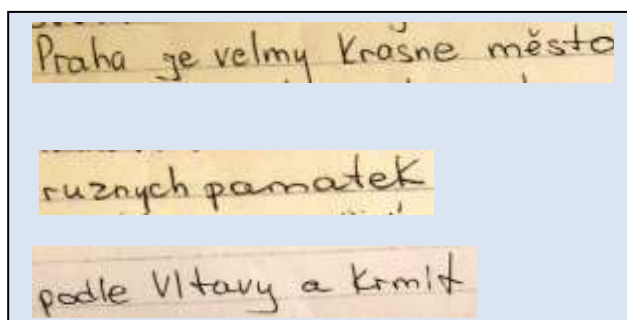


b. Konzistentní užívání zápisu <k>.



S tímto koncepčním návrhem je spojen problém obtížně vymezitelného rozdílu mezi (pravopisnou) chybou a grafickou anomálií, tj. přepisovač se musí rozhodnout, zda bude daný prvek považovat za jazykový nedostatek a v přepisu jej zaznamená, nebo jej bude regularizovat ve smyslu individuální varianty. Srov. ukázky v příkladu 2, kdy přepisovač může volit mezi zápisem pravopisné chyby *Praha je velmi Krasne město / různých pamatek / podle Vltavy a Krmít*, a mezi předpokladem varianty zápisu grafému „k“.

2. Zápis grafému „k“



Toto rozhodnutí je samozřejmě podstatně ovlivněno dvěma vnějšími faktory, za prvé zda má přepisovač k dispozici dostatečně obsáhlý grafický kontext pro porovnání záznamu dané grafické jednotky a za druhé zda zná první jazyk autora textu, resp. zda je obeznámen s jeho grafickým charakterem.

**Přepisovací pravidla<sup>66</sup>**

Formát přepisu, který byl zvolen pro digitalizaci textů nerodilých mluvčích češtiny, je lineární, jednovrstvý, a strukturní, resp. metajazykové informace jsou v něm prezentovány pomocí formálního aparátu. Primárním cílem přepisu dat pro korpus češtiny jako druhého jazyka je v maximální míře zachytit autentickou podobu zdrojového textu. Při přepisu jsou tedy zachovávány všechny jazykové nedostatky materiálu a je registrována většina jeho grafických specifik. Zároveň je třeba respektovat fakt, že možnosti vyhledávání dat jsou vždy determinovány i zvoleným způsobem transkripce. Snažili

<sup>66</sup> Autorkou pravidel pro přepis textů nerodilých mluvčích českého jazyka je Barbora Štindlová. Technické zpracování a konkrétní podobu metaznaků navrhl ve spolupráci s autorkou a ÚTKL Jiří Hana.

jsme se proto stanovit taková pravidla pro přepis, která by následně umožňovala manuální chybovou anotaci textu a která by nebyla překážkou pro aplikaci automatické lingvistické anotace v další fázi zpracování textů. Na rovině přepisu jsme rezignovali na ortografický přepis, který by usnadňoval lemmatizaci, morfologické i slovnědruhové značkování a aplikaci již existujících nástrojů. Tuto problematiku jsme převedli až na úroveň chybové anotace dat, kde se prezentuje rekonstrukce chybového textu, která je podrobena automatické proceduře v třírovinném anotačním schématu.<sup>67</sup>

Při přepisu textů nerodilých mluvčích češtiny jsou jen minimálně využívána doporučení TEI: neregularizuje se nestandardní pravopis, kódování nečitelných úseků a autorských rektifikací se maximálně zjednodušuje. Na druhou stranu se zavádí pro potřeby elektronizace rukou psaných textů nerodilých mluvčích jazyka množství kódů, které pravidla TEI nezahrnují.

### Formát přepisu

Strukturace přepisu psaných dat je nesporně mnohem jednodušší, než je tomu v případě transkripce mluvených projevů. Chybové texty se však vyznačují, jak jsem již zmínila výše, řadou specifických atributů, které je nutné při převodu do elektronické podoby zachovat, proto byla k jejich zachycení definována množina specifických metaznaků a přepisových kódů. Jedná se především o tři typy závorek: lomené, složené a hranaté. Funkce lomených závorek je metatextová, kódy v nich uváděné specifikují charakter zaznamenávaných aspektů textu. Pomocí lomených závorek se vymezují tři odlišné typy jevů: autorské zásahy do textu (přesuny, vsuvky), nejednoznačné interpretace (varianty), výskyt nejazykových grafických prostředků (obrázky, symboly). Složené závorky slouží na textové rovině k vymezení rozsahu konkrétních problémových úseků. Jsou v nich vyjádřeny varianty v případě, že rukopis umožňuje různé čtení; je v nich zaznamenán znak, resp. řetězec, jehož přítomnost není v rukopisu zřetelná; ve složených závorkách je uveden i přesunutý výraz či blok výrazů. Hranaté závorky jsou monofunkční, slouží výhradně k zaznamenávání cizích grafémů, obsahujících netradiční diakritická znaménka (např. tildu u *ñ* lze zaznamenat jako [*n~*] atd.), příp. k uvedení grafémů, které se v češtině nevyskytují, např. [*j'*], tj. *j* s čárkou apod. Registrace těchto atypických jevů je důležitá např. pro pozdější analýzy variant fonologického zápisu v češtině nerodilých mluvčích v souvislosti s jejich mateřským jazykem. Pomocí přepisových kódů pak registrujeme přesuny v originálním textu (*tr*), vsuvky (*in*), autorské alternativy (*st*), škrty (*pd*), využití jiného typu písma (*gr*), vložené obrázky (*img*), interpretaci (*ni*) a komentář (*co*) přepisovače.

Přepis textů nerodilých mluvčích, který žákovský korpus CzeSL používá, je usnadněn v tom smyslu, že nezahrnuje externí metadata, která jsou v systému ukládána separátně. Formát přepisu charakterizuje následující obecné schéma a konkrétní ukázka z přepisu dat pro korpus nerodilých mluvčích češtiny (viz příklad 3).

#### 3. a. Obecné schéma strukturovaného přepisu

<odrážka>Text text text text text *škrty* text. *konec věty*Text{*textvložení*}<*in*> text text, text text text text text text text. *konec věty*Text text text text text, text text text text, text text text text text text text. *konec věty*Text, text text text text, text text text text, text text text {*přesun* text text-> text text} text text text text text {*vložení*text text text text text}<*in*>. *konec věty*Text text text text text text text text,

---

<sup>67</sup> k podobě anotačního schématu žákovského korpusu CzeSL viz např. Hana a kol. (2010).

text text text text text. *konec věty*Text text text text, text, text text text text *škrť* *škrť* text text text text text text text text.

odstavec

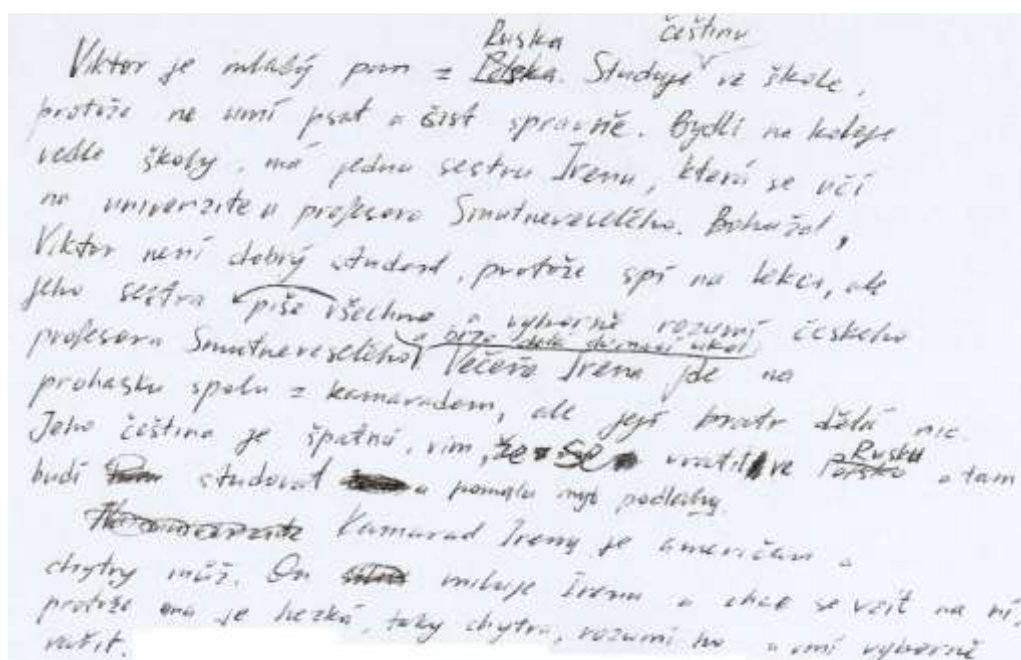
<odrážka>Text text text {T|tvarianta}ext text text text. *konec věty*Text text text text text text text text text. *konec věty*text text text text, text text, text text text text text text.

#### b. Modelová ukázka přepisu

<li>Viktor je mladý pan z *Polska* *Ruska*. Studuje *češtinu*<in> ve škole, protože ne umí psát a číst správně. Bydlí na koleje vedle školy, má jednu sestru Irenu, která se učí na univerzite u profesora Smutneveselého. Bohužel, Viktor není dobrý student, protože spí na lekci, ale jeho sestra {*piše všechno* - > *všchno píše*} a výborně rozumí českého profesora Smutneveselého {*a brzo delá domácí ukol*<in>. Večeře Irena jde na procházku spolu z kamaradem, ale její bratr dělá nic. Jeho čeština je špatná, vím, že se vrátit ve *Polsko* *Ruskou* a tam budí studovat u pomalu myt podlahy.

<li>Kamarad Ireny je {*A/a*}američan a chytrý muž. On miluje Irenu a chce se vzít na ní. protože ona je hezká, taky chytrá, rozumí ho a umí výborně vařit.

#### c. Originál přeepsaného textu



#### Přepis dílčích jevů

#### Záznam autorských rektifikací

Sledování vlastních oprav žáků je tématem mnoha teoretických výzkumů zaměřujících se jak na rodilé, tak nerodilé mluvčí. v analýzách nabývání druhého jazyka je žáková vyvíjející se schopnost k sebekorekci signálem rostoucí jazykové kompetence a metalingvistického povědomí (Fathmanová 1980; Verhoeven 1989; van Hestová 1996; Kormosová 1998). Rektifikace jsou chápány jako indikátory

učení, poskytující vhled do vývoje žákova mezijazyka. Objevují se v situaci, kdy nerodilý mluvčí rozpozná, že jeho jazykový výstup (output) je chybný nebo v nějaké ohledu nepřijatelný.

Vzhledem k povaze dat, která se pro žákovský korpus češtiny sbírají (tj. heterogenní rukopisy), není možné využívat moderní technické prostředky, které slouží ke zkoumání sebekorekčních strategií, např. software, který by v případě homogenního sběru elektronických materiálů zachycoval všechny provedené přesuny, psaní, vymazávání apod. (srov. Smith 2008). Přesto chápeme zaznamenávání zjevných oprav<sup>68</sup> na úrovni textu, tj. v našem případě evidování autorských škrťů, přesunů a vsuvek, jako přínosné pro analýzy nabývání češtiny jako cizího jazyka, tj. přínosné pro sledování, jak nerodilí mluvčí testují hypotézy o cílovém jazyce.

Autorské rektifikace jsou na úrovni chybové anotace skryté a anotátoři pracují při značkování s textem „poslední ruky“. Protože jsou však sebeopravy formalizovány, jsou prohledávatelné a využitelné k analýzám, viz příklad 4.

#### 4. Ukázka záznamu škrty

jsem Byl jel

touristy.

oblekyčení

významnýé

#### Varianty

Běžným znakem žákovských textů je uvedení alternativ v případě, že si student není jistý formou výrazu v daném kontextu (viz příklad 5). Tyto alternativy jsou také chápány jako sebekorekční varianty ve smyslu výše vymezené zjevné opravy. Autorské alternativy jsou při přepisu zaznamenávány pomocí kódu <st>.

#### 5. Alternativní zápis autora textu

roku{u|y}<st>

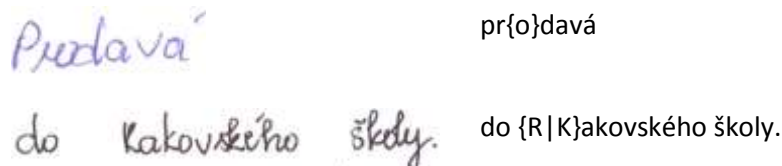
---

<sup>68</sup> k termínu viz Levelt (1983).



V případě, že rukopis neumožňuje jednoznačné čtení, navrhuje přepisovač možné varianty zápisu, viz příklad (6). Ani v tomto případě tedy neprovádí regularizaci. Cílem tohoto postupu je minimalizovat normalizační zásahy přepisovače a omezit tak míru subjektivity přepisu.

#### 6. Ukázka záznamu variant

 `pr{o}dává`  
`do {R|K}akovského školy.`

Zaznamenáváním variant je samozřejmě znesnadněno následné zpracování dat. A to jak chybová anotace, protože se nabízí možnost dvojího značkování, tak aplikace automatické lingvistické anotace (slovnědruhové a morfologické). v rámci navrženého anotačního schématu nemůžeme zpracovávat alternativní anotaci podle zvolené varianty. Varianty, autorské i od přepisovače, eliminuje podle zadaných pravidel anotátor, ale díky formalizaci jsou stejně jako autorské rektifikace dostupné k následným výzkumům.

#### Nečitelné řetězce

Nečitelné řetězce, resp. úseky textu se zapisují třemi křížky, tj. jako XXX, viz příklad (7). Je-li přepisovač schopen identifikovat množství nečitelných slov, uvede přepisovací znak v příslušném počtu.

Specifický případ nastává, je-li řetězec nečitelný, ale přepisovač je schopen na základě kontextu nebo jiných skutečností daný úsek rekonstruovat. v tom případě je tato interpretace značkována kódem <ni> a při chybové anotaci s ní pracujeme jako s inherentní součástí textu.

#### 7. Nečitelné úseky textu

 `dům o XXX XXX`

#### Vliv jiných grafických systémů

Pro potřeby přepisu textů nerodilých mluvčích se zaznamenávají i příp. užití jiných grafických systémů. Byly zvažovány tři alternativy evidence tohoto problému (viz příklad 8). První dvě testovaná řešení se ukázala jako technicky velmi náročná pro přepisovače, a proto jsme od nich ustoupili. Za prvé se uvažovalo o zaznamenávání problematických úseků textu odpovídajícím grafickým systémem (např. azbukou). Přepisovač by v tomto případě musel být schopen odhalit typ jazyka, resp. užitého grafického systému, což v případě, kdy nemá k dispozici metadatové informace, může být komplikované. Zároveň by musel disponovat různými druhy fontů, resp. sadami znaků různých druhů abeced. Druhým možným řešením byla transkripce do latinky. Předpokládat však, že anotátor ovládá různé typy písem a je zároveň

schopen je adekvátně transkribovat se ukázalo jako nereálné.<sup>69</sup> Konečným řešením v případě, že text není zaznamenán latinkou, je volba znaku pro nečitelný text (XXX) a uvedení odpovídajícího kódu <gr>.

#### 8. Zaznamenání užití jiného grafického systému



1. telefonoval

myslím ja (так я думаю).



2. telefonovval<gr>

myslím ja (tak ja dumaju)<gr>

3. telefoXXXval<gr>

myslím ja (XXX XXX XXX)<gr>

Problémy převodu rukou psaných textů nerodilých mluvčích do elektronické podoby jsou zřetelné: neexistuje mezinárodní shoda na podobě pravidel pro jejich přepis, proces elektronizace materiálů je časově velmi náročný a klade poměrně značné požadavky na přepisovače, kteří musí činit v nejednoznačných případech klíčová rozhodnutí, jež mohou ovlivnit podobu dat zařazovaných do vznikajícího korpusu a modifikovat charakter následných analýz. v uvedeném textu jsme představili koncept přepisu dat shromažďovaných pro žákovský korpus češtiny a předpokládáme, že zvolená přepisovací pravidla bude možné využít v širším kontextu, především pak pro přepis textů akvizitních korpusů.

#### Literatura

COOK, V. – BASSETTI, B. (eds.): *Second Language Writing Systems*. Clevedon/Buffalo: Multilingual Matters Ltd, 2005.

DAGNEAUX, E. – DENNESS, S. – GRANGER, S.: Computer aided error analysis. *System*, 1998, vol. 26, s. 163–174.

FATHMAN, A. K.: Repetition and correction as an indication of speech planning and execution processes among second language learners. In: DECHERT, H. W. – RAUPACH, M. (eds.) *Towards a Crosslinguistic Assessment of Speech Production*. Eds. Frankfurt: Peter D. Lang, 1980, s. 77–85.

FOSTER, P. – OHTA, A. S.: Negotiation for meaning and peer assistance in second language classrooms. *Applied Linguistics*, 2005, vol. 26, s. 402–430.

GRANGER, S. A: Birds-eye view of learner corpus research. In GRANGER, S.; HUNG, J.; PETCH –TYSON, S. (eds.) *Computer Learner Corpora, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*. Université Catholique de Louvain, 2002, s. 3–35.

HANA, J. – ROSEN, A. – ŠKODOVÁ, S. – ŠTINDLOVÁ, B.: Error-tagged Learner Corpus of Czech. In *Proceedings of The Fourth Linguistic Annotation Workshop (LAW IV)*. Uppsala: Association for Computational Linguistics&Uppsala University, 2010, s. 11–19.

---

<sup>69</sup> Jedním z možných řešení by bylo využívat konkrétní přepisovače na konkrétní typy textů (resp. texty od respondentů s jedním mateřským jazykem). Toto řešení je však z hlediska celkového konceptu a zaměření projektu nepřijatelné.

- HLADKÁ, Z.: Zkušenosti s tvorbou korpusů češtiny v ÚČJ FF MU v Brně. In: *SPFFBU*, A. r. 53, 2005, s. 115–124.
- KORMOS, J.: A new psycholinguistic taxonomy of self-repairs in L2: A qualitative analysis with retrospection. *Even Yearbook, ELTE SEAS Working Papers in Linguistics*. 1998, vol. 3, s. 43–68.
- KOWAL, I.: What do false-starts and self repairs tell us about narrative structure? *Psychology of Language and Communication*. 1999, vol. 3, no. 1, s. 75–82
- LEVELT, W.: Monitoring and self-repair in speech. *Cognition*. 1983, vol. 14, no. 1. s. 41–104.
- SASSON, R.: *The Acquisition of a Second Writing System*. Oxford: Intellect, 1995.
- SMITH, B. Methodological Hurdles in Capturing CMC Data: The Case of the Missing Self Repair. *Language Learning & Technology*. 2008, vol. 12, no. 1., s. 85–103.
- SOMERS, H.: Learner corpora and handwriting. In COOK, V. – BASSETTI, B. (eds.) *Second Language Writing Systems*. Clevedon: Multilingual Matters, 2005, s. 147–163.
- ŠEBESTA, K.: Akviziční korpusy. In *Minulost, přítomnost a budoucnost v jazyce a v literatuře. Ústí nad Labem 1.–3. 9. 2010*. PF UJEP: Ústí nad Labem, 2011. – v tisku
- ŠEBESTA, K.: Korpusy češtiny a osvojování jazyka. *Studie z aplikované lingvistiky/Studies in Applied Linguistics*. 2010, roč. 1, č. 2, s. 11–34.
- ŠTINDLOVÁ, B.: *Evaluace chybové anotace v žákovském korpusu češtiny*. Disertační práce, FF UK, 2011.
- VAN HEST, E. *Self-repair in L1 and L2 production*. Tilburg: Tilburg University Press, 1996.
- VERHOEVEN, L. T. Monitoring in children's second language speech. *Second Language Research*, 1989, no. 5, s. 141–155.

### Summary

*Learner corpora have become a major resource for investigating a learner interlanguage and a significant incentive for many different types of research and teaching of second/foreign languages. Most of the original documents included in the learner corpora are hand-written. Therefore, the texts must be transcribed, which is very time consuming. In the presentation, we focus on the issues of text transcription and the transcription rules designed for the learner corpus of Czech (CzeSL). While we strive to capture only the information contained in the original hand-written text, often some interpretation is unavoidable. When a text allows multiple interpretation the transcribers may provide all variants. For example, the cases of initial letters or word boundaries are often unclear. Obviously, parts of some texts may be completely illegible and are marked as such. Also captured are corrections made by the student (insertions, deletions, etc.), useful for investigating the process of language acquisition. The transcripts are not spell-checked automatically. In a highly inflectional language, deviations in spelling do not only often reflect wrong graphemics, but indicate an error in morphology.*

## INTERAKTIVNÍ CVIČENÍ VE VZDĚLÁVACÍM PROSTŘEDÍ MOODLE – MOŽNOSTI A STATISTICKÁ OMEZENÍ

Carlos Torres Alvarado  
Česká zemědělská univerzita, Katedra jazyků

### **Moodle a Hot Potatoes v hodinách cizích jazyků**

Moodle je softwarový balík určený pro podporu prezenční i distanční výuky prostřednictvím online kurzů dostupných na WWW. Je vyvíjen jako nástroj umožňující realizovat výukové metody navržené v souladu s principy konstruktivisticky orientované výuky. Umožňuje či podporuje snadnou publikaci studijních materiálů, zakládání diskusních fór, sběr a hodnocení elektronicky odevzdávaných úkolů, tvorbu online testů a řadu dalších činností sloužících pro podporu výuky.

Hot Potatoes umožňuje vyučujícím spravovat cvičení vytvořené v Hot Potatoes a zároveň i výsledky v modulu známky (klasifikace). Cvičení se vytvářejí v počítači vyučujícího v programu Hot Potatoes a poté se vkládají do kurzu v Moodle. v Hot Potatoes jsou práce studentů opravovány automaticky.

Moodle zobrazuje výsledky v modulu známky. Zobrazuje zároveň i strategie, frekvence, tendence a chyby studentů během plnění zadání. Výsledky jsou viditelné na první pohled, ostatní zmíněné sestavy je třeba více hledat.

Hot Potatoes je systém sloužící k tvorbě vzdělávacích cvičení, které je možné procvičovat na internetu. Cvičení jsou typu Jquiz – úkoly s odpovědí ano/ne a testů s výběrem odpovědi z více možností (abcd. testy) a úkoly s krátkými odpověďmi na otázky, Jcloze – „Cloze“ testy a doplňovací cvičení, JCross – vytváření jednoduchých křížovek, JMatch – dvojice pojmů nebo texty s mezerami, JMix – zpřeházené věty, které se klikáním a přetahováním srovnávají.

Výuka jazyků prostřednictvím Hot Potatoes a Moodle upevňuje znalosti gramatiky, slovní zásoby, procvičuje porozumění textu, poslechu a do určité míry i písemný projev. Bohužel není možné automaticky opravovat písemné práce.

Na České zemědělské univerzitě při výuce cizích jazyků využíváme Hot Potatoes a Moodle od roku 2008. Po prvních zkušenostech jsme došli k názoru, že při tvorbě cvičení zaměřených na gramatiku, slovní zásobu, porozumění textu a poslechu je možné využít kterýkoliv druh cvičení, na kontrolu psaného textu nelze použít žádné cvičení, na komunikativní a lexikální aktivity je vhodnější používat cvičení typu Jmatch a JMix. Cvičení typu JCloze se nám zdá nejvhodnější na procvičení gramatiky. Podle vzoru některých učebnic používáme cvičení JQuiz na většinu aktivit porozumění textu a poslechu.

Systém umožňuje stáhnout do Excelu výsledky nashromážděné na Moodle a provést jejich analýzu. Nejvhodnější způsob hodnocení je pomocí procent, po stáhnutí do Excelu se zobrazuje poslední hodnocení dosažené studentem. Nezobrazují se průměry dosažené v jednotlivých pokusech jednoho cvičení. Takto je obvyklé, že se většinou studentů zobrazuje 100 % z posledního pokusu. Zároveň nás tyto nástroje informují o datech, hodinách, četnosti pokusů, délce trvání jednotlivých pokusů, množství ověřování si výsledků pomocí přednastavených nápověd. Výsledky tohoto výzkumu nám umožní zamyslet se nad novými metodami výuky, orientovat se ve změnách didaktických materiálů a reagovat na požadavky nové generace, ke které patří naši studenti.

## **Materiály**

Celkem jsme zatím připravili a umístili na Moodle 110 cvičení v Hot Potatoes, z nich 57 byly typu JCloze – vyplňování mezer, 31 Jmatch – spojování sloupců otvíráním nebo přesunováním, 9 Jquiz – výběr z několika možností a 13 JMix – seřazování vět. Cvičení jsme upravili podle aktivit v lekcích 5–8 cvičebnice a učebnice Nuevo Ven 1 (NV), lekcí 1–11 učebnice Fiesta 1 (F) a vlastních cvičení vyučujících ČZU. Je třeba zdůraznit, že v prezenčních hodinách používáme učebnice Nuevo Ven 1 a z něj při výuce procvičujeme především interaktivní aktivity. Učebnice Fiesta 1 je doporučována studentům jako podpora gramatických a lexikálních znalostí.

Použité údaje jsme získali stažením výsledků do Excelu a z údajů uchovávaných na Moodle.

## **Metody**

Na začátku semestru jsme na Moodle umístili cvičení rozdělené do 9 kapitol tak, aby bylo možné na nich pracovat během prvních 11 týdnů vyučovacího období. Shromáždili jsme údaje z aktivity 427 (140) studentů v letním semestru akademického roku 2008/09 a z aktivity 457 (227) studentů v letním semestru 2009/10. v první skupině bylo povoleno používat nápovědy, které systém nabízí, v druhé skupině byla tato možnost odstraněna. Plnění úkolů nebylo omezeno časově, což znamená, že studenti mohli pracovat podle svého rytmu a frekvence. Pro tuto studii jsme vybrali pouze výsledky a údaje od studentů, kteří vypracovali všechna cvičení, což je 140 studentů v semestru 2008/09 a 277 v semestru 2009/10.

Studenti, kteří se zúčastnili tohoto výzkumu, měli omezené množství pokusů na jedno cvičení, jehož hodnocení je procentuální. Bylo jim doporučeno opakovat cvičení až do dosažení min. 75 %. Každý týden a během každé vyučovací hodiny jim bylo doporučováno procvičování látky probírané při prezenční výuce. Tyto virtuální aktivity nebyly řešeny v hodině, byly zadávány jako domácí úkoly. Studenti mohli používat podpůrné materiály, konzultovat s jinými osobami a dokonce i požádat o pomoc vyučující prostřednictvím elektronické pošty nebo přímo během výuky.

## **Výsledky**

Studenti presenčního studia ČZU od prvního do třetího ročníku pracovali na výše zmíněných cvičeních. Některým bylo umožněno, že nemusí absolvovat tato cvičení jako podmínku k získání závěrečného hodnocení. Bereme však v potaz pouze výsledky těch studentů, kteří vyřešili všechna cvičení.

## **Analýza a komentáře statistických sestav**

**Nejobtížnější cvičení (Tabulka 1):** Vybrali jsme 10 nejhorších výsledků z celkových výsledků. Ověřili jsme správnost cvičení v učebnici, podle které byly vytvořené, a druh cvičení. Našli jsme nejhorší výsledek mezi nejnižším průměrem. Některé nejnižší průměry byly dosaženy různými studenty ve stejnou dobu. Poté jsme hledali nejnižší individuální průměr dosažený studentem poté, co vyřešil všechna cvičení. v přehledu jsme si dovolili rozdělit výsledky studentů podle pohlaví.

Tabulka 1.

	Učebnice	Druh cvičení	Počet pokusů	Celkový nejnižší průměr	Nejhorší výsledek	Množství studentů podle pohlaví		Individuální výsledný průměr
						M	Ž	
	F	JCloze	2,92	83,09	10	1		83,29
	F	JCloze	2,28	84,17	12	2	3	71,82
	NV	JCloze	2,01	85,47	5	2		90,76
	NV	JCloze	1,91	85,71	25	1		71,82
	F	JCloze	1,47	86,09	5	1	2	81,02
	NV	JCloze	1,74	87,21	22	2		71,44
	F	JCloze	2,20	88,61	5	1	1	86,57
	F	JCloze	2,34	88,63	4		2	87,39
	NV	JCloze	1,79	89,61	1	1	1	73,60
	F	JCloze	1,79	89,93	16		1	88,46
						11 M	10 Ž	

6 z 10 nejtěžších cvičení pocházejí z učebnice zaměřené na gramatiku (F), kterou část studentů nezná, protože se v hodinách přímo nepoužívá. Náročnost cvičení v učebnici je i přes to, že jsou v ní všechny komentáře a vysvětlivky v češtině. Všech 10 nejtěžších cvičení je typu JCloze, což je doplňování mezer. Velmi málo cvičení jsou vypracována na první pokus, nejvíce pokusů bylo 30. I přesto, že minimální dosažené hodnocení mělo být 75 %, jeden student dosáhl pouze 1 %. Množství chlapců, kteří dosáhli minimálních výsledků, je téměř stejný jako dívek. v 80 % případů konečný průměr studentů s minimálními výsledky nepřevyšuje celkový minimální průměr.

**Frekvence používání systému (Tabulka 2):** Shromáždili jsme údaje o množstvích vstupů do systému podle dnů v týdnu, během 3 týdnů, které vykazovaly větší množství vstupů (7–9 za týden). Rozdělili jsme dny na 3 části: před vyučovací hodinou (brzy ráno), během vyučování (během celého dne) a po vyučování (odpoledne a večer). Zjistili jsme nejčastější hodinu vstupu a ukončení práce každý den, nejčastější vstupy podle části dne a průměrné množství vstupů za den.

Tabulka 2.

Den	Hodina vstupu	Hodina ukončení práce	Vstupy celkem			Celkem
			00:00 – 08:00	08:00 – 19:00	19:00 – 24:00	
Pondělí	5:33	21:45	63 (4,57 %)	999 (72,39 %)	318 (23,04 %)	1380
Úterý	4:55	00:05	259 (10,33 %)	1951 (77,79 %)	298 (11,88 %)	2508
Středa	4:59	23:51	107 (4,48 %)	1351 (56,53 %)	932 (39,00 %)	2390
Čtvrtek	6:07	21:05	210 (15,48 %)	956 (70,45 %)	191 (14,08 %)	1357
Pátek	4:45	22:22	2 (0,2 %)	463 (65,12 %)	246 (34,60 %)	711
Sobota	5:51	21:31	122 (7,04 %)	1159 (66,84 %)	453 (26,12 %)	1734

Neděle	6:12	23:33	2 (0,08 %)	1913 (80,89 %)	450 (19,03 %)	2365
--------	------	-------	---------------	-------------------	------------------	------

Nejvíce aktivity probíhalo v úterý, poté ve středu a na třetím místě skončila neděle. Studenti raději pracují během dne a nejméně brzy ráno. v úterý se pracuje celkem nejdéle. Ve středu se pracuje nejvíce v noci. Ve čtvrtek je zaznamenáno nejvíce aktivity brzy ráno. v pátek se pracuje nejméně. Neděle je nejvíce využívána k práci během dne.

## Diskuse

I přes používání dvou rozdílných učebnic jako modelů pro tvorbu cvičení, nebyly zaznamenány velké rozdíly mezi učebnicí používanou v hodinách a učebnicí sloužící jako podpůrná. To může znamenat, že studenti bez problémů zvládají změny v metodách výuky.

Podle ohlasu studentů jsou cvičení typu JCloze nejoblíbenější i přesto, že jsou nejobtížnější. Pravděpodobným důvodem obtížnosti jsou problémy s ortografií, ohlas u studentů vyvolává právě jejich obtížnost, která je pro studenty výzvou.

Nalezli jsme minimální množství studentů, kteří řeší cvičení na první pokus a spokojí se s prvním hodnocením. Pokud mají možnost zlepšovat své výsledky, využívají toho. Ne příliš ideální používání nápověd ještě není příliš prostudováno, ale zpracováno brzy bude. Je však možné říci, že snižuje množství pokusů a zlepšuje výsledky, ale zároveň snižuje objektivitu ostatních výsledků.

Pokud existuje domněnka, že chlapci jsou zdatnější při používání výpočetních technologií, tyto výsledky ji vyvrací. Cvičení kladla nároky na znalosti gramatiky, ortografie a slovní zásoby, a proto pravděpodobně, pokud někdo chyboval v jedné části, opakoval tutéž chybu i v dalších cvičeních. Neúspěšnost v jedné dovednosti však neznamená být neúspěšný ve všech. v případné další studii by bylo zajímavé porovnat výsledky těchto aktivit s výsledným hodnocením, které zahrnuje i ústní interakci a písemný projev.

Vzhledem k tomu, že úterý a středa jsou dny uprostřed týdne, pravděpodobně jsou vhodné pro všechny studijní aktivity. Výsledky ukazují, že nejméně se studenti věnují studiu v pátek, kdy se většinou chystáme na víkend. Neděle jsou přípravou na následující pracovní týden, proto vykazují zvýšenou aktivitu studentů. Pravděpodobně nejvhodnějším dnem pro připomenutí úkolů studentům je pondělí.

## Statistické možnosti a omezení

Statistické výsledky cvičení jsou jedním ze zdrojů informací, které profesori jazyků zatím příliš nevyužívají. My jsme se o to pokusili a zaznamenali jsme mnoho nových možností, ale i omezení. Tady některé předkládáme a komentujeme.

Je třeba říci, že všechna cvičení Hot Potatoes na Moodle používají stejnou ikonku. Tato ikonka neumožňuje identifikovat, o jaký druh cvičení se jedná. v rozpoznání druhu cvičení může pomoci klíčové slovo pro jednotlivý druh cvičení. Např. „VYPLNIT“ pro cvičení typu JCloze nebo „SPOJIT“ pro cvičení JMAtch. Program kopíruje do Excelu výsledky posledních pokusů. Abychom mohli získat průměry, museli jsme změnit formát buněk v tabulkách z textu na číslo s desetinnými místy.

**Maximální a minimální průměry každého typu cvičení** – Díky těmto údajům je možné porovnat výsledky studentů podle fakulty, kurzu, skupiny, pohlaví, věku atd. Pomocí filtrů v Excelu je možné rozšířit hledání na minimální hodnocení mezi nejmenším průměrem. Takto se dá ve srovnávání pokračovat.

**Průměrná obtížnost každého typu cvičení/dovednosti** – (Pokud mluvíme o typu cvičení, myslíme tím nástroj v Hot Pot). Hledáme kritéria k přípravě, realizaci a přizpůsobení se požadované jazykové dovednosti ke stanovení jejich průměrné náročnosti, ačkoliv toto je ještě otevřené téma. Použití určitých nástrojů pro jednu konkrétní dovednost nelze stanovit, protože vytváří falešný vztah cvičení/dovednost. v každém případě všechna cvičení vyžadují větší či menší snahu studenta stejně jako různé druhy písemných testů. Vyučující si musí být vědom, že např. cvičení JCloze vyžadují z technických důvodů více variant správných odpovědí, což našťastí program umožňuje. Například “brasileño”, “brasileno” y “brasileño”.

**Preference používání systému podle dne, hodiny a části semestru** – Tyto údaje jsou pouze orientační a jako takové je třeba brát v úvahu. Program nám znázorňuje čas, po který měl student otevřené cvičení, a čas do otevření dalšího cvičení. Stává se však, že student již na počítači nepracuje, ale nevypne ho. I přesto máme alespoň představu o časových preferencích, což může vyučujícímu pomoci při organizaci a správě práce studentů.

**Časté chyby v jednotlivých cvičeních** – Existuje určité propojení s testy v Hot Pot, které nám zobrazuje všechny pokusy a odpovědi studenta. To nám umožňuje dozvědět se množství pokusů a chyb, které můžou profesorovi pomoci doplnit programovatelné pokyny jako např. „Nezapomeň na háčky“ nebo „Jedná se o nepravděpodobné sloveso“.

**Používání nápověd k řešení jednotlivých cvičení** – Pokud se klikne na tlačítko „nápověda“, objeví se první písmeno správné odpovědi, pak druhé, třetí atd. Student může klikáním na toto tlačítko získat celou odpověď. Tato ikonka je volitelná a profesor se rozhodne, zda ji povolí či ne. Je lepší stanovit studentům pravidla o jejím používání.

**Další porovnávání** – Pátráním mezi výsledky lze dojít ke vztahu mezi nejhorsími výsledky každého minimálního průměru s výsledným hodnocením. Cvičení jsou úpravami aktivit z různých učebnic, díky čemuž je možné porovnávat učebnice mezi sebou.

Nové technologie jsou vzhledem ke své hravé formě velkou pomocí při výuce jazyků. Interaktivní aktivity na Moodle a v Hot Potatoes posilují individuální studium. Výzkum dosažených výsledků nám přináší informace, díky nimž můžeme lépe zorganizovat naši práci, a je tématem, které nás zavádí do oblasti psychologie, sociologie a sociokultury.

## Závěry

- Cvičení upravená pro Hot Potatoes a Moodle můžou vycházet z různých druhů učebnic.
- Nejobtížnějšími cvičeními jsou typu JCloze.
- Průměrně je zapotřebí 3 pokusů k dosažení stanoveného hodnocení.
- Nápovědy jsou sice pomocí, ale ne nezbytnou pro vyřešení cvičení.



- Nelze říci, že technická zdatnost zvýhodňuje studenty méně zdatné jazykově.
- Řešení úkolů má svoje oblíbené dny a hodiny.
- Většina úloh je vypracována během pracovního dne.

### *Summary*

*The automatic correction virtual plataforms support the individual activities in the language class. Moodle software is a set of modules for interactive learning activities with automatic correction, which can easily include on language courses. The HotPot module makes possible to generate Hot Pot excercises and to record the results in the gradebook at the same time. Moodle and Hot Potatoes modules generate automatic correction exercises in the class of ELE (Spanish as a foreing language). Apparently, with results and reporting system we are capable to utilise new technologies in education.*

*At the Czech University of Life Sciences the culs attempts to determine other statistical variables to obtain results from this module and virtual tools. Knowing the scale of difficulty, the frequent use of virtual tools, helps us to organize not and improve the lessons.*

## THE USE OF MULTIMEDIA IN COMPUTER-BASED UNIVERSITY STUDENT LANGUAGE TESTING

Jiří Vacek

Masaryk University Language Centre

In this paper we would like to follow up the ideas presented in our article last year on the 'E-Testing in Doctoral and In-Service English Courses at CJV PdF MU'<sup>1</sup> in which we mainly analysed the advantages and disadvantages of online electronic testing of reading, grammar, vocabulary, and writing competence. Now we will mainly focus on our practical experience in the two following spheres of computer-based testing: 1) Devising special computer-based tests by means of multimedia, and 2) Assessment of student language competence both in listening comprehension and in English speaking and presenting. At the same time we will be analysing the pluses and minuses of the use of multimedia elements in the English language testing at the MU Faculty of Education Language Centre.

In order to improve student listening comprehension skills for testing purposes, we can download various freely accessible web audio test files (e.g., from the Cambridge ESOL Examinations, British Council podcasts<sup>2</sup>, BBC radio, ELLLO, etc.) and/or MP3 recordings with ready-made scripts, and develop our own materials both for listening practice and electronic testing at an appropriate language competence level (B2–C2). We also capture audio files from various other websites (e.g., www.ted.com, www.bbc.co.uk/radio/, etc.) or from current web podcasts, and edit them for teaching and testing purposes using appropriate software (YouTube Downloader, Audacity, etc.). Some audio files are also provided with ready-made transcripts in several languages (e.g., www.ted.com, www.britishcouncil.org, www.Ello.org, etc.). On the other hand, there is no transcript provided any more with good quality and contemporary content in the audio files downloadable from, e.g., the BBC radio podcasts, so the audio test makers have to write down the scripts by themselves. Having transcripts to the existing web podcasts requires a special speech-to-text software converter using speech recognition engines. Such activities require certain hi-tech experience and are quite time-consuming for the English teachers.

Despite the possibility of downloading ready-made scripts and certain testing materials, using ready-made web audio files may be inconvenient for testing university students due to various reasons (copyright, unbalanced difficulty of particular tasks, inappropriate vocabulary register, language range and level, etc.), so the necessity of devising our own scripts and audio recordings for testing may arise. Necessity is the mother of invention, and in this way, creating our own scripts and studio recordings with the help of university e-technicians, we could avoid the problems with copyright and, at the same time, accommodate the listening comprehension testing both to the needs of our students and to the development of the appropriate level of their language achievement in line with the CEFR<sup>3</sup> and/or particular university graduate profile requirements<sup>4</sup>.

Computer-based listening competence testing used in the Masaryk University Information System (IS.MUNI) requires special software (e.g., Flash Player) being installed in the testing system. Upon editing and uploading particular audio files into the e-testing system, the university lectures can create various types of computer-based listening comprehension tests (gap-fill, multiple-choice tests, etc.). During the completion of online listening tests, students have to use their own headphones and they can advantageously listen to the audio files repeatedly and at their own pace.

With the help of MU team e-technicians, the university lectures can make use of various types of listening tests in online e-learning and e-testing and have the tests processed and evaluated by the

IS.MUNI system. At the same time the system enables the e-tests to be stored and, upon student request, the mistakes revealed, which makes the total test assessment more objective in the end. In addition to the follow-up evaluation of the student listening comprehension performance, the system enables the teacher to sort listening tasks starting from the most difficult to the least difficult (based on the answers of particular students) and modify the next listening test accordingly, have the computer-tests only accessible from the PC's registered in a university computer room and available for students registered for the examination only, etc. Though certain technical problems may restrain greater use of uploaded audio files in such computer-based testing (low capacity personal headphones, Internet Explorer incompatibility, temporary critical overload of IS.MUNI, power cuts, etc.).

Similar constraints, and even more strenuous work, can be experienced when downloading from the Internet various video files, editing them for testing listening and speaking language competence in university students, and uploading them to IS.MUNI for testing purposes. Educational video recordings for testing purposes we mostly stream and download from, e.g. ted.com, reuters.com, collegegrad.com, and also youtube.com, however, in using them we often encounter comparable technical problems as with the audio files.

Apart from downloading these ready-made educational video sequences from the Internet, we have made our own video recordings of topic-based presentations of both full-time students and in-service undergraduates at Masaryk University Faculty of Education Language Centre. Both groups of students had to apply for a job advertised by a foreign employer on the Internet, then, they were required to give an oral presentation in front of their classmates and, observing a prescribed structure, apply for the job abroad. Their presentations were video recorded by the teacher and in cooperation with the faculty e-technicians uploaded to the Masaryk University Information System (IS MUNI). The students were enabled to view their presentations as well as the presentations of their classmates, and, expressing their opinion, evaluate their presentation performance on a scale of 1–100 (1 = minimum, 100 = maximum). Upon their evaluation, the teacher could subsequently rank the presentations, and thanks to the IS MUNI system, discuss both the advantages and drawbacks of particular presentation performances both online and in the class.

The second part of the evaluation of the video recorded presentations consisted of the self-evaluation of student performance. Each student was asked to assess online his/her performance from the following four points of view: 1) Presentation content and structure, 2) Language competence, 3) Non-verbal communication and presentation skills, and 4) Total student presentation impression based on 'how persuasive the presentation was' and 'whether the student achieved his/her presentation objectives'. Such task-based self-evaluation served both the teacher as a supportive means in grading the total student performance, and, at the same time, motivated the student towards further presentation skills improvement ('Better to see once than hear a hundred times').

Certain technical problems appeared during the presentation video recordings and follow-up uploading into IS.MUNI, (e.g., occasional microphone failure, proper video format conversion, etc.). Other minuses of using multimedia in computer-based language testing have encompassed non-proper audio/video streaming depending on current Internet connection speed, non-upgraded computer software, etc. The restraints with Internet audio file downloading have already been mentioned above not speaking about the total time-consuming and great energy and effort of enthusiasm of the language teacher when devising the computer-based tests.

However, the advantages prevail over the disadvantages, and we believe that the development of our own computer-based tests, especially the audio and video recordings of the university student presentations, will definitely yield positive results in achieving better listening and speaking/presentation skills in terms of student language competence and their future employment prospects.

## References

Vacek, J.: E-testování v doktorském a kombinovaném studiu na CJV PdF MU. In: *Cizí jazyky se specifickým zaměřením ve výuce a testování*. Univerzita Karlova v Praze: Ústav jazykové a odborné přípravy, Poděbrady 2010.

<http://www.britishcouncil.org/professionals-podcast-english-listening-downloads-archive.htm>

Rada Evropy. Doporučení CM Rec (2008)7

<https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=1318855&Site=COE&BackColorInternet=DBDCF2&BackColorIntranet=FDC864&BackColorLogged=FDC864>

Reichová, H. a kol.: *Popis jazykových kompetencí v odborném a akademickém cizím jazyce – kritéria pro jejich posuzování*. Masarykova univerzita, Brno, 2010.

## ÚKOLOVÁ VYUČOVACÍ METODA S VYUŽITÍM POČÍTAČE A INTERNETU VE VYUČOVÁNÍ CIZÍHO JAZYKA A KULTURY

Urszula Żydek-Bednarczuk  
Slezská univerzita v Katovicích

Jakub Pacześniak  
Jagellonská univerzita v Krakově

Jazyková politika, v souladu s principy Boloňského procesu, věnuje pozornost učení se po celý život. Vyvíjí se vyučovací metody, mezi nimi metodika s využitím médií. Tyto novinky se týkají také výuky cizích jazyků a kultury. v glottodidaktice se však média, zejména počítač a internet, objevují velmi pomalu. Ve výuce cizího jazyka a kultury je nám bližší komunikační didaktika než mediální didaktika, zatímco postup v multimediálních technologiích dává učitelé cizího jazyka a kultury nové prostředky, které je možné použít v didaktickém procesu. v angličtině je obor výuky cizích jazyků podporované počítačem znám jako CALL (computer-assisted language learning), což je překládáno jako informační a komunikační technologie v jazykové edukaci ICT<sup>70</sup> (Gajek 2007, s. 8, Gut 2010, s. 233).

Výuka cizích jazyků a kultury s využitím počítačů má tradici skoro 50 let, ale teprve vývoj techniky a glottodidaktiky na začátku devadesátých let směřovaly učitele k počítačům a internetu. Vznikly také práce a projekty na toto téma, např. Dębski 1997, 2008; Migdalski 1991; Tambor, Cudak red. 2001.

V současnosti se v glottodidaktice hledají nové vyučovací metody, kde média mají své místo. Mezi mnoha možnostmi si zaslouží pozornost úkolová metoda (Janowska 2010), která se v práci s médii ověřuje.

Účelem tohoto článku je ukázat principy úkolové metody, patřící k mediální didaktice, a její použití ve výuce cizích jazyků a kultury prostřednictvím internetových textů, testů a edukačních programů. Ilustrací k tomuto referátu bude projekt lekcí s použitím internetu a počítače a prezentace počítačových programů, nacházejících se na stránkách Školy polského jazyka a kultury Slezské univerzity (Szkola Języka i Kultury Polskiej UŚ), Centra jazyka a polské kultury v světě Jagellonské univerzity (Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie UJ) a také na webových stránkách věnovaných polské kultuře.

Mediální didaktikou nazýváme výuku o organizovaných procesech učení se a vyučování, a také obor praxe se speciálním zaměřením na funkce a role nových médií a jejich organizaci v tomto procesu (Kron, Sofos 2010, s. 41). v souladu s uvedeným je didaktika e-learningu založena na jednání. v našem projektu používáme úkolovou metodu, která je založená na následujících dílčích koncepcích:

- akceptace vyučování cizího jazyka a kultury jako otevřeného procesu učení se žáků a učitelů,
- používání médií při spolupráci všech účastníků výuky,
- samostatná tvorba mediálních komunikátů posluchači.

Cílem projektu je:

- používání médií k povzbuzování intelektuálních procesů a iniciace jednání v cizím jazyce,

---

<sup>70</sup> technologie informacyjne i komunikacyjne w edukacji językowej TIK

- formování gramatických kompetencí, poslouchání a čtení s porozuměním, psaní a mluvení v cizím jazyku,
- směřování ke spontánnímu používání médií a k analýze a jejich používání v mezikulturním dialogu.

Koncepce kompetencí v rozsahu použití médií v hodině vyžaduje od učitele příslušnou přípravu vyučovacího procesu. Tato zahrnuje následující etapy (Kron, Sofos 2010, s. 63-66):

1. Organizační analýza. z observací a výzkumů využití médií ve vyučování cizího jazyka a kultury víme, že poměrně málo učitelů nové technologie používá. Spíše zřídka sahají k televizním pořadům a edukačním programům. Častěji sami žáci používají internetové slovníky a internetové překlady textů (Tambor, Cudak red. 2001). v první řadě je tedy motivování studentů k využívání počítače a internetu.
2. Analýza jazykového a kulturního prostředí studentů. Analýzu prostředí považujeme za protilehlé doplnění organizační analýzy. Týká se to vlastnění počítače, přístupu k internetu a mediálních kompetencí v rozsahu obsluhy a používání internetu.
3. Projektování nového prostoru komunikace. Tyto analýzy umožňují učitelům otevřít nové prostory ke komunikaci, například ve formě projektů, a zapojit je do vyučovacího programu. Samotná práce s projektem však nevyvolává inovace sama od sebe. Jedná se tedy o takové projekty, kde dochází k transformaci v rozsahu informací a věd, a dále vyvíjení určených jazykových a sociokulturních kompetencí. Aktivní účast studentů v komunikaci s médii umožňuje transformovat vědomosti na individuální zkušenosti. Vyvíjí také schopnost mluvení, psaní a porozumění textu (včetně kulturních textů).
4. Evaluace. Dobrá práce s médii by měla být doplněna prostředky zaručujícími kvalitu. Tyto se mohou vázat k následujícím aspektům: k danému projektu, k vzorcům chování ve spolupráci s médii, k individuálnímu přístupu studenta k médiím.

Úkoly a úkolová metodika byla představena v Evropském systému popisu jazykového vzdělávání (*Europejski system opisu kształcenia językowego*; ESOKJ 2003). Úkol je obecný pojem, chápaný jako prostředek plánování a organizace procesu. Toto implikuje použití specifických strategií, jejichž cílem je zpracování psaných a slyšených textů do jednání recepce, produkce, interakce a mediace. Provedení úkolu danou osobou s použitím počítače zahrnuje strategické zaktivnění jejích specifických kompetencí za účelem zahájení řady praktických jednání v dané sféře života, směřujících k jasně popsanému cíli a konkrétnímu výsledku (ESOKJ 2003, s. 136). „Komunikační úkol spočívá zatím ve výměně významů za účelem dosažení výsledku. Je možné je považovat za jistý aspekt řešení problémů“ (Janowska 2010, s. 54-55)<sup>71</sup>. Podle pokynů ESOKJ je vyučování cizích jazyků a kultury spojeno s úkolovým přístupem a je charakterizováno koncentrací na jednání, pak na přípravu studenta k odehrávání sociálních rolí, a také jej učí schopnost používání počítače při získávání vědomostí v oblasti kultury každodennosti. Počítač a internet jsou prostředky umožňující získávání vědomostí a určených znalostí v cizím jazyku.

„Úkolová didaktika ustupuje od koncentrace na zvládnutí popsaného jazykového a kulturního materiálu a soustředí se na podporu interakčních schopností díky osobnímu angažování se učící se osoby

---

<sup>71</sup> „Natomiast zadanie komunikacyjne polega na wymianie znaczeń w celu osiągnięcia rezultatu. Można je również traktować jako pewien aspekt rozwiązywania problemów“ (Janowska 2010, s. 54-55).

v realizaci úkolů, jejichž finálním výsledkem je popsání jednání – (produkt) komunikační” (Wilczyńska 2002, s. 334)<sup>72</sup>, například rezervace pokoje v hotelu přes internet, ustálení plánu výjezdu s informacemi o cílových bodech – prezentace a jiné. Úkol se blíží reálné komunikaci a centrem procesu učení je použití jazyka. Nejedná se však o umělé situace při hodině, ale o autentické sociální kontexty. Tímto způsobem se stává komunikace jen prostředkem a vyvíjení komunikačních kompetencí není bez výsledku.

Používání úkolů při hodině za použití počítače a internetu vyžaduje respektování několika základních principů. Výchozím bodem není dokument stažený z internetu, ale problém, se kterým se musí student poprat. Učení probíhá formou vykonávání určených úkolů.

Pokud zapojujeme nová média do kurzu, musí toto být zapsáno v programu jako účel a úkol. Je také třeba uvést, v jakých koncepcích používáme např. internet. Učitel si musí stanovit otázku, jakými konkrétními prostředky disponuje a v jakém kontextu je může použít. Pro lektora jsou multimédia prostředkem (zapsané na CD nebo přístupné v síti), integrujícím text, zvuk, grafiku a animaci, hypertext a informační program (Lancien 1998, s. 7). „Použití počítače v glottodidaktice může tedy znamenat jeho použití jako prostředku nepřipojeného k síti – tady jazykovou práci může zpestřit každý textový editor (standardní programy *Word* a *Open Office*), grafický program, tvorba prezentace *Power Point*, promítání části videofilmu nebo poslech záznamu (*DivX*, *Quick Time*)” (Gut 2010, s. 236-237)<sup>73</sup>. Kladem těchto prostředků je všeobecná přístupnost, jednoduchá obsluha a možnost využití při hodinách. Počítač a internet mohou sloužit k využívání hotových programů k výuce cizích jazyků a kultury. Edukační programy na kompaktním disku a také programy na internetu mohou být využívány jak při vyučování, tak i při samostudiu studenta. Jsou to slovníky se zapsanou výslovností (např. vydavatelství PWN), encyklopedie, virtuální jazykové kurzy přístupné ve verzích pro různé úrovně pokročilosti. Tady chceme ukázat počítačové programy GRAMPOL (Tambor, Cudak 2000) a FRAZPOL ([www.sjkip.us.edu.pl](http://www.sjkip.us.edu.pl), odkaz e-nauczanie), vytvořené ve Škole polského jazyka a kultury na Slezské univerzitě, a programy představené na webových stránkách Centra jazyka a polské kultury ve světě Jagellonské univerzity.

GRAMPOL vznikl ve Škole polského jazyka a kultury Slezské univerzity v Katovicích pod záštitou Jolanty Tambor a Romualda Cudaka. Je to program podporující výuku polského jazyka. Slouží ke zvládnutí některých jevů polské gramatiky. Právě k tomu je počítačový program ideální, protože gramatické znalosti – aby mohl člověk svobodně mluvit v cizím jazyku – musí být automatizované a zmechanizované. Vnitřní konstrukce programu umožňuje naučit se určitou část látky a také kontrolu a upevnění získaných vědomostí. Program je napsán v polském jazyce (možnosti, návody, pokyny) – je možné jej považovat za pomoc ve výuce jazyka pod dohledem učitele. Je určen také pro osoby, které jej používají samostatně, ale znají už základy polského jazyka. k programu je přiložen průvodce, který kromě technických informací o tom, jak nainstalovat program, jak jej spustit, připravit k práci a prakticky používat, má také část popisující program (obsah s tituly cvičných souborů), představující formu návodu pro učitele a studenta. v brožuře se také nacházejí krátké gramatické informace, týkající se otázek uvedených v programu. Tato vysvětlení napomáhají porozumět jednotlivým jevům a procesům. Grampol

---

<sup>72</sup> „Zadaniowa dydaktyka odchodzi od koncentracji na opanowaniu określonego materiału językowego i kulturowego, a skupia się na kształceniu umiejętności interakcyjnych poprzez osobiste zaangażowanie uczącego się w realizację zadań, których efektem końcowym jest określone działanie – (produkt) komunikacyjne” (Wilczyńska 2002, s. 334).

<sup>73</sup> „Zastosowanie komputera w glottodydaktyce oznaczać zatem może użycie go jako narzędzia nie podłączonego do sieci – tu pracę językową urozmaicić może każdy edytor tekstu (standardowy programy *Word* i *Open Office*), program graficzny, stworzenie prezentacji *Power Point*, oglądanie fragmentu filmu wideo lub słuchanie nagranych tekstu (*DivX*, *Quick Time*)” (Gut 2010, s. 236–237)

obsahuje 569 cvičných souborů v lekcích a testech. Celkem je to 5690 příkladů k řešení z následujících úrovní jazyka: fonetika a ortografie, slovtvorba, flexe, syntax. z každé úrovně byly vybrány základní otázky, které působí největší problémy ve výuce polského jazyka. Program bere v úvahu jeden ze základních principů didaktiky, tedy samostatné docházení žáka k obecným závěrům, což velmi příznivě ovlivňuje tempo a trvalost zvládnutí učební látky. Učební látka byla rozdělena do *Lekcí* a *Testů*. Uspořádání učební látky v *Lekcích* umožňuje samostatně reprodukovat gramatická pravidla. Příklady v souboru *Lekce* jsou programem opakovány, dokud se neobjeví postupně 10 správných odpovědí. *Testy* ověřují etapy jazykových vědomostí, na kterých je třeba ukázat zvládnutí několika zásad současně. Každý z příkladů v testech se objevuje pouze jednou. Po ukončení cvičení program rekapituluje výsledky. Průběh svých bojů s polskou gramatikou – jak z *Lekcí*, tak i *Testů* – může student vidět v *Historii známek* a v *Raportech* z běžné části. Uživatel programu tam najde informace o počtu vykonaných cvičení: zvlášť z *Lekcí*, zvlášť z *Testů*, a procentuálně vyjádřený počet správných a chybných řešení. Program obsahuje bohatý soubor *Pomocí*. Je to jak kontextová pomoc, která má zjednodušit výkon pokynů a programových procedur, tak i gramatická pomoc. v každém okamžiku používání programu je možné využít příslušnou ikonu kontextové *Pomoci*. Výklad gramatiky je rozdělen do dvou etap: *Tahák* a *Gramatická pomoc*. První z nich jsou schémata a tabulky obsahující soubory koncovek pro příslušné kategorie, soubory hláskových alternací atd. *Gramatická pomoc* jsou potom podrobné vysvětlivky pro dané téma. Pro zjednodušení zaměření na gramatické otázky během používání programu obsahuje GRAMPOL také *Polsko-anglický slovníček*. Existuje také možnost poslechu správně vyslovených cvičných forem.

FRAZPOL v momentálně nabízené verzi je moderní, základově a graficky atraktivní, multimediální, a obsahuje mnoho cvičení a frazeologizmů ve slovnících (slovníkové báze). Je to program, který učí (*Cvičení*) a kontroluje (*Test*) vědomosti z rozsahu polské frazeologie (výrazy, obraty, fráze, idiomy, trvalá a kombinovaná spojení) a umožňuje mluvit polsky (*Hra*).

V programu se nacházejí tři druhy slovníků:

alfabetický – alfabetický obsah všech frazémů, přísloví a idiomů obsažených v programu podle prvního písmena hesla,

hnízdový – umožňuje nalézt fráze uvedením základní (slovníkové) formy podstatného jména, přídavného jména, slovesa nebo jakéhokoliv slova nacházejícího se ve struktuře frazému,

významový – frazeologizmy v něm byly setříděny podle obecných významů, společných mínění pro jejich určité skupiny.

Pojmy frazeologických spojení v programu jsou občas změněné, modifikované, zjednodušené (vůči slovníkovým pojmům) tak, aby byly srozumitelné pro studenty na různých úrovních pokročilosti. v každém úkolu se nacházejí stále elementy: *Pokyn* v polském a německém jazyku, frazém, pokyn: zkontroluj – a správná nebo nesprávná forma (špatně uvedená forma vždycky červeně) a *Pokračování*.

Cvičení byla rozdělena do skupin:

1. Vyberte význam. v tomto cvičení byly nabízeny dva možné významy. Student vybírá jeden a kontroluje. Správná odpověď je zeleně a je možné pokračovat v *Pokračování*, např. *mieć czegos po dziurki w nosie / lézt krkem*

1. *Mít něčeho dost*





nemá problém s porozuměním. Může také používat *Knihovnu*, kde má k dispozici: course Dictionary, grammatical information, phrases of expression of all communicative intentions and the *Phonetics' Lab*. Máme tam také interaktivní hry a internetovou kavárnu, kde je možné konverzovat. Program *Mission Europe* je zvukovou cestou do země francouzštiny, němčiny a polštiny. Projekt je společným produktem rozhlasu France Internationale, Deutsche Welle a Polského rozhlasu. v programu máme dvoujazyčný rozhlasový seriál – text je také zaznamenaný – kde hovoří hlavní hrdina o své zemi, jazyku a kultuře. Ke „splnění mise“ jsou potřebné pomůcky, které najde student v:

- jazykových pomůckách zahrnujících cvičení on-line,
- kulturních informacích o Krakově, Berlíně a o Paříži,
- praktických radách,
- vícejazyčném slovníku,
- použitelných odkazech a bibliografii.

Použití počítače a internetu při hodině cizího jazyka slouží také výuce kultury dané země. Získávání popisovaných sociokulturních kompetencí je efektivnější, když máme konkrétní příklady kulturního chování, a takové najdeme v internetových materiálech. Studenti vstupují do přímého kontaktu s kulturou dané země, sami mohou verifikovat stereotypy, učí se toleranci a otevřenosti. Je tedy možné použít za vzor projekt Massachusetts Institute of Technology z programu z názvem *Cultura* (<http://cultura.mit.edu/>). Základem k diskusi studentů z různých kultur jsou fragmenty filmů, články, snímky, ankety, jazykové reakce v různých kontextech. Studenti přemýšlejí o kulturních rozdílech, zároveň se učí složitému umění diskuze a argumentace, ale také toleranci a porozumění tomuto Druhému, Cizímu, Jinému.

Využitelné v poznávání polské kultury a polského jazyka se mohou ukázat webové stránky obsahující přehled toho nejdůležitějšího v různých oborech umění, výuky, v politice, sportu aj., směřované především k zahraničnímu odběrateli (avšak nejen jemu), jako jsou například <http://www.poland.gov.pl/> nebo <http://www.polska.pl/>, čili oficiální propagační portály Polské republiky. Velký význam mají webové stránky <http://www.culture.pl/>, které jsou jedním z klíčových projektů Ústavu Adama Mickiewicze (Instytut Adama Mickiewicza <http://www.iam.pl/>) – instituce, která takto definuje oblast svého podnikání ve stanovách: „Cílem podnikání ústavu je mezinárodní popularizace historických a současných děl polské kultury, realizovaná způsobem podporujícím propagaci Polska v zahraničí“ ([www.iam.pl](http://www.iam.pl/))<sup>76</sup>. s IAM těsně spolupracují zahraniční diplomatické jednotky specializované na propagaci polské kultury, tedy síť Polských center (Instytuty Polskie). Internetové stránky těchto poboček jsou vždycky vedeny nejméně ve třech jazycích: v polském, anglickém a v jazyku domovské země, v České republice je to <http://polskyinstitut.cz/>. Zajímavé jsou také „příležitostní“ portály, tvořené například v souvislosti s oslavou roku nějakého umělce: <http://chopin2010.pl/> nebo <http://www.milosz365.pl/>. Pozornost přitahují také portály věnované kultuře a portály určené pro děti. Mohou být také využívány v procesu výuky jazyka. Nejlepší projekt tohoto typu vznikl díky Ministerstvu kultury a národního dědictví: <http://www.kula.gov.pl/>. Všechny portály jsou nejčastěji realizované v několika jazykových verzích (s vedoucí rolí polské verze).

---

<sup>76</sup> „Celem działalności Instytutu jest międzynarodowa popularyzacja historycznych i współczesnych dokonań kultury polskiej, realizowana w sposób służący promocji Polski za granicą“ ([www.iam.pl](http://www.iam.pl/))

Pomůckou, která je už přístupná v polské verzi, je program Legolang (sr. Gut 2010, s. 238). Ten slouží k tvorbě textů ověřujících porozumění z poslechu ([www.documents.univ-lille.fr](http://www.documents.univ-lille.fr)). Učitel, na základě vybraného krátkého videofilmu, má možnost tvorby libovolného množství otázek s více odpověďmi a otevřených otázek, ke kterým dává odpovědi. Student se také může dívat na film a číst titulky. Úroveň složitosti úkolu určuje lektor. Jinou kategorií představují multimediální pomůcky, přístupné díky spojení s internetem: „po technologii CD a následně DVD přišla doba internetu v edukaci“ (Rougier 2005, s. 8)<sup>77</sup>. Použití elektronické pošty, účast v diskuzních skupinách, navigace po webových stránkách se pro mnoho studentů staly denním chlebem. Je tedy čas, aby byly tyto schopnosti využity při hodinách kultury a cizího jazyka.

Projekt hodin s využitím počítače a internetu

Téma: Plánujeme prázdniny v Krakově

Popsaná jednotka se skládá ze 4 dílčích úkolů a cíle každého z nich jsou podřízeny hlavnímu cíli. Při vytváření scénáře předvídáme použití počítače a internetu a úkol se týká kultury každodennosti. Realizací učebních úkolů učení se student připravuje k provedení úkolů sociálních. Má tedy perspektivu jednání pomocí počítače a jazyka a jednání je motivované komunikačním cílem a vede ke konkrétnímu výsledku.

Studenti realizují jednotlivé úkoly a ústní formou nebo formou prezentace s vysvětlivkami představují výsledky úkolů, ve kterých formují schopnosti mluvení, poslech s porozuměním, čtení a psaní (harmonogram).

Obecný úkol: Zorganizovat dvoutýdenní pobyt v Krakově pro skupinu studentů.

úroveň B1, jazykový registr: veřejný a obecný

Etapy realizace úkolu:

1. Formality spojené s cestou
2. Ubytování a stravování v Krakově
3. Zábava: muzea, koncerty, diskotéka
4. Odpočinek – výlet do solného dolu ve Věličce

Výsledek úkolu – harmonogram – plán pobytu studentů v Krakově – prezentace prací jednotlivých skupin.

Úkol 1. Téma: Cesta

Kontext, situace: nádraží, data, čas odjezdu a příjezdu vlaku, zpáteční cesta, ceny jízdenek, trasa, typ vlaku, kontakt s agenturou organizující výlet do Věličky

Slovní zásoba spojená s cestováním: *koupit jízdenku přes internet, rezervovat místa ve vlaku, místenka, vůz, kupé, vlak Eurocity, Intercity, nastupovat, vystupovat, přestupovat, hodina odjezdu, nástupiště, informace a jiné*

---

<sup>77</sup> „po technologii CD, a następnie DVD, nastąpiła era Internetu w edukacji“ (Rougier 2005, s. 8)

Gramatické struktury; otázkové věty: *odkud, kam, kdy, v kolik hodin?*

Prefigovaná slovesa: *vjet, vyjet, nastupovat, vystupovat, přestupovat*

Slovesný vid: *vyjet – vyjíždět; zarezervovat – rezervovat; vyjít – vycházet*

Řečové akty a jazykové funkce: prosba o poskytnutí informací, situování událostí v čase

Výsledek úkolu: Schopnost vyhledání příslušného spojení a nalezení příslušných informací potřebných k organizaci výletu.

Počítačové jednání: internetový vyhledávač – jízdní řád PKP

Určení stanice a nástupiště, data a času odjezdu do Krakova

Výběr vlaku: *Intercity, Eurocity, rychlík, regionální vlak, levné železniční linky*

Objednání skupinové jízdenky přes internet

Vytištění potvrzení o přijetí informace a místenky

Úkol 2. Téma – Organizace pobytu a stravování, sjednání ceny a standardu hotelu

Slovní zásoba: z oblasti umístění hotelu, standardu pokojů, provedení rezervace

Gramatické struktury: podmínkové věty – *Kdyby se pobyt konal koncem sezóny, byly by jízdenky levnější.*

Přídavná jména: *levný – drahý, výhodný – nevýhodný, rychlý – pomalý;*

Stupňování přídavných jmen: *levný, levnější, nejlevnější; méně – více pohodlný; lehce – těžce přístupný;*

Řečové akty a jazykové funkce: vyjádření názoru, komentář, žádost o informaci.

Je možné zapojit do internetové objednávky telefonický rozhovor; struktury: *chtěl bych rezervovat, máte volné pokoje, máte slevy pro studenty; akty zdvořilosti: prosím, děkuji, dobrý den, nashledanou, na viděnou*

Didaktický materiál – internetová rezervace – studentům informací o hotelu, lokalizaci, standardu a ceně, elektronické adresy, telefonního čísla, možností stravování, uvedení internetové mapy s dojezdem do hotelu a místem restaurace.

Výsledek úkolu: Schopnost nalezení příslušného hotelu na internetu, získání chybějících informací – telefon, fax, e-mail – o ubytování a rezervaci.

Úkol 3. Téma: Zábava: muzea, koncerty, divadlo, diskotéka

Kontext – prohlídka města studenty, turistické atrakce, zábava

Gramatické struktury: modální slovesa: *je třeba, musíme, mělo by se*

Časová výrazy: *před, po koncertu, po představení, nejprve, potom, později*

Budoucí čas jednoduchý: *půjdeme, uvidíme, zúčastníme se, posloucháme*

Řečové akty a jazykové funkce: popis vlastních koníčků, stanoviska, získání informací o představení, o muzeu – otevírací hodiny, rezervace vstupenek

Řečové akty: *Chtěl bych se zúčastnit koncertu, chtěla bych vidět muzeum v podzemí Sukiennic. v kolik začíná // končí představení*

Didaktické materiály: informace z internetu – rezervace vstupenek do divadla, popis představení, tematické dialogy, krátké recenze stažené z internetu

Výsledek úkolu: získat široké informace o kulturní události, předat stanovisko, komentovat, zarezervovat vstupenky. Forma prezentace úkolu – prezentace

Úkol 4. Odpočinek v Krakově – výlet do Věličky

Kontext / situace: organizace výletu do solného dolu – příprava na základě internetových materiálů, prezentace muzea ve Věličce

Slovní zásoba – *solný důl, kopat, získávat, exploatovat, prohlížet, navštívit, rezervovat*

Gramatické struktury: časování, harmonogram – větné ekvivalenty

Formy budoucího času: *prohlédneme si, uvidíme, sjedeme do solného dolu*

Řečové akty a jazykové funkce: popis muzea, dějiny solného dolu, stanovisko, informace o průběhu výletu

Příkladové řečové akty: *Myslím, že to je zajímavá událost / dokonalý výběr / mimořádný zážitek*

Výsledek úkolu: představení ve formě prezentace a bohatého komentáře průběhu výletu a samotného muzea ve Věličce. Odpovědi na otázky studentů týkající se výletu.

Závěrečný úkol: Cílem úkolu byla příprava harmonogramu pobytu studentů v Krakově. Před závěrečným shrnutím jednotlivé skupiny představují formou prezentace své výsledky. Ukazují také, jak se hledá spojení na internetu, jak se objednávají přes internet jízdenky. Hovoří o tom, co bylo těžké, nakonec ukazují výsledky své práce. Vyplňují písemně první část úkolu pod názvem cesta formou větných ekvivalentů. Druhá skupina prezentuje výsledky hledání hotelu, provedení a důkazy registrace, třetí skupina popisuje památky Krakova, nabízí plán a místa k prohlídce. Formou vizuální procházky ukazuje Krakov, muzea a divadla. Navrhne divadelní hru a prohlídku muzea. Všichni o nabídce skupiny diskutují. Čtvrtá skupina prezentuje muzeum ve Věličce a prezentuje detaily týkající se průběhu výletu.

Hlavní úkol uvedený ve scénáři má komplexní charakter, tedy dílčí úkoly jsou propojené mezi sebou. v každém úkolu byl stanoven jiný jazykový účel a jiná funkce. Jazykový materiál, který studenti obdrží dopředu, jim pomáhá připravit si prezentaci s rozsáhlým komentářem. Souhrnem činností jednotlivých skupin je příprava harmonogramu pobytu studentů v Krakově.

Díky větší a větší popularitě interaktivních metod mají už počítač a internet své místo v didaktice cizích jazyků. Platformy e-learningu, certifikace, a také vývoj mediální didaktiky přispěly ke změnám

didaktického procesu. Tato reálná perspektiva otevírá také možnosti spolupráce mezi mnoha jazykovými centry, propagujícími vyučování cizích jazyků a kultury ve světě.

## Literatura

Achtelik, A. – Gawron, M. a kol.: Bądź na B1. Zbiór zadań oraz przykładowe Testy certyfikacyjne dla poziomu B1 + płyta CD, Kraków 2009.

Dębski, R.: Od mediów przekazy do mediów uczestniczenia. Transmisja i nauczanie języków mniejszościowych, Kraków 2008.

Dębski, R.: Sieci komputerowe i multimedia jako narzędzia wspomagające komunikację, współpracę i twórczość językową w uczeniu się języków obcych. In: *Nauczanie języka polskiego jako obcego. Materiały z Pierwszej Konferencji Polonistów Zagranicznych i Polskich*, pod red. W.T. Miodunki, Kraków 1997.

ESOKJ. Europejski system opisu kształcenia językowego – uczenie się, nauczanie, ocenianie, przekł. W. Martyniuk. Warszawa 2003.

Gajek, E.: Technologia Informacyjna i Komunikacyjna (TIK) w edukacji językowej w Polsce i innych krajach europejskich. In: *Nauczanie języków obcych. Polska a Europa.*, red. H. Komorowska, Warszawa 2007, s. 5-14.

Gut, D.: Poza tradycyjnymi metodami nauczania. Nowe technologie edukacyjne w nauczaniu języka polskiego jako obcego. In: *Polonistyka bez granic* tom 2. pod red. R. Nycza, W. Miodunki i T. Kunze, Kraków 2010, s. 233-244.

*Inne optyki : nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego* pod red. Romualda Cudaka i Jolanty Tambor, Katowice 2001.

Janowska, I.: Planowanie lekcji języka obcego. Podręcznik i poradnik dla nauczycieli języków obcych. Kraków 2010.

Kron, F.W. – Sofos, A.: Dydaktyka mediów. Gdańsk 2008.

Lancien, T.: Le multimedia, Paryż 1998.

Legolang. Documents.univ-lillec.fr [27. 02. 2011]

Migdalski, G.: „Chodzi o to, żeby było łatwiej – zaufajmy komputerom”. *Języki Obce w Szkole*, 5/1991.

Rougier, S.: Ressources pédagogiques en ligne, Dijon 2005.

Tambor, J. – Cudak, R. opr.: GRAMPOL. Gramatyka polska. Program komputerowy z przewodnikiem. V.3.0., Katowice 2000.

Wilczyńska, W. red.: Wokół autonomizacji w dydaktyce języków obcych. Badania i refleksje. Poznań 2002.

<http://www.sjkip.us.edu.pl/>, 27. 02. 2011

<http://missioneurope.eu/>, 27. 02. 2011

<http://www.oneness.vu.lt/pl/>, 27. 02. 2011

<http://cultura.mit.edu/>, 27. 02. 2011

<http://www.poland.gov.pl/>, 27. 02. 2011

<http://www.polska.pl/>, 27. 02. 2011

<http://www.culture.pl/>, 27. 02. 2011

<http://www.iam.pl/>, 27. 02. 2011

<http://polskyinstitut.cz/>, 27. 02. 2011

<http://chopin2010.pl/>, 27. 02. 2011

<http://www.milosz365.pl/>, 27. 02. 2011

<http://www.kula.gov.pl/>, 27. 02. 2011

### *Summary*

*The article presents the assumptions of the task method in studies located in the media didactics and use it to teaching process of foreign languages and cultures through Internet texts, tests and educational programs. Illustrative for this article is project of the lesson using the Internet and the computer and presentation educational programs from the websites of School of Polish Language and Culture at University of Silesia, Center of the Polish Language and Culture in the World at Jagiellonian University and websites presenting Polish culture.*