

# ACC JOURNAL XXVII 3/2021

Issue C

**Social Sciences**



**IHI** Internationales  
Hochschulinstitut  
**ZITTAU**  
der TU Dresden

**UE**  
Uniwersytet Ekonomiczny  
we Wrocławiu

TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI

HOCHSCHULE ZITTAU/GÖRLITZ

INTERNATIONALES HOCHSCHULINSTITUT ZITTAU DER TU DRESDEN

UNIWERSYTET EKONOMICZNY WE WROCŁAWIU

WYDZIAŁ EKONOMII, ZARZĄDZANIA I TURYSTYKI W JELENIEJ GÓRZE

Indexed in:

INDEX  COPERNICUS

I N T E R N A T I O N A L

**ERIH PLUS**

EUROPEAN REFERENCE INDEX FOR THE  
HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

Liberec – Zittau/Görlitz – Wrocław/Jelenia Góra

© **Technická univerzita v Liberci 2021**

**ISSN 1803-9782 (Print)**

**ISSN 2571-0613 (Online)**

ACC JOURNAL je mezinárodní vědecký časopis, jehož vydavatelem je Technická univerzita v Liberci. Na jeho tvorbě se podílí čtyři vysoké školy sdružené v Akademickém koordinačním středisku v Euroregionu Nisa (ACC). Ročně vycházejí zpravidla tři čísla.

ACC JOURNAL je periodikum publikující původní recenzované vědecké práce, vědecké studie, příspěvky ke konferencím a výzkumným projektům. První číslo obsahuje příspěvky zaměřené na oblast přírodních věd a techniky, druhé číslo je zaměřeno na oblast ekonomie, třetí číslo pojednává o tématech ze společenských věd. ACC JOURNAL má charakter recenzovaného časopisu. Jeho vydání navazuje na sborník „Vědecká pojednání“, který vycházel v letech 1995-2008.

*ACC JOURNAL is an international scientific journal. It is published by the Technical University of Liberec. Four universities united in the Academic Coordination Centre in the Euroregion Nisa participate in its production. There are usually three issues of the journal annually.*

*ACC JOURNAL is a periodical publishing original reviewed scientific papers, scientific studies, papers presented at conferences, and findings of research projects. The first issue focuses on natural sciences and technology, the second issue deals with the science of economics, and the third issue contains findings from the area of social sciences. ACC JOURNAL is a reviewed one. It is building upon the tradition of the “Scientific Treatises” published between 1995 and 2008.*

#### **Hlavní recenzenti (major reviewers):**

**Karin Schöne, Ph.D.**      Dresden University of Technology  
Faculty of Linguistics, Literature and Cultural Studies  
Germany

**PhDr. Ingo Herzig, M.A.**      Technical University of Liberec  
Faculty of Economics  
Department Foreign Languages  
Czech Republic



# Contents

## Research Articles

<b>Participace studentů na tvorbě podpůrných výukových materiálů v předmětu němčina pro bankovníctví.....</b>	<b>7</b>
Mgr. Blanka Blažková; Mgr. Eva Kahounová	
<b>Modification of Syllabi at the Faculty of Economics, Technical University of Liberec during Online Teaching Caused by the Pandemic – Questionnaire Survey Results ..</b>	<b>16</b>
Mgr. Šárka Hastrdlová, Ph.D.	
<b>Jobchance Deutsch – Učebnice německé firemní komunikace pro středně pokročilé</b>	<b>24</b>
prof. PhDr. Věra Höppnerová, DrSc.	
<b>Německá příjmení v příhraniční oblasti jižních Čech a jejich sémanticko-motivační typy.....</b>	<b>30</b>
prof. PhDr. Alena Jaklová, CSc.	
<b>Deutsch in der Wirtschaft (WiDaF<sup>®</sup>) – Standardizovaná zkouška z odborného jazyka se zaměřením na hospodářskou němčinu na Ekonomické fakultě Technické univerzity v Liberci (TUL) .....</b>	<b>40</b>
PaedDr. Helena Neumannová, Ph.D.; PaedDr. Irena Vlčková, Ph.D.	
<b>TOEIC Listening and Reading jako součást hodnocení studentů Technické univerzity v Liberci.....</b>	<b>52</b>
Ing. Stanislava Pavlíková, Ph.D.	
<b>Konstrukce testů a empirické výsledky testování.....</b>	<b>60</b>
PhDr. Mgr. Hana Romová, Ph.D.	
<b>Lessons Learned from Remote Education .....</b>	<b>74</b>
Mgr. Květoslava Šimková; Mgr. Jitka Ramadanová, PhD.	

## Excellent Dissertations

<b>Formát výuky převrácené třídy v on-line prostředí v hodinách hospodářské angličtiny na vysoké škole.....</b>	<b>88</b>
Mgr. Tereza Havránková	

## Book Reviews

<b>Antropologie sociálních vztahů v soudobém Vietnamu .....</b>	<b>103</b>
Mgr. Michal Schwarz, Ph.D.	
<b>List of Authors .....</b>	<b>108</b>
<b>Guidelines for Contributors .....</b>	<b>109</b>
<b>Editorial Board .....</b>	<b>110</b>

# Research Articles

## PARTICIPACE STUDENTŮ NA TVORBĚ PODPŮRNÝCH VÝUKOVÝCH MATERIÁLŮ V PŘEDMĚTU NĚMČINA PRO BANKOVNICTVÍ

**Blanka Blažková<sup>1</sup>; Eva Kahounová<sup>2</sup>**

Západočeská univerzita v Plzni, Ústav jazykové přípravy, Oddělení německého jazyka,  
Univerzitní 22, 301 00 Plzeň, Česká republika  
e-mail: [1blazkovb@ujp.zcu.cz](mailto:blazkovb@ujp.zcu.cz); [2kahounov@ujp.zcu.cz](mailto:kahounov@ujp.zcu.cz)

### Abstrakt

Studenti bakalářského studia Fakulty ekonomické Západočeské univerzity v Plzni mají možnost prohloubit si schopnosti a znalosti získané studiem odborných předmětů prostřednictvím nadstavbových odborných kurzů vyučovaných v němčině. Cílem odborných jazykových kurzů je adekvátní příprava studentů na profesní život a zprostředkování prakticky zaměřených kompetencí. Článek se věnuje participaci studentů na tvorbě podpůrných materiálů v předmětu Němčina pro bankovníctví. Pro představení studentských projektů byl zvolen grafický online nástroj Canva. Individuální prezentace studentů byly vytvořeny formou interaktivních videí pomocí online nástroje EdPuzzle. Oblíbenost online nástrojů byla ověřena v dotazníku.

### Keywords

Banking; Online tools; Canva; EdPuzzle; Questionnaire.

### Úvod

Ústav jazykové přípravy Západočeské univerzity v Plzni zajišťuje neoborovou jazykovou výuku studentům 9 fakult ZČU. Pro studenty Fakulty ekonomické zabezpečuje výuku povinně volitelných předmětů, které jsou zaměřené na profesní a odbornou komunikaci. Od druhého ročníku bakalářského studia zahrnuje studijní plán také nadstavbové odborné jazykové kurzy. Nadstavbové kurzy v němčině se specializují na marketing, bankovníctví a cestovní ruch. Cílem odborných jazykových kurzů je adekvátní příprava studentů na profesní život a zprostředkování prakticky zaměřených kompetencí. Po absolvování těchto specializovaných kurzů studenti disponují velmi dobrou jazykovou kompetencí a mají také velmi dobré odborné znalosti v oblastech marketingu, bankovníctví nebo cestovního ruchu.

Ke specializovaným povinně volitelným předmětům bakalářského studia náleží např. Pojišťovnictví nebo Bankovníctví. Obsah a zaměření obou zmiňovaných předmětů korespondují s nadstavbovým kurzem Němčina pro bankovníctví a efektivně využívají nabyté vědomosti k prohloubení odborných znalostí ať už formou aktivního zapojení studentů do výuky vlastními prezentacemi nebo kooperací s vybranými subjekty.

## 1 Němčina pro bankovníctví (NBA)

### 1.1 Cíl a obsah předmětu

Cílem předmětu Němčina pro bankovníctví je prohloubit komunikativní kompetence, rozšířit slovní zásobu a základní frazeologii v oblasti bankovníctví, osvojit si orientaci v systému německého bankovníctví, prohloubit jazykové kompetence na úrovni B2 dle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky.

Předmět se zabývá následujícími tématy: *Německý bankovní systém; Úlohy, služby a struktura banky; Založení konta, druhy kont; Bankovní karty a jejich druhy; Platební styk; Kreditní karty; E-banking; Úvěry, SCHUFA - insolvenční řízení; Vklady, cenné papíry, spoření, burza, strategie plánování; Euro, Evropská centrální banka, ochrana peněz.*

Student je schopen po absolvování kurzu vést obchodní jednání v německém jazyce, orientovat se v systému německého bankovníctví, prezentovat a argumentovat v německém jazyce, vysvětlit bankovní výrazy.

*„I když je bankovním jazykem především angličtina, nelze podcenit fakt, že naši nejvýznamnější obchodní a finanční partneři v sousedních zemích mluví německy a že pro úspěšné jednání je znalost jazyka velmi důležitá. Navíc ne všichni naši německy mluvící zákazníci a partneři mluví tak dobře anglicky, aby mohli vést obchodní jednání.“ [1, s. 3]*

## 2 Výuka v letním semestru 2020/21

### 2.1 Platforma Microsoft Teams

Výuka předmětu Němčina pro bankovníctví probíhala v letním semestru 2020/21 online v prostředí Microsoft Teams. Veškeré podklady pro výuku byly uloženy na této platformě, což umožňovalo plynulou výuku bez nutnosti vyhledávat materiály jinde.

### 2.2 Pracovní listy

Pro výuku předmětu bylo vytvořeno celkem 9 pracovních listů, které obsahují teoretický základ tématu, cvičení pro upevnění slovní zásoby a rovněž online odkazy vztahující se k probíranému tématu. Pro názornost uvádíme příklad z pracovního listu Kredite – Úvěry (Fig. 1)

#### Aufgabe 4:

Rufen Sie die www-Seite auf: <http://www.financescout24.de/kredite-finanzierung/kredit.aspx>

Wählen Sie die **Kredithöhe** von 20000,- EUR u. **Laufzeit** 7 Jahre (84 Monate) und **Verwendungszweck** – Freie Verwendung an. Klicken Sie dann „Jetzt vergleichen“ an.

Beantworten Sie folgende Fragen:

1. Wie hoch ist bei der **Sberbank, 1822 direkt, Targo Bank:**
  - a. die monatliche Rate \_\_\_\_\_
  - b. die Bearbeitungsbüher \_\_\_\_\_
  - c. der Gesamtbetrag \_\_\_\_\_
  - d. effektiver Jahreszins \_\_\_\_\_
2. Welche von den angebotenen Banken hat die höchste monatliche Rate und wie hoch ist sie? \_\_\_\_\_



Zdroj: Vlastní (UJP ZČU)

**Fig. 1:** Příklad online cvičení z pracovního listu Kredite

## 3 Participace studentů na tvorbě podpůrných materiálů ve výuce

Velkým přínosem digitálních technologií ve výuce je jejich potenciál vyvolat aktivní osobní zapojení studentů do výukových aktivit. A právě participace studentů na tvorbě podpůrných výukových materiálů byla předmětem dvou prezentací, jedné skupinové a jedné individuální.

Naštěstí existuje řada možností, jak výuku na dálku oživit a udělat ji interaktivní. Jaké nástroje k tomu využít? Co může dobře fungovat i pro vzdělávání dospělých? [2]. EdPuzzle a Canva k těmto nástrojům právem patří.



### 3.1 Individuální prezentace v EdPuzzle

Pro individuální studentské prezentace byla v akademickém roce 2020/21 zvolena interaktivní internetová aplikace EdPuzzle. V přehledu interaktivních aplikací na stránkách Celoživotního a distančního vzdělávání při Západočeské univerzitě v Plzni je aplikace EdPuzzle zařazena do seznamu, který vznikl jako podpora pro využití technologií ve výuce a zajištění distančních aktivit. Jsou zde umístěny návody pro využívání nejznámějších portálů, včetně ukázkových aktivit [3].

Pomocí nástroje EdPuzzle lze do videí nahraných z YouTube, TEDed nebo Khan Academy vkládat interaktivní otázky otevřené (Open-ended question) nebo otázky s možností výběru z několika odpovědí (Multiple-choice question). Na vložené otázky studenti musí během sledování videa odpovědět. Aplikace nabízí okamžitou zpětnou vazbu o splnění a správnosti odpovědí. K připojení stačí chytrý mobilní telefon, tablet nebo počítač [4].

Návod, jak připravit individuální prezentaci, byl realizován vyučující právě v EdPuzzle a byl dostupný v souborech v Microsoft Teams. Studenti tak měli návod kdykoliv k dispozici.

Nejdříve byla vyučující vybrána krátká produktová videa bankovních služeb na YouTube. Každý student dostal přiděleno jedno video a jeho úkolem bylo jeho zpracování v EdPuzzle dle návodu vyučující. Vytvořené prezentace s vloženými interaktivními otázkami studenti ukládali pod jeden účet založený v EdPuzzle. Každý student si tedy procvičil slovní zásobu obsaženou ve videích a zodpověděl na vložené otázky.

Po vytvoření interaktivních otázek je na časové ose zvýrazněna pauza ve formě malé kapky, v níž se objeví studentem zadaná otázka. V příkladu na Fig. 2 je uvedeno celkem pět otázek. Obrázek 3 pak znázorňuje jednu z Multiple-choice question (Fig. 3), na Fig. 4 je pak příklad Open-ended question.

Jak se studentům práce s EdPuzzle líbila či nelíbila, je obsahem 4. kapitoly tohoto článku.



Zdroj: Vlastní (UJP ZČU)

**Fig. 2:** Příklad 1 EdPuzzle



Zdroj: Vlastní (UJP ZČU)

**Fig. 3:** Příklad 2 EdPuzzle

MULTIPLE CHOICE QUESTION

Wo kann man ein Praktikum machen?

In jeder Filiale von der Deutschen Bank.

Nur in bestimmten Filialen.

Rewatch Skip Submit



Zdroj: Vlastní (UJP ZČU)

**Fig. 4:** Příklad 3 EdPuzzle

OPEN ENDED QUESTION

Was solltest du nicht beim persönlichen Gespräch mit Bankangestellten vergessen?

Rewatch Skip Submit

### 3.2 Skupinový projekt Meine Bank v Canvě

Pro skupinový projekt Meine Bank byla vybrána grafická aplikace Canva.

Canva je výborný grafický editor se spoustou šablon, se kterými jednoduše vytvoříte vlastní zajímavé materiály (infografiky, plakáty, prezentace, příspěvky na Facebook, pro blog, atd...) [5].

V první hodině byli studenti seznámeni s požadavky na obsah prezentace. V prezentaci museli představit svou, na trhu neexistující banku s odděleními a funkcemi, které jednotliví členové projektového týmu zastávali. Na přípravu měli 7-8 týdnů. Příklad zadání uvedený v němčině znázorňuje obrázek 5 (Fig. 5).

## NBA – Ihre Bank (Projekt)

- ✚ Bilden Sie zwei Projektgruppen
- ✚ Jede Gruppe stellt eine eigene nicht existierende Bank vor
- ✚ In den nächsten Unterrichtsstunden gebe ich Ihnen 10 Minuten Zeit für die Beratung
- ✚ Ihre Bank sollte alle wichtigen Informationen umfassen (Name, Rechtsform, Geschichte, Sitz, Gründer, Gründungsjahr, Organigramm, Abteilungen, Ihre Zuständigkeiten, Anzahl der Mitarbeiter, Kunden, Dienstleistungen, Niederlassungen,...)
- ✚ Ihre Bank präsentieren Sie dann in ca 8 Wochen
- ✚ Die Präsentation (15 Minuten) bilden Sie nach <https://www.canva.com/>



Zdroj: Vlastní (UJP ZČU)

**Fig. 5:** Zadání k projektu Meine Bank

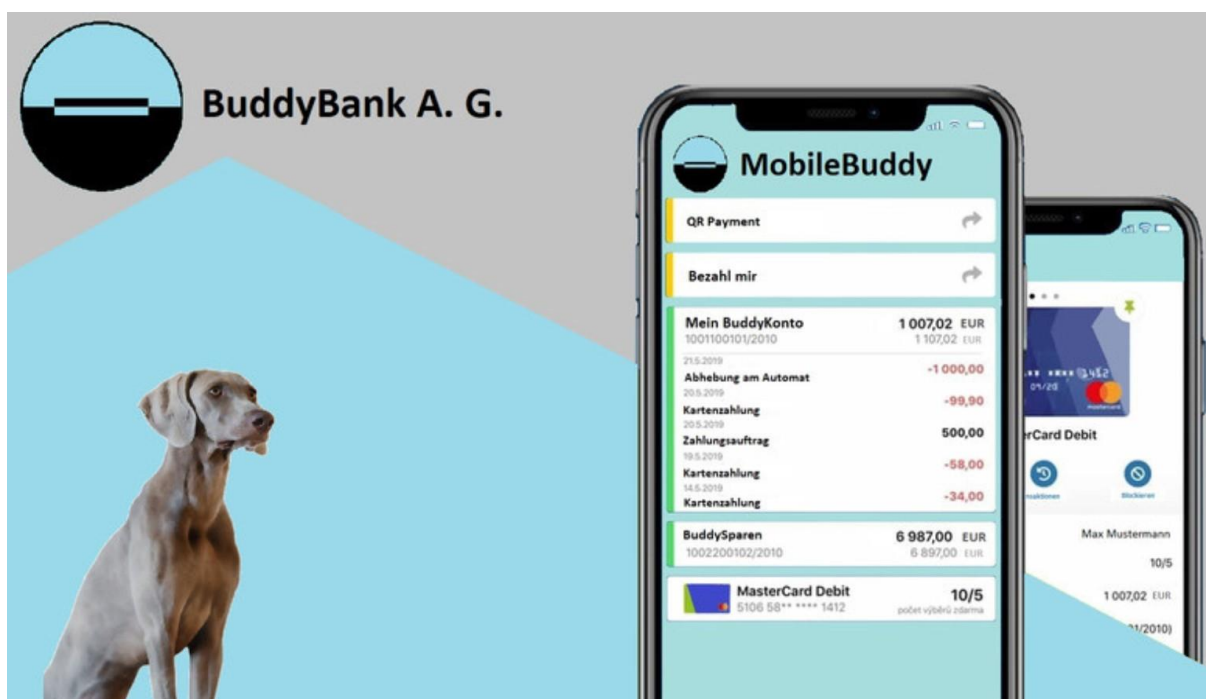
Komunikačním kanálem pro dva projektové týmy se stal Microsoft Teams, kde výuka probíhala. Byly vytvořeny dva „kanály“, kam měli přístup pouze členové daného kanálu. Zajímavá na Canvě je interaktivní spolupráce při vytváření prezentace nebo sdílení hotových materiálů. Po úpravě je možné materiál uložit a stáhnout v různých formátech (jpg, png, pdf).

Praktické ukázky studentských prezentací zobrazují obrázky Fig. 6 a Fig. 7.



Zdroj: Vlastní (UJP ZČU)

**Fig. 6:** Meine Bank – příklad MPS Gruppe AG



Zdroj: Vlastní (UJP ZČU)

**Fig. 7:** Meine Bank – příklad BuddyBank, A.G.

Oblíbenost přípravy prezentace v Canvě sleduje rovněž dotazník ve 4. kapitole tohoto článku.

#### 4 Dotazník oblíbenosti online nástrojů

Jak byly oba zvolené nástroje u studentů oblíbeny či neoblíbeny, vypovídají jejich odpovědi.

Celkem bylo do předmětu Němčina pro bankovníctví zapsáno 11 studentů a studentek Fakulty ekonomické. Obě aplikace byly všemi hodnoceny velmi pozitivně. Žádné negativní



hodnocení nedostal ani jeden z nástrojů. Z odpovědí tedy vyplývá, že oba nástroje obdržely, co se oblíbenosti týče, 100 % kladných hodnocení.

Pro obě aplikace byla použita totožná otázka – *Co vám na Edpuzzle/Canvě vyhovovalo/nehovovalo?*

Příklady odpovědí:

Canva

- *je oproti PowerPointu velmi intuitivní*
- *prezentace v tomto nástroji mi přijdou po grafické stránce hezčí a pokud se člověk naučí s tímto nástrojem pracovat, tak je to vlastně ve finále srovnatelné s PowerPointem. Prezentace v Canvě po grafické stránce vypadají lépe.*
- *více možnosti, větší přehled, hezčí vzhled prezentací*
- *zajímavý způsob prezentování*
- *budu ji využívat i nadále, práce v Canvě je zábavná, prezentace jsou originální*
- *budu ji využívat i nadále z důvodu za mě vzhledově zajímavějších prezentací. Vytvářela jsem v ní i videa, loga apod.*
- *budu ji využívat i dále, protože nabízí více možností než PowerPoint. PowerPoint dnes využívá kde kdo, ale Canvu zatím moc lidí nevyužívá.*
- *má moc pěkné efekty a hezké šablony*
- *práce v ní mě moc bavila, odted' už používám jen Canvu, zatím jsem nenašla nic, co by mi nevyhovovalo*

EdPuzzle

- *je velmi dobrý ve výuce němčiny, poslechy německého jazyka a vytváření otázek jsou super*
- *zpočátku náročnější na přípravu, ale pak to byla zábava*
- *fajn nástroj, ráda jsem ho poznala*
- *vyzkoušela jsem si, jak vytvořit zajímavým způsobem úkol pro ostatní studenty*
- *nástroj pro učení se novým slovíčkům nebo opakování*
- *je náročné vytvořit relativně krátký úkol – otázky, odpovědi – celkově hodnotím ale za 1\**
- *rozhodně práce v EdPuzzle byla pro mě novinkou a přínosnou*
- *vyhovovalo mi, že to bylo něco jiného, nového*

**Závěr**

Článek se věnuje participaci studentů na tvorbě podpůrných výukových materiálů v nadstavbovém kurzu Němčina pro bankovníctví. Předmět je vyučován v němčině pro studenty Fakulty ekonomické Západočeské univerzity v Plzni. V letním semestru 2020/21 probíhala výuka online na platformě Microsoft Teams. Pro prezentace studentů byly zvoleny interaktivní aplikace EdPuzzle a grafická aplikace Canva. Studenty byly oba vybrané nástroje hodnoceny velmi pozitivně, což nasvědčuje, že byly vybrány správně.

Přínosem digitálních technologií ve výuce je vyvolat osobní zapojení studentů do výukových aktivit, prostřednictvím internetových aplikací ji oživit a udělat interaktivní.

### Literatura

- [1] BABĚRADOVÁ, H.: *Fachsprache Deutsch – Finanzen: Kommunikation rund ums Geld*. Klett, Praha, 2006. ISBN 80-86906-56-6.
- [2] TRUNEČEK, J.: Aplikace pro zvýšení interakce (nejen) při distančním vzdělávání dospělých (2. díl). *Andragogika v praxi*. [online]. 2021, ročník 8, číslo 26. ISSN 2336-5145 (Print). ISSN 2694-9490 Available from WWW: <https://www.aivd.cz/soubor-doc5554/>
- [3] OKCDV ZČU: *Chci tvořit interaktivní prvky*. [online]. 2020. [navštíveno 2021-10-26]. Dostupné z WWW: <https://czv.zcu.cz/zajisteni-distancni-vyuky/chci-tvorit-interaktivni-prvky/>
- [4] OKCDV ZČU: *EdPuzzle*. [online]. 2020. [navštíveno 2021-10-26]. Dostupné z WWW: <https://czv.zcu.cz/zajisteni-distancni-vyuky/chci-tvorit-interaktivni-prvky/edpuzzle/>
- [5] GURU VE ŠKOLE: *Canva*. [online]. 2021. [navštíveno 2021-10-26]. Dostupné z WWW: <https://www.guruveskole.cz/canva/>

## STUDENTS' PARTICIPATION IN CREATING SUPPORT MATERIALS IN THE GERMAN FOR BANKING COURSE

The students of bachelor's degree programmes at the Faculty of Economics of the University of West Bohemia in Pilsen have the opportunity to broaden their knowledge and skills acquired in specialized subjects through additional specialized courses taught in German. The language courses in question aim to prepare students adequately for their professional career as well as to provide them with practical competences. This article focuses on the students' participation in creating the support materials in the German for Banking course. The graphics online tool called Canva was chosen to present the students' projects. The individual students' presentations were created in the form of interactive videos using EdPuzzle, another online tool. The popularity of online tools was also verified using a questionnaire.

## DIE BETEILIGUNG DER STUDENTEN AN DER ERSTELLUNG UNTERSTÜTZENDER LEHRMATERIALIEN IM FACH DEUTSCH FÜR DAS BANKWESEN

Die Studenten des Bachelor-Studiums an der ökonomischen Fakultät der Westböhmisches Universität Pilsen haben die Möglichkeit, ihre im Fachstudium erworbenen Fähigkeiten und Kenntnisse mittels auf Deutsch unterrichteter fachlicher Aufbaukurse zu vertiefen. Das Ziel der fachgebundenen Sprachkurse besteht in einer adäquaten Vorbereitung der Studenten auf das Berufsleben und in der Vermittlung auf die Praxis ausgerichteter Kompetenzen. Dieser Beitrag widmet sich der Beteiligung der Studierenden an der Erstellung unterstützender Lehrmaterialien im Fach Deutsch fürs Bankwesen. Für die Vorstellung studentischer Projekte wurde das grafische Online-Instrument Canva gewählt. Die individuellen Präsentationen der Studenten wurden in Form interaktiver Videos mit Hilfe des Online-Instrumentes EdPuzzle erstellt. Die Beliebtheit von Online-Instrumenten wurde in einer Fragebogenaktion überprüft.

## UDZIAŁ STUDENTÓW W TWORZENIU WSPOMAGAJĄCYCH MATERIAŁÓW DYDAKTYCZNYCH DLA PRZEDMIOTU JĘZYK NIEMIECKI W BANKOWOŚCI

Studenci studiów licencjackich Wydziału Ekonomii Uniwersytetu Zachodnioczeskiego w Pilźnie mają możliwość pogłębienia umiejętności i wiedzy zdobytej na zajęciach z przedmiotów specjalistycznych w drodze dodatkowych kursów specjalistycznych nauczanych w języku niemieckim. Celem specjalistycznych kursów językowych jest odpowiednie przygotowanie studentów do życia zawodowego i przekazanie im praktycznych kompetencji. W artykule opisano udział studentów w tworzeniu wspomagających materiałów dydaktycznych dla przedmiotu Język niemiecki w bankowości. W celu przedstawienia projektów studenckich wybrano narzędzie graficzne online Canva. Indywidualne prezentacje studentów wykonano w formie interaktywnych filmików przy pomocy narzędzia online EdPuzzle. Popularność narzędzi online została sprawdzona w drodze ankiety.

## MODIFICATION OF SYLLABI AT THE FACULTY OF ECONOMICS, TECHNICAL UNIVERSITY OF LIBEREC DURING ONLINE TEACHING CAUSED BY THE PANDEMIC – QUESTIONNAIRE SURVEY RESULTS

Šárka Hastrdlová

Technical University of Liberec, Faculty of Economics, Department of Foreign Languages,  
Studentská 1402/2, 461 17 Liberec 1, Czech Republic  
e-mail: [sarka.hastrdlova@tul.cz](mailto:sarka.hastrdlova@tul.cz)

### Abstract

The article summarizes a qualitative and quantitative analysis of the results of a questionnaire survey that took place at the Faculty of Economics, Technical University of Liberec in May 2021. The exceptional situation that occurred during the coronavirus pandemic forced all academic personnel to transfer their teaching to online platforms. Obviously, such a shift caused changes not only in the nature of teaching and syllabi but also in communication with students as well as the relations between students and academic workers. The main goal of this research was to find out how—or whether—the teachers modified their syllabi, or course plans, and adapted them to teaching in the online environment, and to what extent. The questionnaire further examined the teachers' views on online teaching, its negative and positive aspects, and the tools that the academic workers have used most or least in online teaching. The research results primarily map the current situation at the Faculty of Economics and bring a reflection concerning other possibilities that online teaching offers and, of course, concerning also its pitfalls.

### Keywords

Academic workers; Questionnaire survey; Quantitative and qualitative analysis; Syllabus modifications; Online teaching; Pandemic.

### Introduction

The coronavirus pandemic has had a considerable impact on most sectors and industries globally including the academic world. Millions of learners and teachers had to stay at home continuing the process of learning and teaching in an online mode [1]. Therefore, the complete lockdown led the Technical University of Liberec to introduce online classes in September 2020 to ensure continuity of education for its university students. As a result, all academic workers had to abandon their well-established teaching practises and modify their lectures and seminars accordingly to comply with the established syllabus online.

Online learning varies from traditional classroom settings fundamentally, even more, when the students' motivation and teacher-student interaction and feedback come into play [2]. This unprecedented shift from face-to-face to online teaching and learning environment was so vast and remarkable that creating a questionnaire survey for the academic workers regarding their experience with one year of online teaching seemed to be a natural step. Worldwide, only a few studies aiming to understand how this unique situation, i.e., online classes, worked for teachers and students have been carried out so far.

It should be apparent that, especially for online classrooms courses, the syllabus is the skeleton that formulates the course. It lays out the schedule, requirements, and activities of the



whole course. It is the place where learners can find all the requirements of the course. The syllabus may be lengthy, but it should be clearly organized, thorough and detailed [3]. However, the online syllabus should not be so lengthy that it intimidates and overwhelms the online students. On the other hand, it can be difficult to foresee all issues to include in a syllabus before the online course begins [4].

The article brings a short overview of the most significant outcomes of the presented questionnaire survey. The questionnaire was created for the academic workers at one of the faculties of the Technical University of Liberec, the Faculty of Economics. It aimed not only to see how the teachers modified their teaching plans and syllabi, but also it included questions enquiring about their experience, feelings, and attitude to online teaching as such. The questionnaire collected primary data. Finally, it is necessary to note that the survey presented is far from exhaustive [5]. There is no doubt that further research on the specificity of online teaching and learning will have to continue.

## **1 Methodology**

The primary aim of the presented questionnaire survey was to find the academic workers' experience, opinion and impact of forced online education during the coronavirus pandemic on their traditional teaching practices and mainly modification of their syllabi accordingly at the Faculty of Economics.

### **1.1 Preparation of the Questionnaire**

The questionnaire contained 33 questions. In the beginning, three sorting questions were added to assess preliminary information. The detailed information is given in Section 1.2. Further questions were simple yes/no questions while other provided the respondents with the option to select multiple answers. There were also some scale questions (scale from 0-5) and open questions where the teachers could give their own opinion.

The questionnaire focused on the following three areas:

- a) Syllabus modifications for the purposes of online teaching. How the online syllabus varies from their standard syllabus for face-to-face teaching – efficient and inefficient teaching tools,
- b) Teacher – student online class interaction,
- c) Attitude of the teachers towards online teaching – feelings and opinions.

As it was mentioned above, the questionnaire was prepared to focus on the faculty academic workers only.

### **1.2 Data Collection and Analysis**

Seven departments including the Department of Foreign Languages at the Faculty of Economics were addressed to complete the questionnaire within the scope of two weeks from 26 April to 7 May 2021 as the so-called two-stage survey. The questionnaire was circulated electronically via google forms. There are 75 academic workers including 19 Ph.D. students at the Faculty of Economics. In total, 58 academic workers from all departments responded and completed the questionnaire. At the beginning, three sorting questions were placed to find out more about individual respondents. These were the department they work for, their status at the faculty – a Ph.D. student or an academic worker and years of teaching experience. It appears that in the further analysis, the involvement of individual departments in responding to the questionnaire together with other aspects such as the status of a Ph.D. student at the faculty and the years of teaching experience played a significant role. Out of 58 respondents,

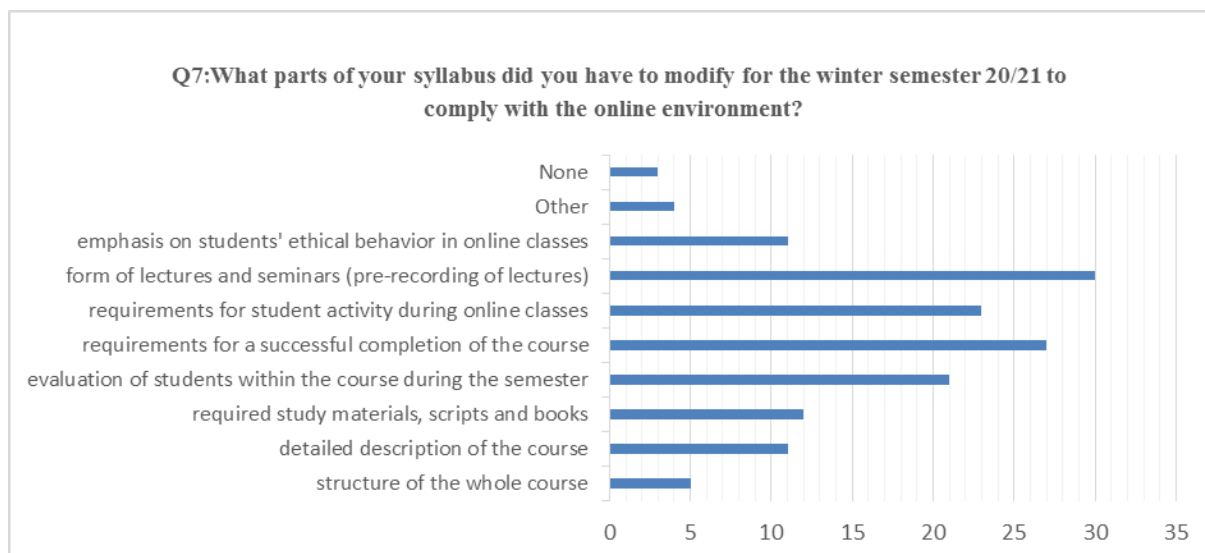
there were seven Ph.D. students. As for the years of teaching experience, 76% respondents have more than eight years of teaching experience, 14% between 4-8 years and 10% has less than four years of teaching experience. The majority of the responses were collected in an excel sheet and visualized as charts and graphs, as shown below. Open questions were compiled, studied, analysed and interpreted along with other responses the questionnaire survey revealed. One of the types of analysis applied to some responses was Cramér's V test, a statistical method that measures association between two nominal variables, giving value between 0 and +1 (inclusive). It indicates how strongly two categorical variables are associated. If the value is close to zero, it means that the two categories are not closely associated; on the other hand, if the value reaches +1, the association is stronger. It is necessary to note that for the purposes of the article, only the most relevant and noteworthy questions and responses were selected and analysed both qualitatively and quantitatively.

## 2 Results and Discussion

In the following subsections, a more thorough analysis and discussion is provided of the three areas of concern in the questionnaire survey mentioned above.

### 2.1 Syllabus Modifications for the Purposes of Online Teaching. How the Online Syllabus Varies from the Standard One for Face-to-Face Teaching – Efficient and Inefficient Teaching Tools

Questions 4–14 targeted the syllabus modifications first in a general way and then in more detail. Primarily, it must be noted that some academic workers had trouble with the meaning and understanding of the word syllabus in the beginning. It is mainly noticeable when questions 6 and 7 are compared. When the academic workers were generally asked to what extent they had to modify their syllabus for online teaching, 28% of them stated they did not have to modify anything. However, once they had to choose from more structured options within question 7, only 3% of the academic workers stated they did not make any changes, see Figure 1.



Source: Own calculation based on the questionnaire survey

**Fig. 1:** Syllabus modification during the winter semester 2020/21

This discrepancy may be connected with a different perception of the word *syllabus* in the Czech and English cultural context. When searching for the definition of *syllabus* in the Dictionary of Foreign Words, we find a very short definition “The syllabus is a study plan,

brief keyword overview, excerpt, see [6]. English or American universities define a syllabus as not only a schedule of topics, readings, activities and assignments, but it should also include goals, objectives, or expected outcomes for the course, grading policies, procedure, and any other information necessary for students to succeed [7].

Nevertheless, referring to the questionnaire survey, it appears that for 85% of the respondents, a functional syllabus is clearly written and well organized. Furthermore, 57% of the respondents agree that it should contain precise requirements for passing the course and measurable evaluation of a student's performance during the course. On the other hand, only 38% of the teachers think the syllabus must deal with unethical behaviour or inappropriate conduct, such as cheating, during online lessons. Besides, Figure 1 revealed that a majority of teachers placed a big emphasis on the form of lectures and seminars to suit the online environment, especially pre-recording their lectures for students, 52%. Not surprisingly, 47% had to modify conditions for successful completion of the course together with requirements for students' activity in an online class, 40%. On the other hand, only 20% of the teachers made the course description more detailed, and only 19% changed requirements for the ethical conduct of students in their online classes. When Cramér's V test was applied, there was found only weak dependence of the responses on the three determinants, i.e., sorting categories.

Questions 15 – 17 directed at the practical use of various tools in online classes. When asked whether the teachers had to exclude some materials or tasks commonly used in face-to-face teaching because they did not function in the online environment, it appeared that 36% of them had to make some changes in materials and 64% did not. Interestingly, when applying Cramér's V test, a moderate association,  $\phi_c = 0.482$ , was found between the type of the faculty department and the response. For example, it appears that at the Department of Foreign Languages, 7 out of 9 teachers had to modify their tools, similarly at the Department of Marketing, 4 out of 8 teachers modified their tools for online teaching. Conversely, at the Department of Information Technologies, 2 teachers out of 8 modified their tools as well as at the Department of Statistics, 1 out of 6 teachers made significant changes. We suppose that this fact may be connected with the nature of a subject. Foreign languages and marketing are subjects where communication and interaction among students in the class are primarily necessary or desirable and this fact is reflected in online teaching more. In contrast, mathematical oriented and information technology subjects may still use conservative ways of teaching – programming, calculating etc. without much interaction.

Noteworthy replies were found when asked what specific tools the teachers had to exclude or, on the other hand, were helpful in online classes. Activities that did not work well in online teaching selected by teachers were discussion group work because of minimum student's interaction, drawing graphs and tables online, listening exercises in a group, brainstorming that eventually changed to brainwriting, which worked. Some teachers perceived sub-rooms where students could gather in smaller groups as inefficient.

On the other hand, there were many other activities and tools that the teachers recommended using. These were, for example, e-board instead of a standard board, sub-rooms for pair work, chats within Google meet, discussion forums, submitting tasks via google classroom, wiki in e-learning, web based tasks or feedback tests.

## **2.2 Teacher – Students Online Class Interaction**

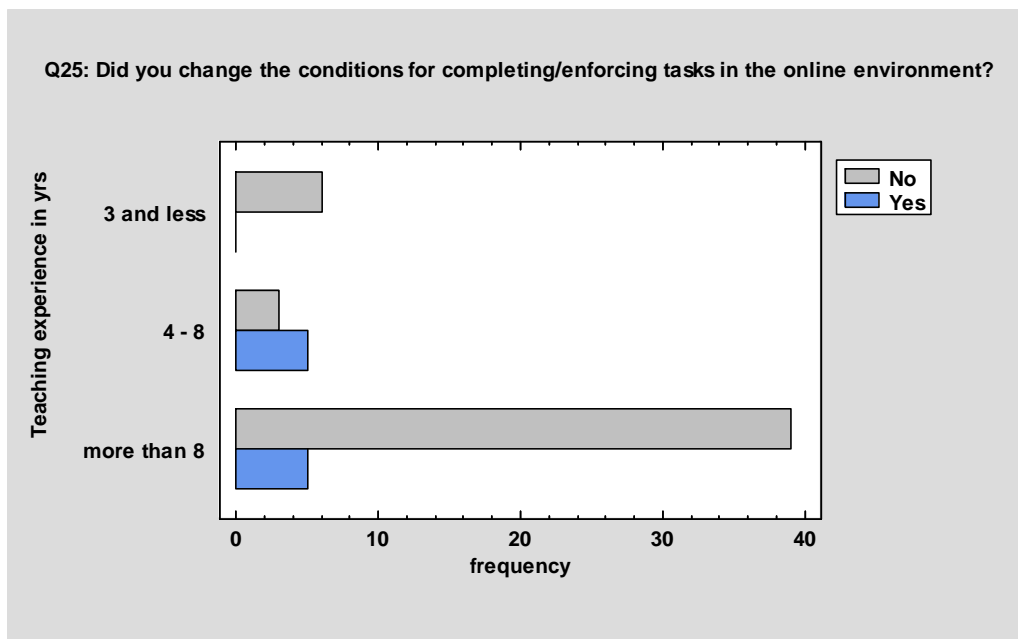
The following subsection discusses the academics' experience with online teaching, communication with students, their involvement, worries and expectations. Questions 18-28 directed at the work with various online tools, students' activity in online classes submitting

their tasks, and enforcing the homework. The survey showed that students were not involved more in the online discussion and communication with the teachers than in regular classes. More than one third of the teachers sees no difference, and even 63% answered their students did not get involved in the discussion during online classes at all, the so-called ‘dead souls’. One of the reasons given in the survey was the work with cameras, excuses on bad Internet connection or bad microphones. On the other hand, some teachers admitted that the attendance of online lectures was much higher than the attendance of regular lectures.

As to tasks assignment, only 34% of teachers made some changes. These mainly concerned modification tasks to Google meet environment, e-learning based tasks, online tests, using a lot more Internet sources and Internet-based tasks for a further discussion, collaborative writing and real-time email sharing, which could not be done in regular classes.

Questions 25 and 26 dealt with tasks enforcement. Surprisingly, only 17% of the teachers modified conditions for submitting tasks online. Again, when applying Cramér’s V test, a moderate association was found,  $\phi_c = 0.468$ , between years of teaching experience and the type of response, see Figure 2. It means that the more the years or teaching experience, the more the teachers modified their task enforcement conditions for online teaching. The main responses included later task submitting, using chats to fulfil tasks, using e-learning to do the task online and specific deadline setting. The reason may lie in a better online preparation of junior colleagues, or the senior colleagues may react to a change more.

Finally, responses to question 28 related to online tasks evaluation showed that a mere 19% of the academic workers made some changes in the evaluation of online tasks. These included self-corrections of online tests, changing to multiple-choice tests and using Google Forms environment.



Source: Own calculation based on the questionnaire survey

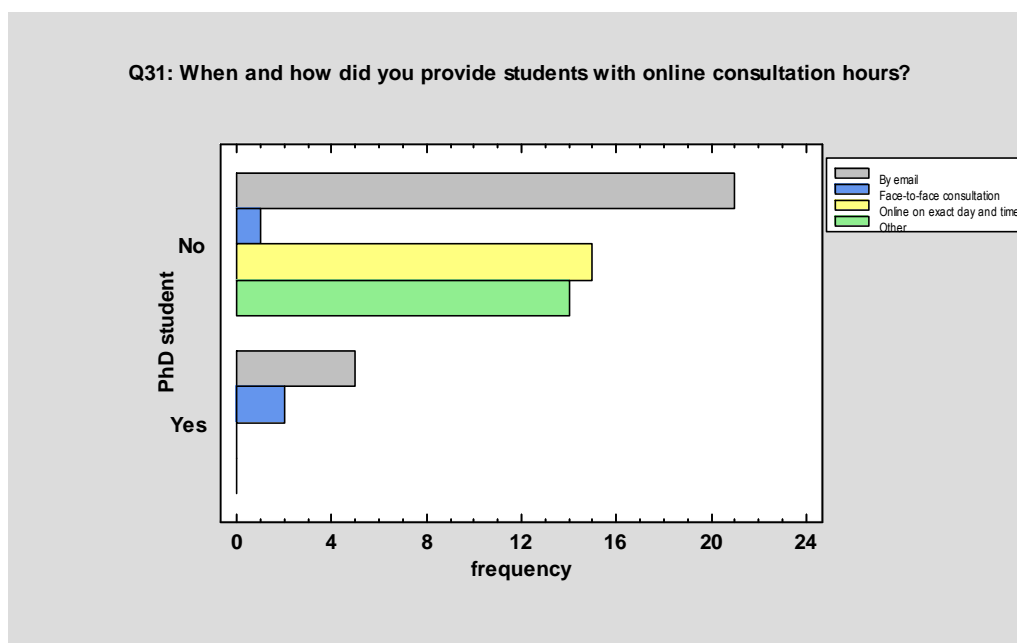
**Fig. 2:** Moderate association between the years of experience and modifying conditions for completing the tasks online

### 2.3 Attitude of the Teachers Towards Online Teaching – Feelings and Opinions

The lack of direct interaction between students and teachers remains one of the biggest challenges that online education faces. Therefore, a final part of the questionnaire, questions 29 – 33, addressed teachers’ views, attitudes and experience with online teaching. The survey

revealed that 22% of the teachers tend to be less strict in the final evaluation of students than in regular classes. When asked how and when the teachers provided students with the online support and consultations, the responses showed that 45% gave consultations individually by email, 26% on the exact date and time online and only 6% preferred face-to-face consultation at the faculty. The remaining 23% offered a combination of all the above possibilities including replies such as the response ‘anytime, anywhere’. It is worth mentioning that when Cramér’s V test was applied, a moderate association was found,  $\phi_c = 0.485$ , between the status of a PhD student and the type of consultation and assistance. Figure 3 shows quite a notable fact that PhD students preferred only two types of consultations. Five PhD students gave consultations only by email and two PhD students preferred face-to-face consultations at school. It appears that the second most popular way of consultations, online consultations via Google meet, is rather preferable by other academic workers, 25%.

Open question 30 attempted to find the most stressful moments during online classes for teachers. It is worth mentioning, but not surprising, that out of 58 responses, 24% of the teachers complained about limited communication and the absence of personal contact with students. They felt they were unable to communicate efficiently with their students in an online environment. The second largest group of teachers, 17% of the respondents, confirmed very high time-consuming preparation for online classes compared to regular classes. Finally, seven teachers reported zero feedback from students as their biggest concern along with the lack of ‘energy charging’ from their students. This opinion goes hand in hand with the statement of a few teachers that online teaching is an excellent addition to standard coursework, but it can never be a substitute, especially in teaching foreign languages. Notable replies also include a low concentration of students during online lessons, regular collapses of technology, dead souls, teachers mainly substituting psychologists and even the statement that online teaching is an unavoidable evil.



Source: Own calculation based on the questionnaire survey

**Fig. 3:** Moderate association between the status of a doctoral student and types

## Conclusion

The main goal of the presented questionnaire survey was to find the academic workers’ experience, opinions, and overall impact of online education during the coronavirus pandemic on their traditional teaching practises at the Faculty of Economics, Technical University of

Liberec. The survey aimed at three areas of concern. These were possible syllabus modifications suitable for online teaching, teachers – students' interaction during online classes and open questions related to the teachers' feelings, concerns and attitudes towards online education.

At the beginning, the problem with the understanding of the word *syllabus* occurred. It seemed that every teacher had a different view of this term. Regardless of this discrepancy, however, the survey revealed that nearly half of the teachers made some changes in their regular syllabus to suit the online environment. Furthermore, it appeared that there were differences in approach among faculty departments. There is a relation between the subject and the modification. Subjects that include more communication and discussion strategies needed more modifications than subjects based on calculations and mathematics.

The survey also focused on inefficient and efficient online tools used in online classes. The teachers selected e-board, forums and chat rooms as the tools that function well in the online environment. On the other hand, most of them complained about a minimum interaction and limited students' involvement in the discussion within online classes.

Besides, there was found a moderate association between the years of teaching experience and enforcing tasks online. It appeared that the more years of experience, the more teachers modified their conditions for task enforcement during online education.

Finally, in online teaching, the teachers were mainly concerned about minimum interaction with their students, the absence of personal contact. They felt they were unable to communicate efficiently. There was also noted a lack of feedback from students. In their responses, the teachers also emphasized high time-consuming preparation time for online classes compared to regular classes.

To sum up, the survey showed that online teaching could be only supportive addition to standard courses; however, it can never substitute them completely.

## Literature

- [1] UNESCO: *Education: From Disruption to Recovery*. [online]. 2020. [accessed 2021-08-04]. Available from WWW: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/>
- [2] BROWN, P. My virtual classroom. *English Teaching Professional*. May 2021, Issue 134, pp. 8–10. ISSN 1362-5276.
- [3] SELVARAJ, A.; VISHNU, R.; NITHIN, K. A.; BENSON, N.; MATHEW, A. J.: Effect of pandemic based online education on teaching and learning system. *International Journal of Educational Development*. DOI: [10.1016/j.ijedudev.2021.102444](https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102444)
- [4] HORTON, W.: *E-learning by design*. Pfeiffer San Francisco. 2006. ISBN13: 978-0787984250.
- [5] PALMER, M. S.; BACH, D. J.; STREIFER, A. C.: Measuring the Promise: A Learning-Focused Syllabus Rubric. *To Improve the Academy: A Journal of Educational Development*. 2014, Vol. 33, Issue 1, pp. 14–36. DOI: [10.1002/tia2.20004](https://doi.org/10.1002/tia2.20004)
- [6] KLIMEŠ, L.: *Slovník cizích slov. [The Dictionary of Foreign Words]*. SPN, 2010. ISBN 978-80-7235-446-7.
- [7] BAZYAR, Z.; DASTPAK, M.; TAGHINEZHAD, A.: Syllabus Design and Needs Analysis of Students in Educational System. *Advances in Language and Literary Studies*. 2015, Vol. 6, Issue 4. ISSN 2203-4714.

---

Mgr. Šárka Hastrdlová, Ph.D.

## MODIFIKACE SYLABŮ NA EKONOMICKÉ FAKULTĚ TECHNICKÉ UNIVERZITY V LIBERCI BĚHEM ONLINE VÝUKY ZAPŘÍČINĚNÉ PANDEMIÍ – VÝSLEDKY DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ

Článek shrnuje kvalitativní a kvantitativní analýzu výsledků dotazníkového šetření, které probíhalo na Ekonomické fakultě, Technické univerzity v Liberci v květnu 2021. Výjimečná situace, která nastala během pandemie koronaviru, donutila všechny akademické pracovníky přenést výuku do online prostředí. Je zřejmé, že takovýto přesun nutně musel způsobit změny nejen v charakteru výuky a sylabech, ale i v komunikaci se studenty i ve vztazích studentů a akademických pracovníků. Hlavním cílem tohoto výzkumu bylo tedy zjistit, jak, nebo zda, akademičtí pracovníci modifikovali své učební plány a přizpůsobili je výuce v online prostředí, a do jaké míry. Dotazník dále zkoumal názory učitelů na online výuku, její negativní a pozitivní stránky a na nástroje, které akademičtí pracovníci nejvíce, nebo naopak nejméně používali při online výuce. Výsledky výzkumu přinejmenším zmapovaly stávající situaci na Ekonomické fakultě a přinesly zamyšlení nad dalšími možnostmi, které online výuka nabízí a samozřejmě i nad jejími úskalími.

## MODIFIKATION DER SYLLABI AN DER ÖKONOMISCHEN FAKULTÄT DER TECHNISCHEN UNIVERSITÄT LIBEREC WÄHREND DES ONLINE-UNTERRICHTS ZU ZEITEN DER PANDEMIE – ERGEBNISSE DER FRAGEBOGENUNTERSUCHUNG

Dieser Artikel beinhaltet eine qualitative und quantitative Analyse der Ergebnisse der Fragebogenuntersuchung, welche im Mai 2021 an der Ökonomischen Fakultät bei der Technischen Universität Liberec durchgeführt wurde. Die Ausnahmesituation, welche auf Grund der Corona-Pandemie eingetreten ist, zwang alle akademischen Mitarbeiter zur Verlegung der Unterrichtsaktivität auf Online-Modus. Es ist offensichtlich, dass eine solche Verlagerung notwendigerweise Änderungen nicht nur im Charakter des Unterrichts und der Syllabi, sondern auch sowohl in der Kommunikation mit den Studenten als auch in der Beziehung zwischen Studenten und Lehrpersonal nach sich ziehen. Das Hauptziel dieser Studie liegt darin festzustellen, wie, ob bzw. in welchem Maß die akademischen Mitarbeiter ihre Lehrpläne modifiziert und sie dem Online-Unterricht angeglichen haben. Der Fragebogen erforschte weiterhin die Meinungen der Lehrer zum Online-Unterricht, dessen negative und positive Seiten sowie zu den Hilfsmitteln, welche das Lehrpersonal am meisten oder am wenigsten beim Online-Unterricht verwendet haben. Die Ergebnisse dieser Untersuchung zeigen ein Bild der bestehenden Situation an der Ökonomischen Fakultät und regen an zum Nachdenken über die weiteren Möglichkeiten, welche der Online-Unterricht bietet, und natürlich auch über dessen Tücken.

## MODYFIKACJA SYLABUSÓW NA WYDZIALE EKONOMII UNIwersYTETU TECHNICZNEGO W LIBERCU PODCZAS ZAJĘĆ ONLINE SPOWODOWANYCH PANDEMIĄ – WYNIKI BADAŃ ANKIETOWYCH

W artykule podsumowano analizę jakościową i ilościową wyników badań ankietowych, które przeprowadzono na Wydziale Ekonomii Uniwersytetu Technicznego w Libercu w maju 2021 roku. Wyjątkowa sytuacja, która nastąpiła w trakcie pandemii koronawirusa, zmusiła wszystkich pracowników akademickich do przeniesienia zajęć do środowiska online. Oczywiście jest, że takie przeniesienie musiało spowodować zmiany nie tylko w charakterze zajęć i sylabusach, ale także w komunikacji ze studentami oraz relacjach studentów i pracowników akademickich. Głównym celem przeprowadzonych badań było ustalenie, jak lub czy pracownicy akademicy zmodyfikowali swoje plany nauczania i dostosowali je do nauczania w środowisku online oraz w jakim stopniu. W ramach ankiety badano także opinie nauczycieli na temat zajęć online, ich negatywne i pozytywne strony oraz narzędzia, z jakich pracownicy akademicy najbardziej lub, przeciwnie, najmniej korzystali w nauczaniu online. Wyniki badań przedstawiają istniejącą sytuację na Wydziale Ekonomii a także są podstawą do zastanowienia się nad innymi możliwościami, jakie daje nauczanie online a także nad jego mankamentami.

## **JOBCHANCE DEUTSCH – UČEBNICE NĚMECKÉ FIREMNÍ KOMUNIKACE PRO STŘEDNĚ POKROČILÉ**

**Věra Höppnerová**

Vysoká škola ekonomická v Praze, Fakulta mezinárodních vztahů, Katedra němčiny,  
U Zeleného ptáka 1158, 148 00 Praha 4, Česká republika  
e-mail: [hopp@vse.cz](mailto:hopp@vse.cz)

### **Abstrakt**

V článku jsou shrnuty výsledky dosavadních výzkumů vzdělávacích potřeb studentů němčiny na vysokých školách ekonomického zaměření v České republice. Z těchto výzkumů vychází nová učebnice německé firemní komunikace „Jobchance Deutsch“, určená studujícím středně pokročilé úrovně B1. Její texty vybízejí k zaujetí stanoviska ke kontroverzním tématům a mluvnické jevy jsou vybrány s ohledem na jejich frekvenci v odborné komunikaci. Nejobsáhlejší oddíl učebnice – partie cvičení – obsahuje cvičení určená pro párovou práci, cvičení na kolokace, cvičení lexikální a fonetická, cvičení na rozvíjení písemného vyjadřování a řadu dalších.

### **Keywords**

Communication skills; Current demands of labour market; Business communication; German textbook.

### **Úvod**

Výzkum komunikativních dovedností studujících – v našem případě studentů ekonomie – patří k evergreenům didaktiky. Není divu: potřeby praxe se mění a rovněž tak i výchozí znalosti studujících. Jaké schopnosti a dovednosti by měli mít současní absolventi Vysoké školy ekonomické? Máme se soustředit na četbu odborných textů jako zdroje informací? Nebo současně rozvíjet i obecný jazyk na vyšší úrovni? Nebo se spíše zaměřit na odbornou komunikaci? Jakou roli má hrát ve výuce písemné vyjadřování?

Chceme-li odpovědět na tyto otázky, nemůžeme vycházet z tradičních názorů nebo ze subjektivních úvah či zkušeností. Teprve znalost skutečných potřeb dané cílové skupiny nám pomůže určit obsah učebních plánů, kurzů, učebnic a metodické postupy.

Výzkumy vzdělávacích potřeb absolventů vysokých škol ekonomického zaměření byly prováděny v minulosti již několikrát a v budoucnu se v nich bude jistě pokračovat, neboť nás praxe staví před stále nové úkoly a jazyková úroveň absolventů středních škol se v případě němčiny nelepší – v případě němčiny spíše naopak.

### **1 Dosavadní výzkumy vzdělávacích potřeb studentů hospodářského jazyka**

První výzkum vzdělávacích potřeb studentů ekonomie byl proveden na Vysoké škole ekonomické v letech 1992–1993 (Höppnerová [3]). Z 250 dotázaných absolventů odpovědělo 62 respondentů, kteří kladli na první místo dovednost odborné ústní komunikace, dále obecné ústní komunikace, telefonování a psaní obchodní korespondence před četbou odborných textů. Co se týče poměru odborné a obecné komunikace klonily se váhy zřetelně ve prospěch komunikace odborné – u téměř poloviny respondentů velmi výrazně. Z výzkumu



vyplývala mj. prvořadá důležitost odborné ústní komunikace, telefonického styku a obchodní korespondence a až v druhé řadě dovednost četby odborných textů.

Zatímco byly v tomto výzkumu zjišťovány potřeby studentů, obrátil se Potocký [6] na vyučující učitele němčiny na vysokých školách (20), na zaměstnance (30) a zejména na studenty (350). Nejvíce potíží působila podle jeho zjištění studentům v odborné komunikaci neznalost odborného lexika a mluvnice. Z písemné komunikace přikládali – což se dalo očekávat – větší význam psaní e-mailů než psaní abstrakt vědecké práce. Všechny skupiny dotazovaných považovaly za nezbytné nácvik zdvořilostních obrátů a text seznamující s realitami a kulturními hodnotami dané země, což svědčí o zájmu studujících o studium v zahraničí.

Třetí výzkum provedla Jeřábková v r. 2015 na Vysoké škole ekonomické mezi 133 absolventy. Z nich první skupina (55) absolvovala kurzy němčiny jako 1. cizí jazyk a druhá (43) jako 2. cizí jazyk s nižší hodinovou dotací. Všichni končili své studium v letech 2008–2010.

Naprostá většina respondentů první skupiny se ve své profesní praxi zabývala četbou různých materiálů a podkladů, psaním e-mailů, vyhledáváním informací na internetu, telefonováním, komunikovala na služebních cestách či při jednáních s obchodními partnery a kolegy v práci, překládala do češtiny a do němčiny. Práce s odborným textem v jeho nejrůznějších podobách tak svědčí o významu receptivní dovednosti. Z výzkumu dále vyplývá důležitost komunikace pomocí médií. Téměř všichni komunikovali pomocí e-mailů a velká část telefonovala, což klade značné nároky na porozumění. Nezanedbatelnou není ani potřeba oboustranného překladu, kterému současná kurikula nevěnují žádnou pozornost. Požadavek jednojazyčné výuky je tudíž didakticky překonaný (Jeřábková [4, s. 113]).

Respondenti si cenili ve výuce nejvíce vyučujících a výuky odborného jazyka, kterou nemohou jinde získat. Na dotaz, zda se cítili jazykově připraveni na profesní praxi, jich odpovědělo 70 % „spíše ano“.

Hodnocení druhé skupiny studentů, kteří měli němčinu na VŠE jako druhý jazyk, je naproti tomu negativní. Pro využití němčiny v profesní praxi se jich naprostá většina necítila připravena a v praxi ji využívala málo, neboť se na VŠE ve čtyřsemestrálním kurzu s odborným jazykem nesešla. Pokud byli nuceni překládat, činilo jim tom značné potíže. Ve výuce používaná učebnice obecného jazyka na bázi němčiny (Schritte international, Hueber Verlag 2021) je na tuto činnost nemohla připravit.

Poslední, 4. výzkum, provedly Jeřábková a Höppnerová [5]. Jejich respondenty (40) byli studující VŠE, kteří vedle studia pracují u různých německých, rakouských či švýcarských firem. Podrobná hodinová interview s každým respondentem ukázala potřebnost všech řečových dovedností (čtení, poslechu, mluvení i psaní), jejichž podíl závisí na charakteru vykonávané práce. Podobně jako předchozí výzkumy ukázal i tento potřebnost dovednosti překladu. Nejméně potíží činilo respondentům čtení s porozuměním a poslech – pokud ovšem partner nemluvil příliš rychle nebo dialektem, a psaní e-mailů.

Za nejobtížnější považují respondenti ústní komunikaci, v menší míře odbornou a ve větší míře obecnou. Střední škola je na ni připravila nedostatečně a na vysoké škole se při nízké hodinové dotaci upřednostňuje komunikace odborná. Ústní komunikaci stěžují nedostatky v gramatice a omezená slovní zásoba. Opět se objevují stížnosti na nedostatečný rozsah jazykové výuky, příliš velký počet posluchačů ve výuce a chybějící výuku v magisterském studiu. Co do obsahu výuky je požadován větší podíl konverzace včetně konverzace v obecném jazyce a dále opakování a rozšiřování gramatiky, ve které pocítují nedostatky

a mezery. Z vyučovacích metod si respondenti nejvíce cení párové či skupinové práce, zařazování aktualit do výuky a prezentací.

Rozsáhlé pohovory s respondenty přinesly řadu nových poznatků, týkajících se obsahu výuky i metodického postupu, a vytvořily příznivé předpoklady pro tvorbu nového učebního materiálu firemní komunikace.

## 2 Učebnice „Jobchance Deutsch“

Učebnice „Jobchance Deutsch“ byla motivována kritickým postojem studentů k zmíněné jednojazyčné učebnici obecného jazyka, která studující nepřipravuje na profesní praxi. Učebnice je určena středně pokročilým studentům bakalářského studia úrovně B1, kteří mají základní znalosti obecné němčiny. Bez znalostí základů firemní komunikace se ovšem na trhu práce uplatnit nemohou. Na základě zajímavých a obsahově pestrých textů jsou rozvíjeny odborné jazykové znalosti. Pomocí širokého souboru komunikativních cvičení jsou zopakovány a doplněny základy mluvnice.

### 2.1 Texty

Texty jsou východiskem a základem každé lekce. Jejich témata uživatele zaujmou a rozšíří jejich znalosti. Značná část textů této učebnice splňuje však ještě jeden cíl – vede k zaujetí vlastního stanoviska k danému problému. Jsou to tedy vesměs témata kontroverzní: *Jaké jsou výhody a nevýhody samostatného podnikání? Je lepší pracovat v menší či velké firmě? Znamená cestovní ruch jen ekonomický přínos nebo má i dopad na životní prostředí? Jaké jsou klady a zápory práce vedle studia? Proč se bez reklamy neobejdeme, když nám často znepříjemňuje život? Jaké jsou kladné a záporné stránky práce online?* atd.

Protože řada studujících vedle studia pracuje, může srovnávat zde prezentované skutečnosti s vlastní zkušeností, ať již jde o organizační strukturu podniku, firemní kulturu nebo dress code. Stejně tak je možné porovnávat prezentované informace s vlastním studiem v zahraničí, pracovním pobytem v Německu nebo dobrovolnickou prací v zahraničí.

V souladu s provedenými výzkumy jsou věnovány celé dvě lekce telefonování, které je dnes neodmyslitelnou součástí firemní komunikace.

Jednotlivé lekce obsahují rovněž ukázky písemné firemní komunikace, pozvánku na přijímací pohovor, žádost o praxi, pozvánku a program podnikové schůze, pozvánku na vánoční podnikovou oslavu, záznamy telefonických rozhovorů aj.

Jednotlivé lekce jsou lexikálně vyvážené – obsahují kolem 40 slov a slovních spojení – a nejsou tak ani lexikálně přetížené.

Každá lekce má jeden výchozí a jeden kratší doplňkový text na závěr lekce, který rozvíjí dané téma, popř. ukázkou písemné komunikace. I doplňkový text je didakticky zpracován – obsahuje cvičení a vysvětlení neznámé slovní zásoby.

### 2.2 Gramatika

Mluvnický výklad a procvičování mluvnických jevů tvoří zvláštní oddíl učebnice – „Grammatiktraining“. Důvodem oddělení mluvnického výkladu a mluvnických cvičení je, že by jejich zařazení do tematicky vyhraněných lekcí působilo rušivě. Jednotlivé mluvnické jevy jsou procvičovány jak v oddíle „Grammatiktraining“, tak i v jednotlivých lekcích učebnice ve spojení s novou slovní zásobou.

Učebnice obsahuje celkem 67 jevů, takže při 29 lekcích připadají na každou lekci 2 až 3 mluvnické jevy. Jednotlivé lekce jsou tak mluvnicky spíše „odlehčené“.

Závěr mluvnice, kam bývají obvykle zařazovány nejtěžší mluvnické jevy, tvoří konjunktiv würde + infinitiv a konjunktiv préterita pouze u modálních a způsobových sloves. Výklad mluvnice začíná od nuly. Neobvyklé je proto zařazení vedlejších vět již do 5. lekce. Jak ukazuje výzkum chyb v písemných projevech středoškoláků (Burgerová [1]), ovládají středoškolští studenti syntaktické jevy pouze z 37 % (znalost morfologických jevů je podstatně lepší).

Výklad mluvnice je jasný, stručný a nekomplikovaný. Všechny příkladové věty jsou při výkladu mluvnice přeloženy do češtiny. Jelikož jde o učebnici hospodářského a ne obecného jazyka, jsou příklady vzaty převážně z jazyka hospodářského a ne obecného, jak tomu je u učebnic obecného jazyka.

### 2.3 Cvičení

Cvičení tvoří největší část učebnice –  $\frac{3}{4}$  jednotlivých lekcí i oddílu „Grammatiktraining“. V souladu s poznatky posledního výzkumu jsou pevnou součástí každé lekce **cvičení určená pro párovou práci** typu „Pracujte ve dvojicích“, která umožňují zapojit do práce všechny studenty najednou. V některých lekcích je takovýto cvičení několik. Aktivita všech studujících najednou vyváží fakt, že se při párové práci dopouštějí chyb.

Každá lekce obsahuje rovněž **cvičení na kolokace** typu „Co k sobě patří?“. Slouží upevňování častých slovních spojení (*nebenbei jobben, eine Ausschreibung gewinnen, Überstunden machen*). Vycházíme z poznatku „Wortschatzlernen ist Kollokationslernen“ (Hausmann 1984 [2]), tj. že nestačí umět slovíčka, ale je třeba vědět, v jakém spojení či kontextu je užít.

V učebnicích odborného jazyka vesměs chybí **cvičení na rozvíjení písemného projevu**. Pokud jsou ale témata lekcí spjata s profesním životem nebo s vlastními poznatky a zkušenostmi, není těžké takové náměty najít. V každé lekci jsou proto obsaženy úkoly napsat pojednání typu „Představte firmu vašich rodičů či přátel“, „Vyličte firemní kulturu vašeho pracoviště“, „Napište o svém postoji k životnímu prostředí“, „Charakterizujte váš vztah k reklamě“ atd.

Zkušenosti s učebnicí ukazují, že studující rádi formulují své myšlenky, názory a poznatky, a přitom využívají slovní zásobu, kterou si v dané lekci osvojili.

Vedle nejrůznějších typů cvičení **gramatických, lexikálních a konverzačních** je třeba zmínit i cvičení na dovednost, nad kterou jsme ve výuce odborného jazyka vesměs zlomili hůl, a to výslovnost. Nedělám si iluze, že se zařazením **fonetických cvičení** výslovnost studujících rapidně zlepší, ale za pokus to stojí. Není marné upozornit na zaokrouhlené *ö* a *ü*, zavřené dlouhé *e* a *o*, aspirovaná *p*, *t*, *k*, redukci *e* v nepřízvučných slabikách *-el*, *-er*, *-en*, silnější přízvuk v němčině, často odlišný u cizích slov. Součástí oddílu věnovaného procvičování dále patří partie, kterou bychom mohli nazvat „Opakování matka moudrosti“. Jde o opakovací testy, zařazené za každou třetí lekci, takže je v učebnici celkem 9 opakovacích testů. Každý z nich osahuje zhruba 6 cvičení. Testují se probrané mluvnické jevy, slovní zásoba a především schopnost formulovat odpovědi na otázky týkající se témat probraných tří lekcí. Jednotlivá cvičení jsou obodována a následně uvedeno bodové rozpětí odpovídající známkám 1, 2 a 3. Tím je studujícím umožněna sebekontrola a vlastní ohodnocení znalostí.

## 3 Práce s učebnicí, metodika, vzdělávací cíl

Podle učebnice jsem pracovala dva semestry, oba online, pokaždé se studenty odlišné úrovně. Protože byla prozatím akreditována jako volně volitelný jednosemestrální kurz, nemohla jsem probrat všech 29 lekcí, ale pouze 10. Těžiště výuky spočívalo v první (textové) části učebnice, mluvnici a cvičení oddílu „Grammatiktraining“ jsem probírala, pokud jsem

u studujících zjistila slabiny. U obou kurzů mě překvapila aktivita a chuť diskutovat, což bylo také hlavním cílem kurzu. Kurz si studující zvolili, protože se chtěli „rozmluvit“. A to se jim také vesměs podařilo. Mluvnická stránka jejich projevu byla slabší, protože některé chyby již měli dlouhým užíváním zafixované.

Co se týče metodiky, vyplývá z uvedeného, že učebnice rozvíjí základní komunikativní dovednosti – dovednost mluvení, čtení a psaní. Nahrávky, sledující nácvik poslechu s porozuměním, budou pořízeny současně s jejím vydáním.

Cílem učebnice však není jen komunikace za každou cenu bez ohledu na slovosled, koncovky nebo volbu správného výrazu. Na absolventy vysoké školy bychom měli klást vyšší požadavky. Proto učebnice upozorňuje na mluvnické a lexikální rozdíly s mateřštinou a obsahuje dostatek cvičení, která pomohou středoškolské deficity odstranit. Záleží jen na vyučujícím, kolik času bude ochoten jim věnovat.

Učebnici včetně ilustrací k textové i mluvnické části dostali v elektronické podobě, protože se nakladatelství tvrdě postižená pandemií do nových projektů nechtěla pouštět. To se ovšem může změnit, pokud se podaří zjistit, které školy, firmy aj. pracoviště by o ni měly zájem. Jak již naznačuje název „Jobchance Deutsch“, představuje znalost německé firemní komunikace konkurenční výhodu na trhu práce a ovlivňuje významným způsobem budoucí kariéru absolventů.

## Závěr

Výzkum uplatnění jazykových dovedností absolventů Vysoké školy ekonomické v praxi ukázal, že naprostá většina absolventů němčiny jako 2. cizího jazyka na požadavky praxe připravená není. To vedlo k vypracování učebnice firemní komunikace „Jobchance Deutsch“ (úroveň B1), zohledňující předchozí výzkumy jazykových potřeb v profesní praxi. Její předností jsou zajímavá kontroverzní témata, vybízející k formulování vlastního stanoviska, nácvik mluvnických jevů, typických pro hospodářský jazyk a bohatý výběr cvičení na rozvíjení ústního i písemného projevu.

## Literatura

- [1] BURGEROVÁ, E.: *Analýza syntaktických chyb v písemných projevech středoškoláků*. Fakulta pedagogická Západočeské univerzity v Plzni, katedra němčiny, Plzeň, 2020.
- [2] Franz Josef Hausmann. In: *Wikipedia*. [encyclopedia online]. Wikimedia Foundation Inc. Diese Seite wurde zuletzt am 27. Oktober 2021 um 15:23 Uhr bearbeitet. Available from WWW: [https://de.wikipedia.org/wiki/Franz\\_Josef\\_Hausmann](https://de.wikipedia.org/wiki/Franz_Josef_Hausmann)
- [3] HÖPPNEROVÁ, V.: Požadavky hospodářské praxe na jazykové dovednosti. *Cizí jazyky*. 1996/97, ročník 40, č. 5-6, s. 86–88.
- [4] JEŘÁBKOVÁ, P.: *Kurikulum odborné němčiny na vysoké škole odborného zaměření – teorie a praxe*. Disertační práce, Vysoká škola ekonomická v Praze, Fakulta financí a účetnictví, Katedra didaktiky ekonomických předmětů, Praha, 2016.
- [5] JEŘÁBKOVÁ, P.; HÖPPNEROVÁ, V.: *Inovace výuky hospodářské němčiny na základě potřeb hospodářské praxe*. Interní grant VŠE pro rok 2019, Vysoká škola ekonomická v Praze.
- [6] POTOCKÝ, T.: *Vzdělávací standard pro profesně zaměřenou výuku německého jazyka na vysokých školách s ekonomickou profilací*. Disertační práce, 2013. Available from WWW: <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/52944?show=full>

---

prof. PhDr. Věra Höppnerová, DrSc.

## JOBCHANCE DEUTSCH – TEXTBOOK OF GERMAN CORPORATE COMMUNICATION FOR INTERMEDIATE STUDENTS

The article summarizes the results of previous research on educational needs of German students at universities of economics in the Czech Republic. The new textbook of German corporate communication entitled “Jobchance Deutsch”, intended for intermediate B1 students, is based on this research. The texts it contains encourage students to express their opinion concerning controversial topics. Grammatical phenomena are selected with regard to their frequency in professional communication. The most comprehensive section of the textbook—the exercises section—contains exercises designed for pairwork, collocation ones or lexical and phonetic ones as well as those meant to make develop students’ written expression and many others.

## JOBCHANCE DEUTSCH – LEHRBUCH FÜR FIRMIENKOMMUNIKATION FÜR MÄSSIG FORTGESCHRITTENE

In diesem Beitrag werden die Ergebnisse der bisherigen Untersuchungen zu den Bildungsbedürfnissen der Studenten in Sachen Deutsch an den Hochschulen mit ökonomischer Ausrichtung in der Tschechischen Republik zusammengefasst. Aus diesen Untersuchungen geht ein neues Lehrbuch für deutsche Firmenkommunikation hervor: „Jobchance Deutsch“, welches mäßig fortgeschrittenen Studierenden auf dem Niveau B1 zugutekommen soll. Die darin enthaltenen Texte fordert dazu auf, zu kontroversen Themen Stellung zu beziehen, und grammatische Erscheinungen sind mit Rücksicht auf deren Frequenz in der fachlichen Konversation ausgesucht. Der umfangreichste Teil dieses Lehrbuchs, der Übungsteil, enthält Übungen, welche für Paararbeit gedacht sind, Kollokationsübungen, lexikalische und phonetische Übungen, Übungen zur Entfaltung der schriftlichen Ausdrucksfähigkeit u. a.

## JOBCHANCE DEUTSCH – PODRĘCZNIK NIEMIECKIEJ KOMUNIKACJI W FIRMIE DLA ŚREDNIO ZAAWANSOWANYCH

W artykule podsumowano wyniki dotychczasowych badań dotyczących potrzeb edukacyjnych studentów języka niemieckiego na uczelniach wyższych o kierunkach ekonomicznych w Republice Czeskiej. Na bazie przeprowadzonych badań oparto nowy podręcznik niemieckiej komunikacji w firmie „Jobchance Deutsch”, przeznaczony dla studentów średnio zaawansowanych na poziomie B1. Jego treść zachęca do ustosunkowania się do kontrowersyjnych tematów a zjawiska gramatyczne dobrano przy uwzględnieniu ich częstotliwości występowania w komunikacji specjalistycznej. Najobszerniejsza część podręcznika – ćwiczenia – zawiera ćwiczenia przeznaczone do pracy w parach, ćwiczenia na kolokację, ćwiczenia leksykalne i fonetyczne, ćwiczenia rozwijające wypowiedź pisemną i wiele innych.

## NĚMECKÁ PŘÍJMENÍ V PŘÍHRANIČNÍ OBLASTI JIŽNÍCH ČECH A JEJICH SÉMANTICKO-MOTIVAČNÍ TYPY

**Alena Jaklová**

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích,  
Filozofická fakulta, Ústav česko-německých areálových studií a germanistiky,  
Branišovská 31a, 370 05 České Budějovice, Česká republika  
e-mail: [jaklova@ff.jcu.cz](mailto:jaklova@ff.jcu.cz)

### Abstrakt

Obsahem článku jsou analýzy německých příjmení z aspektu motivačního a klasifikace těchto příjmení do sémanticko-motivačních typů. Výhodiskem analýz je materiálový korpus, který byl vytvořen na počátku 21. století na základě studia archivních materiálů zaznamenávajících příjmení občanů z obcí Prachatice, Volary, Vimperk a Kašperské Hory. Jde o města ležící v blízkosti hranic s Německem, města, která byla až do poloviny čtyřicátých let 20. století osídlena převážně německým obyvatelstvem. V závěru článku jsou stanoveny nejfrekventovanější sémanticko-motivační typy současných německých příjmení u Čechů užívaných ve zkoumaném areálu. Zároveň je objasněna etymologie a motivace těchto jmen jejich vztahem k historii regionu a k etnikům, která již od středověku tento areál obývala.

### Keywords

German surnames; Semantic-motivational types; South-Bohemian borderland; Early 21<sup>st</sup> century.

### Úvod

Tématem této studie jsou příjmení německého původu užívaná v současnosti v příhraniční oblasti jižních Čech a jejich sémanticko-motivační typy. Zkoumání sémanticko-motivačních typů příjmení umožňuje zamýšlet se nad sémantickou motivací těchto jmen ve vztahu k historii regionu a k etnikům, která již od středověku tento areál obývala.

Německá příjmení užívaná v České republice jsou důsledkem přímých kontaktů mezi českým a německým etnikem, které trvaly staletí. Němečtí přistěhovalci přicházeli do Čech už od konce 12. století. O původu těch, kteří se usazovali v českém příhraničí, existují odlišné názory. Podle některých autorů osídlili nejjižnější část Šumavy, kam náleží i Prachaticko a Volarsko, valdenští ze sousedních Bavor a Horních Rakous, kde měli statky také Rožmberkové. [1: 2] Podle jiných autorů [2: 10] přicházeli přistěhovalci až z oblastí při Dunaji, neboť i bavorská část hraničního hvozdu byla tehdy stejně jako česká neobydleným pralesem. Německá nářečí na Šumavě proto nebyla přímým pokračováním nářečního pásu sousedních zemí. Na Šumavě se nářečí skupin osad, a dokonce i jednotlivých sousedních obcí od sebe velmi lišila. To dokazuje, že přistěhovalci nepřicházeli z jediné oblasti. [3: 29]

Na jižní části Šumavy se mluvilo nářečím středobavorským. Lze tedy předpokládat, že tamní Němci se do této oblasti přistěhovali z přilehlých území, tj. z Horních Rakous a z Bavorského lesa. To potvrzuje i E. Schwarz, který ve své práci z roku 1934 píše: „Protože se jižně od Šumavy kolonizovalo dříve než na sever od zalesněného pohoří, vyšlo německé osídlení jižních Čech z Horních Rakous a Bavorského lesa“. [4: 551]

V jižních Čechách byla tato česko-německá kontaktní situace umocněna existencí Zlaté stezky, nejvýznamnější středověké komunikace, která od počátku 11. století spojovala v jedné své větvi Pasov s Prachaticemi.<sup>1</sup> Svou roli až do doby po druhé světové válce sehrálo také hojné osídlení českého příhraničního regionu, tzv. Sudet, německým obyvatelstvem, které zde žilo od 13. století a které běžně přicházelo do styku s obyvatelstvem českým. Jedním z dokladů po staletí trávající koexistence českého a německého obyvatelstva v jižních Čechách je i dnes vyšší frekvence německých příjmení na tomto území ve srovnání s výskytem příjmení německého původu, která jsou dnes užívána na celém území České republiky. [5]

Čeština a němčina se na základě dlouhodobého kontaktu navzájem ovlivňovaly. To se v češtině projevovalo v rovině fonologické, morfologické, syntaktické i lexikální. [6] Jednalo se zejména o přejímání slov, výpůjčky a kalky, a také o zvýšenou frekvenci německých vlastních jmen, konkrétně o německá příjmení, německá jména místní a německá jména pomístní.

## 1 Aplikovaná metodologie, materiálový korpus

Příjmení lze z hlediska lingvistického zkoumat z rozmanitých aspektů. Je to aspekt etymologický, motivační, slovotvorný, gramatický, pravopisný a frekvenční. Výsledky zkoumání ze všech těchto aspektů pak mohou podat komplexní charakteristiku systému příjmení užívaných na území jednoho národního jazyka. [7]

V této studii se zabýváme zkoumáním příjmení z aspektu motivačního. Zjišťovat sémantickou motivaci vzniku příjmení znamená uvažovat i o vlastnostech prvního nositele příjmení a o historických, společenských, národnostních a jazykových poměrech doby, kdy jméno vzniklo. [8]

Klasifikace typů příjmení podle motivace jejich vzniku není v odborné literatuře jednotná, příjmení klasifikují různě i čeští a němečtí lingvisté. V české odborné literatuře se touto problematikou zabývají zejména Josef Beneš [3], Miloslava Knappová [8], Dobrava Moldanová [9], a Jana Matúšová [10].

V následujícím textu vycházíme z klasifikace typů příjmení zpracované J. Benešem [5: 59-355]. Benešova dvousvazková monografie *Německá příjmení u Čechů* respektuje lingvistická specifika němčiny a zároveň se nám jeho členění příjmení se svými podtypy jeví jako přehledné a detailní. Výsledky svého zkoumání dále doplňujeme či konfrontujeme s údaji v monografiích německých a rakouských autorů. Jde zejména o práce: E. Schwarze [4], [11], R. Kohlheimové & V. Kohlheim [12], M. Gottschalda [13], M. Hornungové [14], K. Kunze [15] a H. Klausmanna [16].

V našich analýzách vycházíme z rozsáhlého materiálu, který jsme získali studiem archivních dokumentů v průběhu řešení Programu přeshraniční spolupráce Česká republika – Svobodný stát Bavorsko, Cíl EÚS 2014-2020. Projekt nesl název "*Aus der Tradition in die Zukunft. Das sprachlich-literarische Erbe Ostbayerns und Südböhmens als Fokus universitärer Zusammenarbeit / Od tradice k budoucnosti. Jazykově-literární dědictví Východního Bavorska a jižních Čech jako fokus univerzitní spolupráce*" a byl řešen v letech 2016-2019 akademickými pracovníky Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích a Univerzity Pasov.

Základem sémanticko-motivačních analýz je rozsáhlý materiálový korpus<sup>2</sup> obsahující celkem 6 237 německých příjmení užívaných českými občany žijícími v současné době v obcích

<sup>1</sup> Provoz na Zlaté stezce zanikl počátkem 18. století.

<sup>2</sup> O tvorbě materiálového korpusu současných německých příjmení užívaných Čechy v příhraniční oblasti jižních Čech a jeho obsahu viz blíže A. Jaklová [1].

Prachatic, Volary, Vimperk a Kašperské Hory.<sup>3</sup> Jde o města ležící v blízkosti hranic s Německem, města, která byla až do poloviny čtyřicátých let 20. století osídlena převážně německým obyvatelstvem. V minulosti vedly těmito městy také jednotlivé větve dávné obchodní komunikace Zlaté stezky. Ta zajišťovala nejen výměnu zboží, ale také pravidelný kontakt českého a německého etnika.

Z rozsáhlého materiálu, který jsme získali studiem archivních dat, jsme za základ našich analýz z aspektu motivačního zvolili náhodný vzorek 356 německých příjmení, která označují celkem 1 420 obyvatel. Jsou to čeští občané žijící hlavně v Prachaticích, bývalém významném středisku ležícím na Zlaté stezce a později převážně německém městě. Tento základní korpus jmen jsme doplnili i o německá příjmení užívaná dnes občany Volar, Vimperka a Kašperských Hor.

## 2 Nejfrekventovanější sémanticko-motivační typy německých příjmení užívaných v příhraniční oblasti jižních Čech

Jak je patrné z následujícího přehledu, lze na základě výzkumů v příhraniční oblasti jižních Čech považovat četnost výskytu německých příjmení náležejících k jednotlivým sémanticko-motivačním typům za areálově podmíněnou.

a) Nejpočetněji zastoupená německá příjmení zaznamenaná v našem materiálu byla utvořena **z toponym (vlastních jmen zeměpisných) a jiných vlastních jmen**. Příznačné přitom je, že jde o vlastní jména míst nacházejících se v naprosto převažující míře v Bavorsku, méně často také v Rakousku, tzn. na území, z něhož na Šumavu a do jižních Čech s největší pravděpodobností předkové sudetských<sup>4</sup> Němců kdysi přišli.

Vyjdeme-li z klasifikace německých příjmení podle aspektu motivačního uváděné v práci J. Beneše [3: 145-354], jde například o tato jména:

*Blumauer* - příjmení vyjadřující původ ze jména místního *Blumau* vyskytujícího se v Bavorsku a Rakousku

*Bruckner/Brukner* - příjmení z místního jména *Bruckner* užívaného v Dolním Rakousku a Horním Bavorsku

*Dörfler* - příjmení z místního jména *Dörfel* běžného v Rakousku, Horním Bavorsku a v Dolním Bavorsku

*Fakenberg* - příjmení z místního jména na územích obývaných Němci: *Fachenberg* v Horním Bavorsku, *Fachberg* v Horním Rakousku

*Fellner, Felner* - příjmení ze jmen místních na území obývaných Němci: *Felden, Velden* v Bavorsku i Rakousku [12: 239]

*Pisinger, Pizingr* - příjmení z místního jména *Piesing* v Horním Bavorsku

*Bernkopf* - příjmení z místních jmen na území Rakouska: z *Bärnkopf* v Dolním Rakousku

*Brandl* - příjmení z místního jména na ostatních územích obývaných Němci, konkrétně z místního jména *Brandl* v Horním Bavorsku a Dolním Bavorsku

<sup>3</sup> Výskyt současných německých příjmení v obcích Vimperk a Kašperské Hory byl zkoumán mimo rámec řešení projektu.

<sup>4</sup> Výraz *Sudety* (v odborné literatuře také *pohraničí, pohraniční území, pohraniční oblasti* nebo *smíšené území*) označuje teritoria, na nichž v ČSR sídlilo převážně německé obyvatelstvo. Toto území tvořilo místy až 100 km široký pás kolem jádra českých zemí. Po skončení druhé světové války v roce 1945 byly *Sudety* v důsledku vynuceného odchodu původních německých obyvatel a příchodu novoosídlenců ve zvýšené míře zasaženy sídelními přesuny.



*Eichner* - příjmení místního jména *Eichen* nebo *Aichen* či *Eichenau*; tato jména se vyskytují v Horním Bavorsku a Dolním Rakousku

*Gaier*, *Geier*, *Kajer* - příjmení z místních jmen na území Saska: *Geyer* v Krušných horách, nebo *Geier* v Horním Bavorsku, nebo *Geyer* v Dolním Rakousku, nebo *Geyer* = sup, dravý pták

*Kreiner* - příjmení z místních jmen *Kreina*, *Krein* vyskytujících se v Bavorsku, Horním Rakousku a Sasku

*Sebera* - příjmení z německých a rakouských jmen místních: *Seeb* v Bavorsku, *Seeba* v Durinsku a *Seeben* v Rakousku

*Zaunmüller* - příjmení z místních jmen na různých územích obývaných Němci: z *Zaunmühle* u Chvalšín, Českého Krumlova, Horní Plané, Volar, dále v Dolním Bavorsku a Dolním Rakousku

Stejnou motivaci má i řada dalších příjmení zaznamenaných v našem materiálovém korpusovém, například *Attendorn*, *Breit*, *Eisenhammer*, *Grillinger*, *Grabmüller*, *Grubner*, *Hagara*, *Herfurt*, *Hopfinger*, *Kasl*, *Kassl*, *Kasal*, *Nachlinger*, *Náchlinger*, *Nahlinger*, *Penc*, *Penz*, *Stifter*, *Štädler*, *Štambachský*, *Štamberský*, *Tušl*, *Wimberský*, *Zaunmüller*, *Zitta/Zita* a řada dalších.

Menší podskupinu těchto jmen představují také **příjmení utvořená z etnonym (vlastní jméno kmene nebo národa), názvů krajin, zemí a států**. V našem materiálu jde vždy jen o pojmenování obyvatel Čech nebo Bavorska:

*Baier*, *Beyer* - z označení obyvatel *Bavorska*: *Bayer*

*Beer* - z označení obyvatel Bavorska (nebo z apelativ vztahujících se k přírodě, konkrétně z názvů šelem: střhněm. *bër* = medvěd, nebo z názvů lesních plodů: střhněm. *ber* = jahoda, bobule, či z názvů nástrojů, konkr. z názvů pomůcek k lovu: střhněm. *bêre*, *bêr* = pytlovitá síť na ryby, patrně čerem)

*Böhm* - příjmení z označení obyvatel Čech - *der Böhme*

*Binka* - příjmení z označení obyvatel Čech, provedena bavorská nářeční změna  $\ddot{o} > i$  a dále záměna souhláskových skupin *mk/nk* + koncovka *-a*

V analyzovaných materiálech jsme zaznamenali rovněž obsáhlou podskupinu příjmení utvořených ze **jmen pomístních a obecných jmen zeměpisných**, ve stručnosti například:

- **příjmení z obecných jmen pomístních**, například *Krejsa/Krejza* ze středněm. *kreis* = kruh, okolí, hranice < středněm. *kreiz* = kruh, okolí, území, oblast [12: 400] + česká koncovka *-a*.
- **příjmení utvořená z hydronym** (vlastní jména vod, tj. jména moří, zálivů, jezer, bažin, rybníků atd.), např. *Brinke* – z *Brink* = travnatý svah, vlhké místo.
- **příjmení z pojmenování pastvin**, například *Blumentritt* z *trit* = mj. cesta, *Blum* = pastvina
- **příjmení z pojmenování selských dvorců a samot**, například *Eder* - příjmení ze jmen samot odvozené příponou *-er*: ze jména místního *Oed* užívaného v Horním Bavorsku, Dolním Bavorsku a v Rakousku.
- **příjmení utvořená z oronym** (vlastní jména tvarů vertikální členitosti zemského povrchu i mořského dna). Sem lze zařadit například příjmení *Gruber* z názvů prohlubenin; např. *Grube* = hluboké údolí nebo příjmení *Rangl* z názvů vyvýšenin: *Rang* = svah kopce.

Motivaci a způsob tvoření těchto příjmení lze však za areálově podmíněné považovat pouze v ojedinělých případech (např. *Eder*).

b) Naopak za areálově příznaková lze považovat německá příjmení utvořená **z apelativ a motivovaná názvy povolání, řemesel a řemeslníků**. Často přitom jde o povolání nebo řemesla zabývající se prací se dřevem, tedy činností, která byla typická pro obyvatele Šumavy a Bavorského lesa. Takovými jmény jsou například:

*Bína* - z názvů řemeslníků pracujících se dřevem: *Binder* = bednář

*Bínek* - počeštěné: česká deminutivní přípona *-ek* < *Bína* < z názvů řemeslníků pracujících se dřevem: *Binder* = bednář

*Binder* - z názvů řemeslníků pracujících se dřevem: *Binder* = bednář

*Dresler* - z názvů řemeslníků pracujících se dřevem: *Dreschler* = výrobce cepů

*Hackl, Hakl* - příjmení z názvů řemeslníků pracujících se dřevem: *Baumhäckel* = drvoštěp

*Sager* - ze *Säge* = pila, v bavorsko-rakouských nářečích nebývá u příjmení přehláska – pilař (nebo ze středohornoněmecky *sager* = žvanil)

*Schreiner, Šrejnr, Šrajner* - příjmení z názvů řemeslníků pracujících se dřevem: stříhněm. *schrín, schríner* = truhlář; toto apelativum se i dnes užívá v hornoněmeckém území, mimo jiné také v Bavorsku

*Schüss* - zkrácená podoba apelativa *Schüsselmacher* = ten, kdo vyrábí mísy

*Steinbrenne* - příjmení ze složeného názvu povolání, pro něž bylo příznačné pálení; jde o základ *-brenner*

*Tischler, Tišler* - z názvů řemeslníků pracujících se dřevem: *Tischler* = truhlář

*Trégler, Trégl* - příjmení z názvů řemeslníků pracujících se dřevem: stříhněm. *troc* = necky, rakev, troky<sup>5</sup> (nebo příjmení z názvů pracovníků v dopravě, deminutivum: stříhněm. *trage* = nosič)

*Vágner, Wagner, Wágner* - z názvů řemeslníků pracujících se dřevem: *Wagner* = kolář

*Zimmer* - z *Zimmerer*: redukce základu zakončeného na *-er*: středohornoněmecky *zimmer* = stavební dříví, budova nebo z názvů řemeslníků pracujících se dřevem

*Zimmerer* = tesař nebo příjmení z názvů budov a jejich částí, místností: středohornoněmecky *zimmer, zimber* = stavení, byt

*Zimmerhackel* - deminutivum ze stříhněm. *zimerhacke* = tesařská sekera, *Zimmerhackel* = dřevorubec, který těží stavební dříví

*Zimmermann* - příjmení z názvu povolání odvozené pomocí komponentu *-mann*; jde o starý typ tvoření příjmení z názvů řemeslníků pracujících se dřevem; středohornoněmecky *zimmer, zimber* = stavební dříví, výdřeva v dolech, *Zimmermann* = tesař

Také motivace příjmení *Faktor* je areálově příznaková. Toto jméno převzaté původně z latiny se do češtiny dostalo přes němčinu ve významu ‚*Geschäftsvorsteher*‘ [13: 178] a v českém prostředí bylo užíváno především ve vorařském slangu, tzn. v profesi, která byla od středověku až téměř do poloviny 20. století pro jižní Čechy typická. Zde měl výraz *faktor* význam ‚vedoucí‘ nebo ‚dohlížitel nad voroplavbou‘. [17]

Podobně je tomu také u příjmení *Flossmann* - z názvů řemeslníků pracujících na vodě: stříhněm. *vlözmann* = Flößer ‚vorař‘ [14: 251] nebo u příjmení *Fischer, Fišer* - z označení rybářů: *Fischer* = rybář.

<sup>5</sup> Na Šumavě, v oblasti zkoumaného areálu, označovala střední a starší generace obyvatel ještě ve druhé polovině 20. století *necky* výrazem (germanismem) *troky*.

c) Třetí nejpočetněji zastoupený sémanticko-motivační typ německých příjmení u Čechů představují **příjmení utvořená z antroponym, tzn. z osobních jmen**.

V našem materiálu byla v tomto typu nejfrekventovanější podskupinou **příjmení utvořená z částí osobních jmen a z hypokoristik** (slovo domácké, mazlivé, přezdívkové). A je samozřejmé, že motivujícími základy byla jména německá, například:

*Francl* - deminutivum, jméno zdobné, tvořené příponou *-l* z hypokoristika, tj. domácké německé podoby křestního jména *Franz* < z latinského jména osobního *Franziskus*

*Hanzal, Hansal* - příjmení odvozené z hypokoristika *Hans* příponou *-al*; tato přípona je variantou přípony *-el*, která se vyskytuje v bavorsko-rakouských nářečích; přípona *-al* vyjadřuje vyšší stupeň zdobnosti než přípona *-el*; přípona *-al* se vyskytovala na západním území nářečí jihomoravských, na Šumavě a na Chebsku

*Hanzel, Hanzl, Hanžel, Hanžl* - příjmení odvozené příponou *-el* z konce jména *Johann*

*Lexa* - příjmení utvořené z části osobního jména *Alexius*; J. Beneš [3: 129] v odkazu na M. Gottschalda [11] uvádí, že ve jménech z oblasti rakousko-bavorských nářečí, která končí koncovkou *-a* a nejsou slovanského původu, jde o grafické zachycení přípony *-er* jako *-a*, např. *Lexa* < *Lexer* < *Alexius*

*Volf, Wolf* - příjmení ze začátku osobních jmen *Wolhard, Wolfram*, v českých zemích ze zdomácnělého *Wolfgang* (nebo příjmení z názvů šelem: *Wolf* = vlk či příjmení z přezdívky pro samotářského a zlého nebo hltavého člověka; též podle domovního znamení)

Velmi početnou podskupinu představují také německá příjmení, která jsou utvořena **z různých typů složených germánských jmen**. Jako příklad uvádíme:

*Abert, Abrt* - *adal* = ušlechtilý rod, *beracht, berht* = skvělý; v Bavorsku je řada místních jmen s určovací částicí *Alberts-*. [12: 89]

*Fridrich, Frydrieh* - příjmení ze složených germánských osobních jmen se základem *rīchi* = panovník + druhá složka kompozita *fridu* = ochrana

*Keper, Keppert, Geppert, Gebert, Keprta* – 1. příjmení z německých osobních jmen se změnou *-hart* > *-ert* nebo z *Gebhart*; 2. příjmení z německých osobních jmen s podobou *-rt* místo *-ert*: z *Kábrt*; 3. v případě jména *Keprta* přistupuje k německým příjmením Čechů tvořených z osobních a křestních jmen česká koncovka *-a*: *Gebhart* + *-a*

*Postl* - příjmení z německých osobních jmen se změnou *-olt* > *-elt*: z *Possolt* > *Posselt*: *bōse* = chlapec; koncové *-elt* vyslovovali Němci a starší česká generace jako *[-lt]* nebo příjmení zdobné ze středu jména *Sebastian*

*Sipl* - příjmení z německých osobních jmen se změnou *-bald* > *-elt* > *-el/-l*: ze *Sigibald*

*Walter, Waltr* - příjmení ze složených germánských osobních jmen se základem *-her* + *wald-* = vládnout

*Werner* - příjmení ze složených germánských osobních jmen se základem *-her* + *warin* = bojovný

I další sémanticko-motivační typy jsou v našem materiálu zastoupeny četnými příjmeními německého původu. Skupinu příjmení utvořených z apelativ vztahujících se ke člověku zde reprezentují zejména příjmení utvořená z označení věku a příbuzenských vztahů (*Bubrle, Kindl/Kyndl, Mann*), dále příjmení utvořená z názvů tělesných a duševních vlastností a stavů (*Engst, Froyda, Gloc/Kloc*) a také příjmení z pojmenování částí těla (*Beina, Fliegl, Fligl*).

Rovněž příjmení utvořená z apelativ vztahujících se k přírodě jsou častá (*Cais/Cajs, Gaier/Geier, Blüml, Flidr*). Méně frekventovaná jsou německá příjmení utvořená z jiných slovních druhů než substantiv, zejména z adjektiv (*Gross/Gros, Kurz, Lang, Fejgl, Špeta*). Početně nejméně jsou zastoupena příjmení utvořená ze sloves (*Šlemr*).

### 3 Regionální výskyt německých příjmení

Při zkoumání německých příjmení a příjmení německého původu jsme rovněž zjistili, že některá tato příjmení se vyskytují převážně v regionu jižních Čech. To platí například pro vlastní jméno *Talafous*. Příjmení bylo utvořeno z apelativa označujícího končetinu, konkrétně nohu. Vzniklo z něm. *Tallafuß*, v první části kompozita je nářeční tvar spisovného *Teller* = talíř, ve druhé části substantivum *Fuß* = noha; *Tallafuß* tedy označuje znetvořenou nohu. [5: 296] Příjmení *Talafous* se přitom ve vyšším počtu vyskytuje pouze v Písku a ve Strakonících, o něco méně běžné je také v Prachaticích. V dalších městech republiky je zastoupeno jen zcela ojediněle.

Podobně je tomu také u příjmení *Plojhar*. O tomto příjmení M. Ederová [18: 112-113] uvádí, že se v německých antroponomických slovnících nevyskytuje a není dohledatelné ani v lexikonu DUDEN [12] či v digitálním slovníku příjmení DFD [19]. Server Namespedia [20] uvádí pouze několik málo výskytů v Rakousku (u českých hranic). V České republice je příjmení *Plojhar* silně regionálně omezené a mimo jižní Čechy a speciálně mimo České Budějovice se téměř neužívá.

O příjmení *Klomfar* pak táž autorka [18] konstatuje, že německé slovníky vlastních jmen toto jméno neznají a internetová databáze Namespedia zaznamenává pouze výskyt v Rakousku, příznačně právě v oblastech hraničících s jižními Čechami.

Totéž platí například i pro příjmení *Schaffelhofer*. Jméno se vyskytuje téměř výlučně v Českých Budějovicích a Trhových Svinech (v Českých Budějovicích žije 56 nositelů tohoto jména z 81 v celé České republice).

Zajímavé je také příjmení *Fencl*. Představuje graficky nejdokonaleji počestěnou podobu rodného jména *Wenzel*, tedy německé varianty českého jména *Václav*. Sv. Václav je hlavním patronem českých zemí, resp. hlavním světcem či identifikační figurou novodobého národa, a německá podoba jeho jména zakonzervovaná v příjmení *Fencl* odráží dřívější intenzivní soužití obou etnických skupin na jednom území. Výskyt příjmení *Fencl* v České republice není omezen pouze na jihočeský region, směrem k česko-německému příhraničí se ovšem počet jeho nositelů výrazně zvyšuje. I v Německu lze mluvit o areálově specifickém výskytu v oblasti Bavorska. [18: 117-118]

Jako další, pro jihočeský region typická příjmení můžeme uvést například jména *Liebl*, *Krautsieder* (pouze v Prachaticích), *Essl* (pouze Český Krumlov, České Budějovice), *Kissling* (pouze Prachatice), *Hamberger* (především v Českých Budějovicích, Prachaticích a v Trhových Svinech), *Sixl* nebo *Pouzar*. Toto poslední příjmení je zcela specifickým případem – v německých antroponomických slovnících se vůbec nevyskytuje. Ani jeho varianta *Pfauzer* není dohledatelná v lexikonu DUDEN [12] ani v digitálním slovníku příjmení DFD, server Namespedia uvádí jen několik málo výskytů v Rakousku (u českých hranic). V České republice je výskyt příjmení *Pouzar* silně regionálně omezený a mimo jižní Čechy a speciálně mimo České Budějovice jej téměř nelze zaznamenat. [18: 118]

Některá německá příjmení z užívání na území České republiky v průběhu 20. století zcela vymizela. Zaznamenat je lze v oblasti jihočeského regionu ještě ve dvacátých a čtyřicátých letech 20. století, v průběhu padesátých let ale zcela mizí. Jsou to například příjmení užívaná hlavně ve Volarech a v Prachaticích, například *Brüller*, *Ferner*, *Freismuth*, *Freibichler*,

*Gälber, Galner, Gauger, Goschler, Grabl, Grohs, Gugl, Handschel, Kiesslich, Kiseneier, Kolmberg, Kraser, Linzmeier, Sauheidl, Sittel, Kössel, Eichtnecker, Ewinkler, Haselstesinger, Krautsieder, Mutzenbauer, Praxl, Thunitgut* a mnoho dalších.

Z uvedeného, byť stručného dokladu regionálně se vyskytujících příjmení německého původu je zřejmé, že jak dřívější soužití českého a německého etnika v příhraniční oblasti jižních Čech, tak i důsledky poválečného odsunu německého obyvatelstva z tohoto regionu lze v lingvistice, konkrétně v antroponomastice (ale též v toponomastice), doložit ještě i dnes.

### **Závěr**

Jak vyplývá z uvedených analýz, historické kontakty etnických Němců s českých obyvatelstvem v příhraniční oblasti jižních Čech dokládají v zaznamenaném materiálu hlavně příjmení odvozená z toponym, konkrétně ze jmen místních. Ta poukazují převážně na bavorský, případně na rakouský původ německých obyvatel jihočeského regionu. Motivací pro tato příjmení byly v celé řadě případů názvy měst, vesnic a osad ležících v Bavorsku nebo Rakousku, například *Blumauer, Brandtne, Brander, Bruckner, Brukner, Eichner, Fakenberg, Friedberger, Gaier, Keier, Kajer, Grillinger, Grabmüller, Grill, Grubner* atd. (viz výše).

Početně velmi obsáhlá skupina německých příjmení v našem korpusu je motivována také názvy povolání a názvy řemesel a řemeslníků. Jak jsme již uvedli, jde většinou o řemeslníky a řemesla zabývající se prací se dřevem, tedy činností typickou pro obyvatele hustě zalesněných oblastí české Šumavy a Bavorského lesa. Například *Bender < Binder = bednář, Hackl, Hakl < Baumhäckel = drvoštěp, Schreiner, Šrejnr, Šrajner < schrîn, schrîner = truhlář* atd.

Bavorský původ německých obyvatel jižních Čech dokládají i některé jazykové znaky. Je to například hlásková změna *w > b* charakteristická pro bavorské dialekty ve jméně *Bébr < z Weber = tkadlec*, hlásková změna *ü > ö* rovněž typická pro bavorská nářečí ve jméně *Pešl, Pöschl < Püschel = na Šumavě 'svazek zeleniny'* nebo bavorská nářeční změna *ö > i* a koncové *-a* místo *-er* v koncovce příjmení *Binka < z Böhmer*. Je zajímavé, že s jinými než bavorskými hláskovými změnami jsme se v analyzovaných příjmeních nesetkali.

Uvedené závěry z analýz německých příjmení zaznamenaných na základě archivních dokumentů potvrzují, že kontakty mezi obyvateli jihočeského a bavorského pohraničí, případně i jejich soužití, byly v minulosti běžné a dlouhodobé. Zároveň dokládají, že jazyk, v tomto případě vlastní jména osobní, příjmení, reflektují historii, tradici i kulturu regionu, v němž jsou dodnes užívána.

### **Literatura**

- [1] MICKO, MICKO, H.: *Die Mundart von Wadestift im Böhmerwald..Lautlehre, Reichenberg*. 1930.
- [2] KUBITSCHKEK, R.: *Die Mundarten des Böhmerwaldes*. Nakladatelství neuvedeno, Plzeň, 1927.
- [3] BENEŠ, J.: *Německá příjmení u Čechů. I. a II. díl*. Rejstříky zpracovala Marie Nováková. Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Ústí nad Labem, 1/1998, 2/1998. ISBN 80-7044-212-3.
- [4] SCHWARZ, E.: Jazyk německý na území ČSR. In: *Československá vlastivěda*. Díl III. Jazyk. „Sfinx“ - B. Janda, Praha, 1934.

- [5] JAKLOVÁ, A.: Jazyková situace v příhraniční oblasti jižních Čech. In: Jaklová, A.; Harnisch, R. (eds.), *Od tradice k budoucnosti. Jazykově-literární dědictví Východního Bavorska a jižních Čech jako fokus univerzitní spolupráce*. Nakladatelství ARSCI, Praha, 2019, s. 13–68. ISBN 978-80-7420-057-1.
- [6] NEWERKLA, S. M.: Areály jazykového kontaktu ve střední Evropě a německo-český mikroareál ve východním Rakousku. *Slovo a slovesnost*. 2007, Vol. 68, s. 271–286.
- [7] KNAPPOVÁ, M.: O systému příjmení užívaných v českých zemích. In: Hasil, J. (ed.), *Přednášky z 37. a 38. běhu LŠSS*. Univerzita Karlova, Praha, 1995, s. 95–102.
- [8] KNAPPOVÁ, M.: *Naše a cizí příjmení v současné češtině*. AZ KORT, Liberec, 2008. ISBN 80-238-8173-6.
- [9] MOLDANOVÁ, Dobrava. *Naše příjmení*. Agentura Praha, Pankrác, 2015. ISBN 978-80-86781-26-6.
- [10] MATÚŠOVÁ, J.: *Německá vlastní jména v češtině*. Nakladatelství Lidové noviny, Praha, 2015. ISBN 978-80-7422-369-3.
- [11] SCHWARZ, E.: *Sudetendeutsche Familiennamen aus vorhussitischer Zeit (Ost Mitteleuropa in Vergangenheit und Gegenwart 3)*. Böhlau, Köln, 1957.
- [12] KOHLHEIMOVÁ, R.; KOHLHEIM, V.: *DUDEN: Lexikon der Familiennamen. Herkunft und Bedeutung von 20 000 Nachnamen*. Bibliographisches Institut – F. A. Brockhaus AG, Mannheim, 2005. ISBN 3-411-70852-2.
- [13] GOTTSCHALD, M.: *Deutsche Namenkunde. Mit einer Einführung in die Familienkunde von Rudolf Schützeichel*. 6., durchgesehene und bibliographisch aktualisierte Auflage. Walter de Gruyter, Berlin-New York, 2006. ISBN 3-11-018032-4.
- [14] HORNUNG, M.: *Lexikon österreichischer Familiennamen*. Verlag Niederösterreichisches Pressehaus, St. Pölten – Wien, 1989. ISBN 3-85326-854-4.
- [15] KUNZE, K.: *dtv-Atlas Namenkunde: Vor- und Familiennamen im deutschen Sprachgebiet*. Deutscher Taschenbuch Verlag, München, 1998. ISBN 3-423-03234-0.
- [16] KLAUSMANN, H.: *Atlas der Familiennamen von Bayern*. Jan Thorbecke Verlag der Schwabenverlag AG, Ostfildern, 2009. ISBN 978-3-7995-0225-2.
- [17] JAKLOVÁ, A.: Voroplavba a vorašský slang v jižních Čechách. In: Jaklová, A. et al. (eds.), *Jazyk a řeč jihočeského regionu III*. Pedagogická fakulta JU, České Budějovice, 1994, s. 49–70.
- [18] EDEROVÁ, M.: Příjmení německého původu v Českých Budějovicích ve 20. století. In: Jaklová, A.; Harnisch, R. (eds.), *Od tradice k budoucnosti. Jazykově-literární dědictví Východního Bavorska a jižních Čech jako fokus univerzitní spolupráce*. Nakladatelství ARSCI, Praha, 2019, pp. 69–152. ISBN 978-80-7420-057-1.
- [19] *Digitales Familiennamenwörterbuch Deutschlands (DFD)*. Wörterbuch. [online]. [cit. 2021-02-2]. Dostupné z WWW: <http://www.namenforschung.net/dfd/woerterbuch/liste/>
- [20] NAMESPEDIA: *Encyklopedie jmen – statistiky, etymologie, přesmyčky, slavní lidé, rýmy*. [online]. [cit. 2021-02-10]. Dostupné z: <http://www.namespedia.com>
- [21] MALAČKA, O: *Kde jsme*. [online]. [cit. 2021-02-15]. Dostupné z WWW: <https://www.kdejsme.cz/>

---

prof. PhDr. Alena Jaklová, CSc.

## GERMAN SURNAMES IN THE BORDER AREA OF SOUTH BOHEMIA AND THEIR SEMANTIC-MOTIVATIONAL TYPES

This article analyses German surnames from the point of view of their motivation and classification into respective semantic-motivational types. The analysis is based on a corpus of data compiled at the beginning of the 21<sup>st</sup> century from the archive records containing surnames of inhabitants of the towns of Prachatice, Volary, Vimperk and Kašperské Hory. All of these towns are situated close to the German border and, until the mid-1940s, had predominantly been inhabited by German population. The final section of the article identifies the most frequent semantic-motivational types of German surnames currently used by Czechs in the area explored. The article also explains the etymology and motivation of these surnames in relation to the history of the region and to ethnic groups inhabiting the area since the Middle Ages.

## DEUTSCHE FAMILIENNAMEN IM SÜDBÖHMISCHEN GRENZRAUM UND IHRE SEMANTISCHE TYPOLOGIE

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit der Analyse deutscher Familiennamen hinsichtlich ihrer semantischen Motivierung und mit ihrer anschließenden Klassifikation. Das der Analyse zugrunde gelegte Materialkorpus ging aus einer zu Beginn des 21. Jahrhunderts erfolgten Auswertung von Archivmaterialien hervor und umfasst Familiennamen der Einwohner von Prachatitz, Wallern, Winterberg und Bergreichenstein. Diese im bayerisch-böhmischen Grenzraum liegenden Städte waren bis Mitte der 1940er Jahre vorwiegend deutsch besiedelt. Im Beitrag werden die häufigsten, hinsichtlich ihrer semantischen Motivierung zu unterscheidenden Typen der dort gegenwärtig vorkommenden deutschen Familiennamen vorgestellt. Gleichzeitig lassen sich deren Etymologie und Motivierung im Bezug zur Geschichte der Region und den in diesem Raum seit dem Mittelalter ansässigen Volksgruppen aufzeigen.

## NIEMIECKIE NAZWISKA NA PRZYGRANICZNYM OBSZARZE POŁUDNIOWYCH CZECH I ICH TYPY MOTYWACJI SEMANTYCZNEJ

Przedmiotem artykułu są analizy niemieckich nazwisk przeprowadzone w aspekcie motywacji oraz ich klasyfikacja wg typów motywacji semantycznej. Analizy oparto na zbiorze materiałów, opracowanym na początku XXI wieku na podstawie badań materiałów archiwalnych odnotowujących nazwiska mieszkańców gmin Prachatice, Volary, Vimperk i Kašperské Hory. To miasta leżące w pobliżu granicy z Niemcami, które do połowy lat czterdziestych XX wieku zamieszkane były przeważnie przez ludność niemiecką. W zakończeniu artykułu wskazano najczęściej występujące typy motywacji semantycznej obecnych niemieckich nazwisk Czechów używanych na badanym obszarze. Ponadto wyjaśniono etymologię i motywację tych nazwisk w odniesieniu do historii regionu i grup etnicznych, które zamieszkiwały te tereny już od średniowiecza.

## DEUTSCH IN DER WIRTSCHAFT (WiDaF®) – STANDARDIZOVANÁ ZKOUŠKA Z ODBORNÉHO JAZYKA SE ZAMĚŘENÍM NA HOSPODÁŘSKOU NĚMČINU NA EKONOMICKÉ FAKULTĚ TECHNICKÉ UNIVERZITY V LIBERCI (TUL)

Helena Neumannová<sup>1</sup>; Irena Vlčková<sup>2</sup>

Technická univerzita v Liberci, Ekonomická fakulta, Katedra cizích jazyků,  
Studentská 1402/2, 461 17 Liberec 1, Česká Republika  
e-mail: [helena.neumannova@tul.cz](mailto:helena.neumannova@tul.cz); [irena.vlckova@tul.cz](mailto:irena.vlckova@tul.cz)

### Abstrakt

Článek představuje různé typy standardizovaných zkoušek a podává bližší informace ke zkoušce z odborné hospodářské němčiny Deutsch in der Wirtschaft (WiDaF®). Na základě dat získaných za období několika let realizace zkoušky WiDaF® na TUL se zabývá hodnocením celkových výsledků zkoušky, ale i jejích jednotlivých částí. Získaná data jsou cenným ukazatelem znalostí a deficitů studentů a byla zohledněna v aktualizaci učebních plánů.

### Keywords

Business German examination; Standardized examinations; Indicator of students' knowledge.

### Úvod

Studenti i veřejnost mají možnost ukončit studium německého jazyka různými certifikáty a osvědčeními vydávanými institucemi v Německu nebo Rakousku, některé mají v České republice své zastoupení. Většina certifikátů osvědčuje znalost obecného jazyka od A1 do C2 podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky [1] umožňující vzájemné porovnání znalostí osob v oblasti vzdělání a znalosti cizích jazyků v rámci Evropské unie, ale existuje i možnost získat certifikát prokazující odbornou znalost jazyka z určitého oboru.

### 1 Zkoušky a certifikáty z německého obecného a odborného jazyka a jejich uplatnění

Jestliže je potřeba uplatnit německý certifikát kdekoli v zahraničí nebo např. u pobočky německé firmy sídlící v ČR, je třeba zajímat se o některý z mezinárodně uznávaných certifikátů. Jestli je cílovou zemí Německo, Rakousko nebo Švýcarsko, není příliš zásadní. Díky standardizaci úrovní pokročilosti jsou výsledky různých zkoušek vzájemně porovnatelné. Některé ze zkoušek jsou sice šité na míru konkrétnímu uplatnění v jedné ze zemí, obecně ale převládá napříč německy mluvícími zeměmi spolupráce a vzájemné uznávání zkoušek. Důležitější roli proto hraje vlastní **zaměření zkoušky**.

Kromě univerzálních zkoušek z obecného jazyka jsou oblíbené (a v komerčním sektoru logicky mnohdy preferované) zkoušky zacílené na **obchodní němčinu**, jako např. ÖSD Zertifikat C2 / Wirtschaftssprache Deutsch, zkouška PWD, WiDaF® nebo *telc* Deutsch Beruf a jiné.

Na využití němčiny na **akademické** půdě se specializují zkoušky TestDaF, *telc* Deutsch C1 Hochschule nebo DSD, i když všeobecné zkoušky typu Goethe-Zertifikat a ÖSD jsou pro tyto účely rovněž přijímány.

Existují ale i specializované **profesní** zkoušky jako např. *telc* Deutsch Pflege – zkouška je určena pro nelékařský zdravotnický personál, nebo *telc* Deutsch Medizin pro lékaře.



## 1.1 Zkoušky pořádané na českých institucích s platností v České republice

### 1.1.1 SJZ z němčiny – Státní jazyková zkouška z němčiny

Jsou to zkoušky dokládající střední až pokročilou úroveň v němčině pořádané českými jazykovými školami s právem státní jazykové zkoušky na úrovních B2 až C2. Zahrnují zkoušku základní neboli „malou státnici“, zkoušku všeobecnou neboli „velkou státnici“ a speciální zkoušky pro obor překladatelský a tlumočnický. Zkoušky jsou platné v ČR, v zahraničí uznávány nejsou [2].

### 1.1.2 Osvědčení o základní znalosti jazyka německého

Doklad o dosažení úrovně B1 v němčině vydávaný českými jazykovými školami s právem státní jazykové zkoušky. Osvědčení je platné v ČR, v zahraničí není uznáváno [3].

## 1.2 Zkoušky s mezinárodní platností pořádané na českých nebo zahraničních institucích

### 1.2.1 Goethe-Zertifikat

Jedná se o jazykové certifikáty ze všeobecné němčiny dostupné pro šest úrovní od *Start Deutsch 1* přes dřívější *Zertifikat Deutsch* po *Großes Deutsches Sprachdiplom (A1-C2)*. Zkoušky mají písemnou i ústní část a v nižších pokročilostech varianty přizpůsobené pro děti a mládež (Fit in German) a pro výkon profese (BULATS). Od roku 2012 nabízí Goethe Institut certifikát C2, tzv. *Das Große Deutsche Sprachdiplom (Velký německý jazykový diplom)*. Tento certifikát umožňuje zahraničním studentům studovat na německých vysokých školách a univerzitách.

*Goethe-Zertifikat B1* je mezinárodně uznávaná zkouška z německého jazyka, která testuje úroveň schopností ekvivalentní úrovni B1 podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky. Pro úspěšné zvládnutí zkoušky potřebují uchazeči obvykle cca 300–600 hodin výuky [4].

### 1.2.2 ÖSD – Österreichisches Sprachdiplom Deutsch / Österreich, Schweiz, Deutschland (Rakouský jazykový diplom)

Je to mezinárodně uznávaná zkouška certifikující znalosti **obecné němčiny**, zkoušku vyvíjí rakouské centrum ÖSD. Při zkoušce se hodnotí uchazečovo porozumění čtenému textu, volný písemný projev, porozumění slyšenému textu a ústní projev. Zkoušku lze vykonávat v šesti úrovních od A1 do C2. Navzdory přejmenování zkoušek v roce 2015 se stále můžete v praxi setkat s již neplatnými názvy zkoušek jako např.: *Grundstufe Deutsch 1, II, Mittelstufe Deutsch* a *Oberstufe Deutsch*.

Na úrovni C2 lze kromě vysoké pokročilosti obecného jazyka testovat i odbornou jazykovou kompetenci v oblasti **hospodářské** problematiky a pracovního života ve variantě zkoušky s přídomkem *Wirtschaftssprache Deutsch: ÖSD Zertifikat C2 / Wirtschaftssprache Deutsch* [5] (do r. 2015: *Wirtschaftssprache Deutsch*). Více informací je na [6].

### 1.2.3 TestDaF – Der Test Deutsch als Fremdsprache

*TestDaF* je na úrovních B2-C1. Od zahraničních studentů tento certifikát přijímají např. vysoké školy a univerzity v Německu, kandidáti mohou test složit na Goethe Institutu, lektorátech DAAD, na univerzitách a jazykových školách po celém světě. Více informací a modelové testy jsou k dispozici na [7].

#### **1.2.4 Osvědčení o základní znalosti jazyka německého**

Doklad o dosažení úrovně B1 v němčině vydávaný českými jazykovými školami s právem státní jazykové zkoušky. Osvědčení je platné v ČR, v zahraničí není uznáváno [3].

#### **1.2.5 telc Deutsch (The European Language Certificate Deutsch)**

Další možností je zkouška *telc Deutsch* [8] která je zaměřena na klasické kompetence jako je poslech, čtení, mluvení a psaní v obecném jazyce (A1-C2), ale nabízí i odbornou zkoušku zaměřenou na odborný jazyk pro určitou cílovou skupinu – např. pro školní mládež, pro vysokoškoláky, zkoušku zaměřenou na integraci cizinců nebo zkoušku zaměřenou na určitý typ profese – na medicínské a ošetrovatelské profese, na technické profese, na gastronomii a hotelnictví apod. – např. *telc Deutsch A1 Junior*, *telc Deutsch A1 für Zuwanderer*, *telc Deutsch A2+ Beruf*, *telc Deutsch B1+ Beruf*, *telc Deutsch B1·B2 Pflege*, *telc Deutsch B2·C1 Medizin Fachsprachprüfung*, *telc Deutsch C1 Hochschule*, *telc Deutsch C2* a jiné. Zkoušky lze vykonat ve střediscích vzdělávání dospělých a jazykových školách. Praktické testy jsou k dispozici na webových stránkách [9].

#### **1.2.6 DSH - Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang**

Německé univerzity nabízejí test z německého jazyka pro přijetí zahraničních studentů na univerzitu (DSH). Zúčastnit se mohou zahraniční uchazeči, kteří již byli přijati na některou z těchto univerzit. Existují tři různé úrovně: od méně obtížné DSH-1 po DSH-3. Ti, kteří projdou testem DSH-2, se mohou zapsat do jakéhokoli studijního programu, musí ale dosáhnout minimálně 67 procent. Test je na každé univerzitě trochu jiný, proto lze doporučit kontaktovat hostitelskou univerzitu a případně si od ní vyžádat vzorový test zkoušky.

#### **1.2.7 DSD – Deutsches Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz**

Jedná se o Německý jazykový diplom prověřující porozumění poslechu, písemnou i ústní komunikaci a porozumění textu [10]. *DSD I* (Stufe 1) osvědčuje znalosti a dovednosti v němčině na úrovni A2/B1, mimo jiné nezbytné pro přípravu na studium v Německu v rámci tzv. Studienkollegu. *DSD II* (Stufe 2) certifikuje jazykovou kompetenci na úrovni B2/C1, vyžadovanou pro zahájení vysokoškolského studia v Německu a Rakousku. Zkoušky DSD jsou v ČR organizované českou pobočkou Centrály pro zahraniční školství (Zentralstelle für das Auslandsschulwesen) a vykonávané na partnerských základních školách a gymnáziích [11].

#### **1.2.8 STANAG 6001 Deutsch – Standardization Agreement 6001 Deutsch**

Zkoušky z němčiny pro testování jazykových dovedností zaměstnanců organizace NATO a armády ČR s písemnou i ústní částí na dvou úrovních pokročilosti. Více informací je na [12].

#### **1.2.9 Deutsch-Test für Zuwanderer**

Mnoho přistěhovalců, kteří pocházejí ze zemí mimo Evropskou unii, musí v Německu prokázat jazykové znalosti na úrovni B1 testem z němčiny pro přistěhovalce. Na tento test připravují oficiální integrační kurzy. Spolkový úřad pro migraci a uprchlíky poskytuje informace na [13], kde jsou modelové testy k procvičování, nebo na [14] a [9].

#### **1.2.10 PWD – Wirtschaftsdeutsch International**

Ti, kteří chtějí prokázat své pokročilé znalosti (obchodní) němčiny, mohou od roku 1993 složit zkoušku z obchodní němčiny (PWD [21]). Zkouška probíhá v Německé zahraniční

obchodní komoře AHK [18]. Úspěšní absolventi prokazují jazykové znalosti na úrovni vyšší než C1 a obdrží diplom „Business German International“. Požadavky na účast na zkoušce je umožněna všem, jejichž mateřským jazykem není němčina, a kteří dosáhli věku 18 let. Není nutné navštěvovat konkrétní jazykový kurz. Více informací naleznete na [15].

### 1.2.11 WiDaF<sup>®</sup> – Deutsch als Fremdsprache in der Wirtschaft

Pro začátečníky a mírně pokročilé je k dispozici zjednodušená verze zkoušky *WiDaF<sup>®</sup> Basic*. Je určena k testování obchodní němčiny na úrovních A1-B1 a celá zkouška trvá přibližně 70 minut. Výsledkem jsou opět dílčí hodnocení vztahující se k slovní zásobě, čtení a poslechu a dále celkové skóre na stupnici od 0 do 180 bodů, osvědčující zjištěnou pokročilost testovaného.

Dále existuje varianta *WiDaF<sup>®</sup>*, která ověřuje znalosti obchodní němčiny v pracovním prostředí na úrovních A2 až C2. Této zkoušce se podrobněji věnuje kapitola 2.

Nově byla zavedena třetí kategorie zkoušky *WiDaF<sup>®</sup> Plus Schreiben und Sprechen*. Sekce „Psaní“ a „Mluvení“ se zaměřují na jazykovou produkci a hodnotí schopnost kandidáta komunikovat v každodenních situacích. V části písemného projevu musí uchazeči prokázat, že jsou schopni psát souvislé a strukturované texty v ekonomickém kontextu nebo zvládat každodenní pracovní situace, ve kterých je tvorba textu povinná. V sekci ústního projevu jsou účastníci vyzváni, aby se náležitě vyjádřili k pracovním záležitostem. Orální produkce je testována formou obrázků / popisů produktů, krátkých prezentací a srovnání výhod a nevýhod.

Mezi nejvíce rozšířené certifikáty patří obecně *Goethe-Zertifikat* od Goethe-Institutu sídlícího v Praze a *ÖSD-Zertifikat* vydávaný v Rakousku ale i v několika dalších zemích. Mezi certifikáty zaměřené na určitou cílovou skupinu patří *telc Zertifikat*, *Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang (DSH)*, *Deutsch-Test für Zuwanderer* a odborná zkouška *WiDaF<sup>®</sup>*. [16]

## 2 Mezinárodní zkouška WiDaF<sup>®</sup> (Deutsch als Fremdsprache in der Wirtschaft) na Ekonomické fakultě TUL

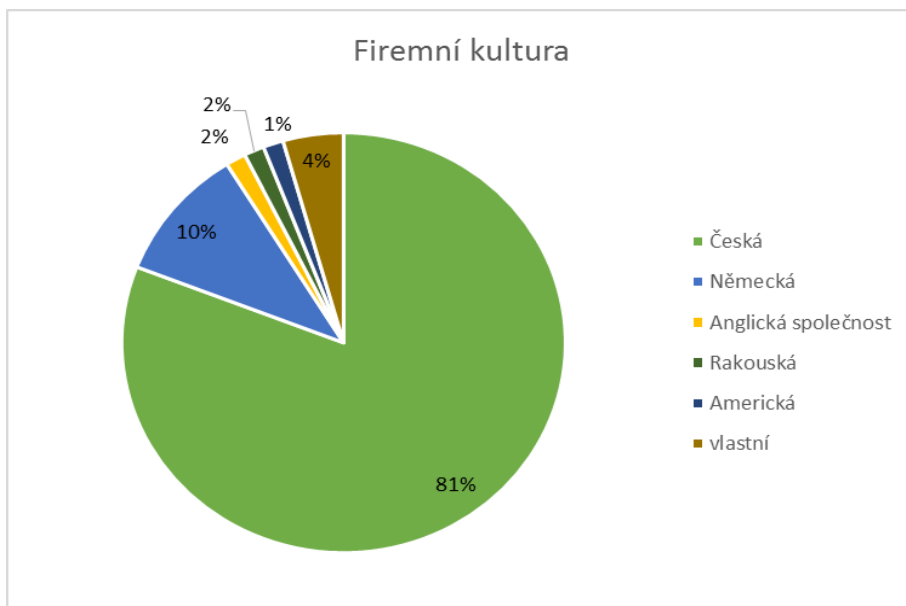
V rámci bilaterálních smluv s partnerskými univerzitami nebo v rámci ERASMUS+ vyjíždějí studenti TUL na studijní pobyty v zahraničí. Německé vysoké školy např. zpravidla vyžadují při vstupu studentů, jejichž mateřským jazykem není němčina, zkoušku dokládající minimálně úroveň B1.

Po absolventech Ekonomické fakulty TUL vyžadují zaměstnavatelé německých firem především **certifikáty zaměřené na odborný jazyk**. Tato skutečnost vyplynula z dotazníkového šetření, které jsme uskutečnili v rámci projektu ProFit v profesi [17] (reg. č. 100315788) na začátku roku 2018. Formou elektronického dotazníku bylo osloveno celkem 1411 firem z Libereckého kraje (LK), návratnost odpovědí se pohybovala kolem 5 %.

Z grafu na Fig. 1 vyplývá, že firmy s německým portfoliem mají v Libereckém kraji významné zastoupení. Většina z těchto firem má svoji mateřskou základnu v Německu a management s ní musí komunikovat. Do jaké míry a v jakých souvislostech je ve firmách jazyk využíván, ukazují grafy na Fig. 2 a Fig. 3.

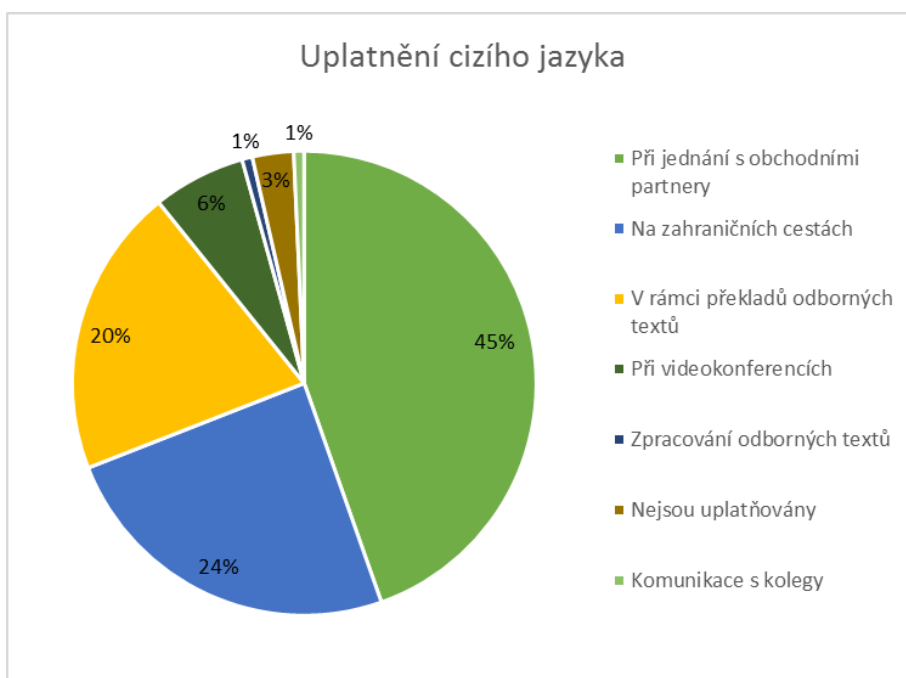
Katedra cizích jazyků EF TUL se rozhodla nabídnout všem studentům Technické univerzity v Liberci možnost vykonat zkoušku *WiDaF<sup>®</sup>* z toho důvodu, že právě tato zkouška je velmi dobře hodnocena u zaměstnavatelů, a dokonce může mít rozhodující vliv na uplatnění absolventů TUL na trhu pracovních příležitostí. Vzhledem k tomu, že v Euroregionu Nisa působí velké množství zahraničních firem a převážná část z nich pochází z Německa nebo

disponuje německým kapitálem, je právě certifikát WiDaF® zajímavým bonusem k vysokoškolskému vzdělání. WiDaF® ověřuje znalosti obchodní němčiny v pracovním prostředí na úrovních A2-C2.



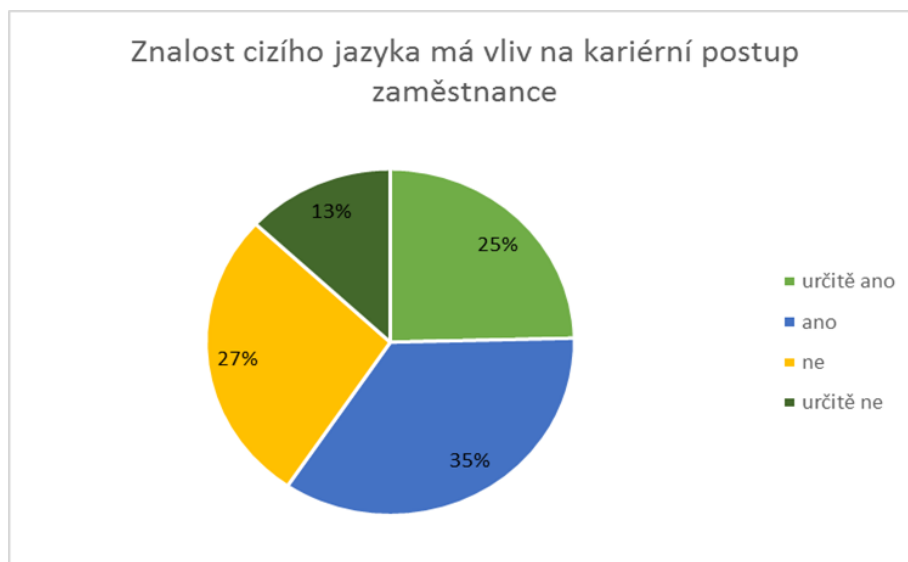
Zdroj: Vlastní data z dotazníkového šetření

**Fig. 1:** Firemní kultura ve firmách Libereckého kraje (2018)



Zdroj: Vlastní data z dotazníkového šetření

**Fig. 2:** Uplatnění cizího jazyka ve firmách (2018)



Zdroj: Vlastní data z dotazníkového šetření

**Fig. 3:** Znalost cizího jazyka a vliv na kariérní postup (2018)

## 2.1 Cílová skupina zkoušky WiDaF®

Testování zkoušky WiDaF® probíhá aktivně ve 23 zemích světa, zájemci se rekrutují především z těchto cílových skupin:

- ti, kdo se učí německy, a chtějí znát úroveň svých odborných znalostí,
- studenti, kteří potřebují certifikát jako bonus ke svému CV,
- odborníci z různých oborů, kteří si chtějí vylepšit svůj odborný profil,
- ti, kdo právě hledají zaměstnání.

Zkouška je určena osobám, které disponují alespoň středně pokročilou znalostí německého jazyka, testuje znalosti z obchodní němčiny v pracovním prostředí. Na Ekonomické fakultě TUL zkoušku absolvovali studenti vyšších ročníků, kde je výuka zaměřena na odborná témata z pracovního prostředí, obecný jazyk je trénován již jen sporadicky.

Za období 2016-2019 zkoušku absolvovalo celkem 90 studentů s velmi uspokojivými výsledky. Zájem o vykonání zkoušky projeví studenti i v následujícím roce 2020, avšak z důvodu opatření proti pandemii Covid 19 jsme byli nuceni vykonání zkoušky pozastavit.

**Tab. 1:** Počty absolvovaných testů WiDaF® na EF TUL v letech 2016-2019

Rok	Počet testů
2016	31
2017	21
2018	18
2019	20
2020	-
2021	-
<b>Testů celkem</b>	<b>90</b>

Zdroj: Vlastní data

Významným hodnotícím kritériem zkoušky WiDaF® je **garantovaná kvalita zkoušky**. Testy jsou z hlediska metodiky zpracovány profesionálně, jejich korektura a vyhodnocení probíhají objektivně a nezávisle na zkoušejícím – testy jsou zasílány k vyhodnocení do AHK v Paříži [19]. Doba čekání na výsledky zkoušky je přibližně 2 týdny, často jsou výsledky zasílány elektronickou formou již dříve.

## 2.2 Metodika zkoušení WiDaF<sup>®</sup>

Naprostá většina zkoušek obecně se snaží posoudit všechny čtyři rozlišované jazykové kompetence uchazeče – tedy **čtení, poslech, psaní i mluvený projev**, čemuž zpravidla odpovídají i jednotlivé části zkoušky věnované porozumění čtenému textu, porozumění poslechu a samostatnému projevu psanému i ústnímu.

Zkouška *WiDaF<sup>®</sup>* (nikoliv *WiDaF<sup>®</sup> Plus*) je v tomto ohledu výjimkou – zahrnuje pouze moduly hodnotící **porozumění poslechu a psanému textu**. Samostatný mluvený ani písemný projev netestuje.

## 2.3 Co je WiDaF<sup>®</sup>?

Zkouška *WiDaF<sup>®</sup>* (Deutsch als Fremdsprache in der Wirtschaft) vznikla roku 1996 a byla vytvořena Německo-francouzskou obchodní komorou. Je určena k testování znalostí obchodní němčiny v pracovním prostředí na úrovních A2-C2.

Do roku 2021 zajišťovalo zkušební testy centrum ETS Global [20] se sídlem ve Varšavě, nyní mohou zkoušku vykonávat akreditovaná zkušební centra v České republice ve spolupráci s centrálou AHK nacházející se v Paříži [19].

*WiDaF<sup>®</sup>* je test, kde účastník vybírá správnou odpověď z několika možností. Stupeň obtížnosti otázek je různý, umožňuje tak přesně zjistit, na jaké úrovni se zkoušený nachází. Tento test obsahuje celkem 150 otázek. Zkouška se skládá ze dvou částí a trvá přibližně 3 hodiny. Test je hodnocen na stupnici od 0 do 990 bodů a je rozdělen na 3 separátní bodování (0 až 330 bodů x 3) za každý prvek zkoušky (slovní zásoba, čtení, poslech).

## 2.4 Formát zkoušky

### 2.4.1 Část I (105 minut)

- **Slovní zásoba:** administrace, výroba, finance a rozpočty, pojištění, obchod, reklama, průzkum na trhu, trhy a akce atp.
- **Kontexty:** korespondence, informační materiály, hlášení, protokoly, návody atp.
- **Gramatika:** časování, časy, trpný rod, skloňování, předložky, spojky, zájmena atp.
- **Porozumění psanému textu:** obchodní texty, dopisy, popisy výrobků, reklama, novinové články atp.

### 2.4.2 Část II (45 minut)

- **Poslech:** základní informace, dialogy, rozhovory o práci, telefonické rozhovory, situační dialogy atp.

### 2.4.3 Hodnocení

Bodovací stupnice *WiDaF<sup>®</sup>* má rozpětí 0 až 990 bodů.

Výsledek se dělí na 3 části:

- Slovní zásoba + gramatika: 0 až 330 bodů
- Porozumění psanému textu: 0 až 330 bodů
- Poslech s porozuměním: 0 až 330 bodů

U zkoušky se hodnotí porozumění poslechu a psanému textu tak, že zkoušený vybírá vždy jednu ze tří až čtyř nabízených testových odpovědí. Neprověřuje se tedy souvislý psaný ani ústní projev zkoušeného. Zkouška trvá přibližně 3 hodiny. Kandidáti různých pokročilostí skládají tentýž test, kdy výsledné bodové ohodnocení na stupnici od 0 do 990 bodů určí

úroveň znalostí každého kandidáta. V hodnocení jsou vyznačeny i dílčí výsledky v každém ze tří testovaných prvků, tedy slovní zásobě, čtení a poslechu.

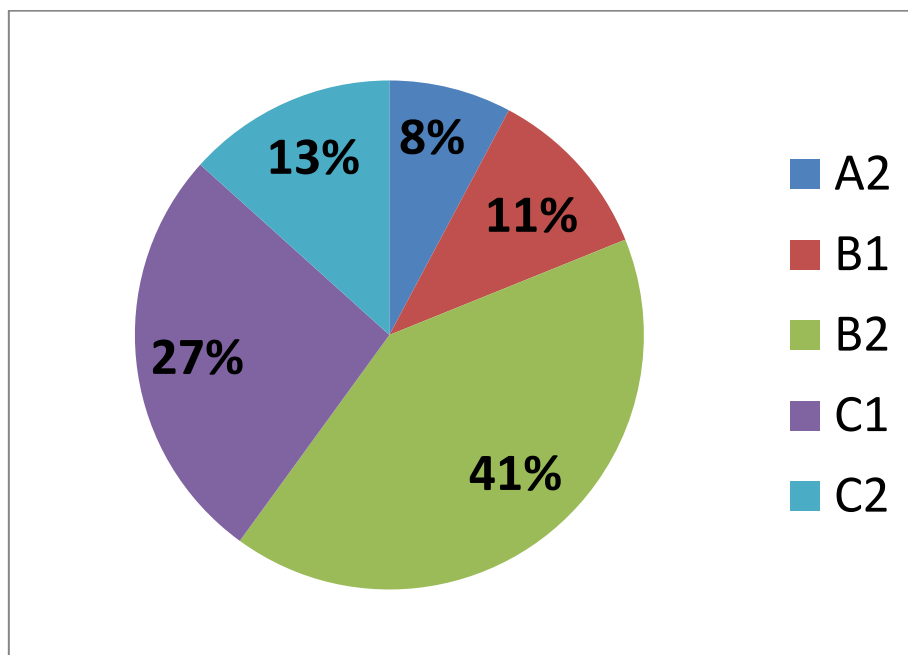
## 2.5 Úroveň obtížnosti zkoušky WiDaF®

Hodnocení je vyjádřeno na bodové stupnici 0–990 bodů. Proto je také stupeň obtížnosti otázek různý, aby byla možnost přesně zjistit, na jaké úrovni se zkoušený nachází. Výhodou zkoušky je fakt, že kandidát nedokládá úroveň znalostí německého jazyka před přistoupením ke zkoušce. Samotná zkouška zjišťuje úroveň pokročilosti zkoušeného v závislosti na počtu bodů, které získal. Další výhodou zkoušky WiDaF® je, že všichni zkoušení získají certifikát, který jim osvědčí úroveň znalosti jazyka dle dosaženého počtu bodů a zároveň vyhodnotí úroveň jednotlivých kompetencí.

## 2.6 Analýza výsledků zkoušky WiDaF® na Ekonomické fakultě TUL

Po absolvování metodického zaškolení několika pracovníků katedry cizích jazyků na EF TUL se katedra stala akreditovaným pracovištěm pro vykonání zkoušky WiDaF®.

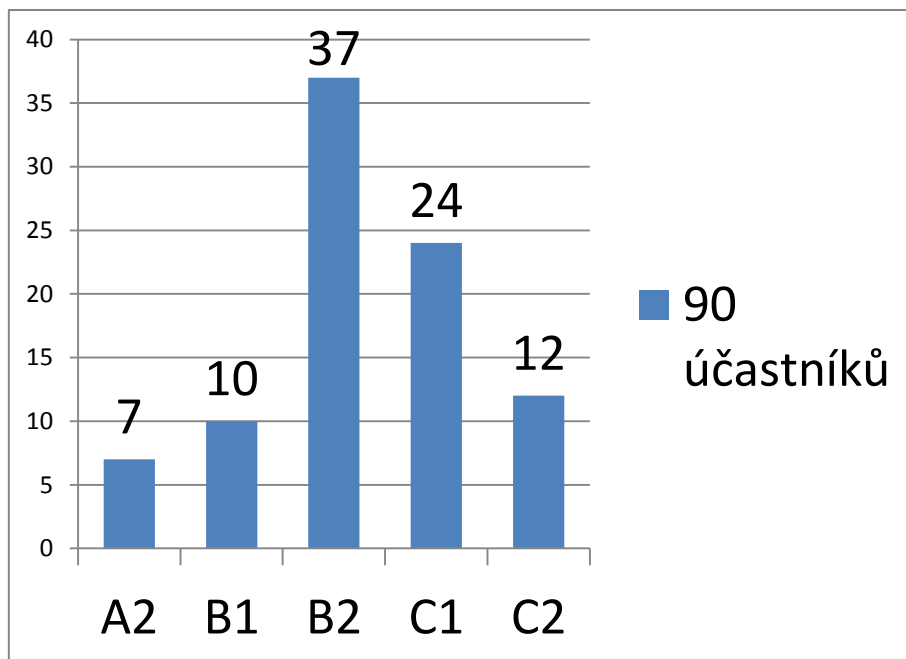
První zkouška WiDaF® proběhla na EF TUL v roce 2016 a celkově se jí zúčastnilo 31 studentů. Jednalo se o studenty 3. ročníků, kteří studovali němčinu jako první cizí jazyk, angličtina pro ně byla druhým cizím jazykem. Tito studenti dosáhli vynikajících výsledků a jejich skóre významnou měrou ovlivnilo celkový průměr dosažených výsledků za celé čtyřleté období konání zkoušek na EF TUL, viz grafy na Fig. 4 a Fig. 5.



Zdroj: Vlastní data

**Fig. 4:** Celkové výsledky testů WiDaF® na EF TUL dle dosažené úrovně znalostí (2016-2019)

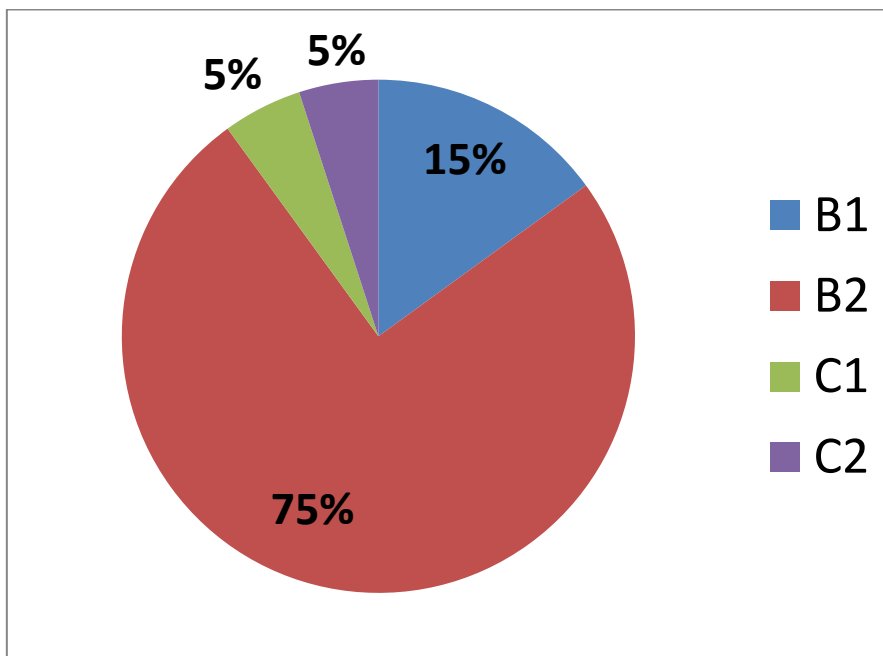
Úrovně B2 dosáhlo celkem 41 procent všech studentů, velmi pozitivním výsledkem bylo dosažení 13 procent úrovně C2.



Zdroj: Vlastní data

**Fig. 5:** Výsledky testů WiDaF® na EF TUL dle počtu absolvovaných testů (2016-2019)

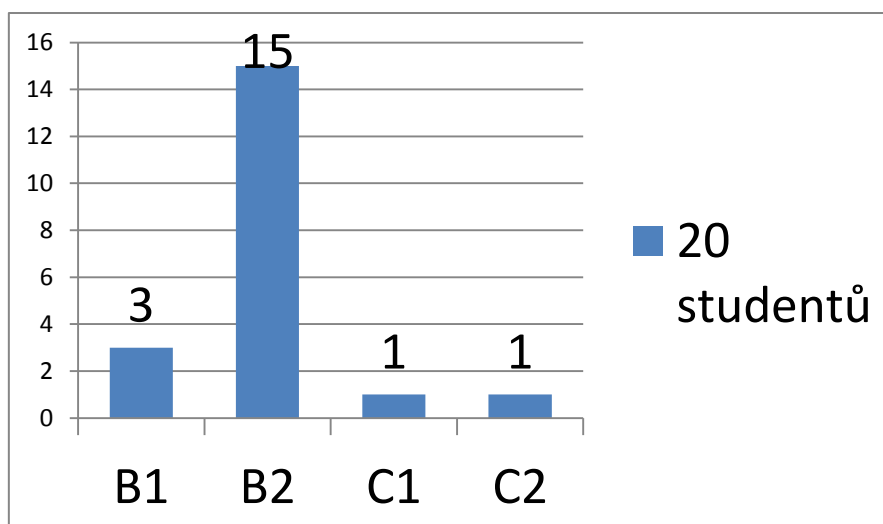
Od akademického roku 2017/18 došlo ve studiu cizích jazyků na RF TUL ke změně koncepce výuky cizích jazyků – studenti si mohou zvolit německý jazyk pouze jako druhý cizí jazyk, hlavním cizím jazykem pro ně zůstává angličtina. Tato skutečnost se promítla i do celkových výsledků zkoušky WiDaF®, kterou absolvovali studenti druhých ročníků, kteří ve třetím roce studia němčinu již nestudují, viz grafy na Fig. 6, a Fig. 7.



Zdroj: Vlastní data

**Fig. 6:** Výsledky testů WiDaF® na EF TUL dle dosažené úrovně znalostí – 2. ročník (2019)





Zdroj: Vlastní data

**Fig. 7:** Výsledky testů WiDaF<sup>®</sup> na EF TUL dle počtu absolvovaných testů – 2. ročník (2019)

Drtivá většina studentů 2. ročníků, kteří studovali němčinu jako druhý cizí jazyk, dosáhla úrovně B2 (75 %), úroveň C2 dosáhlo pouze 5 % studentů. Přesto i tento výsledek je poměrně uspokojivý a určitě přispívá k motivaci studentů k dalšímu studiu němčiny nebo k absolvování studijního pobytu na některé z partnerských univerzit v německy mluvících zemích.

## Závěr

Zkoušku WiDaF<sup>®</sup> využívají zejména firmy jako nástroj ke změření efektivit jazykové výuky, ale i pro certifikaci a výběr zaměstnanců. Němčina jako obchodní jazyk otevírá další příležitosti pro zahraniční specialisty a vedoucí pracovníky. Využívají své jazykové znalosti, ať již při návštěvě veletrhu, při vyjednávání nebo v každodenní korespondenci. Existují také další příležitosti pro mezinárodní kariéru pro studenty, kteří dobře ovládají psaný a mluvený německý jazyk.

Většina současných zkoušek má neomezenou platnost, není to ale univerzálním pravidlem. Tvůrci některých zkoušek totiž argumentují, že jazykové kompetence nelze časem jen nabyt, ale i pozbyt, a tak definují omezenou platnost těchto certifikátů na dva roky, jako je tomu i u zkoušky WiDaF<sup>®</sup>. Po uplynutí této doby doporučují přezkoušení, tak aby garantovaná úroveň testovaného odpovídala jeho úrovni aktuální. Zda se pak např. potenciální zaměstnavatel striktně řídí oficiální platností nebo se spokojí i s certifikátem po době jeho platnosti, záleží na něm.

Na všechny verze zkoušky WiDaF<sup>®</sup> je možné se přihlásit individuálně ve veřejných zkouškových centrech, tedy ve škole Bohemia Institut v Praze, na Ústavu odborné jazykové přípravy UK nebo na Katedře cizích jazyků Ekonomické fakulty Technické univerzity v Liberci [22].

## Literatura

- [1] MSMT: *Společný evropský referenční rámec pro jazyky*. [online]. Dostupné z WWW: <https://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>
- [2] <https://www.nemcina-on-line.cz/zkousky-nemcina/sjz>
- [3] <https://www.nemcina-on-line.cz/zkousky-nemcina/osvedceni>

- [4] GOETHE-INSTITUT: *Zkoušky z němčiny*. [online]. Dostupné z WWW: <https://www.goethe.de/ins/cz/cs/spr/prf.html>
- [5] <https://www.jazykovezkousky.cz/SD+C2+WD>
- [6] <https://www.nemcina-on-line.cz/zkousky-nemcina/osd>
- [7] <https://www.testdaf.de/de/>
- [8] <https://www.nemcina-on-line.cz/zkousky-nemcina/telc-deutsch>
- [9] <https://www.telc.net/>
- [10] <https://www.nemcina-on-line.cz/zkousky-nemcina/dsd>
- [11] [https://www.auslandsschulwesen.de/Webs/ZfA/DE/Deutschlernen/DSD/Fachberatung\\_Deutsch-als-Fremdsprache/fachberatung-deutsch-fremdsprache\\_node.html](https://www.auslandsschulwesen.de/Webs/ZfA/DE/Deutschlernen/DSD/Fachberatung_Deutsch-als-Fremdsprache/fachberatung-deutsch-fremdsprache_node.html)
- [12] <https://www.nemcina-on-line.cz/zkousky-nemcina/stanag-6001-deutsch>
- [13] <https://www.bamf.de/>
- [14] GOETHE-INSTITUT: <https://www.goethe.de/>
- [15] CARL DUISBERG: *PWD – Prüfung Wirtschaftsdeutsch International*. [online]. Dostupné z WWW: <https://www.carl-duisberg-firmentraining.de/: PWD – Prüfung Wirtschaftsdeutsch International>
- [16] <https://www.jazykovezkousky.cz/WIDAF>
- [17] PROFIT: *ProFit v profesi – jazykovou a odbornou senzibilizací během studia*. [online]. Dostupné z WWW: <https://profit.tul.cz/>
- [18] AHK: *Česko-německá obchodní a průmyslová komora*. [online]. Dostupné z WWW: <https://tschechien.ahk.de/cz/>
- [19] AHK: *Der Test WiDaF® - Berufsrelevanter Deutschtest*. [online]. Dostupné z WWW: <https://www.francoallemand.com/dienstleistungen/aus-und-weiterbildung/test-widaf/>
- [20] ETS GLOBAL: <https://www.etsglobal.org/cz/en>
- [21] DIHK: *Wirtschaftsdeutsch International (PWD)*. [online]. Dostupné z WWW: <https://www.dihk-bildungs-gmbh.de/pruefungen/ihk-pruefungen/wirtschaftsdeutsch>
- [22] T-UNI: *Mezinárodní jazykovou zkoušku WiDaF můžete skládat na naší univerzitě*. [online]. Dostupné z WWW: <http://tuni.tul.cz/rubriky/univerzita/id:79083>

DEUTSCH IN DER WIRTSCHAFT (WiDaF<sup>®</sup>) –  
STANDARDIZED PROFESSIONAL LANGUAGE EXAMINATION  
FOCUSED ON BUSINESS GERMAN HELD AT THE FACULTY OF ECONOMICS  
OF THE TECHNICAL UNIVERSITY OF LIBEREC (TUL)

The article presents various types of standardized examinations and provides more detailed information on the German in der Wirtschaft (WiDaF<sup>®</sup>) Business German examination. Based on the data obtained over a period of several years during which the WiDaF<sup>®</sup> examinations have been organized at TUL, the article deals with the evaluation of the overall results of this examination as well as its individual parts. The data obtained are a valuable indicator of students' knowledge as well as its deficiencies, and have been taken into account in updating the curricula.

DEUTSCH IN DER WIRTSCHAFT (WiDaF<sup>®</sup>) –  
STANDARDISIERTE FACHSPRACHENPRÜFUNG UNTER BESONDERER RÜCKSICHT  
AUF WIRTSCHAFTSDEUTSCH AN DER WIRTSCHAFTSFAKULTÄT  
DER TECHNISCHEN UNIVERSITÄT LIBEREC (TUL)

Dieser Beitrag stellt verschiedene Typen standardisierter Prüfungen vor und liefert nähere Informationen zur Prüfung in Wirtschaftsdeutsch (Deutsch in der Wirtschaft / WiDaF<sup>®</sup>). Auf der Grundlage der Daten, welche im Laufe einiger Jahre bei der Realisierung der WiDaF<sup>®</sup>-Prüfungen an der TUL durchgeführt worden sind, beschäftigt sich der Artikel mit der Bewertung der Gesamtergebnisse der Prüfung, daneben auch mit deren einzelnen Teilen. Die erlangten Daten sind ein wertvoller Indikator der Kenntnisse und auch der Defizite der Studierenden und fanden in der Aktualisierung der Lehrpläne Berücksichtigung.

DEUTSCH IN DER WIRTSCHAFT (WiDaF<sup>®</sup>) –  
EGZAMIN STANDARYZOWANY Z JEZYKA SPECJALISTYCZNEGO Z UWZGLĘDNIENIEM  
EKONOMICZNEGO JEZYKA NIEMIECKIEGO NA WYDZIALE EKONOMICZNYM  
UNIwersytetu Technicznego w Libercu (TUL)

W artykule przedstawiono różne typy egzaminów standaryzowanych oraz przybliżono informacje dotyczące egzaminu ze specjalistycznego ekonomicznego języka niemieckiego Deutsch in der Wirtschaft (WiDaF<sup>®</sup>). Na podstawie danych zgromadzonych w okresie kilku lat, gdy egzamin WiDaF<sup>®</sup> przeprowadzano na Uniwersytecie Technicznym w Libercu, dokonano oceny ogólnych wyników egzaminu a także jego poszczególnych części. Pozyskane dane stanowią cenny wskaźnik wiedzy i braków studentów oraz zostały uwzględnione przy aktualizacji programów nauczania.

## TOEIC LISTENING AND READING JAKO SOUČÁST HODNOCENÍ STUDENTŮ TECHNICKÉ UNIVERZITY V LIBERCI

**Stanislava Pavlíková**

Technická univerzita v Liberci, Ekonomická fakulta, Katedra cizích jazyků,  
Studentská 1402/2, 461 17 Liberec 1, Česká Republika  
e-mail: [stanislava.pavlikova@tul.cz](mailto:stanislava.pavlikova@tul.cz)

### Abstrakt

V článku je nejprve uvedena charakteristika testu TOEIC v kontextu testování studentů na Technické univerzitě v Liberci, Katedře cizích jazyků. Dále je popsána analýza výsledků těchto testů získaných v období let 2015 až 2020. Analýza byla zaměřena na porovnání skóre, kterých uchazeči dosáhli v sekcích testu ve čtení a poslechu. Výsledky šetření jsou podnětem k návrhu na úpravy sylabů jazykových kurzů tak, abychom se zaměřili na vyváženost učebních aktivit a podpoření slabších dovedností studentů, kterými jsou problémy ve čtení s porozuměním. Dalším zdrojem informací k aktualizaci učebních plánů jsou názory studentů, kteří test TOEIC i jazykový kurz absolvovali v roce 2019.

### Keywords

TOEIC; Reading comprehension; Test results; Reading strategies; Reading activities.

### Úvod

Obsah kurzů cizího jazyka by měl zohledňovat potřeby studentů z hlediska jejich budoucího uplatnění na trhu práce, měl by vycházet ze současných didaktických poznatků a využívat moderní informační technologie. Podnětem k průběžné aktualizaci sylabů jsou také studijní výsledky účastníků kurzů, které jsou hodnoceny prostřednictvím písemných nebo ústních zkoušek a testů. Důležitým zdrojem informací pro úpravu učebních plánů může být i zpětná vazba studentů po ukončení jazykového kurzu a absolvování testů.

## 1 Cíl studie

Cílem studie je na základě analýzy výsledků testování TOEIC Listening and Reading navrhnout úpravu sylabů jazykových kurzů tak, aby byly vyváženě podpořeny jazykové dovednosti studentů a aby byly kompenzovány případné nedostatky znalostí absolventů těchto testů. Bude přihlédnuto také k výsledkům dotazníkového šetření, jehož respondenti byli studenti, kteří již kurzy cizího jazyka i test TOEIC absolvovali.

## 2 Mezinárodně uznávaná zkouška TOEIC

### 2.1 TOEIC Listening and Reading na TUL

Kromě pravidelných zápočtových a klasifikovaných jazykových testů poskytuje univerzita svým studentům možnost skládat zkoušky z anglického jazyka a získat mezinárodně platný certifikát TOEIC (Test of English for International Communication). Tento certifikát ověřuje aktuální úroveň znalosti angličtiny uchazeče a zvyšuje hodnotu jeho životopisu na konkurenčním trhu práce. Dle dat společnosti ETS Global [1] je také nejčastěji požadovanou zkouškou v pracovním prostředí. Každý rok test TOEIC absolvuje více než sedm milionů lidí a certifikát uznávají tisíce podniků po celém světě jako objektivní hodnocení znalostí

angličtiny. V roce 2015 se Technická univerzita v Liberci (TUL) dohodla na obchodním partnerství s nizozemskou společností ETS Global a stala se jedním z jejích preferovaných spolupracovníků. V rámci této spolupráce je anglická sekce Katedry cizích jazyků TUL akreditovaným pracovištěm pro organizaci administrace testů TOEIC Listening and Reading. Cílové skupiny účastníků testů zahrnují studenty, kteří se připravují na vstup do pracovního prostředí nebo chtějí studovat v zahraničí v angličtině (např. studium v rámci programu Erasmus+), a také ty, kteří již pracují v různých oblastech řízení, prodeje a technologií v rámci mezinárodního obchodu. Mezi tyto cílové skupiny patří také ti, kteří používají angličtinu při pracovních činnostech a navazují mezinárodní spolupráci na konferencích a veletrzích. V akademickém roce 2014/2015 bylo první testování na Technické univerzitě v Liberci nabídnuto všem studentům v jejich posledním ročníku bakalářského studia na Ekonomické fakultě. V letech následujících se testování zúčastnili i zájemci z technických fakult (Fakulta mechatroniky a Fakulta strojní).

## 2.2 Charakteristika testu TOEIC

Test se zaměřuje na hodnocení jazykových znalostí potřebných v mezinárodním pracovním prostředí a skóre odráží schopnost komunikovat v různých obchodních situacích při provádění běžných pracovních činností. Skóre se pohybuje od 10 do 990 bodů a odpovídá Společnému evropskému referenčnímu rámci, který hodnotí jazykové znalosti v rozmezí od A1 do C1. Každý test se skládá ze dvou částí a trvá dvě hodiny. Poslechová část trvá 45 minut a následuje čtení, na které je časový limit 75 minut. Obě části jsou tvořeny dvěma sty otázkami, ke kterým jsou uvedeny čtyři možné odpovědi, z nichž studenti označí na odpovědním archu tu, kterou považují za správnou. V obou sekcích jsou úlohy řazeny od jednoduchých k obtížnějším. Na základě vyhodnocení odpovědí získá kandidát tři skóre; jedno z poslechové části, jedno z čtení, a to v rozsahu od 5 do 495 bodů. Celkové skóre se skládá ze součtu sekcí poslechu a čtení [1]. Testové otázky simulují situace v reálném životě, které se objevují v obchodním prostředí, a výsledky testů jsou podkladem pro podrobný slovní popis jazykových schopností testovaného. Tento popis je uveden na certifikátu.

Dalším aspektem, který bychom měli zmínit, je rozmanitost textů, které se u zkoušky objevují. Struktura TOEIC vychází z praktických potřeb obchodní komunikace a testuje například dovednosti studenta dokončit jednotlivé věty i texty. V poslechové části jsou zahrnuty výroky popisující fotografie, krátké konverzace mezi dvěma i více účastníky a nahrávky monologů – například hlasových zpráv nebo částí přednášek. V sekci čtení s porozuměním uchazeči hledají informace v různých dokumentech, jako jsou zápisy ze schůzí, interní sdělení, objednávky zboží, stvrzenky, články z časopisů, novinové články, e-maily a jejich přílohy, informační letáky, motivační dopisy, nájemní smlouvy nebo různé druhy reklamních materiálů.

Výsledky testu uvedené v bodech lze převést na evropské úrovni SERR (Společný evropský referenční rámec pro jazyky) dle Tab. 1.

**Tab. 1:** Referenční tabulka

Body celkem	Poslech	Čtení	SERR
945	490	455	C1
785	400	385	B2
550	275	275	B1
225	110	115	A2
120	60	60	A1

Zdroj: [2]

### 3 Metodika

#### 3.1 Charakteristika souboru

Během necelých šesti let jsme získali výsledky testů 245 studentů závěrečného ročníku bakalářského programu na Ekonomické fakultě TUL. Všichni studenti před testem TOEIC absolvovali pět semestrů obchodní angličtiny na Katedře cizích jazyků.

Počty uchazečů v jednotlivých letech jsou uvedeny v Tab. 2.

*Tab. 2: Počty testovaných studentů*

Rok	Počet testovaných studentů
2015	110
2016	71
2017	34
2018	10
2019	16
2020	4
<b>Celkem</b>	<b>245</b>

*Zdroj: Vlastní*

#### 3.2 Analýza výsledků testů

Výsledky testů TOEIC našich studentů za období necelých šesti let jsme se rozhodli analyzovat a získané informace využít při přípravě budoucích jazykových kurzů.

Z každého termínu testování obdrží škola přehlednou tabulku uvádějící skóre jednotlivých studentů v části čtení, poslech a celkový počet bodů. Dále je za celý termín uveden nejlepší a nejhorší dosažený výsledek a průměrná hodnota celého termínu.

Průměrné hodnoty jednotlivých termínů testování se během let téměř nemění. Vždy studenti dosahují úrovně B1 až C1 (převáděno na SERR). Pokud ovšem porovnáme výsledky částí poslechu a čtení, zjistíme negativní vývoj výsledků ve čtení s porozuměním.

Vycházíme ze skutečnosti, že v obou částech testu mohou studenti dosáhnout stejného maximálního skóre (495 bodů). Proto je snadné porovnat výsledky čtení a poslechu u jednotlivých studentů a poté vypočítat průměrnou hodnotu rozdílu v každém termínu testování i za každý rok. Průměrné skóre zůstává v průběhu let stejné, ale v každém akademickém roce dosáhli studenti lepšího skóre v poslechové části. Negativní rozdíl mezi částí čtení a poslech se však během let výrazně zvyšuje. Tab. 3 uvádí konkrétní hodnoty dosažené v jednotlivých letech.

*Tab. 3: Rozdíl mezi částí poslech a čtení v bodech*

Rok	Rozdíl mezi poslechem a čtením (body)
2015	34
2016	38
2017	44
2018	58
2019	65
2020	48

*Zdroj: Vlastní*

Z výše uvedeného vyplývá skutečnost, že celkové hodnocení jazykových znalostí studentů orientovat se v anglickém pracovním prostředí po absolvování jazykového kurzu

v bakalářském programu studia zůstává během let na stejné úrovni. Pokud se nemění celkové průměrné hodnoty výsledků testů, pak lze ale předpokládat, že se studenti zlepšují v poslechu, ale zhoršují ve čtení.

V akademickém roce 2020/2021 se před přechodem na distanční výuku zúčastnili testu TOEIC jen čtyři studenti, proto má údaj z tohoto jednoho termínu malou vypovídací hodnotu.

### 3.3 Dotazníkové šetření

V roce 2019 dosáhl průměrný rozdíl ve skóre mezi poslechem čtením nejvyšší hodnoty – 65 bodů. Proto nás zajímal názor na problematiku čtení těch studentů, kteří absolvovali náš kurz angličtiny i test TOEIC. Jednalo se o 16 studentů a ti byli elektronicky požádáni o zodpovězení tří otevřených otázek zaměřených na problematiku čtení. Níže jsou otázky uvedeny včetně odpovědí získaných od 12 respondentů. Výroky studentů citované bez jazykové úpravy jsou seřazeny od nejčtenějších k nejméně často se vyskytujícím:

1. Co bylo při čtení snadné, co obtížné a proč? (Pokud si vzpomenete na konkrétní úlohy nebo jen obecně)
  - U čtení mi přišlo nejhorší málo času. Za mne bylo nejobtížnější vše stihnout v časovém limitu.
  - Z mého pohledu byl spíše poslech těžší, ale u čtení jsem měl problém s příliš dlouhými texty, což bylo pro mě jakožto pomalého čtenáře obrovský „žrout času“ tudíž jsem asi 20+ otázek nestihnul.
  - Při čtení byla náročná zvyšující se časová náročnost, na první pětadvacítku mi stačilo deset patnáct minut, na poslední bylo potřeba skoro 30 minut.
  - Jednotlivým textům se dalo dobře rozumět, ale těžší mi přišly úlohy, kde byly tři různé texty. Tam bylo obtížnější se zorientovat.
  - Je to poměrně dlouhé, takže ke konci už není tak jednoduché se plně soustředit.
  - Dle mého už bylo těžké se soustředit po tom dlouhém poslechu, navíc některé texty byly dlouhé a musela jsem je číst vícekrát. Doplnění slov do vět bylo dle mého celkem jednoduché a nepotřebovala jsem na to tolik času.
2. Jaké aktivity na seminářích angličtiny by pomohly studentům ve zlepšení čtení?
  - Asi procvičovat podobné úlohy.
  - Možná se více zaměřit na slovní zásobu.
  - Podle mě se ale čtení dá dobře trénovat i doma, mně spíše přijde důležité trénovat na seminářích mluvení.
  - Netuším, v angličtině si čtu a na internetu se dost času pohybuji v anglickém prostředí, což hodně pomáhá, ale co se týče seminářů, nevím.
  - Více se zabývat čtením, ne jen neustálé diskuze. I když máme cvičení na čtení, máme ho přečíst jen rychle (scan reading) a poté o tom diskutovat.
3. Proč podle Vašeho názoru studenti dosahují na nižší body ve čtení než v poslechu?
  - Myslím, že je to hlavně, protože v dnešní době všichni koukáme na filmy a seriály v angličtině, posloucháme anglické písničky, proto s poslechem nemáme takový problém. Naopak s angličtinou v písemné podobě se asi tolik nesetkáváme.

- Osobně mám z poslechu větší respekt kvůli tomu, že se musím soustředit v ten jeden daný moment, jinak mám smůlu, ale je pravda, že poslechové úlohy nejsou tak rozvinuté, co se týče délky a složitosti textu, bývají značně jednodušší.
- Opět tím, že se v hodinách spíše diskutuje.

Většina studentů uvedla, že pro ně bylo obtížné stihnout úlohy v části čtení s porozuměním v časovém limitu. Dále měli problém se soustředěním se při práci s delšími texty, některým chyběla slovní zásoba nebo pocívali nedostatek zkušeností s obdobnými úlohami. V další části textu budou uvedeny návrhy aktivit, které lze zahrnout do budoucích sylabů jazykových kurzů s ohledem na výše uvedená zjištění a se záměrem rozvíjet čtenářské dovednosti budoucích ekonomů.

#### **4 Návrh na úpravu sylabů**

V současné době je na seminářích cizích jazyků kladen důraz na aktivizaci studentů ke komunikaci převážně ústní formou v diskuzích, případových studiích nebo například v prezentacích. Čtení textů bývá často zadáváno jako součást domácí přípravy studentů se záměrem co nejefektivněji využít kontaktní hodiny cizího jazyka k přímé komunikaci v jazyce. Mimo semináře ale nejsou studenti časově limitováni, a proto si neprocvičují dostatečně strategie potřebné k rychlému vyhledávání klíčových informací v textu.

Efektivní práce s textem je důležitá při studiu nejen ve školním kontextu, ale i během celé kariéry v pracovním prostředí a během celoživotního učení. Pokud vezmeme v úvahu i výsledky dosažené ve čtenářské části TOEIC, je zřejmé, že by studenti měli procvičovat klíčové strategie čtení potřebné k identifikaci hlavních myšlenek textu (scanning), pochopení kontextu nebo vyhledání specifické informace (skimming). Tyto techniky čtení by se měly procvičovat v každém jazykovém kurzu bez ohledu na to, zda studenti plánují skládat zkoušku TOEIC či ne. Čtení s porozuměním je náročná aktivita zvláště pro studenty cizího jazyka. Obecně lze čtení s porozuměním definovat jako dovednost čtenáře „dešifrovat text, tj. nalézt v něm klíčové pojmy a poznatky a postihnout vztahy mezi nimi“ [3].

Čtenářské strategie jsou vědomé a promyšlené postupy, které čtenáři pomáhají, aby porozuměl danému textu. Zde se uplatňuje čtenářova metakognice (přemýšlení o myšlenkových postupech) [4]. Cílem nácviku čtenářských strategií je osvojení si jich do takové míry, aby byly používány automaticky, aniž by si čtenář jejich aplikaci uvědomoval. Pokud se tyto strategie správně a dostatečně procvičují, mohou se stát čtenářskými dovednostmi [5].

##### **4.1 Aktivity zaměřené na rozvoj čtenářských dovedností**

Každá čtenářská aktivita by měla sestávat z následujících tří částí:

- a) Úvodní část motivující studenty k přečtení textu. Zahrnuje aktivaci stávajících znalostí a slovní zásoby studentů. V případě potřeby by měla být představena nová slova nebo jazykové struktury, aby byla zajištěna připravenost studentů ke čtení.
- b) Čtenářská aktivita je obvykle prováděna jako druh úkolu, který je třeba splnit, aby se studenti soustředili a četli s určitým účelem.
- c) V navazující aktivitě lze čtení integrovat s dalšími jazykovými dovednostmi, například diskusí na téma obsažené ve čtenářském úkolu nebo psaní, např. zpráva nebo shrnutí.

V reálném životě se důvody, proč text čteme, velmi liší. Proto bychom měli čtenářské aktivity měnit podle typu textu a účelu jeho čtení. Zapojením studentů do různých čtenářských aktivit a rozvoje jejich dovedností, jako je porozumění výslovně nebo implicitně uváděným



informacím, odvozování významu i používání dříve neznámých lexikálních pojmů, porozumění pojmovému významu slov, porozumění komunikační hodnotě vět, porozumění vztahům ve větě a mezi jednotlivými částmi textu prostřednictvím lexikálních a gramatických prostředků, lze výrazně zlepšit interpretaci textu, identifikaci hlavních informací, rozlišení hlavní myšlenky od podpůrných detailů a shrnutí textu [6].

Výběr textů, které doplňují jazykové učebnice, pro činnosti související s rozvojem čtení je pro učitele důležitým úkolem. Na tuto volbu má vliv několik kritérií. Měli bychom zvážit, zda je obsah vhodný, zajímavý a motivující, zda jej můžeme použít k rozvoji čtenářských kompetencí studentů konkrétní jazykové úrovně a zda je blízký reálným situacím. Pro výuku obchodní angličtiny jsou nejčastějšími texty dopisy, e-maily, zprávy, různé typy reklamních materiálů, smlouvy a další právní dokumenty, stejně jako články v novinách a časopisech, prezentace podniků a výrobků na internetu, se kterými se studenti při své budoucí práci setkají.

Při přípravě čtenářských aktivit si mohou učitelé vybrat ze seznamu, který poskytli Hughes et al. [7]:

- Odpovězte na otázky týkající se textu.
- Označte tvrzení jako pravdivé nebo nepravdivé. Opravte nepravdivé tvrzení.
- Položte svému partnerovi tři otázky na základě textu.
- Shrňte přečtený text pro vašeho partnera.
- Dohodněte se se svým partnerem na třech hlavních myšlenkách uvedených v textu.
- Doplněte věty příslušným slovem.
- Změňte uspořádání textu. (Studenti uvedou do správného pořadí věty/odstavce, přímou řeč konverzace nebo nadpisy jednotlivých odstavců).
- Dle textu doplňte graf/tabulku/diagram
- Přečtěte si texty a doplňte chybějící informace (kombinace různých zdrojů informací)
- Vymyslete si vlastní název článku

Příklady dalších kreativních nápadů, jak používat texty zejména v prostředí třídy [8]:

- Rozšíření krátkého jednoduchého textu: Studenti přidají přídavné jméno před každé podstatné jméno / příslovce ke každému slovesu atd.
- Zkrácení textu. Úkolem studentů je zredukovat text na přesně určený počet slov.
- Rekonstrukce textu. Učitel připraví seznam klíčových slov z textu v neuspořádaném pořadí. Ve třídě si studenti nejprve přečtou text. Poté jsou požádáni, aby vložili klíčová slova zpět do správného pořadí, aniž by se podívali na text.
- Transformace textu. Studenti transformují text například tak, že převypráví příběh v první osobě, nikoli ve třetí osobě, nebo místo novinového článku uvedou novinku jako televizní zprávu.
- Příprava textového kvízu. Studenti nejprve přečtou text. Poté ve skupinách připraví zadaný počet otázek k textu, na které by měla odpovědět jiná skupina, aniž by textu do znovu nahlédla. Tuto aktivitu lze uspořádat jako soutěž a vítězí skupina s nejvíce správnými odpověďmi.

## 4.2 Využití internetových zdrojů a aplikací

Výbornými zdroji aktuálních materiálů ke čtení jsou například dva weby „Breaking News English.com“ a „News in Levels“. Učitelé angličtiny mohou využít všech dostupných materiálů k plánu výuky spolu s texty na základě nejnovějších zpráv. Tyto materiály jsou k dispozici i se zvukovými soubory v několika úrovních jazykových znalostí.

K nácviku čtení v časovém limitu jsou vhodné různé aplikace, kde autor cvičení může omezit dobu na jejich vypracování. Pak jsou takto vytvořené aktivity vhodné pro kontaktní výuku na seminářích i mimo ni. Vysokoškolští studenti mohou v rámci svých prezentací dokonce vytvořit cvičení pro ostatní studenty ve skupině (např. v aplikaci Kahoot). Další vhodné internetové nástroje jsou Padlet, HotPotatoes, Canva nebo Spreeder.

### Závěr

Výsledky testů TOEIC získané během posledních šesti let upozornily na problémy týkající se čtenářských dovedností studentů Ekonomické fakulty TUL. Analýza výpovědí studentů, kteří test i jazykový kurz absolvovali, naznačuje, jakým způsobem by mohly být sylaby jazykových kurzů modifikovány. Tento článek se proto zabývá komplexní problematikou čtenářských dovedností a navrhuje možné studijní aktivity na podporu rozvoje čtení s porozuměním. Zda bude mít větší pozornost věnovaná čtenářským aktivitám požadovaný pozitivní dopad na studijní výsledky absolventů kurzů, bude možné vyhodnotit až na základě budoucích výsledků testů. Sběr těchto potřebných dat a jejich analýza si vyžádá delší časový horizont.

### Literatura

- [1] ETS: *TOEIC Listening and Reading Test*. [online]. [cit. 2021-08-13]. Dostupné z WWW: <https://www.ets.org/toEIC/listening-reading>
- [2] ETS: *Score Usage*. [online]. [cit. 2021-08-13]. Dostupné z WWW: <https://www.etsglobal.org/fx/en/help-center/score-usage/are-toEIC-listening-and-reading-test-scores-mapped-cefr>
- [3] MAŇÁK, J.; ŠVEC, V.: *Výukové metody*. 1. vyd. Paido, Brno, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
- [4] KARBALAEI, A.: A Comparison of the Metacognitive Reading Strategies Used by EFL and ESL Readers. *The Reading Matrix*. 2010, Vol. 10, Issue 2, pp. 165–180. Dostupné z WWW: [https://readingmatrix.com/articles/sept\\_2010/alireza\\_karbalaEI.pdf](https://readingmatrix.com/articles/sept_2010/alireza_karbalaEI.pdf)
- [5] WHITCROFT, L.: *Čtenářská gramotnost čtenářské strategie 1*. [online]. 2010. [cit. 2021-08-20]. Dostupné z WWW: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/kategorie/ctenarska-gramotnost/cg-strategie>
- [6] GRELLET, F.: *Developing Reading Skills: A Practical Guide to Reading Comprehension Exercises*. Cambridge University Press, Cambridge, 1990. ISBN 978-0-521-28364-9.
- [7] HUGHES, G. S.; MOATE, J.; RAATIKAINEN, T.: *Practical classroom English*. Oxford University Press, Oxford, 2007. ISBN 978-019-4422-796.
- [8] BUSYTEACHER\_ADMIN: *What to Do with Reading Texts: 10 Creative Ways*. [online]. [cit. 2021-08-14]. Dostupné z WWW: <https://busyteacher.org/2748-what-to-do-with-reading-texts-10-creative-ways.html>

---

Ing. Stanislava Pavlíková, Ph.D.

## TOEIC LISTENING AND READING AS PART OF STUDENT'S EVALUATION AT THE TECHNICAL UNIVERSITY OF LIBEREC

The first part of the article presents the characteristics of the TOEIC test in the context of testing students at the Department of Foreign Languages of the Technical University of Liberec. The analysis of the test results obtained in the period from 2015 to 2020 is described in the next part. The analysis was focused on the comparison of the scores that the candidates achieved in the reading and listening sections of the test. The results of the survey are meant to give a stimulus to propose a modification of the syllabi of language courses so that they focus on the balance of learning activities and support of weaker skills of students, i.e., problems in reading comprehension. The opinions of students who took the TOEIC test and the language course in 2019 are another source of information serving to update the syllabi.

## TOEIC LISTENING AND READING ALS BESTANDTEIL DER BEWERTUNG DER STUDIERENDEN DER TECHNISCHEN UNIVERSITÄT LIBEREC

In diesem Artikel geht es als Erstes um die Charakteristik des TOEIC-Tests im Kontext des Testens der Studenten an der Technischen Universität Liberec, Lehrstuhl für Fremdsprachen. Weiter wird die Analyse der in den Jahren 2015 – 2020 erlangten Ergebnisse dieser Teste dargelegt. Die Analyse war auf den Vergleich der Punktzahlen ausgelegt, welche die Bewerber in den Sektionen der Teste, d. h. in den Bereichen Lese- und Hörverstehen erreicht haben. Die Ergebnisse der Untersuchung bilden die Grundlage für den Entwurf für Verbesserungen der Syllabi der Sprachkurse, und zwar dergestalt, dass wir uns auf die Ausgewogenheit der Lehraktivitäten und der Unterstützung der schwächer ausgeformten Fertigkeiten der Studierenden konzentrieren. Schwächen finden wir besonders im Leseverstehen. Eine weitere Quelle der Informationen zur Aktualisierung der Lehrpläne sind die Meinungen der Studenten, welche den TOEIC-Test sowie den Sprachkurs im Jahre 2019 absolviert haben.

## TOEIC LISTENING AND READING JAKO ELEMENT OCENY STUDENTÓW UNIwersytetu Technicznego w Libercu

W artykule w pierwszej kolejności opisano charakterystykę egzaminu TOEIC w kontekście egzaminowania studentów na Uniwersytecie Technicznym w Libercu, w Katedrze Języków Obcych. Następnie opisano analizę wyników przeprowadzonych egzaminów uzyskanych w okresie 2015-2020. Analiza miała na celu porównanie wyników, jakie zostały osiągnięte w ramach egzaminu oceniającego umiejętność czytania i słuchania. Wyniki badań stanowią bodziec do zaproponowania zmiany sylabusów kursów językowych w taki sposób, by skupiały się one na równowadze elementów dydaktycznych i wspomagały gorsze umiejętności studentów, do których należą problemy z czytaniem ze zrozumieniem. Kolejnym źródłem informacji dla aktualizacji planów nauczania są opinie studentów, którzy egzamin TOEIC i kurs językowy odbyli w 2019 roku.

## KONSTRUKCE TESTŮ A EMPIRICKÉ VÝSLEDKY TESTOVÁNÍ

**Hana Romová**

Policejní akademie ČR v Praze, Fakulta bezpečnostního managementu, Katedra jazyků,  
Lhotecká 559/7, 143 00 Praha 4, Česká republika  
e-mail: [romova@polac.cz](mailto:romova@polac.cz)

### Abstrakt

Hodnocení v oblasti osvojování neboli učení se cizím jazykům má ve srovnání s jinými oblastmi vzdělávání specifické rysy. Jazykové testování je kromě jiného unikátní tím, že jazyk je nejen obsahem, ale i nástrojem měření. Pro potřeby testování byla řešitelským týmem vytvořena banka testových úloh obsahující svazky položek, ze kterých lze vytvořit v subtestech velký počet testů obsahujících termíny a profesní lexiku korespondující s reálnými požadavky kladenými na pracovníky v praxi. Byly sestaveny achievement testy a kontrolní testy na základě položkové banky, takže z funkčního hlediska převládá hodnotící funkce. Achievement testy nejsou zaměřeny jen na testování úspěšnosti jednotlivých studentů, ale také na úspěšnost vyučujících. Z hlediska interpretace výsledků je pozornost věnována achievement testům, které umožňují součinnost reálných počtů položek a testovaných studentů.

### Keywords

Test construction; Item bank; Items; Reliability; Distractors; Terms; Terminology; Practice.

### Úvod

V humanitních oborech se v oblasti testování, měření a vyhodnocování výsledků práce respondentů potýkáme s naprosto zásadním problémem, a to jak objektivizovat výstupní informace získané v procesu testování. Vysoká míra subjektivity vlastní těmto oborům a velké množství dat, které je nutné vyhodnotit, vedou k implementaci a aplikaci postupů, které digitalizují získaná data a dále pak umožňují jejich elektronické vyhodnocování na základě statistických počítačových modelů.

Při testování je třeba vycházet ze tří základních otázek: co bude hodnoceno, jak, tj. jaké nástroje a způsob „měření“ je třeba zvolit, a v jakém kontextu, tj. mimo jiné k jakému účelu budou výsledky testování sloužit.

Jazykové testy mají nepochybně dlouhou historii. Za první odbornou monografii k problematice testování anglického jazyka bývá považováno Language Testing, které v roce 1961 publikoval R. Lado. Koncem 70. a počátkem 80. let 20. století se začíná rozvíjet, komunikační přístup k jazykovému testování, který je považován za jeden z nevlivnějších trendů.

Počátky komunikačního přístupu byly výrazně zatíženy negací předchozích priorit, zejména důrazu na reliabilitu testů. Rané komunikační testování považovalo reliabilitu a validitu testů, resp. interpretace jejich výsledků, za kvality, které jsou vzájemně negativně závislé. Došlo k posunu a reliabilita spolu s validitou dnes patří k základním vlastnostem každého jazykového testu. Kvalita (nejen) jazykového testu přímo souvisí s účelem, k němuž je využit. Na základě účelů testování pak můžeme hovořit o typech testů. Klasifikace testů v zásadě vycházejí především ze způsobů interpretací skóre.

Věnujeme-li se testování odborného a akademického jazyka v současnosti u nás, jsou inspirativní poznatky a doporučení, které poskytují publikace a semináře v rámci projektu COMPACT: Kompetence v jazykovém vzdělávání na Masarykově univerzitě v Brně, který je spolufinancován Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem České republiky.

## **1 Předmět výzkumu**

Předmětem našeho výzkumného zájmu byla vybraná problematika testů jazykových, a to didaktických. Zajímají nás především testy hodnotící stupeň osvojení jazykových prostředků a řečových dovedností. Zaměřujeme se v souladu s cílem osvojování cizího jazyka na vysoké škole na testování odborné slovní zásoby, na poslech odborných textů a jejich čtení s porozuměním.

Součástí řízení pedagogického procesu je kontrola a hodnocení výsledků učebních činností studentů, a to při respektování pedagogických a didaktických principů a specifík studijního předmětu.

„Společný evropský referenční rámec pro jazyky“ hodnocení věnuje adekvátní pozornost. Podrobně jsou vyloženy typy hodnocení, jejich výhody a limitace s ohledem na účel hodnocení, a diskutovány otázky praktičnosti či proveditelnosti při hodnocení. Samostatnou část tvoří testování jako jedna z forem hodnocení výsledků cizojazyčného vzdělávání [3]. Navazující publikace pod záštitou Rady Evropy dále problematiku testování rozvíjejí.

Předmětem našeho výzkumného zájmu byla vybraná problematika testů jazykových, a to didaktických. Zajímají nás především testy hodnotící stupeň osvojení jazykových prostředků a řečových dovedností. Zaměřujeme se v souladu s cílem osvojování cizího jazyka na vysoké škole na testování odborné slovní zásoby, na poslech odborných textů a jejich čtení s porozuměním.

Část týmu – s odborností anglický jazyk – postupně zpracovávala zejména problematiku tvorby položkové banky (ITEM BANK), realizovala pilotní fázi zpracovaných testů a interpretaci získaných dat z empirického šetření. Druhá část týmu – s odborností německý jazyk – vytvářela odborné materiály, rozpracovávala je didakticky a tvořila k nim testy s klíčem [2].

## **2 Položková banka, položky, svazky položek, úložiště testových položek**

V návaznosti na rozbor skutečných potřeb testování byly především pro položkovou banku pro anglický jazyk vypracovány zásady jejího vytváření, konstruktů a specifikací testů a jejich obsahové náplně vycházející z učebnic doporučených pro studium.

Položková banka, terminologicky též nazývaná banka testových úloh (BTÚ) nebo banka testových položek (BTP), anglicky Item Bank, v našem pojetí operuje s jednotlivými kompletními svazky položek, které jsou výsledkem promyšleného sestavování tvůrcem testu, nikoli náhodného generování počítačem či náhodného výběru tvůrcem testu ze sumy položek. Vzhledem k našim technickým možnostem vytváříme tuto banku ve smyslu úložiště testových položek, nikoli ve smyslu celého informačního systému se všemi procesy až po vygenerování testu počítačem.

Tvorba kvalitních testových položek je didakticky a časově velmi náročná činnost, na níž se v podmínkách jazykové katedry podílí testovací tým vyučujících, kteří oproti profesionálním testovacím pracovištím implementují všechny funkce v procesu tvorby testů, tzn. tvůrců testů, moderátorů, administrátorů a testerů.

## 2.1 Struktura položkové banky, svazky položek

Na základě postupného vytváření položkové banky lze následně pomocí různých kombinací v jednotlivých subtestech vytvořit poměrně velký počet různých testů se stejnou specifikací a konstrukcí. Vytvoření kvalitních a reliabilních testů závisí na tom, zda položky skutečně měří to, co autoři zamýšlejí měřit, zda jsou reliabilní (tzn. zda poskytují stejné výsledky za stejných podmínek při opakovaném zadávání) a zda jsou objektivní. Vzhledem k požadavku jazykových didaktických testů pokrývat rovnoměrně celý testovaný úsek učiva jsme se rozhodli vytvářet již zmíněné svazky položek.

Jednotlivé svazky položek obsahují stejný počet položek (deset položek, poslech a čtení s porozuměním pět položek) stejného typu a formy podle stanoveného paradigmatu, konstrukce a specifikace. Každá položka ve svazku je typově multiple choice se čtyřmi distraktory a správná je vždy jen jedna možnost. Na úrovni B1, B1+, B2– nevolíme možnost „není uvedeno“, ani zřetelně nesprávné nebo neexistující struktury (zejména v lexikálně-gramatické části). Každý svazek má svoji specifikaci, informaci o vývoji a vlastnostech položek, řekněme jakýsi svůj „rodný list“.

## 2.2 Příklad specifikace

- téma (aby nedocházelo k dublování témat v rámci jednoho testu)
- autor daného svazku položek
- moderátor (odborník v daném jazyku, v některých případech odborník z dané oblasti konzultující obsahovou přesnost testovaných termínů)
- obtížnost (předpokládané užití jazykových prostředků minimálně na úrovni B1 podle SERR („Společného evropského rámce pro jazyky“), odborná terminologie přesahuje do úrovně B2)
- datum vložení (vybrané svazky/položky by se neměly použít pro zadání do opravných testů ani v následujícím akademickém roce)
- status položky (např. aktivní, ve kterém testu, kdy a kým byla využita; svazky/položky po delší dobu neaktivní vyřadit nebo zrekonstruovat)
- reliabilita (vyjádřena koeficientem  $r$  s hodnotami od 0 do 1, závislá na počtu položek  $p$ , mediánu  $m$  a rozptylu  $s^2$  a vypočítaná podle vzorce  $r = m(p - m) / ps^2$ , přičemž očekávaná spolehlivost je  $r = 0,6$  a vyšší. Položky s nízkou reliabilitou je nutno přepracovat. Dále je třeba přepracovat velmi snadné (splněné 85 % a více testovaných) a velmi obtížné položky (splněné pouze 25 % a méně testovaných.)
- správná odpověď (zatmavená odpověď v části odpověďníku subtestu Řešení)

Důležitá je úloha moderátora či moderátorů, jejichž úkolem je mimo jiné kriticky revidovat položky, aby se vyloučila analogie mezi nimi a aby byly položky koherentní a neodchylovaly se od požadavků kladených na danou jazykovou úroveň.

Vzhledem k poměrně velkému objemu slovní zásoby, která má být testována, je žádoucí, aby selekce termínů a profesní lexiky pro úlohy byla velmi pečlivá a korespondovala s reálnými požadavky kladenými na pracovníky v praxi. Tvorba položek ve svazcích vychází z klasického testování, kdy otázkami pokrýváme celý rozsah předpokládané úrovně znalostí.

### 3 Základní zásady tvorby a použití distraktorů

Tvůrce testu by se měl vyvarovat nesprávného použití distraktorů, to znamená, že by neměl užívat neexistující tvary, absurdní či banální odpovědi, chytáky, nereálný obsah či působit sugestivně. Účelem testu je uchopit lexiku a gramatické prostředky jako nástroj komunikace a pochopení vnitřních i vnějších souvislostí, nikoli jako samoučelný nástroj prověřování znalostí jednotlivých slovíček či gramatických jevů.

Platí obecné pravidlo, že test prověřuje reálně existující cizí jazyk a ne to, zda je student schopen rozlišit, které slovo nebo tvar existuje a které nikoliv.

Položky by měly být formulovány tak, aby studenti neměli při vyplňování testu možnost taktizovat. Taktizováním myslíme situaci, kdy odpovědi, zejména v gramatické části obsahují nezamýšlené narážky či nápovědy, které bystrým studentům pomohou zvolit správnou odpověď, aniž by ji měli podloženou patřičnou znalostí. Zařazujeme-li testování tzv. soft skills, máme v jazykovém testování na mysli prověření dovednosti používat zavedený úzus ve společenských a pracovních situacích, jejichž neznalost by mohla vést k nepochopení nebo komunikačním nepřijemnostem. Jako příklad lze uvést následující otázky:

1. Jak byste reagovali na žádost vašeho anglického instruktora?

Will you stay here overtime this afternoon, please?

- a) No, I'm busy.
- b) Oh, I'm sorry, but I must leave now.
- c) No, I won't.
- d) Oh, no, again?

správná odpověď b)

2. Odpovězte zdvořile na následující sdělení:

May I introduce you to sergeant Diane Brown? Her husband is your instructor.

- a) Nice to meet you, Mrs.
- b) Nice to meet you, lady.
- c) Nice to meet you, Mrs Brown.
- d) Nice to meet you, Miss Brown.

správná odpověď c)

#### 3.1 Druhy a formy položek: uzavřené položky, multiple choice questions, stem, distraktory

Pro účel této banky vytváříme uzavřené položky formátu úloh s výběrem odpovědí (Multiple Choice Questions, MCQ) se čtyřmi distraktory (správná 1 možnost). Otázkou (question) je míněno jakékoliv zadání v testové položce. Nejčastějším typem úloh s MCQ jsou v podobných testech užívány 2–4 distraktory. Naší volbou jsou 4 distraktory, protože dostatečně pokryjí možnosti výběru, grafické zpracování je kompaktní a po vizuální stránce působí přehledně a přátelsky vůči testovaným.

Položka je tvořena z kmene (stemu), kterým je otázka, neúplné tvrzení nebo úloha (např. Odpovězte zdvořile na následující sdělení. Následuje výběr 4 možností, z nichž 1 vyhovuje společenskému úzu.). Stemy jsou formulovány tak, aby byly jasné, stručné a aby uváděly všechny [pouze] relevantní údaje. Jsou obvykle delší než distraktory a slova, která by se opakovala v distraktorech, zpravidla uvádíme ve stemu.

Každá položka by měla testovat pouze jednu oblast, aby nedocházelo k tomu, že by zvolená položka, i když skrytě, měla dva významy. Stejně tak musíme dbát na jednoznačnost položky. Například:

She stopped ..... the suspect. at four o'clock.

a) interrogate                      b) to interrogate                      c) interrogation                      d) interrogating

1. Možnost: b) Zastavila se, aby vyslechla podezřelého.

2. Možnost: d) Skončila s výslechem podezřelého.

Aby položka byla jednoznačná třeba ve smyslu d), upravíme stem doplněním relevantní informace:

She stopped ..... the suspect because he had a solid alibi.

Dbáme na to, aby distraktory byly stručné, jednoznačné, přibližně stejně dlouhé a stejně atraktivní či funkční. Distraktor, který je zjevně nesprávný nebo není koherentní s testovaným učivem, nemá pro testování smysl a po moderaci položek je nahrazován. Pokud jsou tvůrci testů učitelé příslušného cizího jazyka, znají z praxe typické chyby studentů a je užitečné je zahrnovat do položek.

### **3.2 Shrnutí doporučení k tvorbě položek a distraktorů**

1. Každá testovaná položka koresponduje se vzdělávacím cílem a učivem probíraným v kurzu.
2. Výběr odpovědí má jednu prokazatelně správnou odpověď.
3. V každé položce testujeme jeden jazykový prostředek, v případě dovedností jednu informaci.
4. Při výběru testové položky zohledňujeme praktičnost testovaného.
5. Distraktory jsou relevantní možnosti odpovědi i v jiných kontextech.
6. Distraktory zahrnují často se opakující chyby studentů.
7. Měníme náhodně pozici distraktorů mezi variantami a, b, c, d.
8. Délka nabízených možností je přibližně stejná.
9. Distraktory jsou samy o sobě možné, neodpovídají však zadání.
10. Distraktory, které si nikdo nevybírá, nahradíme.

### **3.3 Shrnutí doporučení k formě a procesu tvorby položek a distraktorů**

1. Používejme formát správná odpověď a nejlepší odpověď. Tuto skutečnost uvedme v zadání.
2. Vyhradme si dostatečný čas na přípravu a moderaci položek a distraktorů vícero učiteli.
3. Délka zadání položky by měla být přibližně stejná.
4. Střídejme pravidelně správné odpovědi mezi pozicemi a, b, c, d.
5. Pokud zadání položky obsahuje mezeru, umístěme ji ke konci zadání položky.
6. Používáme-li negativní možnosti, zdůrazněme zápor, např. NOT.
7. Hlavní informace položky se nachází v zadání.
8. Informace pro určení správné odpovědi je v zadání, netestujeme všeobecnou znalost.
9. Nepoužívejme špatné nebo neexistující gramatické struktury.
10. Položky testu jsou na sobě nezávislé, správná odpověď na jednu položku neovlivní další položky.



Poznámky:

- Ad 1. Důležitost a obtížnost testovaného učiva (základní frekventované jevy úrovně B1 – B2)
- Ad 2. Určení počtu a druhu položek (uzavřené multiple choice a True/False – po 1 svazku v poslechu a čtení s porozuměním)
- Ad 3. Vytvoření svazku, příprava nahrávek, korektura, specifikace, přiřazení bodových hodnot, řešení
- Ad 4. Stanovení časové dotace na svazek (poslechová cvičení se přehrávají 3x)
- Ad 5. Analýza svazků položek (statistické měření – průměrný skór, obtížnost, reliabilita) a interpretace výsledků
- Ad 6. Moderace distraktorů v položkách a rekonstrukce svazku

Při praktické realizaci tvorby položkové banky byly řešitelským týmem empiricky identifikovány problematické oblasti, ke kterým je nutno přihlížet při koncipování multiple-choice testu a výběru vhodnosti jejich použití:

1. Typově je tento druh testů neefektivní pro řešení problémově-orientovaných otázek vyžadujících schopnost organizace a vyjadřování myšlenek.
2. V reálných jazykových situacích respondenti nemají možnost vybírat správnou odpověď z předem dané nabídky.
3. Testy vykazují menší prostor pro zpětnou vazbu respondentů, protože není zaznamenán proces, jakým se respondent dopracoval k volbě chybné odpovědi.
4. Testy nejsou vhodné pro testování produktivních jazykových dovedností.
5. Testy mají velkou náročnost na examinátory při sestavování kvalitních položek a distraktorů a z toho plynoucí časová náročnost sestavování a moderování testů.
6. Umožňuje náhodný výběr správné odpovědi respondentem.

#### **4 Konstruování testu na základě položkové banky**

Vzhledem k tomu, že terminologie klasifikace testů není zcela jednotná, vymezujeme si pro naše potřeby jejich dělení takto:

##### **4.1 Test průběžný („Achievement Test“)**

Tento test aplikujeme na výuce, objektivní testové položky s vícenásobnou volbou odpovědí, z nichž pouze jedna je správná, jsou orientovány na učivo daného semestru. Testujeme, co se student/studentka skutečně naučili, ve srovnání s tím, čemu se podle sylabu a studijních materiálů naučit měli.

##### **4.2 Test kontrolní („Progress Test“)**

Tento nestandardizovaný test aplikujeme ve zkuškovém období druhého semestru, zjišťujeme, do jaké míry student/studentka probíraná odborná témata zvládli. Úspěšný/á student/studentka (70% správných odpovědí) za něj získávají zápočet.

##### **4.3 Test závěrečný („Proficiency Test“)**

Tento nestandardizovaný test je součástí zkoušky. Z hlediska učiva má průřezový charakter a zjišťuje, co student/ka skutečně v přítomné době znají a jak se rozvinuly jejich receptivní řečové dovednosti.

- Formy úloh: multiple choice questions (3 distraktory – 1 správná odpověď, za nesprávnou odpověď se body nestrhávají)
- Každá položka testuje pouze jednu oblast, aby nedocházelo k tomu, že by zvolená položka, i když skrytě, měla dva významy

## 5 Cílové skupiny, analýza učiva

Cílovou skupinou jsou studenti 1. a 2. ročníku kombinované a prezenční formy bakalářského studia programů bezpečnostně právního a bezpečnostního managementu. Každý z programů má zadaný doporučený studijní materiál, ze kterého tvůrci testů vybrali na základě analýzy učiva podstatné jevy nezbytné pro zvládnutí profesní terminologie a řečových dovedností na úrovni B1 SERR pro jazyky (Threshold). Nutno dodat, že při testování profesní slovní zásoby je požadovaná úroveň vyšší – B1+ až B2.

Aktuálně používané výukové materiály využívají nejpravděpodobnější témata a situace, které se mohou vyskytnout při vykonávání policejních činností a práce v oblasti veřejné správy. Obsahují lexiku, kterou lze podle kontextu obecně zařadit do okruhů uvedených v jednotlivých tématech položkové banky, jimiž jsou subbanky SECURITY AND LAW a PUBLIC ADMINISTRATION. V každé variantě testu vytvořeného na základě dané banky by měla být vyváženě zastoupena základní a typická slovní zásoba z aktuálně testovaných témat a gramatické jevy odpovídající aktuálně požadovanému stupni znalostí.

Na základě položkové banky jsme sestavili testy průběžné (typu „achievement“) a kontrolní, tak aby vyhovovaly zamýšlenému výstupu, aby měřily, co změřit mají a aby z funkčního hlediska převažovala funkce diagnostická. V případě průběžných testů můžeme změřit nejen úspěšnost jednotlivých studentů, ale též i úspěšnost pedagoga, tzn., jak studenty motivoval, kolik toho studenty naučil a (v našem případě) jak dobře test konstruoval jako jeho autor.

S využitím banky testových položek byly vypracovány dva druhy testů:

- **sumativní** – polytematický, použitý jako test u zkoušky B 71 po 4 semestrech studia a byl součástí hodnocení studenta,
- **průběžné** – mono nebo polytematické, v 1. a 3. semestru kombinované a prezenční formy bakalářského studia programů bezpečnostně právního a bezpečnostního managementu; tyto testy byly výchozím materiálem pro počítačové vyhodnocení. Slouží k hodnocení průběhu výuky, neslouží k hodnocení testantů.

Z hlediska interpretace výsledků se v následující části zabýváme testy pouze průběžnými, protože můžeme v tomto případě pracovat s relevantním množstvím položek a probandů.

## 6 Požadavky a cíle testování, základní metodická pravidla

Základními požadavky kladenými obecně na tyto průběžné testy jako na způsob měření jazykových dovedností studentů [1] jsou především:

- objektivita (didaktický test dovedností, které vyžadují od studentů řešit stejná zadání za stejných podmínek a stejné časové dotace a které jsou vyhodnocovány počítačovým programem nezávisle na osobě hodnotitele);
- reliabilita (homogenost a reprodukovatelnost)
- validita (zda test měří, co potřebujeme nebo chceme změřit – u jazykových testů jde zejména o porozumění poslechu či textu, pochopení i složitějších gramatických struktur)
- variabilita

Při vývoji testů i jejich jednotlivých úloh a vypracování zadání jsou dodržována základní metodická pravidla:

- metodická, didaktická a obsahová stránka testu musí být relevantní vůči zadání a účelu testu (studenti jsou již na začátku kurzu informováni o obsahové náplni testu, jeho formě, rozsahu pokrývajícím učební látku, typu úloh, časové dotaci, způsobu vyhodnocení, sdělení výsledků a zpětné vazbě)
- výstavba/konstrukt testu je validní a reliabilní (vychází ze specifikace položek);
- parametry zadání splňují požadavky na míru úspěšnosti testu [5]

## **7 Forma testů, zvolený druh testů, typy testů**

Z praktických důvodů, zejména z důvodů finančních nároků na technické vybavení, pracujeme pro potřeby testování s kombinací PBT (papírově vyplňovaných testů – paper-based testing) a CBT (počítačově vyplňovaných testů – computer-based-testing) [4] s následující charakteristikou:

- PBT test s úlohami vybranými testerem z položkové banky
- záznamový list – odpovědník pro zaznamenání odpovědi
- oskenování, měření a vyhodnocení odpovědi počítačem

Týmová spolupráce založená na sdílení zkušeností při vytváření položek a úloh pro banku tříbí jejich kvalitu a navíc přináší jistou nadhodnotu důvěry studentů ve spravedlivou a objektivní evaluaci spíše než při konkurenčním přístupu jednotlivých testerů. Postupným vytvářením položkové banky lze následně pomocí různých kombinací v jednotlivých subtestech vytvořit poměrně velký počet různých testů se stejnou specifikací a konstruktem.

Podle stupně důkladnosti přípravy a ověřování testu a jeho vybavenosti je tento průběžný test na rozhraní standardizovaného a nestandardizovaného testu. Takový test je některými autory (např. Hambleton, Eignor, Rovinelli, 1986) označován jako kvazistandardizovaný, protože sice obsahuje standardy pro hodnocení výsledků, ale jeho standardizace není úplná [8].

Navíc úplná standardizace je projekt časově i finančně náročný, a proto v našich podmínkách vyhovuje tento „kvazistandardizovaný“ test, jenž ověřuje úroveň vědomostí studentů v několika paralelních skupinách na jedné škole, které se na test připravovali ve srovnatelných podmínkách ze stejných doporučených výukových materiálů. Za srovnatelných podmínek je test implementován a také evaluován.

Průběžné testy byly typově koncipovány jako achievement test ve sféře odborného jazyka i v gramatice. Achievement test (test jazykových schopností) je tvořený úlohami s výběrem odpovědi (Multiple Choice Test) a True/False a je navržen tak, aby měřil rozsah určitých aktuálních jazykových schopností studenta [6].

### **7.1 Subtesty, fáze přípravy testu**

Průběžný test má tři subtesty – poslech s porozuměním (10 položek), čtení s porozuměním (10 položek) a lexikálně-gramatický (60 položek).

Subtesty poslech a čtení s porozuměním se skládají každý ze dvou svazků, z nichž každý obsahuje 5 položek typu true/false a 5 položek multiple choice, a subtest lexikálně-gramatický zahrnuje 6 svazků o 10 položkách. 4 svazky lexikálního subtestu se zaměřují na doplňování vhodných slov do vzájemně nesouvisejících vět, doplňování vhodných slov do souvislého textu, přiřazení správného termínu k dané definici a výběru správného překladu výrazu z Č do

A nebo obráceně. Gramatický subtest se skládá z jednoho svazku doplňování správných gramatických tvarů do vět a z jednoho svazku položek testujících výběr správné předložky (zejména vazebných nebo u nejfrekventovanějších frázových sloves).

Poslechová část tvoří 10 % testu, protože je zohledněna skutečnost, že studenti kombinovaného studia mají omezenou možnost řízeného nácviku poslechových dovedností a vyšší bodová dotace poslechu by mohla znehodnotit celkové bodové hodnocení.

Dovednosti čtení s porozuměním bylo též přisouzeno 10 %, a to z toho důvodu, že i v gramaticko-lexikálních testových cvičeních jsou kontextové úlohy vyžadující zvládnutí této dovednosti. Přesto na základě analýzy subtestu čtení s porozuměním v průběžných testech (viz část zprávy týkající se této problematiky) bude pravděpodobně váha tohoto subtestu přehodnocena.

Vzhledem k poměrně velkému objemu slovní zásoby, která má být testována, je žádoucí, aby selekce termínů a profesní lexiky pro úlohy byla velmi pečlivá a korespondovala s reálnými požadavky kladenými na policisty a pracovníky veřejné správy v praxi.

Standardizace testů a vytvoření položkové banky efektivně napomáhá flexibilnímu vytváření reliabilních a validních testů díky elektronickému formátu, který umožňuje průběžnou aktualizaci a dodatečné úpravy. V procesu tvorby testů je nezbytné prostřednictvím moderátora dbát na analýzu potřeb a zpětnou vazbu testantů, testerů a tvůrců testových úloh, která vede k eventuálním revizím. Personální zázemí testování nemůže být záležitostí jednoho člověka – tvorby testů se v našich podmínkách účastní nejen tvůrci testů, ale také moderátoři, administrátoři a hodnotitelé, jimiž jsou vyučující katedry jazyků. Moderátory mohou být též přizvaní kolegové ze zainteresovaných kateder pro posouzení odborné terminologie. Při vytváření položek pro všechny jazykové úrovně A2 – C1 by měli mít tvůrci vždy na zřeteli testování dovedností porozumění textu a poslechu s porozuměním, přičemž na vyšších úrovních by gramatické jevy měly být testovány z hlediska jejich vlivu na správnost obsahu sdělení.

## **8 Jakou procentuální úspěšnost vykazují studenti obou programů kombinované i prezenční formy v průběžném testu?**

Procentuální úspěšnost je jedno ze základních kritérií, které používáme pro hodnocení výsledků testových výstupů respondentů. V rámci druhé otázky VÚ se blíže zabýváme porovnáním procentuálního hodnocení úspěšnosti pilotní sady testovaných skupin a dále interpretujeme naměřená data. Základní přehledová tabulka s procentuálním hodnocením sumarizuje výstupy provedené na pilotním vzorku pěti testů u studentů prezenčního a kombinovaného studia obou studijních programů. Výsledný datový výstup je průřezovým vzorkem testů administrovaných vždy na závěr jednoho ze semestrů čtyřsemestrového jazykového kurzu. Tabulka 1 sumarizuje výstupy závěrečných testů.

**Tab. 1:** Základní přehledová tabulka s procentuálním hodnocením respondentů

TEST	Celková průměrná úspěšnost (%)	Průměrná úspěšnost: Prezenční studium (%)	Rozdíl průměrných procentuálních hodnot úspěšnosti (%)	Cohenovo <i>d</i>	Počet respondentů	Počet respondentů: Prezenční studium
		Průměrná úspěšnost: Kombinované studium (%)				Počet respondentů: Kombinované studium
<b>B60 1.sem.</b>						
Listening	90	96	11	1,02	200	92
		85				
Reading	87	91	8	0,61		
		83				
Vocabulary	83	90	13	1,06		108
		77				
Grammar	82	89	13	0,85		
		76				
<b>B60 3.sem.</b>						
Listening	65	92	45	2,79	134	52
		47				
Reading	67	97	48	2,83		
		49				
Vocabulary	68	92	39	2,99		82
		53				
Grammar	52	80	46	2,67		
		34				
<b>B71 1.sem.</b>						
Listening	63	73	20	1,44	87	44
		53				
Reading	86	90	9	0,73		
		81				
Vocabulary	83	87	9	0,96		43
		78				
Grammar	71	77	13	0,86		
		64				
<b>B71 3.sem.</b>						
Listening	70	72	4	0,20	76	44
		68				
Reading	77	80	7	0,38		
		73				
Vocabulary	81	83	5	0,47		32
		78				
Grammar	69	72	8	0,55		
		64				
<b>B71 4.sem.</b>						
Listening	73	77	7	0,40	72	25
		70				
Reading	51	38	- 20	0,95		
		58				
Vocabulary	72	76	6	0,36		47
		70				
Grammar	65	63	-3	0,18		
		66				

Zdroj: Vlastní

## 9 Komparace procentuální úspěšnosti studentů prezenční a kombinované formy studia

Při sběru vzorků dat bylo našim primárním záměrem zajistit, aby každý z testů byl administrován v obou typech studia, a to s cílem porovnat výstupní procentuální úspěšnost respondentů, zjistit případnou korelační tendenci těchto dvou skupin a následně formulovat možné závislosti mezi procentní úspěšnosti sledovaných skupin.

Po analýze získaných dat můžeme konstatovat skutečnost, že studenti prezenčního studia dosahují lepších výsledků než studenti kombinovaného studia. Tato skutečnost může být vysvětlena několika faktory. Zaprvé je to rozdíl ve formě výuky jazyka v kurzech pro prezenční a kombinované studenty. Absence pravidelnosti a přímého kontaktu s vyučujícím zřejmě působí negativně na celkové testové procentuální skóre respondentů. Další faktory nejsou podchyceny daty z empirického šetření, ale na základě zkušeností členů řešitelského týmu zde může jistou roli hrát také profil průměrného studenta kombinovaného studia, který determinují jeho vstupní jazykovou připravenost a následnou jazykovou akviziční kapacitu v průběhu studia, tj. odstup od předchozí systematické jazykové přípravy, aktuální časové možnosti, prostor pro pravidelnost a systematickosti při jazykové samostatné přípravě.

Při všem výše řečeném data ukazují, že rozdíly v hodnotě procentní úspěšnosti se pohybují okolo 10 % s výjimkou skupiny subtestů B60 3. semestru. Zde zaznamenáváme markantní rozdíl, který neodpovídá měřením u zbývajících testů. Průměrná hodnota rozdílu zde činí alarmujících 44,5 % ve prospěch studentů prezenčního studia. Tato skutečnost je ještě podtržena faktem, že skupina stejného programu B60 1.sem. dosahuje standardního průměrného rozdílu 11,25 %. Jedním z vysvětlení může být relativně strmý nárůst probírané látky mezi 1. a 3. semestrem. Můžeme pak usuzovat na tendenci, že při zvýšeném množství a obtížnosti probíraného učiva dochází k většímu rozptylu skóre průměrné úspěšnosti mezi prezenčními a kombinovanými studenty. Pro větší objektivnost posuzování rozdílů mezi skupinami jsme dále aplikovali statistický princip měření velikosti účinku (effect size) vyjádřený korelačním koeficientem Cohenovo  $d$ , jehož velikost měří míru významnosti rozdílu mezi dvěma komparovanými skupinami. Z této stupnice je jasně patrné, že rozptyl procentní úspěšnosti pro B60 3.sem. podstatně převyšuje hodnotu 2, což je charakterizováno na Cohenově stupnici jako velký rozptyl [7].

Tuto skutečnost jsme dále chtěli ověřit na následující komparaci. Pokud je výše zmíněné pravda a vycházíme-li z předpokladu, že testy s vyšší průměrnou procentuální hodnotou úspěšnosti jsou lehčí než testy s nižší mírou procentuální úspěšnosti, můžeme předpokládat, že u testu, jehož průměrná hodnota procentuální úspěšnosti je vyšší (lehčí test), bude průměrný rozdíl mezi skupinou prezenčních a kombinovaných studentů menší a naopak. Jinými slovy vyšší obtížnost testů zvyšuje rozptyl hodnot průměrné procentuální úspěšnosti mezi skupinami.

**Tab. 2:** Komparační tabulka průměrné procentuální úspěšnosti

Test	Průměrná procentuální úspěšnost (%)	Rozdíl průměrných procentuálních hodnot úspěšnosti mezi prezenčním a kombinovaným studiem (%)	Počet respondentů
B60 1. semestr	85,50	11,25	200
B60 3. semestr	63,00	44,50	134
B71 1. semestr	75,75	12,75	87
B71 3. semestr	74,25	6,00	76
B71 4. semestr	65,25	- *	72

\* Hodnotu nelze generovat, protože v tomto případě některé sub-testy vykazují lepší výsledky pro skupiny prezenčního studia a jiné pro skupiny kombinovaného studia. Celkově tento test pracuje s malým vzorkem respondentů.

Zdroj: Vlastní

Z tabulky 2 vidíme, že náš předpoklad se tímto potvrdil pouze částečně, a to na testech s největší a nejmenší mírou úspěšnosti (extrémy škály procentuální úspěšnosti). Na testech uprostřed této škály obtížnosti se tento předpoklad nepotvrdil. Je zde nutné ještě ale podotknout, že testy, které předpoklad potvrzují, byly administrovány na větším vzorku respondentů (200 resp. 134 respondentů), a tudíž by se mohlo očekávat, že jejich data budou mít větší vypovídací hodnotu než u testů s nižším vzorkem respondentů. Bylo by tedy zajímavé tuto skutečnost dále výzkumně prověřit při dalším experimentu.

### 9.1 Komparace procentuální úspěšnosti studentů programů bezpečnostně-právního (B60) a programu veřejná správa (B71)

Během empirického šetření a jeho interpretace se řešitelský tým také zabýval porovnáním úspěšnosti studentů programu bezpečnostně právního a programu veřejná správa, a to za účelem zjištění, zda výsledky jsou porovnatelné, a dále také z důvodu prozkoumání možnosti případného transferu dobré praxe mezi studijními programy [8].

Z výše uvedené tabulky 2 vyplývá, že průměrná úspěšnost testů studijního programu B71 tenduje k větší kompaktnosti než u studijního programu B60, který se naopak vyznačuje tendencí k polarizaci skóre procentuální úspěšnosti.

Po porovnání průměrné úspěšnosti obou studijních programů můžeme konstatovat, že

- studijní program B71 dosahuje kompaktnějších průměrných hodnot úspěšnosti a celkově se úspěšnost ve všech testech obou studijních programů pohybuje v koridoru se středovou hodnotou 75 % s rozptylem cca  $\pm 10$  %,
- generované testy dosahují ve většině případů vyšších hodnot procentní úspěšnosti, než bylo zamýšleno.

Vzhledem k této skutečnosti je třeba aplikovat výše uvedené příklady dobré praxe při tvorbě nových položek a následně statisticky vyhodnotit a prověřit očekávaný posun v hodnotách procentní úspěšnosti do předem stanoveného pásma.

### Závěr

Pokud jde o celkové průměrné procentuální hodnoty úspěšnosti testů, cílíme na rozpětí mezi 60 a 65%, které považujeme na základě naší praktické zkušenosti a studia odborné literatury za optimální. Zároveň také tato výsledková hladina odpovídá střední hodnotě bodové hodnotící škály aplikované pro atestaci výsledků zkoušek na PA ČR.

Z dat však vyplývá, že většina testů se nepohybuje v tomto hodnotovém pásmu vyjma testu B60 3. sem. Problematickým se jeví z tohoto pohledu příliš vysoké průměrné skóre úspěšnosti respondentů u většiny testů. Díky tomuto výzkumnému úkolu a provedené komparaci procentuální úspěšnosti testů musí řešitelský tým zkvalitnit sestavování budoucích testů, a to tak, že testy budou náročnější a také budou detailněji mapovat probrané učivo. Je také nasnadě se zamyslet nad rozsahem základního učiva a po analýze přistoupit k případnému navýšení či doplnění probíraných tematických celků.

Navrhovaná doporučení optimalizující přípravy testů vychází ze získaných analytických dat a praktické zkušenosti členů týmu. Tyto zásady pro tvorbu kvalitních položek testové banky, tzv. dobrá praxe, budou dále aplikovány v následujících testovacích obdobích obou studijních programů.

### Poděkování

Prezentovaný výzkum byl realizován v rámci projektu “Optimalizace testování cizojazyčných kompetencí studentů kombinované formy studia v podmínkách PA ČR a možnosti IT při jeho řešení” na Pocejní akademii ČR v Praze pod vedením paní doc. PhDr. Věry Poláčkové, CSc.

### Literatura

- [1] ALDERSON J. Ch.; CLAPHAM C.; WALL D.: *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge University Press, 1995, 324 s. ISBN 978-0521478298.
- [2] ALTE: *Handbuch zur Entwicklung und Durchführung von Sprachtests*. Europarat/Abteilung für Sprachenpolitik, Frankfurt am Main, 2012. ISBN: 978-3-86375-093-0.
- [3] ALTE: *Manual for Language Test. Development and Examining. For use with the CEFR*. [online]. 2011. Available from WWW: [http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/ManualLanguageTest-Alte2011\\_EN.pdf](http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/ManualLanguageTest-Alte2011_EN.pdf)
- [4] BACHMAN, L. F.; PALMER A. S.: *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. 1. vyd. Oxford University Press, 1996, 377 s. ISBN 978-0-19-437148-3.
- [5] BROWN, J. D.; HUDSON, T.: *Criterion-Referenced Language Testing*. The Cambridge Applied Linguistics Series. Cambridge University Press, 2008, 310 s, ISBN 978-0-521-80628-2.
- [6] FLUCHER, G.: *Practical Language Testing*. Routledge, 2013, 343 s. ISBN13 978-340-98448-2.
- [7] GREEN, A.: *Exploring Language Assessment and Testing*. Routledge Taylor Francis Group, 2014, 260 s. ISBN 978-1-415-88962-7.
- [8] HAMBLETON, R. K.; ROVINELLI, R. J.: Assessing the Dimensionality of a Set of Test Items. *Applied Psychological Measurement*. 1986, Vol. 10, Issue 3, pp. 287–302. DOI: [10.1177/014662168601000307](https://doi.org/10.1177/014662168601000307)
- [9] McNAMARA, T.: *Language Testing*. Oxford University Press, 2000, 156 s., ISBN 978-0-19-437222-0.



## TEST CONSTRUCTION AND EMPIRIC RESULTS OF TESTING

In comparison to other domains of education, assessment in that of foreign language teaching has some specific features. Testing language skills is unique because language is not only the content but also the tool of measurement. The research team created a bank of items used for testing. This item bank comprises files of items which make it possible to create a great number of subtests. These include terms and professional vocabulary corresponding to real requirements put on employees in practice. Using the item bank, achievement and check tests were created. Thus, from the functional point of view, the diagnostic function prevails. Achievement tests are not only aimed at measuring the success of individual students but also at the success of the teacher. From the point of view of the interpretation of the results, achievement test are predominantly dealt with. These enable cooperation with a real number of items and tested students.

### DIE ERSTELLUNG VON TESTEN UND DIE EMPIRISCHEN ERGEBNISSE DES TESTENS

Die Bewertung im Bereich der Aneignung, d. h. des Lernens einer Fremdsprache hat im Vergleich mit anderen Bereichen der Bildung ganz spezifische Züge. Das Testen von Sprachkenntnissen ist unter anderem deshalb einzigartig, weil die Sprache nicht nur Inhalt, sondern gleichzeitig auch Messwerkzeug ist. Für die Bedürfnisse des Testens wurde vom Team eine Bank mit Testaufgaben erstellt, welche Termini und professionelles Lexikon enthält. Diese korrespondieren mit den realen, in der Praxis an die Arbeitenden gestellten Anforderungen. Es wurden Achievement-Tests und Kontrolltests auf der Grundlage der Listenbank erstellt, so dass aus funktioneller Sicht die Bewertungsfunktion überwiegt. Die Achievement-Tests sind nicht nur auf das Testen des Erfolgs der einzelnen Studenten orientiert, sondern auch auf die Erfolgsquote der Lehrenden. Aus der Sicht der Interpretation der Ergebnisse gilt die Aufmerksamkeit den Achievement-Tests, welche das Zusammenwirken der realen Anzahl der Posten und der getesteten Studenten ermöglichen.

### KONSTRUKCJA TESTÓW A EMPIRYCZNE WYNIKI EGZAMINÓW

Ocena w zakresie przyswajania lub uczenia się języków obcych ma, w porównaniu z innymi dziedzinami kształcenia, specyficzne cechy. Sprawdzanie znajomości języka jest unikatowe między innymi z tego względu, że język nie stanowi tylko treści, ale jest także narzędziem pomiaru. Zespół badawczy w celu sprawdzenia znajomości języka opracował bazę zadań egzaminacyjnych obejmującą pakiety pozycji, na bazie których można opracować dużą liczbę testów zawierających terminologię oraz leksykę specjalistyczną uwzględniającą rzeczywiste wymagania stawiane pracownikom w praktyce. Na podstawie bazy pozycji opracowano testy osiągnięć oraz testy kontrolne, a więc pod względem funkcjonalnym przeważa funkcja oceniająca. Celem testów osiągnięć nie jest tylko sprawdzenie wyników poszczególnych studentów, ale także dydaktyków. W ramach interpretacji wyników uwagę poświęcono testom osiągnięć, które umożliwiają współdziałanie realnych liczb pozycji a egzaminowanych studentów.

## LESSONS LEARNED FROM REMOTE EDUCATION

**Květoslava Šimková<sup>1</sup>; Jitka Ramadanová<sup>2</sup>**

University of West Bohemia in Pilsen,  
Institute of Applied Language Studies, English Section,  
Univerzitní 8, 301 00 Plzeň, Czech Republic  
e-mail: <sup>1</sup>[ksimkov@ujp.zcu.cz](mailto:ksimkov@ujp.zcu.cz); <sup>2</sup>[ramadano@ujp.zcu.cz](mailto:ramadano@ujp.zcu.cz)

### Abstract

This article focuses on some aspects of remote education that can be implemented in face-to-face classes in order to improve and enhance the teaching/learning process. The authors present the results of the questionnaire survey conducted among the teachers of the Institute of Applied Language Studies of the University of West Bohemia in Pilsen (hereinafter referred to as ‘UWB’) and also among the students of the Faculty of Economics at the same university in the spring term of 2021, evaluating two semesters of remote education. Having analyzed the results of the questionnaires, the authors of the article aim to share their experience and introduce the best practice that the Business English (hereinafter referred to as ‘BE’) teachers at the UWB have decided to apply to their future BE courses.

### Keywords

Remote education; Business English; Online teaching and learning; Face-to-face classes; Videoconferencing tools; Online applications.

### Introduction

The Covid-19 pandemic has forced all educational institutions in the Czech Republic to switch to remote education virtually from day to day. Both teachers and students went online and did their best to cope with the challenging, unprecedented situation.

What is meant by remote education? We can be sure that there exist numerous definitions. According to one of them, given by Ofsted in [1]:

*“Remote education is any learning that happens outside of the classroom, with the teacher not present in the same location as the students.”*

No doubt there are many advantages as well as disadvantages in teaching and studying online, which are currently being discussed. For obvious reasons, we are interested mainly in the benefits, as these can be exploited for the more fulfilling teaching and learning experience. Online education can foster a more student-centred learning approach, where learners become autonomous, active, and more responsible for the results of their learning. At the same time, the traditional role of the teacher changes as he or she becomes more of the “*guide on the side than the sage on the stage*” [2], meaning that the teacher adopts a more supporting approach being the facilitator of the learning process rather than the exclusive content expert. As Rai & Rajeshwari in [3] point out,

*“the online learning approach will help promote self-directed learner autonomy with improved scope for customized thought and increased content interaction.”*

Another advantage of online teaching and learning is the “*vast resources of the Internet*” [4] that BE students can use. “*Everything is open and useful: from the use of online dictionaries*

to videos on a given topic” This is helpful in teaching BE and English for specific purposes, such as tourism, finance, presentations, videoconferencing, etc.

Digital platforms also allow us to save notes in shared documents, such as students’ assignments including teacher’s comments, study materials, and references to online resources, which makes it easier for students to revise the topics covered in the given term.

The majority of videoconferencing tools enable teachers to practise speaking in a foreign language as well. Gruber in [5] highlights that

*“recent developments in technology make a more authentic way of communicating possible than with static video conferencing systems and for the purpose of speaking practice, instructors can allocate learners to breakout rooms and join the breakout rooms themselves.”*

Alexeeva and Buryakova in [6] see a big potential in blended learning (or hybrid learning), which they consider to be a changeover from face-to-face to distance online learning. They also stress that technology and methodology play an important role in the effectiveness of blended learning.

One of the recommendations of UNESCO for higher education is to implement a hybrid model of teaching and learning processes, drawing on the lessons learned from Covid-19 [7].

It becomes apparent that some aspects of the remote/online education can be applied when going back to physical classrooms.

Thus, the authors of this article decided to survey both the BE teachers and the students of economics enrolled in BE courses in the 2020/2021 academic year to assess what worked well in the online environment in order to identify the elements of remote education that might be retained for the future.

Firstly, the article briefly describes the BE courses offered to students of economics at UWB in Pilsen. It also looks at the challenges that the teachers faced while moving to the online environment. The next part of the article presents the online questionnaire survey completed by the BE teachers and its results. Then, the online survey addressed to the BE students at UWB in Pilsen is described and the results are summarized. Finally, the article compares the results of the two surveys and presents the elements of the remote/online education that BE teachers have decided to implement in further BE courses.

## **1 Business English Courses at the University of West Bohemia in Pilsen**

### **1.1 Key Information on Business English Courses**

Business English courses at UWB are offered by the Institute of Applied Language Studies to students of Bachelor and Master study programmes at the Faculty of Economics. Over the years, the courses underwent the process of gradual innovation. The main objective of this effort is to enhance the quality of the students’ language skills, so that they could be better competitive on both the Czech and European labour markets. Thus, the courses of Business English from B1 to B2 level according to CEFR went through significant changes in terms of their structure and content.

The courses, both compulsory and optional ones, are intended for full-time, as well as part-time students. The compulsory courses, in other words the core courses of Business English 1-4 are intended mainly for first-year students. The teachers involved in several innovation projects replaced the formerly used teaching materials, i.e., the Profile books 2 and 3 (Oxford University Press), with the book series Business Benchmark Pre-intermediate for the less

advanced students attending courses AC5B and AC6B and Business Benchmark Upper Intermediate for the more advanced students attending courses AC7B and AC8B. In our opinion, these books, published by Cambridge University Press, provide the teachers and students with relevant material for topic-based courses, covering the grammar structures, vocabulary and skills needed for problem-free communication in the business context.

BE teachers developed weekly plans for the four above-mentioned core courses plus “the package” containing tasks for part-time students. The content of the core BE courses has been unified and is taught by several teachers in parallel. The BE teachers at UWB in Pilsen also use the standardized credit tests to check the students’ knowledge at the end of each term.

Apart from the core courses, there are optional courses that students can choose from. Among these are English for Business Communication, English for Tourism, English for Finance and Banking, and Business Culture Studies in English. All the courses have their own Courseware pages, so the key information on the BE courses can be found not only in the information system of the university, the so-called IS/STAG, but also on the Courseware. However, the Courseware has been found insufficient for communicating all the information concerning assignments and supplementary language exercises to the students.

## **1.2 Challenges Faced while Moving Online**

There was a choice of 3 platforms/LMS systems, namely Courseware, Moodle, and Google Classroom. Since Google Classroom was used as the main platform for communicating with the students in the spring of 2020 after the first outbreak of Covid-19, all of the BE teachers chose the same platform in the 2020/2021 academic year again, mainly due to its versatility and ease of use.

Needless to say, the BE teachers actively participated in different training sessions organized by UWB or directly by the Institute of Applied Language Studies to master the most common videoconferencing tools, LMS systems, and online applications designed for online teaching and learning. All the teachers were prepared for the different teaching scenarios in the winter semester of 2020/2021. The training sessions ran from the spring of 2020 to June 2021 online, so the BE teachers received training in the tools they decided to use in their online teaching.

Despite following the same course plan and content, and using Google Classroom as the main platform, the BE teachers could choose how to teach their BE courses, i.e., they could decide on their own which videoconferencing tool and applications they wanted to use in their online classes.

As for the videoconferencing tools used at UWB in Pilsen, the BE teachers had the choice of Google Meet, MS Teams, and ZOOM. They used mainly ZOOM and Google Meet. From the very beginning, ZOOM has become the most popular one, especially thanks to its breakout rooms, allowing teachers to divide students into pairs or small groups for discussions and subsequent presentations.

Language teachers can make use of a variety of online language applications, for example, Wordwall, Quizlet, LearningApps, Mentimeter, Wakelet, Nearpod, etc. Creating exercises in them is easy and the links to such online exercises can be shared with the students for repeated practice directly in Google Classroom.

In summary, the BE teachers have successfully used the online tools, applications and LMS systems mentioned above in their remote teaching, which became clear from the students’ responses. What they could not influence was the occasionally unstable Internet connection, which was a trouble for anyone using videoconferencing tools.

## 2 Online Teaching Survey

At the end of the BE courses, that is at the beginning of May 2021, a questionnaire consisting of sixteen questions was sent to the BE teachers to obtain feedback from them concerning their experience with remote/online teaching. Six out of seven BE teachers responded to our online questionnaire. It was anonymous, and the BE teachers were made aware that it would be used only for the research purposes. As we wanted to measure mainly the satisfaction, we used the common 5-point Likert scale. The questionnaire the respondents took consisted of eleven close-ended and four open-ended questions where they could further comment on the previous close-ended question.

The first set of questions aimed to find out which videoconferencing tools and applications were used most, and also why and how satisfied the BE teachers were using them.

The second set of questions focused on the BE teachers' satisfaction with the students' participation and performance in online lessons, and advantages and disadvantages of online teaching.

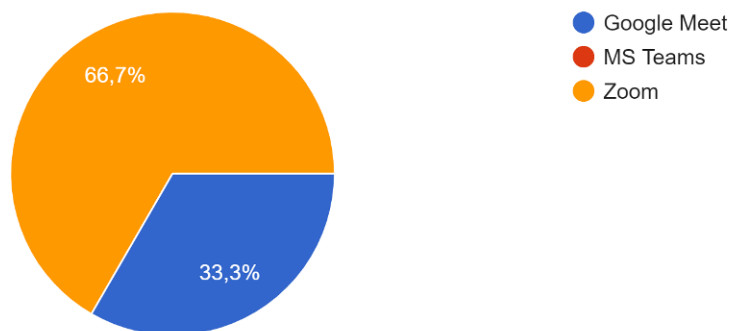
The last set of questions asked made the respondents compare online and face-to-face teaching, the quality of those two modes, and express their preference for one of those modes. They were also asked whether they would like to teach a blend of online and face-to-face lessons in the future.

### 2.1 Teaching Survey Results

The first set of questions focused on the preferred videoconferencing tool used, online applications and the BE teachers' satisfaction with these tools and applications.

Chart in Figure 1 shows that the majority (66.7%) of the BE teachers decided to use ZOOM for their online lessons.

6 odpovědí

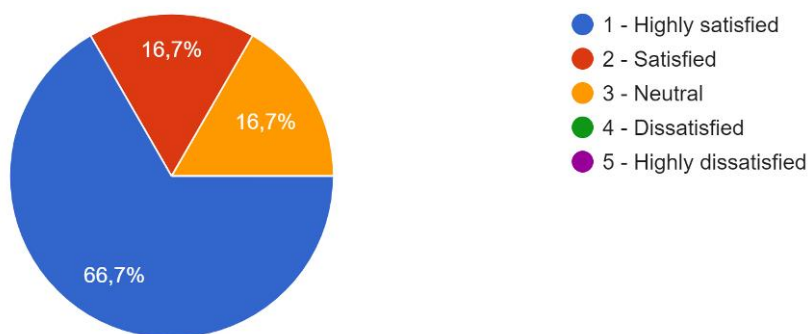


Source: Own

**Fig. 1:** The videoconferencing tool mostly used for online teaching

Chart in Figure 2 documents that 83.4% of the BE teachers were satisfied with the selected videoconferencing tool.

6 odpovědí

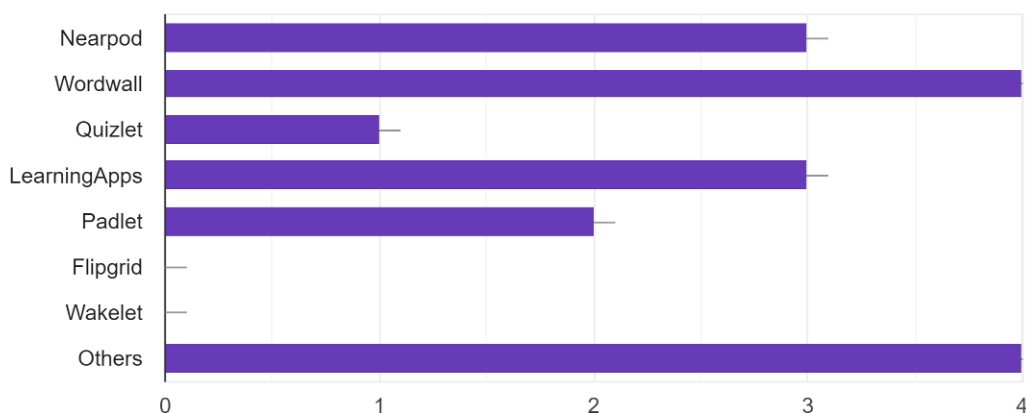


Source: Own

**Fig. 2:** The level of satisfaction with the used videoconferencing tool

Chart in Figure 3 illustrates that Wordwall and other applications/tools were the most used ones, followed by Nearpod and LearningApps. The reasons given for using other applications or tools were that they offer a wide range of activities not found elsewhere, they help keep the students engaged and allow practicing various language points in many different ways. Wordwall is very useful for learning new vocabulary and it was mainly used in the compulsory courses for the first-year students. Nearpod is a complex tool allowing teachers to track each student's involvement in real time.

6 odpovědí



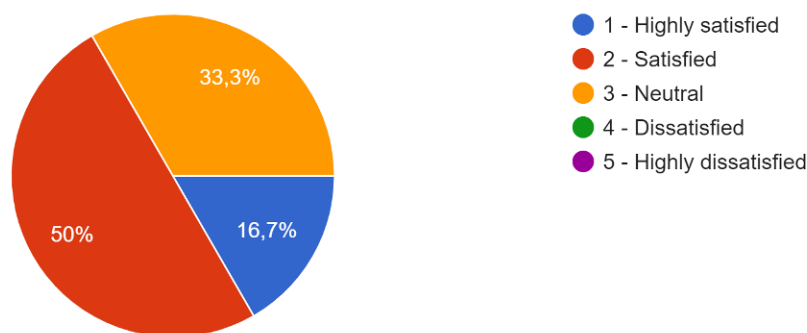
Source: Own

**Fig. 3:** Tools and/or applications used in online teaching

The second set of questions aimed to find out the BE teachers' satisfaction with the students' participation in online lessons, and the benefits and drawbacks of online teaching.

Chart in Figure 4 shows that 66.7% of the BE teachers were satisfied with the students' participation and performance in the online English lessons. None of the BE teachers was dissatisfied, which is a positive piece of news. However, in the subsequent open-ended question there were two remarks, namely that some students had lost their motivation and had been tired of being online for so many hours a day, and that students' answers had been drawn from the internet which is not good for their knowledge. Students also got easily distracted, which affected their engagement.

6 odpovědí



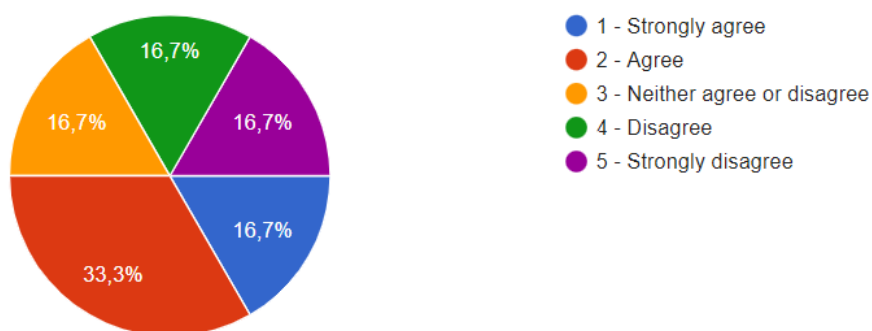
Source: Own

**Fig. 4:** *The level of satisfaction with the students' participation and performance in online English classes*

The advantages of online teaching mentioned by at least half of the respondents are only two, namely that they can use different online resources and can improve their computer skills. Other advantages mentioned in the open-ended question were that even weaker students can improve their English when doing online exercises repeatedly and that shy students can benefit from the online environment because they are not afraid to speak.

As far as the disadvantages of online teaching are concerned, all six BE teachers mentioned fewer interactions with colleagues. This statement was followed by the fact that the preparation of online materials was very time-consuming. There were two comments in the subsequent open-ended question. The first one mentioned missing the students' body language and the second one highlighted the fact that “*building a good and quality relationship between the teacher and students and among the students themselves takes more effort in the online environment*”.

6 odpovědí



Source: Own

**Fig. 5:** *In the future, I would like to teach a blend of online and face-to-face classes*

The last set of questions focused on comparing the quality of online and offline teaching, and the BE teachers' preference for one of these settings. The answers to the question on the quality of online and offline teaching differ significantly. 50% of respondents disagree with the statement that the quality of online and offline teaching is the same. 33.3% neither agree nor disagree. This is also evidenced by the result of the subsequent question, in which 50% of the BE teachers prefer face-to-face teaching and 50% prefer a blend of online and face-to-face

lessons. Chart in Figure 5 also shows that 50% of the BE teachers would like to teach a blend of online and face-to-face lessons in the future.

The online teaching survey has thus confirmed that the BE teachers want to use some elements of online teaching in the future BE courses.

### 3 Online Learning Survey

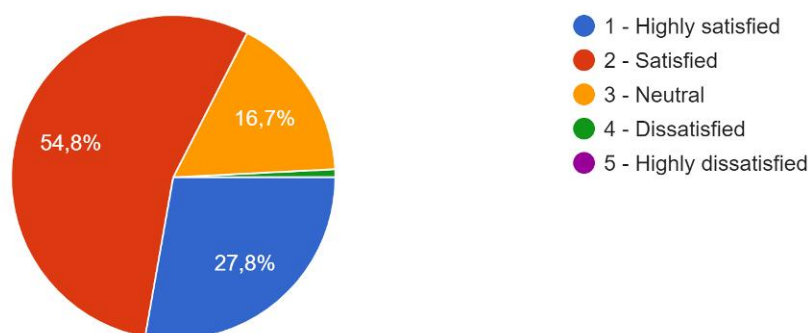
At the same time, i.e., at the beginning of May 2021, a very similar questionnaire, comprising nineteen questions, was sent to the BE students to obtain feedback concerning their experience with remote/online learning. The students of both compulsory and optional BE courses were polled. 126 students responded to our online questionnaire. All respondents were made aware that the survey was anonymous, however, as it was the end of the semester and the majority of the third-year students had already left, the response rate was only 22.1%. Again, the 5-point Likert scale was used to measure the students' satisfaction with different aspects of remote/online learning. The questionnaire the respondents took consisted of fifteen close-ended and four open-ended questions where they could further comment on the previous close-ended questions and assess the impact of remote education on their knowledge of English. The questions addressed to students were very similar to those in the online teaching survey.

#### 3.1 Learning Survey Results

The first set of questions focused on the students' satisfaction with the videoconferencing tools used, the types of online applications, and the students' satisfaction with these tools and applications.

Chart in Figure 6 shows that the majority of the students (82.6%) were satisfied with the used videoconferencing tools.

126 odpovědí



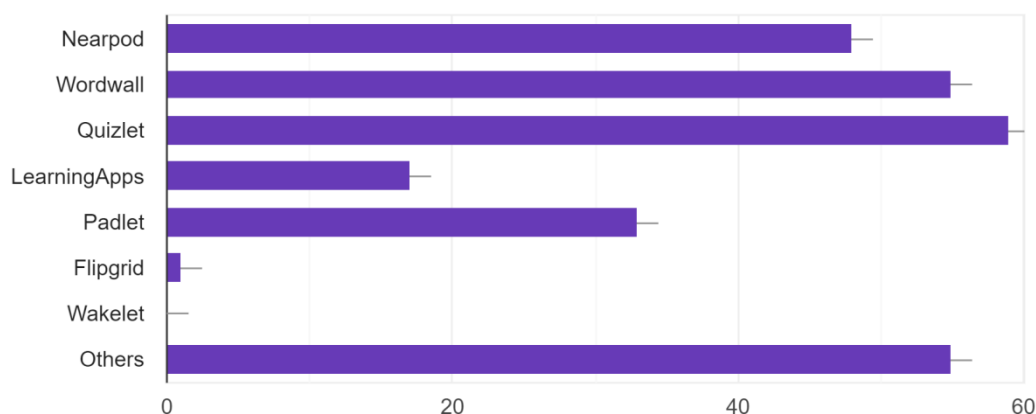
Source: Own

**Fig. 6:** Chart 6: The level of satisfaction with the used videoconferencing tool

Chart in Figure 7 illustrates the use of different applications/tools. Quizlet is the most frequently used application, followed by Wordwall and the others. Chart in Figure 8 documents the high level of students' satisfaction (74.6%) with the used applications/tools.



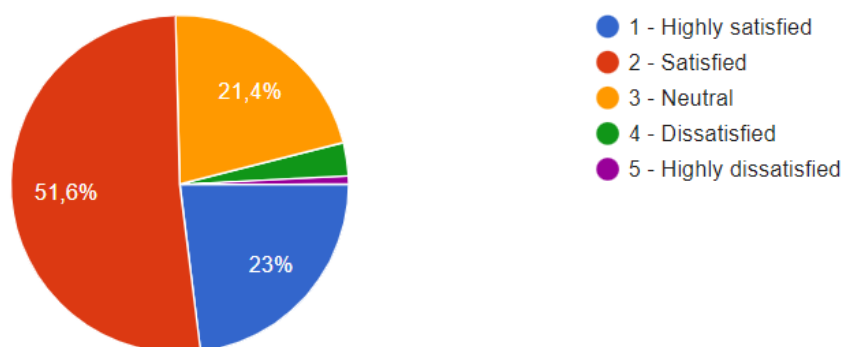
126 odpovědí



Source: Own

**Fig. 7:** The tools and/or applications used in your online classes

126 odpovědí



Source: Own

**Fig. 8:** The level of satisfaction with the tools and/or applications used in online classes

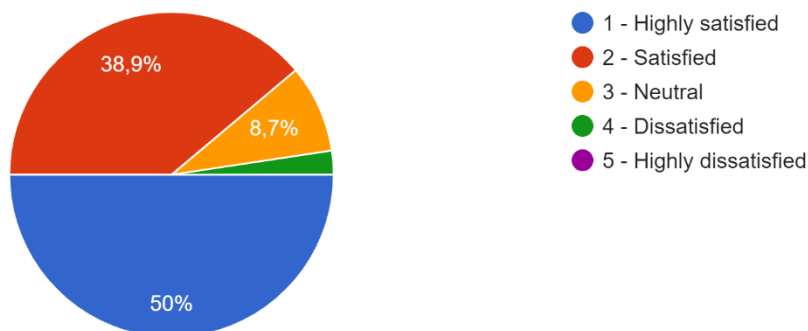
The second set of questions aimed to find out the level of the students' satisfaction with the quality and organization of online BE lessons, with the teachers' feedback on their work, and the pros and cons of online learning.

It is evident from Chart in Figure 9 that 88.9% of the BE students highly appreciate the quality and organization of online Business English lessons. Chart in Figure 10 proves that 96.1% of students also highly value the teachers' feedback on their work.

The advantages of online learning mentioned by at least half of the respondents are as follows: firstly, students do not have to commute, online learning is viewed as flexible and convenient; secondly, there is the possibility of using different online resources that are available also after the lesson; and, last but not least, students can try out different learning methods. Besides, 42.9% of the respondents stated the fact that online classes are less stressful than face-to-face classes. This was also mentioned several times in the subsequent open-ended question.

As for the disadvantages of online learning, 58.7% of the students pointed out that it is difficult for them to focus on the screen for a long time. This is followed by their missing face-to-face interactions with the classmates and the teacher (57.9%), and 42.1% of the students said they felt lonely and isolated. 31% of the students also mentioned slow or bad internet connection. The answers to the subsequent open-ended question also stressed the fact of not knowing their classmates.

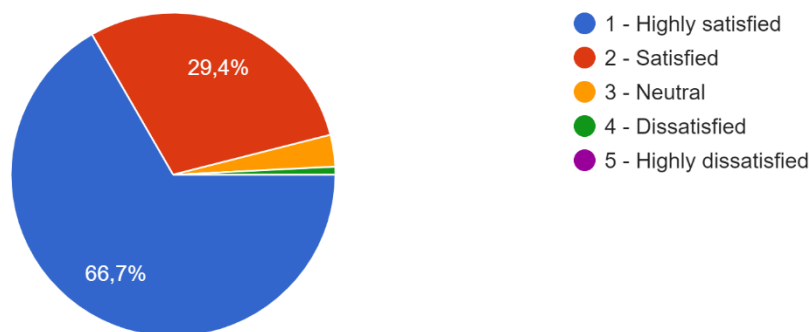
126 odpovědí



Source: Own

**Fig. 9:** The level of satisfaction with the quality and organization of online English classes

126 odpovědí

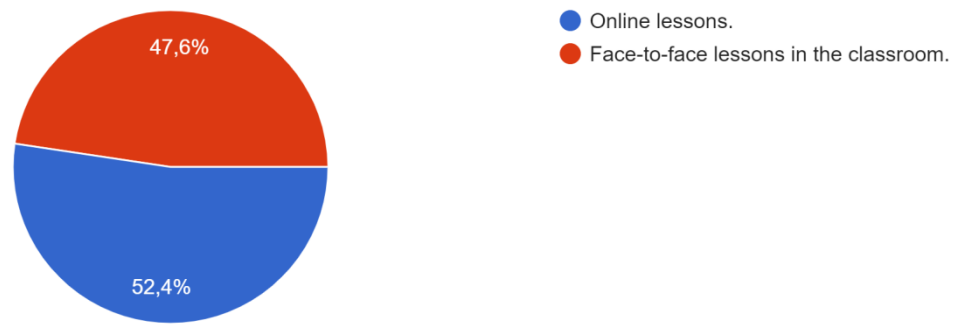


Source: Own

**Fig. 10:** The level of satisfaction with the teacher's feedback on your work in online English classes

The last set of questions focused on the students' preference for either online or face-to-face classes, the general evaluation of remote/online learning and the mode of learning the students would like to have in the future. As shown in Chart in Figure 11, 52.4% of the respondents prefer online classes when studying Business English. This is also supported by the result of the subsequent question, in which 61.9% of the students consider the online classes to be an adequate substitution for the face-to-face classes, see Chart in Figure 12. This is also evidenced by Chart in Figure 13 showing that the same percentage, i.e., 61.9% of the students would like to have a blend of online and face-to-face classes in the future.

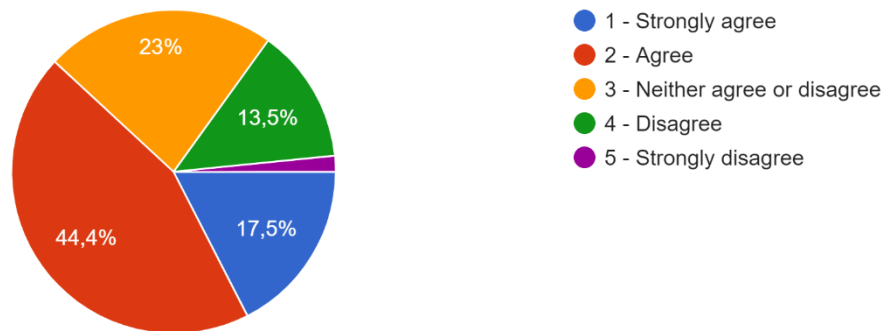
126 odpovědí



Source: Own

**Fig. 11:** Preference for either online or face-to-face classes when studying Business English

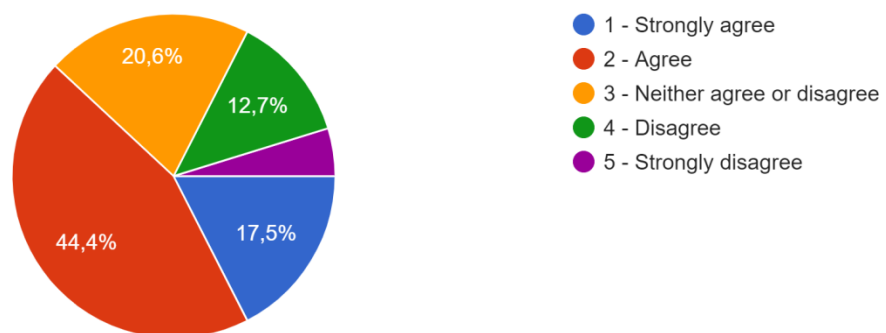
126 odpovědí



Source: Own

**Fig. 12:** The online classes are an adequate substitution for face-to-face classes

126 odpovědí



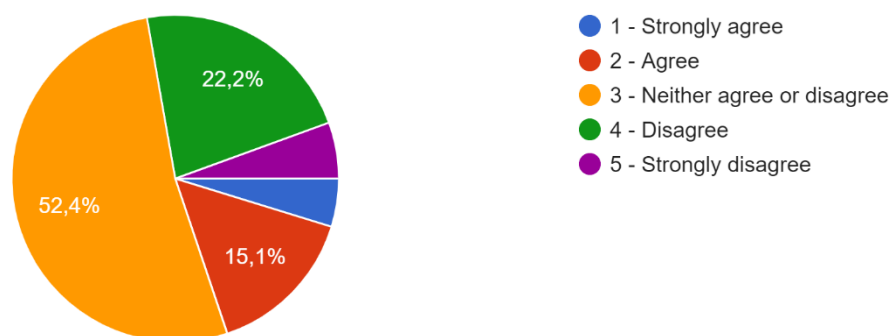
Source: Own

**Fig. 13:** I would like to have a blend of online and face-to-face classes in the future

However, Chart in Figure 14 illustrates that the students had mixed feelings when asked whether they had learned more in online classes compared to face-to-face classes. Only 19.9% of them agree that they learned more in online classes and 52.4% of the students do not know

whether online classes benefited them more than face-to-face ones. Thus, this view apparently contrasts with the students' preference for blended learning in the future.

126 odpovědí



Source: Own

**Fig. 14:** *I have learned more in online classes in comparison to face-to-face classes*

Having compared both of the surveys, it is obvious that both the BE teachers and the students agree on the following three facts:

1. Face-to-face classes are a more beneficial and effective way of studying Business English.
2. Online classes are more time consuming.
3. Both the students and teachers miss social interactions in the classroom.

The most surprising fact is that despite the students' hesitation whether they have learned enough in online classes, they still prefer blended learning more than the teachers.

The long experience of remote education has shown the necessity of having one single platform or LMS system and the usefulness of using different online applications and tools. It also made both the teachers and students realize the need to develop also their time management and organizational skills.

## Conclusion

The current situation with the Covid-19 pandemic has made all educational institutions speed up the process of introducing and implementing online elements of teaching and learning. University students have gone through a long period of remote education and the surveys clearly indicate that both the students and teachers have realized the importance of social interactions in face-to-face classes. Yet, at the same time, they appreciate the online experience which allowed them to develop new skills. Therefore, they would like to retain some elements of online education that can help them teach and learn more effectively as well as organize and access the course content better.

The BE teachers and students of economics were no exception. The BE teachers would like to utilize some of the elements from their online teaching and that is why two questionnaire surveys were carried out among the teachers and the students in order to evaluate what worked best and to find out what could be kept from the online form in the future. Our findings confirm Alexeeva & Buryakova's statement in [6] that

*“hybrid, blended learning has a great potential, since it combines the best features of face-to-face learning and the power of information technology.”*

The BE teachers at UWB in Pilsen have come to an understanding that it is necessary to keep adapting the Business English courses for the online environment and would like to continue using Google Classroom as a place where all the assignments, links to online exercises and videos, vocabulary and grammar quizzes can be shared and easily accessed both by students and teachers at any time.

## Literature

- [1] OFSTED: *What's working well in remote education*. [online]. 2021. [accessed 2021-06-30]. Available from WWW: <https://www.gov.uk/government/publications/whats-working-well-in-remote-education/whats-working-well-in-remote-education#what-is-remote-education>
- [2] AMMENWERTH, E.: Envisioning changing role of university teacher in online instructional environments. *All Ireland Journal of Higher Education*. 2017, Vol. 9, Issue 3. Available from WWW: <http://ojs.aishe.org/index.php/aishe-j/article/view/312>
- [3] RAI, B. S.; RAJESHWARI, M.: Online Language Teaching: Methods and Strategies, Possibilities and Opportunities. *International Journal of Management, Technology, and Social Sciences*. 2021, Vol. 6, Issue 1, pp. 128–141. [accessed 2021-07-30] DOI: [10.5281/zenodo.4606936](https://doi.org/10.5281/zenodo.4606936)
- [4] ARMĂSAR, I. P.: Challenges of Online Teaching in the Business Language Class. *Bulletin of the Transilvania University of Braşov. Series V: Economic Sciences*. DOI: [10.31926/but.es.2020.13.62.2.16](https://doi.org/10.31926/but.es.2020.13.62.2.16)
- [5] GRUBER, A.: Employing innovative technologies to foster foreign language speaking practice. *Academia Letters*. January 2021. Article 178. DOI: [10.20935/AL178](https://doi.org/10.20935/AL178)
- [6] АЛЕКСЕЕВА, Е. А.; БУРЯКОВА, С. Ю.: Blended foreign language learning with increased online component: hybridization strategies and educational technologies. *Научный журнал Современные лингвистические и методико-дидактические исследования. (Scientific Journal Modern Linguistic and Methodically Didactic Researches)*. 2020, Vol. 48, pp. 75–87. DOI: [10.36622/vstu.2020.26.79.001](https://doi.org/10.36622/vstu.2020.26.79.001)
- [7] UNESCO: *Covid-19 and higher education: Today and tomorrow; Impact analysis, policy responses and recommendations*. [online]. 2020. [accessed 2021-07-30]. ISBN 978-980-7175-52-4. Available from WWW: <https://www.right-to-education.org/es/node/1317>

## VZDĚLÁVÁNÍ ONLINE – ZKUŠENOSTI A VÝZVY

Tento článek je věnován vybraným aspektům vzdělávání na dálku (online), které by se daly uplatnit i ve výuce prezenční za účelem zkvalitnění a zefektivnění výukového a učebního procesu. Autorky zde seznamují s výsledky dotazníkového šetření, jehož se zúčastnili jak vyučující anglického jazyka Ústavu jazykové přípravy Západočeské univerzity v Plzni, tak také studenti ekonomické fakulty téže univerzity. Dotazníkové šetření proběhlo v letním semestru akademického roku 2020/2021 a účastníci v něm vyjadřovali své názory týkající se vzdělávání na dálku v průběhu posledních dvou semestrů. Autorky posléze shrnuly výsledky dotazníků a na základě jejich analýzy předkládají nabyté poznatky a zkušenosti, které by chtěly využít v kurzech obchodní angličtiny i v budoucnosti.

## ONLINE-AUSBILDUNG – ERFAHRUNGEN UND HERAUSFORDERUNGEN

Dieser Beitrag befasst sich mit ausgewählten Aspekten der (Online-) Fernausbildung, welche man auch im Präsenzunterricht zum Zweck der Anhebung der Qualität und der Effektivität des Lehr- und Lernprozesses einsetzen könnte. Die Autorinnen geben hier die Ergebnisse der Fragebogenuntersuchung bekannt, an der sich die Lehrkräfte am Fremdsprachenzentrum der Westböhmisches Universität Pilsen sowie auch Studenten der ökonomischen Fakultät derselben Universität beteiligt haben. Die Fragebogenuntersuchung verlief im Sommersemester 2020/21 und die Teilnehmer gaben darin ihre Meinung hinsichtlich des Fernunterrichts im Verlauf der letzten beiden Semester zum Ausdruck. Die Autorinnen haben schließlich die Ergebnisse der Fragebögen zusammengefasst und legen nun auf dieser Grundlage interessante Erkenntnisse und Erfahrungen vor, welche sie gern auch in der Zukunft in den Wirtschaftsenglischkursen zum Einsatz bringen wollen.

## KSZTAŁCENIE ONLINE – DOŚWIADCZENIA I WYZWANIA

Niniejszy artykuł poświęcony jest wybranym aspektom zdalnego nauczania (online), które można by zastosować także w nauczaniu stacjonarnym w celu podniesienia jakości i efektywności procesu dydaktycznego. Autorki przedstawiają wyniki badań ankietowych, w których wzięli udział nauczyciele języka angielskiego z Instytutu Przygotowania Językowego Uniwersytetu Zachodnioczeskiego w Pilźnie oraz studenci Wydziału Ekonomii tejże uczelni. Badania ankietowe przeprowadzono w semestrze letnim roku akademickiego 2020/2021. Ankietowani wyrażali swoje opinie na temat nauki zdalnej prowadzonej w ostatnich dwóch semestrach. Następnie autorki podsumowały wyniki ankiety i na podstawie ich analizy przedstawiły zdobytą wiedzę i doświadczenia, które można by wykorzystać na kursach biznesowego języka angielskiego także w przyszłości.

# Excellent Dissertations

## FORMÁT VÝUKY PŘEVŘÁCENÉ TŘÍDY V ON-LINE PROSTŘEDÍ V HODINÁCH HOSPODÁŘSKÉ ANGLIČTINY NA VYSOKÉ ŠKOLE

**Tereza Havránková**

Západočeská univerzita v Plzni, Fakulta pedagogická, Katedra anglického jazyka,  
Chodské náměstí 1, 306 14 Plzeň, Česká republika  
e-mail: [truzicko@kan.zcu.cz](mailto:truzicko@kan.zcu.cz)

### Abstrakt

Koncept výuky převrácená třída se stal v posledních letech využívaným přístupem především v hodinách matematiky a přírodních věd. Závěry různých studií ale ukazují, že převrácenou třídu lze úspěšně implementovat i do online výuky cizích jazyků. Článek popisuje probíhající výzkum, jehož záměrem je prozkoumat dopad režimu převrácené třídy na studijní výsledky studentů hospodářské angličtiny na vysoké škole v online výuce. Úvod článku je věnován teoretickým poznatkům o problematice převrácené třídy v online prostředí. Druhá část je věnována metodologii samotného výzkumu a přehledu dílčích zjištění výzkumu, realizovaného v letním semestru akademického roku 2020/2021.

### Key words

Flipped classroom; Flipped learning; Research design; Digital technology; SOFLA.

### Úvod

Předkládaný článek se zabývá inovativním pedagogickým přístupem (modelem převrácená třída), pro nějž je zásadním tématem implementace digitálních nástrojů do školské výuky. Moderní informační technologie se v posledních letech již staly pevnou součástí každodenní pedagogické praxe [1] a nestojí již pouze na okraji zájmu vyučujících. Ti již naprosto běžně používají k vyhledávání informací a studijních podkladů internet, pouštějí studentům videa z Youtube a připravují si rozmanité prezentace. Stále více z nich zapojuje do výuky též mnohé složitější aplikace či nástroje (např. tablety), jež dokážou lépe udržet pozornost studentů, kteří internet a chytré mobilní telefony či rozmanité sociální sítě využívají ve své každodenní praxi naprosto běžně.

Výzkumy a odborná literatura zabývající se aplikací digitálních nástrojů do výuky však stále častěji dokládají, že tyto technologie mají především skutečný potenciál zásadním způsobem zvýšit kvalitu a efektivitu výuky každého oboru [2]. Jsou schopné nejen zvýšit zájem studentů o probírané téma, ale i zajistit jejich aktivní zapojení se do výuky, zlepšit jejich studijní výsledky a motivovat je k dalšímu zájmu o obor i mimo školní prostředí.

Nicméně je však nezbytné, aby byl každý vyučující schopen tyto nástroje využívat efektivně a způsobem, který mu pomůže naplnit především jeho pedagogické cíle. Tím nejdůležitějším totiž nejsou samotné využívané nástroje, ale především metoda a způsob jejich zpracování a zapojení [1]. Ani moderní informační technologie proto nemohou být nadřazeny samotné pedagogice, ale mohou být chytrými „zbraněmi“ v rukách zkušených a koncepčně schopných „manažerů výuky“.

Autorka předkládaného výzkumu při své odborné práci nezůstala u zájmu o digitální technologie, ale zabývá se především vhodnými metodami a postupy, jak je co nejfunkčněji využívat v pedagogické praxi. Její dlouholetá zkušenost pedagožky jí totiž ukázala, že učitelé



jsou dnes v rámci různých kurzů běžně seznamováni s různorodými novými digitálními nástroji. Není jim však vytyčen přesný postup, jak všechny tyto jednotlivosti ve výuce využívat k tomu nejdůležitějšímu – koncepčnímu směřování výuky k pochopení a zapamatování si probíraného učiva. Rozhodla se proto zabývat se uceleně konkrétním modelem výuky, jenž může být na digitálních nástrojích snadno postaven. Pro tento model ale tyto nástroje nejsou nejtěžnější částí výuky. Jeho hlavním účelem je především dosažení stanovených pedagogických cílů [1].

Vybraným formátem je model převrácené třídy. Ten je založen na maximálním využití času určeného pro prezenční/synchronní výuku. Dosahuje toho přesunutím prezentace nového obsahu (lektorování) do domácí přípravy / asynchronního prostředí. Na základě pedagogem vytvořených výukových podkladů (např. ve formě videí) se studenti s obsahem učiva seznámí sami doma před samotnou výukou. Ta na domácí přípravu navazuje a probíraný obsah dále rozvíjí prostřednictvím dalších metod aktivní výuky (např. prací ve skupinách, role plays, diskuse) [3]. Předkládaná práce se důsledně zaměřila na využívání digitálních nástrojů právě ve fázi domácí přípravy (v asynchronním prostředí), kdy byla pro studenty k vysvětlení jednotlivé látky zpracovávána instruktážní videa, obsahující tzv. „embedded questions“ (vložené kontrolní otázky). V rámci prezenční výuky (popř. v době pandemie Covid-19 online výuky) pak bylo možné probranou látku dále rozvíjet tradičními postupy či také využít další digitální nástroje (Padlet, Jamboard, Sli.do apod.). Postavení převrácené výuky na využití videí je odborníky považováno za postup výrazně odpovídající moderním trendům. Podle těchto trendů je způsob, jakým dnešní mládež vstřebává nové podněty, výrazně postaven právě na vizuálních a filmových prvcích [2].

Formát převrácené třídy je aktuálně hojně využíván především v přírodovědných oborech [4], avšak jeho efektivita se postupně potvrzuje napříč předměty. Autorka se proto rozhodla tento model aplikovat ve výuce jazyků (konkrétně hospodářské angličtiny) a přinést tak poznatky z oblasti, která dosud není častým cílem výzkumných studií [5].

## **1 Teoretická východiska**

### **1.1 Synchronous Online Flipped Learning (SOFLA)**

Převrácená třída nebyla původně navržena do on-line výuky [6], nýbrž do výuky prezenční. Tato výuková metoda se však během posledních let stala velice populární i v on-line výuce, obzvláště během pandemie Covid-19. Dle principů převrácené třídy v online výuce se studenti v asynchronní části výuky seznámí s novým obsahem pomocí videí nebo interaktivních pracovních listů. Synchronní část výuky je zaměřena na aktivní učení a prohlubování znalostí dané problematiky [4]. V roce 2011 Marshallová a Rodriguezová [6] představily pojem tzv. převrácené třídy určený do on-line prostředí a v roce 2020 Marshallová a Kostka [6], model SOFLA upravily a definovaly osmi kroky (1. domácí příprava, 2. úvod/přihlášení, 3. aktivity pro celou třídu, 4. práce ve skupinách, 5. sdílení a zpětná vazba, 6. upoutávka, 7. zadání domácího úkolu, 8. závěrečná reflexe), které jsou navrženy tak, aby výuka byla efektivní a zároveň vycházela z principů převrácené třídy.

První krok je domácí příprava, která je přesunuta do asynchronního prostředí. Během domácí přípravy studenti pracují samostatně, svým vlastním tempem a seznamují se s novým obsahem. Nový obsah by měl být zpracovaný interaktivním způsobem v aplikaci, která umožní učitelům vkládat otázky, na které studenti odpovídají a zároveň získávají zpětnou vazbu. Studenti mají v domácí přípravě i možnost klást přes LMS dotazy spolužákům a učitelům. Krok 2, přihlášení, je aktivita, kdy učitel položí studentům otevřené otázky týkající se domácí přípravy, aby zjistil, jak studenti novému obsahu porozuměli. Studenti odpovídají na otázky v Google dokumentu nebo Padletu, aby byly odpovědi všem dostupné.

Krok 3, aktivity pro celou třídu, je zaměřen na problémy nebo nejasnosti, na které studenti narazili během domácí přípravy. Všichni studenti v této fázi pracují společně, např. v aplikaci Jamboard nebo Whiteboard. Následuje krok 4, kdy studenti pracují ve skupinách a společně vypracovávají nějaký zadaný úkol. Po práci ve skupinkách studenti sdílejí výstupy své práce a navzájem si dávají zpětnou vazbu. V dalších dvou krocích učitel nejdříve studenty motivuje na domácí přípravu a následně jim ukáže, jaké je zadání domácí přípravy na další hodinu. Poslední částí je závěrečná reflexe, kterou studenti vypracovávají samostatně do sdíleného dokumentu nebo Padletu. Studenti mají za úkol napsat reflexi z hodiny [6].

Model SOFLA (Fig. 1) je strukturované schéma pro výuku ve formátu převrácené třídy v online prostředí, ale umožňuje učitelům být kreativní a zaměřit obsah jednotlivých kroků na dosažení výukových cílů [6].



Zdroj: [6]

**Fig. 1:** Model SOFLA

## 2 Cíle a výzkumné otázky

Snahou autorky je vyplnit mezery v empirickém poznání konceptu převrácené třídy ve výuce anglického jazyka, a to s využitím digitálních nástrojů. Širším cílem realizovaného výzkumu je proto předložit přehled dosavadního bádání a vhodných aplikací, ale především v praktické části práce zjistit a popsat, jaký má model převrácená třída dopad na výuku (tj. prověřit efektivitu daného výukového modelu při výuce anglického jazyka). Toto bylo zjišťováno na uceleném výzkumném vzorku běžných studentů standardního semináře hospodářské angličtiny na Fakultě ekonomické Západočeské univerzity v Plzni.

Autorka se rozhodla odborně se formátem převrácené třídy zabývat především díky svým zkušenostem z dlouholeté pedagogické praxe a zájmu o aktivní a účelné využívání digitálních nástrojů při výuce cizích jazyků. Tento postup vnímá jako efektivní metodu, která má potenciál zvýšit intenzitu zapojení studentů do výuky (interakci mezi vyučujícím a studenty i mezi nimi navzájem) a zlepšit jejich znalosti i jazykové dovednosti. Dále oceňuje vhodnost modelu pro zapojení digitálních nástrojů do výuky a jejich aktivní využívání jak učitelem, tak žákem. Tento formát je proto nejen funkční, ale i moderní a vyhovuje požadavkům 21. století. Na základě své pedagogické praxe autorka jako hlavní nevýhodu daného formátu vnímá vyšší časovou náročnost, která je kladena na studenty. Toto je však dle zkušeností autorky vyváжено především lepšími výsledky studentů zapojených do výuky v režimu převrácené třídy, což je kvantifikovatelně ověřitelné díky běžným testům v rámci vysokoškolských hodin.

Metodologie praktického výzkumu byla od počátku formulování výzkumného záměru postavena na realizaci v prezenčních hodinách a aktivní osobní interakci vyučujícího se

studenty (i studentů navzájem). Tento záměr zásadním způsobem narušila zcela neočekávatelná situace spjatá s pandemií Covid-19. Především následná vládní opatření, kdy byla jakákoliv výuka na vysokých školách realizována po tři semestry téměř výhradně v online prostředí, realizaci výzkumu v připravené podobě znemožnila. Po ustálení situace se proto realizátorka výzkumu rozhodla flexibilně přepracovat své výzkumné postupy a nástroje pro zkoumání efektivity využívání modelu převrácené třídy výuky anglického jazyka v online prostředí.

Maxwell připomíná, že realizace výzkumu obecně má pozitivní vliv na hlubší pochopení jakékoliv problematiky hned v několika rovinách: intelektuální, praktické a personální [7]. I autorka předkládané práce vnímá zásadní přínos daného výzkumného záměru právě ve vrstevnatosti jeho přínosu. Na intelektuální úrovni si totiž klade za cíl přinést nejnovější poznatky o konceptu převrácené třídy v hodinách anglického jazyka na základě prozkoumání zahraničních a českých zdrojů. Výzkum přispěje k analýze výsledků těchto prací. Autorka se zaměří na popsání výhod a nevýhod tohoto modelu ve výuce anglického jazyka v prezenční i on-line výuce na vysokých školách. Zásadní přínos práce je však možné vnímat především v jeho praktické rovině. Výsledky výzkumu totiž přinesou bohaté poznatky o fungování převrácené třídy v hodinách jazyků v on-line prostředí a mohou tak reálným pedagogům pomoci tento výukový model poznat a pochopit. Učitelé budou moci na základě předložených poznatků a závěrů výzkumu převrácenou třídu implementovat ve své běžné praxi a využívat jej při své online výuce, stejně jako ozkoušet některé z navrhovaných vhodných aplikací. Na osobní/personální úrovni přinese realizovaný výzkum zásadní efekt i pro samotnou autorku zpracovávané práce. Ta díky němu získá poznatky a schopnosti, které dále rozvinou její pedagogické a osobní dovednosti, a pomohou jí vylepšit a upravit studijní plány předmětu Hospodářské angličtiny na Fakultě ekonomické ZČU. Dále autorce daný výzkum ukáže efektivní postupy, jak tento model výuky integrovat do svých hodin anglického jazyka.

Výzkum ve výše popsané podobě konkrétně probíhal v letním semestru akademického roku 2020/2021 v šesti paralelních třídách, kde tři kontrolní skupiny (K1, K2, K3) byly vyučovány tradičním způsobem a tři experimentální skupiny (E1, E2, E3) v režimu převrácené třídy. Tímto způsobem disertační práce v těchto skupinách studentů obchodní angličtiny ověří efektivitu výuky založené na formátu převrácená třída, a to konkrétně ve výuce s využitím moderních technologií a v online prostředí.

### **Hlavním cílem práce tak je:**

Prozkoumat limity a možnosti modelu převrácené třídy s využitím digitálních technologií při výuce AJ na vysoké škole v českém prostředí.

Tento hlavní cíl je dále rozdělen do tří dílčích cílů, které přispějí k naplnění cíle hlavního.

### **Dílčí cíle práce jsou:**

1. Analyzovat dopad modelu převrácená třída na studijní výsledky studentů ve výuce anglického jazyka.
2. Popsat vliv daného modelu s využitím moderních nástrojů na průběh prezenční části výuky.
3. Interpretovat postoje studentů daného modelu s využitím moderních nástrojů z pohledu studentů.

Dílčí cíle předkládané práce lze také vnímat ve více rovinách.

**Východiska:** Vypracovat přehled realizovaných výzkumů v ČR a zahraničí.

### Analytická část:

- Analyzovat dopad modelu převrácené třídy na studijní výsledky studentů ve výuce anglického jazyka.
- Popsat hlavní výhody a nevýhody daného formátu při výuce anglického jazyka. Interpretovat postoje studentů na daný model v souvislosti s aktivním zapojením v online hodinách. Aplikační a návrhová část:
- Na základě získaných poznatků zpracovat přehled aplikací, které jsou vhodné pro výuku v modelu převrácené třídy.
- Vytvořit metodiku pro implementaci modelu převrácená třída do výuky anglického jazyka.

Konkrétně si autorka si v rámci praktické části výzkumu klade následující **výzkumné otázky**:

1. Jaký vliv má model převrácené třídy na studijní výsledky studentů semináře Hospodářská angličtina na VŠ ve srovnání s tradiční výukou?
2. Jaké jsou hlavní negativní či pozitivní dopady režimu převrácené třídy na průběh prezenční/synchronní části výuky?
3. Jaké hlavní aspekty daného formátu (kladné či záporné) vnímají studenti z experimentální skupiny?

Na základě studia předchozích dostupných výzkumů a literatury k tématu převrácené třídy předkládá autorka následující **hypotézu pro první dílčí cíl**:

*Studenti z experimentální skupiny mají statisticky vyšší skóre ze závěrečného testu než studenti vyučování tradičním způsobem.*

Logiku výzkumného záměru přehledně shrnuje Tabulka 1.

**Tab. 1:** Přehled cílů výzkumu

	Dílčí cíle	Výzkumné otázky	Hypotézy
1	Analyzovat dopad převrácené třídy na studijní výsledky studentů ve výuce anglického jazyka	Jaký vliv má model převrácené třídy na studijní výsledky studentů semináře Hospodářská angličtina na VŠ ve srovnání s tradiční výukou?	Studenti z experimentální skupiny mají statisticky vyšší skóre ze závěrečného testu než studenti vyučování tradičním způsobem.
2	Popsat vliv daného modelu s využitím moderních nástrojů na průběh prezenční / synchronní části výuky.	Jaké jsou hlavní negativní či pozitivní dopady modelu převrácené třídy na průběh prezenční / synchronní části výuky?	
3	Interpretovat postoje studentů na převrácenou třídu s využitím digitálních nástrojů.	Jaké hlavní aspekty daného formátu (kladné či záporné) vnímají studenti z experimentální skupiny?	

Zdroj: Vlastní

### 3 Metodologie výzkumu

Metodologie výzkumu byla inspirována výzkumem autorů Given Leeové a Amandy Wallaceové, který byl v roce 2016 realizován na Univerzitě v Jižní Koreji [8]. Cílem výzkumu bylo zjistit, jaký dopad má převrácená třída na studijní výsledky vysokoškolských studentů obecného anglického jazyka. Výzkum probíhal dva semestry a zapojilo se do něj celkem 79 studentů. Výzkum byl založen na pedagogickém experimentu, kde byly porovnávány čtyři skupiny studentů. Dvě experimentální skupiny byly vyučovány v principu převrácené třídy a dvě kontrolní skupiny byly vyučovány tradičním způsobem. Výsledky výzkumů ukazují, že v závěrečném testu z anglického jazyka dosáhli studenti z experimentální skupiny lepších výsledků než studenti z kontrolní skupiny. Průměrná dosažená hodnota ze závěrečného testu studentů z experimentální skupiny byla 19,44 bodů z celkových 25 bodů. Průměrné výsledky kontrolní skupiny byly 17,55 bodů z celkových 25. Výsledky závěrečných testů mají statisticky významný výsledek ( $t = 2,172$ ,  $p = 0,033$ ) [8].

Výzkumný tým práce navázal na výše zmíněný výzkum a navrhl design studie, jež měla být aplikována do hodin Hospodářské angličtiny 2 na vysoké škole v prezenční formě během letního semestru akademického roku 2020/21. Tento záměr ale zásadním způsobem narušila zcela neočekávaná situace spjatá s pandemií Covid-19 a především s následnými vládními nařízeními, kvůli nimž byly již tři semestry vyučovány téměř výlučně v online prostředí. Po ustálení situace se realizační tým výzkumu rozhodl flexibilně přepracovat jeho design a přizpůsobit ho možnostem konceptu převrácené třídy v on-line prostředí.

Výzkumný tým realizoval výzkum v on-line výuce předmětu Hospodářská angličtina 2, kdy byly tři skupiny studentů vyučovány ve stylu převrácené třídy a tři skupiny tradičním způsobem. Studenti z experimentální skupiny byli seznámeni s novým obsahem před výukou pomocí výukových videí. Asynchronní výuka se zaměřovala na procvičení nového učiva. Naproti tomu kontrolní skupina byla seznámena s novým obsahem během synchronního vyučování a zbytek hodiny byl věnován procvičení dané problematiky.

#### 3.1 Výzkumný vzorek

Účastníci výzkumu jsou studenti prvního ročníku Fakulty ekonomické ZČU. Studenti Fakulty ekonomické mají ve svém studijním plánu dva semestry hospodářské angličtiny. Během měsíce září jsou budoucí studenti prvních ročníků zkoušeni z anglického jazyka. Každý student je povinen složit zkoušku Cambridge Placement Test. Tato zkouška probíhá v prostorách Ústavu jazykové přípravy a zkoušku studenti skládají on-line formou. Dle výsledků testu jsou budoucí studenti prvního ročníku FEK rozděleni na dvě skupiny – na skupinu s jazykovou úrovní anglického jazyka B1/B2 dle Evropského referenčního rámce pro jazyky, a na skupinu s úrovní B1. Následně studenti s vyšší jazykovou úrovní v zimním semestru absolvují seminář Hospodářská angličtina 3 a v letním semestru seminář Hospodářská angličtina 4. Studenti, kteří v rozřazovacím testu dosáhli jazykové úrovně B1 a nižší, si v zimním semestru zapíší seminář Hospodářská angličtina 1 a v letním semestru seminář Hospodářská angličtina 2. V zimním semestru je předmět Hospodářská angličtina zakončen zápočtovým testem, v letním semestru pak zápočtovým testem a zkouškou. Zápočtový test se skládá ze 4 částí: poslech, gramatika, čtení a psaní. Účastníci experimentu byli studenti semináře Hospodářské angličtiny 2 které vyučovala samotná autorka této práce. Studenti tohoto semináře by měli mít jazykovou úroveň B1, ale jsou zde i studenti, kteří mají jazykovou úroveň anglického jazyka daleko nižší. Ve skupinách tak vzniká velká jazyková nerovnost mezi jednotlivými studenty.

Vzhledem k přechodu na online výuku během letního semestru 2020/2021 byl zaznamenán znatelný úbytek studentů, kteří ve studiu v letním semestru na FEK pokračovali.

Z plánovaných 60 studentů, kteří se měli původně do experimentu zapojit, se nakonec zapojilo pouze studentů 50. Tito studenti byli náhodně rozděleni do čtyř skupin, dvě skupiny experimentální (E1, E2) a dvě skupiny kontrolní (K1, K2). V rámci experimentu se následně do výzkumu zapojily i dvě skupiny cca. 30 studentů předmětu Hospodářská angličtina 2, které vyučuje lektorka z Ústavu jazykové přípravy. V rámci experimentu vedla druhá vyučující výuku v jedné experimentální a druhé kontrolní skupině. Celkem se do experimentu zapojilo 80 studentů.

Všichni studenti z experimentální skupiny byli na první hodině semináře informováni o zapojení do experimentální skupiny a požádáni o informovaný souhlas. Všichni studenti se zapojením do experimentu souhlasili a žádný student nepožádal o přesun do jiné skupiny.

### 3.2 Výzkumné metody

Na základě teoretických východisek a rešerší již realizovaných výzkumů v oblasti výukového modelu převrácené třídy se výzkumný tým rozhodl pro smíšený typ výzkumu. Data byla získána na základě kvantitativních i kvalitativních metodologických přístupů a tyto odlišné metodologické přístupy se tak mohou doplňovat.

Data získaná během výzkumu budou pocházet z následujících zdrojů: pretestu, dvou dotazníků, posttestu, strukturovaných rozhovorů a poznámek vyučujícího, viz design výzkumu

Výzkumný tým navrhl následující metody výzkumu pro splnění dílčích cílů:

**Dílčí cíl č. 1:** *Jaký vliv má model převrácená třída na studijní výsledky studentů semináře Hospodářská angličtina na VŠ ve srovnání s tradiční výukou?*

K dosažení tohoto cíle se výzkumný tým rozhodl pro sběr dat na základě kvantitativního přístupu. Získaná data budou pocházet z pretestu a posttestu a následně budou analyzována pomocí inferenční statistiky. Stanovená hypotéza je:

Studenti z experimentální skupiny mají statisticky vyšší skóre ze závěrečného testu než studenti z kontrolní skupiny (studenti vyučovaní tradičním způsobem).

Na začátku a na konci experimentu budou všichni studenti podrobeni pretestu a posttestu z anglického jazyka. Tyto testy byly vytvořeny pedagogy Ústavu jazykové přípravy pro předmět Hospodářská angličtina 2 a otestovány na studentech v předcházejících letech. Výsledky testů z experimentální skupiny a kontrolní skupiny budou analyzovány a porovnány využitím dvou statistických metod Studentovým parametrickým *t*-testem a Mann-Whitneyovým neparametrickým. Před analýzou dat bude vybrán vhodný software, např. Gretl, pro zpracování statistických dat získaných z pretestu a posttestu.

**Dílčí cíl č. 2:** *Jaké jsou hlavní negativní či pozitivní efekty modelu převrácená třída na průběh výuky?*

**Dílčí cíl č. 3:** *Jaké hlavní aspekty daného formátu (kladné či záporné) vnímají studenti?*

Tyto cíle budou dosaženy kvantitativním a kvalitativním přístupem výzkumu. Kvantitativní data budou pocházet ze dvou dotazníků, které budou analyzovány deskriptivní metodou. Během pedagogického experimentu byli studenti ze všech skupin požádáni o vyplnění dvou dotazníků. Tyto dotazníky obsahovaly cca 20 otázek kvantitativního a kvalitativního charakteru a byly určeny jak pro experimentální, tak pro kontrolní skupiny.

Oba dotazníky byly dokončeny v průběhu měsíce ledna 2021. Dotazníky byly následně zaslány pěti expertům, kteří se k jejich obsahu vyjádřili. Na základě vyjádření expertů a pilotáži dotazníků byly dotazníky upraveny a doplněny.

Přehled způsobu sběru dat v jednotlivých dílčích cílech shrnuje Tabulka 2.

**Tab. 2:** Přehled způsobu sběru dat v jednotlivých dílčích cílech

	Dílčí cíle	Výzkumné otázky	Metody sběru a interpretace dat
1	Analyzovat dopad modelu převrácené třídy na studijní výsledky studentů ve výuce anglického jazyka	Jaký vliv má model převrácená třída na studijní výsledky studentů semináře Hospodářská angličtina na VŠ ve srovnání s tradiční výukou?	pretest, posttest Data budou analyzována Studentovým <i>t</i> -testem a Mann Whitneyovým <i>U</i> testem
2	Popsat vliv daného modelu s využitím moderních nástrojů na průběh prezenční části výuky.	Jaké jsou hlavní negativní či pozitivní dopady modelu převrácené třídy na průběh prezenční / synchronní části výuky?	vstupní a závěrečný dotazník polostrukturované rozhovory poznámky vyučujícího Data budou analyzována kvantitativní a kvalitativní metodou.
3	Interpretovat postoje studentů na převrácenou třídu s využitím digitálních nástrojů z pohledu studentů.	Jaké hlavní aspekty daného formátu (kladné či záporné) vnímají studenti?	závěrečný dotazník polostrukturované rozhovory Data budou analyzována kvantitativní a kvalitativní metodou

Zdroj: Vlastní

## 4 Dosavadní výsledky výzkumu

Následující část článku je přehled dosavadních výsledků z výzkumu, který byl realizován během letního semestru akademického roku 2020/21.

### 4.1 Zpracování výukových videí do asynchronní části výuky

Autorka výzkumu vytvořila vlastní výuková videa a zároveň použila již dostupné záznamy dohledatelné na YouTube. Následně videa uložila do aplikace EdPuzzle. EdPuzzle ([edpuzzle.com](http://edpuzzle.com)) je aplikace, která umožňuje zpracování výukových videí. Podle Leeové a Wallaceové [8] několik studentů z jejich výzkumu přiznalo, že výuková videa by byla mnohem zajímavější, kdyby obsahovala interaktivní prvky. Aplikace EdPuzzle tyto prvky na tvorbu interaktivních videí nabízí. Umožňuje učiteli vkládat do libovolného videa otázky (otevřené otázky, multiple choice), na které musí studenti během videa odpovídat. Aplikace neumožňuje studentům pokračovat ve zhlédnutí videa, aniž by odpověděli na příslušné otázky. Dále tato aplikace nabízí okamžitou zpětnou vazbu ohledně splnění a správnosti odpovědí žáků. Učitel tak získá informace o tom, kdy žáci video zhlédli, zda video viděli celé, jaké části videa si pustili opakovaně. Tato data mohou být následně využita k ohodnocení porozumění studenta dané látce a k zaměření samotné výuky na ty části, které nejsou studentům zcela jasné [5]. Další výhodou této aplikace je, že učitel může vybrat video ze široké nabídky zdrojů TedEx, YouTube, Khan Academy, National Geographic nebo použít již upravená videa, která byla nasdílena jinými učiteli.

Autorka projektu vytvořila ve webové aplikaci Edpuzzle bezplatný účet, který se může využívat zdarma pro tvorbu až 5 videí. Jelikož bylo v rámci tohoto výzkumu použito více

videí, autorka projektu zaplatila premium verzi této aplikace. Po vytvoření účtu vznikly třídy Hospodářská angličtina 2. Studenti semináře následně získali vstupní kód, pomocí kterého se přihlásili do aplikace pod svým jménem. Tento kód byl identický pro celý letní semestr a studenti po zadání tohoto kódu do aplikace EdPuzzle získali přístup k výukovým videím. Studenti byli emailem upozorněni na každé nové video, které bylo nahráno do složky Hospodářská angličtina 2. Autorka projektu získala přehled o tom, kolik studentů video vidělo, kolikrát si video přehráli a jak studenti odpovídali na kontrolní otázky.

Celkem bylo zpracováno 24 výukových videí. Video byla zaměřena na gramatiku, slovní zásobu obchodní angličtiny a strategie mluvení a čtení. Použitá videa byla natočena a namluvena samotnou autorkou projektu, rodilou mluvčí z USA, zároveň k danému účelu posloužila videa z YouTube. Každé video bude dále upraveno v aplikaci EdPuzzle a doplněno otázkami k získání okamžité zpětné vazby. Odpovědi studentů byly zaznamenávány a uchovávány v samotné aplikaci EdPuzzle.

## 4.2 Pretest a Posttest

První a poslední týden letního semestru akademického roku 2020/21 studenti z kontrolních i experimentálních skupin vyplnili on-line standardizovaná, ověřené zápočtové testy pro předmět Hospodářská angličtina 2, vytvořené vyučujícími tohoto předmětu na Ústavu jazykové přípravy ZČU. Testy se skládaly z několika částí – poslechu, části zaměřenou na gramatiku a slovní zásobu, čtení a psaní. Pro zajištění jejich korektního vyplnění byly testy zadány při online výuce a všichni studenti měli povinnost mít zapnutý mikrofon a kameru. Testy byly zpracovány v Google Forms a parametry testů nastaveny tak, aby studenti nemohli mezi jednotlivými částmi překlíkávat. Mohli pouze vždy jít na následující stranu testu, ale nemohli se v něm vrátit na předchozí stranu. Pořadí otázek bylo pro každý test náhodně změněno. Na vyplnění testu měli studenti 60 minut a všichni tento časový limit splnili.

### 4.2.1 Vyhodnocení testů (pretest, posttest)

Pro každou ze tří experimentálních (E1, E2 a E3) a kontrolních (K1, K2, K3) skupin bylo provedeno vyhodnocení počtu bodů, které studenti těchto skupin dosáhli v pretestu (před započtením výuky) a v posttestu (po skončení výuky). Základní hodnoty souboru jsou uvedeny v Tabulce 3.

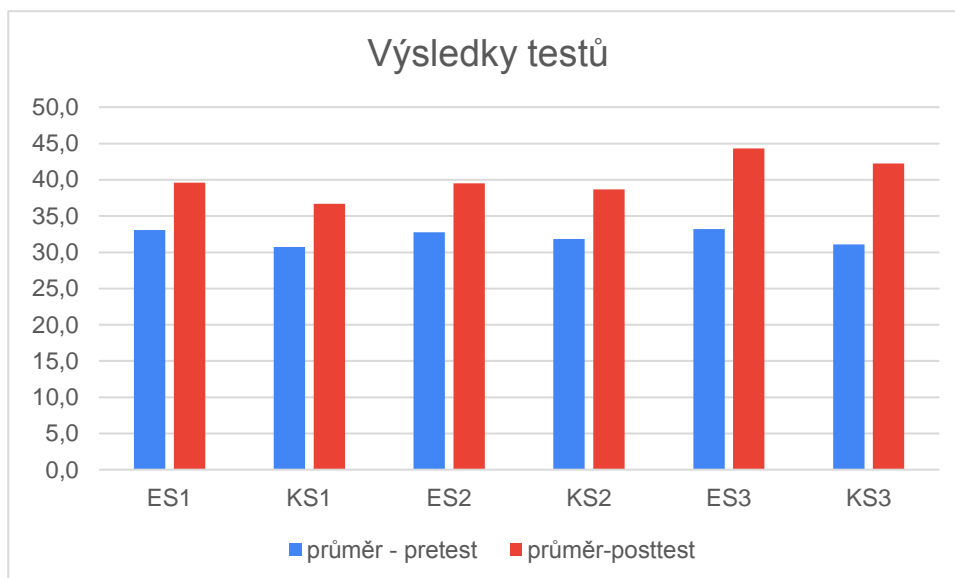
**Tab. 3:** Základní statistické charakteristiky souboru skupin studentů

	Pretest		Posttest		n
	Průměr	Sm. odch.	Průměr	Sm. odch.	
ES1	33,1	5,8	39,6	3,9	15
KS1	30,8	4,9	36,7	8,8	12
ES2	32,8	4,2	39,5	4,0	16
KS2	31,8	6,9	38,7	5,3	19
ES3	33,2	6,6	44,3	4,7	19
KS3	31,1	5,3	42,3	5,5	16

Zdroj: Vlastní

Posun v průměrném bodovém zisku u každé skupiny je na obrázku Fig. 2.





Zdroj: Vlastní

**Fig. 2:** Výsledky pretestu a posttestu

Pozitivní je, že u všech skupin došlo ke zvýšení bodového zisku mezi pretestem a posttestem.

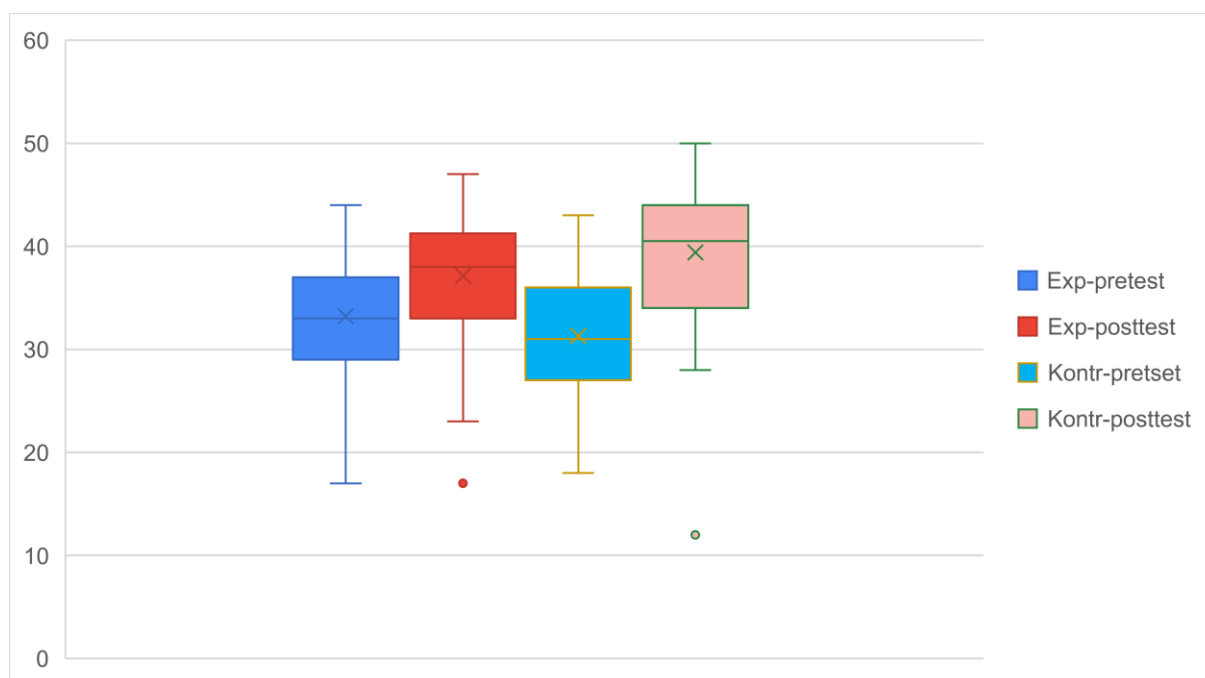
Pokud sloučíme všechny výsledky z kontrolních skupin do jednoho souboru a stejně tak z experimentálních skupin, dostaneme charakteristiky souboru, které ukazuje Tabulka 4:

**Tab. 4:** Souhrnné statistiky souboru student z experimentálních a kontrolních skupin

	Pretest		Posttest		Posttest – Pretest
	Průměr	Sm. odch.	Průměr	Sm. odch.	
Es	33,0	5,5	41,4	4,2	8,3
Ks	31,3	5,7	39,4	6,6	8,1

Zdroj: Vlastní

Pomocí tzv. krabicového grafu (Fig. 3) byly vyneseny průměry (křížek), medián (čára), kvartily (okraj krabice), maxima, minima bez odlehlých hodnot a odlehlé hodnoty.



Zdroj: Vlastní

**Fig. 3:** Výsledky pretestu a posttestu

Po prověření normality rozdělení (Shapirovu-Wilkovu testu normality) byl proveden Studentův  $t$ -test na rozdíl středních hodnot. Již z obrázku, ale také provedeným testem se ukázalo, že rozdíl středních hodnot souboru bodového zisku u studentů kontrolní skupiny a experimentální skupiny není statisticky významný (na běžně používané hladině významnosti 0,05).

Obě skupiny (experimentální i kontrolní) si zlepšily své bodové hodnocení o cca 8 bodů.

Mírným pozitivem je, že experimentální skupina má o něco menší rozptyl hodnot souboru (mezi studenty experimentální skupiny jsou o něco menší rozdíly ve znalostech).

Hypotéza o významně lepších výsledcích experimentální skupiny se nepotvrdila.

### 4.3 Dotazníkové šetření

V rámci výzkumu bylo provedeno dotazníkové šetření na začátku a na konci semestru akademického roku 2020/21. Dotazníky byly určeny pro studenty jak z experimentální, tak i z kontrolní skupiny. Pro zajištění 100% návratnosti dotazníků byly dotazníky zadány studentům během on-line výuky. Otázky prvního dotazníku měly pomoci autorovi práce získat přehled o tom, kdo byli studenti předmětu Hospodářská angličtina 2. Otázky jsou zaměřené na pohlaví, věk studentů a dále na studovaný obor a ročník studia anglického jazyka.

Druhý dotazník byl rozdělen na dvě části. První část dotazníku byla zaměřena obecně na jednotlivé fáze výuky předmětu Hospodářská angličtina 2, jako je například organizace výuky, obsah, úkoly, prezentace nového obsahu, procvičování, a zpětnou vazbu. Druhá část dotazníku byla určena pouze pro studenty z experimentální skupiny a obsahovala otázky cílené na postoje k převrácené třídě.

Oba dotazníky budou analyzovány kvantitativně i kvalitativně. Kvantitativní typy otázek budou analyzovány deskriptivní metodou. Ukončení interpretace dotazníků bude do konce měsíce října 2021.

#### **4.4 Poznámky vyučující**

Autorka výzkumu si jako další nástroj pro sběr dat zvolila poznámky/deník z on-line výuky v experimentální a kontrolní skupině. Poznámky nebyly zaznamenávány dle žádného předem pevně stanoveného formátu, ale na základě dění ve třídě, jako byly postřehy ze spoluprací a komunikací studentů při jednotlivých aktivitách, klima ve třídě nebo zapojení se studentů do různých typů aktivit. Zápisky budou interpretovány kvalitativní metodou a přinesou vhled do problematiky z pohledu zúčastněného pozorovatele výuky – samotného pedagoga.

Data z poznámkového aparátu budou analyzována do konce roku 2021.

#### **4.5 Polostrukturované rozhovory**

V průběhu měsíce června a července 2021 proběhly polostrukturované rozhovory se studenty z experimentálních skupin. Polostrukturované rozhovory jsou vhodné v případě, kdy nemáme na rozhovor mnoho času, rozhovor nemůžeme opakovat, nebo chceme předejít snižování kvality rozhovoru ze strany tazatele, Hendl [9]. Celkem se rozhovorů zúčastnilo 16 studentů, kteří souhlasili s účastí na polostrukturovaných rozhovorech a zároveň spadali do skupiny studentů vykazujících průměrné studijní výsledky v předmětu Hospodářská angličtina 2. Otázky rozhovoru byly zaměřené na dovysvětlení jednotlivých částí závěrečného dotazníku týkající se interakce se spolužáky a učitelem, časové náročnosti a postojů k výukovému modelu převrácené třídy v on-line prostředí. Rozhovory se uskutečnily přes aplikaci ZOOM. Následně budou přepsány pomocí softwaru Otter.ai a kódovány pomocí softwaru Atlas.ti. Původním záměrem bylo provést rozhovor s deseti respondenty, ale z důvodu nasycení teoretických dat byl počet respondentů navýšen na celkových patnáct.

Polostrukturované rozhovory budou analyzovány, přepsány a analyzovány pomocí zakotvené teorie v průběhu srpna až prosince 2021.

### **5 Poučení z výzkumu a návrhy pro zlepšení**

Snaha autorky předložených tezí je nezůstat pouze u popisu daného modelu výuky a jeho efektivity s použitím moderních technologií ve výuce anglického jazyka, nýbrž nabídnout i poučení a navrhnout možná řešení pro co nejfunkčnější implementaci modelu do běžné výuky. Součástí výzkumné práce tak bude i metodika, která rozšíří využitelnost dané metody v učitelské praxi jiných učitelů anglického jazyka.

Zároveň bude zpracována rešerše nejvhodnějších digitálních nástrojů pro výuku ve formátu převrácené třídy. Tato rešerše bude obsahovat přehled digitálních nástrojů, které se autorce během výzkumu osvědčily. V průběhu experimentu již nyní bylo prokázáno, že pro efektivitu výuky v převrácené třídě není zásadní kvantita využívaných aplikací, ale především schopnost pedagogů efektivně a účelně využívat i menší počet zvolených aplikací.

#### **Závěr**

Převrácená třída je inovativním modelem výuky, který se v posledních letech stal předmětem výzkumných prací napříč různými obory, a to včetně výuky anglického jazyka. Závěry výzkumných šetření poukazují na výhody tohoto modelu, mezi něž patří zlepšení studijních výsledků nebo častější interakce studentů ve výuce. Zároveň realizovaná šetření v dané problematice akcentují nevýhody tohoto modelu, například časovou náročnost na přípravu ze strany učitele i studentů.

Autorka práce chce navázat na již realizované výzkumy a prozkoumat limity a možnosti převrácené třídy s využitím digitálních technologií. Tím může doplnit poznatky o tomto modelu v rámci výuky i anglického jazyka v českém kontextu.

V rámci práce byla na základě prostudované literatury stanovena teoretická východiska, která dala základ pro stanovení cílů práce a poskytla rámec pro tvorbu samotné metodologie výzkumu. Součástí příprav na samotný výzkum byla realizace dotazníkového šetření. To mělo ukázat, jak správně zpracovat výuková videa tak, aby jejich obsah a zpracování co nejvíce rezonovaly s potřebami studentů. Výsledky tohoto šetření následně pomohly autorce zpracovat 24 výukových videí prezentující nový obsah učiva v aplikaci EdPuzzle.

Samotný výzkum byl zahájen v letním semestru akademického roku 2020/21. Vzhledem k okolnostem spojených s pandemií Covid-19 a následným uzavřením vysokých škol byl výzkum přizpůsoben výuce v on-line prostředí.

V průběhu výzkumu probíhal také sběr dat kvantitativního a kvalitativního charakteru. Sběr dat byl ukončen na konci měsíce srpna a data budou následně analyzována a interpretována. Výsledky pretestu a posttestu pro experimentální a kontrolní skupinu byly podrobeny statistické analýze. Analýza výsledků pretestu a posttestu ukázala, že hypotéza o významně lepších výsledcích experimentální skupiny se nepotvrdila.

Autorka chce ve své práci postoupit o krok dál a nezůstat jen u přehledu literatury, popisu a analýzy výukového formátu převrácené třídy. Na základě výzkumných šetření hodlá vytvořit pro učitele anglického jazyka metodiku pro co nejfunkčnější zařazení daného formátu a digitálních nástrojů do běžné pedagogické praxe.

## Literatura

- [1] ZOUNEK, J.; JUHAŇÁK, L.; STAUDKOVÁ, H.; POLÁČEK, J.: *E-learning. Učení (se) s digitálními technologiemi*. Wolters Kluwer ČR, a.s., Praha, 2016. 280. s. ISBN 978-80-7552-217-7.
- [2] WANG, N.: *New Digital Technology in Education, Conceptualizing Professional Learning for Educators*. Springer International Publishing, Switzerland, 2015. ISBN 978-3-319-05821-4.
- [3] SITNÁ, D.: *Metody aktivního vyučování*. Portál, Praha, 2013. ISBN 978-80-262-0404-6.
- [4] BERGMANN, J.: *Flip your classroom: reach every student in every class every day*. International Society for Technology in Education, 2012. ISBN 978-1-56484-315-9.
- [5] MEHRING, J.: Present Research on the Flipped Classroom and Potential Tools for the EFL Classroom. *Computers in the Schools*. 2016, Vol. 33, Issue 1. DOI: [10.1080/07380569.2016.1139912](https://doi.org/10.1080/07380569.2016.1139912)
- [6] MARSHALL, H. W.; KOSTKA, I.: Fostering Teaching Presence through the Synchronous Online Flipped Learning Approach. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. 2020, Vol. 24, Issue 2. Available from WWW: <https://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume24/ej94/ej94int/>
- [7] MAXWELL, J. A.: *Qualitative research design. An Interactive Approach*. Sage, Thousand Oaks, London, New Delhi, 2005. ISBN 0761926089.
- [8] LEE, G., WALLACE, A.: Flipped Learning in the English as a Foreign Language Classroom: Outcomes and Perceptions. *TESOL Quarterly*. 2018, Vol. 52, Issue 1, pp. 62–84. DOI: [10.1002/tesq.372](https://doi.org/10.1002/tesq.372)
- [9] HENDL, J.: *Kvalitativní výzkum*. Portál, Praha, 2005. ISBN 978-80-7367-485-4.

---

Mgr. Tereza Havránková

## THE SYNCHRONOUS ONLINE FLIPPED LEARNING APPROACH (SOFLA) IN BUSINESS ENGLISH COURSES

The flipped classroom model has been an appealing approach to teaching, primarily in math and science classes. However, several research studies have proven that the flipped classroom method can be successfully implemented in online language classes. This article presents a research study that aims to analyze the impact of the flipped learning approach on Czech university students in English classes. The first part of the study is dedicated to the goals and methodology of the research. The second section discusses the partial outcomes of the research.

### FORMAT EINER UMGEKEHRTEN KLASSE IM ONLINE-UNTERRICHT BEI DER LEHRE VON WIRTSCHAFTSENGLISCH AN DER HOCHSCHULE

Das Unterrichtskonzept für eine umgekehrte Klasse wurde in den letzten Jahren zu einem oft genutzten Ansatz vor allem beim Unterricht der Mathematik und der Naturwissenschaften. Die Schlüsse der verschiedenen Studien zeigen jedoch, dass sich eine umgekehrte Klasse auch erfolgreich im Online-Unterricht für Fremdsprachen implementieren lässt. Dieser Artikel beschreibt eine noch nicht abgeschlossene Untersuchung, deren Ziel in der Erforschung der Auswirkung des Regimes der umgekehrten Klasse auf die Studienergebnisse der Studenten des Wirtschaftsenglisch an der Hochschule beim Online-Unterricht besteht. Die Einleitung des Beitrags erwähnt die theoretischen Erkenntnisse hinsichtlich der Problematik der umgekehrten Klasse im Online-Milieu. Der zweite Teil widmet sich der Methodologie der eigentlichen Untersuchung sowie dem Überblick über die Teilfeststellungen der Untersuchung, welche im Sommersemester des akademischen Jahres 2020/21 durchgeführt wurde.

### ZAJĘCIA METODĄ ODWRÓCONEJ KLASY W ŚRODOWISKU ON-LINE NA LEKCJACH EKONOMICZNEGO JĘZYKA ANGIELSKIEGO NA UCZELNI WYŻSZEJ

Nauka w trybie odwróconej klasy stała się w ostatnich latach koncepcją stosowaną przede wszystkim na zajęciach z matematyki i nauk przyrodniczych. Wnioski wynikające z różnych badań wskazują jednak, że odwróconą klasę można z sukcesem wprowadzić także w nauczaniu on-line języków obcych. W artykule opisano przeprowadzane badania, których celem jest zbadanie wpływu trybu odwróconej klasy na osiągnięcia studentów uczęszczających na zajęcia ekonomicznego języka angielskiego na uczelni wyższej prowadzone w formie on-line. We wstępie artykułu przedstawiono wiedzę teoretyczną dotyczącą zagadnienia odwróconej klasy w środowisku on-line. W drugiej części opisano metodologię badań oraz zaprezentowano wybrane wnioski wynikające z badań, przeprowadzonych w semestrze letnim roku akademickiego 2020/2021.

## **Book Reviews**

## ANTROPOLOGIE SOCIÁLNÍCH VZTAHŮ V SOUDOBÉM VIETNAMU

**Michal Schwarz**

Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Seminář vietnamských studií,  
Arne Nováka 1, 602 00 Brno, Česká republika  
e-mail: [schwarz@phil.muni.cz](mailto:schwarz@phil.muni.cz)

### Abstrakt

Recenzní článek přibližuje publikaci o etnografických, lingvistických a sociálních vztazích v rodinách, které zůstaly po válkách ve Vietnamu. Někteří členové rodin stále čelí poválečným tlakům a postižením válečnými traumaty. Jiní čelí sociálním imperativům péče o staré nebo nemocné příbuzné. Omezení v osobním životě jsou hlavním konceptem recenzované knihy, která se soustředí na roli osobní oběti. Tu doplňují sociální vztahy lásky a péče, kult předků a požadavek synovské oddanosti. Ve vietnamských rodinách jsou tato pravidla pevná a projevují se v jazykových prostředcích komunikace (např. matka-dítě), které autorka lingvisticky analyzuje a dokládá fotografiemi komunikačních situací. Recenze poukazuje na alternativní výklady a kulturní specifika živých tradic magického myšlení a polygamie.

### Keywords

Contemporary Vietnam; Postwar development; Family relations; Social imperatives; Anthropology.

### Úvod

Cílem této glosy je přiblížení pozoruhodné knihy, která letos vyšla v nakladatelství University of California Press pod titulem *Silence and Sacrifice. Family Stories of Care and the Limits of Love in Vietnam*. Autorkou je antropoložka Merav Shohet, která se i díky terénnímu výzkumu zaměřila na podmínky a změny v rodinných vztazích v soudobém Vietnamu. Pro českého čtenáře je kniha zvláště cenná. Umožňuje nahlédnout do interního prostředí vietnamských rodin, tedy do světa, který obvykle není lidem ze západu dostupný ani u Vietnamců v ČR. Přitom jsou dobré důvody předpokládat, že ani česká společnost nedokáže vhodně chápat původní vietnamská východiska. I český etnolog Stanislav Brouček [1], který věnuje výzkumu Vietnamců celou aktivní kariéru, poukazuje na zásadní odstup, který si Vietnamci i vůči němu uchovávají. Války 20. století daly Vietnamu do vínku nesmazatelný otisk, který se projevuje na všech úrovních. A kniha od Shohet je jedna z mála, která si všímá toho, jak se války promítají až do vztahů v rodinách.

### 1 Dopady historie a tradic na sociální vztahy

Autorka začala s výzkumem ve své dizertaci roku 2010 a ve Vietnamu byla díky několika grantům asi rok a půl v terénu. To samo by jí k vhledu nestačilo. Dveře do vietnamských rodin jí otvíralo nadcházející manželství s etnickým Vietnamcem, a to, že se zaměřila na rodiny s příbuznými v USA. To však hrálo roli pouze vstupního kontaktu. Přes studium v USA se autorka soustředila na syrové sociální podmínky rodin, které neutekly do zahraničí, ale zůstaly ve Vietnamu. Odtud i poněkud zneklidňující název celé knihy, která je však pro poznání reálií velmi přínosná.

I když je téma osobní oběti (*hy sinh*) citlivé, výzkum Shohet umožnilo její vietnamské manželství a otevřenost spřátelených rodin. Díky nim se mohla věnovat hlavnímu tématu, a to projevům lásky a péče (*tình cảm*) na pozadí negativních impaktů války. Zde se Shohet odkazuje už na vynikající studii Kwona zaměřenou na rituální oběti duším těch, kteří padli ve válce [2].

Přes místy emočně bolestivé téma se etnograficky pojatá kniha příjemně čte, protože je psána z pohledu účastníka pozorování. Autorčinou hlavní výzkumnou otázkou je: jak násilné rozdělení rodin a složité sociální podmínky ovlivňují rodinné vazby. Autorka sledovala několik hlavních postav a zaměřuje se na to, jak prožité utrpení nadále ovlivňuje jejich životy.

První část knihy se třemi kapitolami nazvaná “Sustaining National and Family Sacrifice,” zkoumá pojetí obětování, asymetrické vztahové reciprocity v projevech lásky a péče (*tình cảm*).

Hlavním podkladem první kapitoly je příběh Tana, nacionálně orientovaného válečného zajatce, který byl nasazen v bojích. Na jeho příkladu je vidět, že tichost sebeobětování a lásky je naplněna bolestí, která je osobní a nachází transcendenci teprve v patriotismu. Autorka se snaží ukázat, jak se potichu prožívané utrpení po čase stává vnitřně přijatou obětí, která se propojuje s láskou a péčí o druhé. Tan byl původně okolnostmi donucen sloužit ve francouzské armádě a až později přešel na stranu revoluce, kdy přitom zažil těžké mučení a byl i vězněn. Následně pracoval na Ho Či Minově stezce a za druhé (vietnamské/americké) války sloužil opět u vojska, kdy popisoval velmi složité potravinové podmínky. Ve vzpomínkách přitom nejmenoval žádné politické představitele s výjimkou „strýčka Hô“, tj. Ho Či Mina. Autorka přiznává, že jí jeho patriotický narativ bez dalších postav zklamal, protože silně připomínal pouhé stranické poučky a fráze. Sama však následně přiznala, že dobové historické knihy vychází jen z takových záznamů a zvláště ve Vietnamu vytváří specifický žánr komunistickou stranou (nebo obecně aktuální elitou) stvrzených oficiálních historických výkladů *lý lịch* [3, s. 52, 57]. Autorka cituje jedno z takových kolektivní vyjádření a heslo “není nic cennějšího než nezávislost a svoboda”, které se pro Tana stalo živou realitou. Toto vodítko mu dříve ve válce umožňovala přežívat a pokračovat v dalším životě.

Je třeba přiznat, že některé z autorčiných komentářů často nejsou kompatibilní s vietnamskými oficiálními výklady (kde by autorka narazila) a už od začátku je třeba s nimi pracovat tak, že jsou nevietnamskou reflexí vlivů z minulosti, které dále formují aktivní paměť a oficiální porozumění minulosti.

Druhá kapitola připojuje kontext kultu předků ve vztahu k morální subjektivitě. Oběti, které přinesli předkové, se rituálně aktualizují v paměti živých potomků, kteří musejí demonstrovat synovskou oddanost a úctu (*hiếu*). Shohet se přitom zaměřuje na to, jak se chápání oběti projevuje v praktických hierarchických vztazích. Vysvětlení jí poskytli informanti. Shohet zdůrazňuje, že zejména ve společnosti, která privilegizuje muže, lze jako oběť chápat většinu aspektů osobního života žen. Praktické příklady komunikace a užitých jazykových prostředků vyžadujících respekt Shohet popisuje v konkrétních situacích, které dokládá fotografiemi konkrétní komunikace matky a dítěte [3, s. 88–92], kde je zdůrazněna imperativita jazykových prostředků užitých matkou a tradiční neosobnost vyjádření dítěte. Asijské jazyky se v tomto tradičním kontextu vyhýbají osobnímu zájmenu ve vyjádření (tedy *ich-formě*) a toto jazykové hledisko migranti zažívají více až v zahraničí.

Třetí kapitola se věnuje nerovnosti mezi pohlavími v kontextu sociální zkušenosti s “oficiálním státním patriotismem, očekáváním vázaným na podmínky pracoviště, mezigeneračních aspirací, a manželské touhy.” Shohet tyto situace ukazuje na příkladu mladé ženy, která se po sjednocení země mohla řadit k zástupcům střední třídy, ale současně



pečovala o svou babičku, čímž byla omezena na osobním životě. V takovém případě se částečná útěcha ve Vietnamu i dnes hledává u předpovědačů budoucnosti. Ve vietnamské společnosti se tradičně věřilo v numerologii a relativně krátký vliv soudobého komunismu (navíc ve vietnamské pragmatické formě) to nemohl změnit. Nelze proto příliš přijmout ironii, se kterou Shohet popisuje rituály hledání lásky přes vykladačky karet s dovětkem, že tyto socialismem odsuzované feudální aktivity se nyní volně tolerují [3, s. 106]. V tradiční kultuře tyto zvyky nebyly zpochybněny. Naopak složité podmínky života v současném Vietnamu je udržují jako velmi živou tradici. Podobně zbytečný odstup Shohet ukazuje, když popisuje hrdinku jednoho příběhu, která se stala milenkou ženatého muže a začala žít v milostném trojúhelníku přímo v domě svého lépe postaveného milence, protože udržovala velmi dobré vztahy s jeho matkou. Shohet situaci a pocity dané ženy vnímá optikou svého antropologického přístupu jako oběť. Vztah však může mít i úplně jiné vysvětlení tradiční polygamie, která z vietnamské společnosti také nikdy zcela nevymizela.

Druhá část má název “Care Narratives and the Limits of Love” a její dvě kapitoly dále ukazují, jak se rodinné konflikty tlumí přes sociální imperativy. Jednotlivci to přitom řeší různými individuálními cestami. Autorka se v této části zaměřuje na jazykové prostředky a doklady z každodenních interakcí, aby ukázala, jak jsou protiklady bolesti života a požadavku lásky a péče zahrnuty do kulturní sféry a jak ambivalentně je jednotlivé postavy prožívají v dynamice příbuzenských a sousedských vztahů. Autorka si všímá toho, jak se osobní oběť a *tình cảm* projevují v životě členů rodiny například v kritickém období těžké nemoci starší ženy, které se rychle horší zdravotní stav. Shohet opět uvádí jazykové prostředky a komunikační situace dokládá fotografiemi. Je třeba přiznat, že bez jejího upozornění by řada norem zůstala nepovšimnuta.

Následující kapitola diskutuje morální integritu, oběť a lásku v pragmatickém kontextu ženských emocí a tužeb. Přitom na mnoha místech knihy je hlavní termín *tình cảm* kontextuálně vysvětlen jiným způsobem, který poukazuje na složitější síť významů. Na jiných místech je termín vyložen jako “affection rooted in mutual understanding and support” nebo jako “material provisioning motivated by love and care” [3, s. 177, 194]. Kapitola zdůrazňuje morální a jiné těžkosti a ukazuje, jak složité může být pečovat o příbuzné za podmínek obvyklé sociální kontroly. Autorka shromáždila příklady čtyř žen v morálně ambivalentních situacích. Z nich nejkřiklavější je případ ovdovělé matky, která se věnuje prostituci, aby tak finančně podpořila syna na studiích, a také když je později ve vězení. Nakonec o syna pečuje i poté, co se nakazí nemocí AIDS, aby pak jako poslední akt lásky uspořádala rituálně správný pohřeb, aby synovi a jeho duši zajistila snazší přechod na druhou stranu [3, s. 182].

Poslední část knihy nadepsanou jako “Mourning in Silent Sacrifice”, autorka využívá ke zdůraznění toho, jak se projevují jinak přímo nevyjádřené formy oběti, které jsou od členů rodiny a přátel očekávány jako demonstrativní akt péče, projevu respektu, a vzdání se sebe sama vůči blízkým příbuzným, kteří se někdy nebo i často chovají nevhodně. Autorka se tím snaží ukázat, jak se materializují příbuzenské vztahy a sjednocuje rozsáhlá rodina, kde truchlení vnímá jako klíč chápání morálního života.

## **Závěr**

Knihy je sice trochu nadmíru zahleděna do morálních kontextů, které praktický život mnohdy ignoruje, ale je třeba přiznat, že právě na těchto imperativech staví pravidla konfuciánské morálky. V každém případě kniha patří k dílům základního výzkumu v kulturní antropologii a měla by být povinnou četbou všech akademiků, kteří se zajímají o Vietnam. Primárně je tato kniha určena právě čtenářské obci v zahraničí, tj. mimo Vietnam.

Je velmi paradoxní, že zvláště mezi etnickými Vietnamci narozenými ve Vietnamu a lidmi v zahraničí přetrvává přes dílčí přátelství jakási propast, kterou nelze snadno překonat, a kterou může jen opatrně překlenovat řetězec interkulturních pracovníků z obou etnik. Přesto však i zde probíhají koncové komunikace odděleně, takže mezikulturní soužití má zjevné limity.

Autor této glosy byl při četných cestách po Asii i během pobytů ve Vietnamu opakovaně svědkem rodinného mezigeneračního násilí a nepředstíraného pláče při ranních obětech předkům. Přesto nebo právě proto jsou láska a oddanost popisované v knize a předepisované ve vietnamské kultuře spíše bezbřehým citem. Možná by proto přes všechnu hořkost a jinde v literatuře definované „násilí každodenního života“ [4, s. 17] šlo dát knize o něco vřelejší podtitul: *Family Stories of Care and Love in Vietnam*. S odkazem na tuto modifikaci knihu vřele doporučuji jako důležitou četbu pro historiky, antropology a všechny, kdo se zajímají o Vietnam či východní Asii.

### Literatura

- [1] BROUČEK, Stanislav: *The Visible and Invisible Vietnamese in the Czech Republic. The Problems of Adaptation of the Modern-Day Ethnic Group in the Local Environment of the Czech Majority*. Institute of Ethnology, CAS, Prague, 2016.
- [2] KWON, Heonik: *Ghosts of War in Vietnam*. Cambridge University Press, Cambridge – New York, 2008.
- [3] SHOHET, Merav: *Silence and Sacrifice. Family Stories of Care and the Limits of Love in Vietnam*. University of California Press, Oakland, 2021. ISBN 9780520379381.
- [4] ELIAS, Juanita; RETHEL, Lena (eds.): *The Everyday Political Economy of Southeast Asia*. Cambridge University Press, Cambridge, 2016. Online ISBN 9781316402092. DOI: [10.1017/CBO9781316402092](https://doi.org/10.1017/CBO9781316402092)

## ANTHROPOLOGY OF SOCIAL RELATIONS IN CONTEMPORARY VIETNAM

This review article presents a publication on ethnographic, linguistic, and social relations in the families that remained in Vietnam after the wars. Some family members still face post-war pressures and war trauma. Others face the social imperatives of caring for their elderly or sick relatives. Limitations in personal life are the main concept of the book reviewed which focuses on the role of the personal sacrifice. This is complemented by the social relations of love and care, the cult of ancestors and the demand for filial devotion. In Vietnamese families, these rules are fixed and are reflected in the linguistic means of communication (e.g., mother—child), which the author analyses from the linguistic point of view and documents it with the use of photographs of communication situations. The review points to alternative interpretations and cultural specifics of living traditions of magical thinking and polygamy.

## DIE ANTHROPOLOGIE DER SOZIALEN BEZIEHUNGEN IM HEUTIGEN VIETNAM

Dieser Rezensionsartikel hat das Ziel, eine Publikation über die ethnografischen, linguistischen und sozialen Beziehungen in den Familien näherzubringen, welche nach den Kriegen in Vietnam geblieben sind. Einige Familienmitglieder sind noch immer einem Nachkriegsdruck ausgesetzt und haben mit Kriegstraumata zu kämpfen. Andere haben es mit den sozialen Imperativen der Fürsorge um die Alten oder kranke Verwandte zu tun. Einschränkungen im persönlichen Leben bilden das Hauptkonzept des rezensierten Buches, welches sich auf die Rolle des persönlichen Opfers konzentriert. Diese wird ergänzt durch die sozialen Beziehungen der Liebe und Fürsorge und den Ahnenkult sowie durch die Anforderung der Sohnesergebenheit. In den vietnamesischen Familien sind die Regeln fest und finden Ausdruck in den sprachlichen Kommunikationsmitteln (z. B. Mutter – Kind), welche die Autorin linguistisch analysiert und mit Fotografien der Kommunikationssituationen belegt. Die Rezension weist auf alternative Deutungen und kulturelle Spezifika der lebendigen Traditionen des magischen Denkens und der Polygamie hin.

## ANTROPOLOGIA STOSUNKÓW SPOŁECZNYCH WE WSPÓŁCZESNYM WIETNAMIE

W artykule recenzyjnym przybliżono publikację poświęconą stosunkom etnograficznym, lingwistycznym i społecznym w rodzinach, które po wojnach pozostały w Wietnamie. Niektórzy członkowie rodzin wciąż borykają się z powojennymi presjami i wojenną traumą. Inni mierzą się ze społecznym imperatywem troski o starych lub chorych krewnych. Podstawową koncepcją recenzowanej książki, która skupia się na roli osobistej ofiary, są ograniczenia w życiu osobistym. Rolę też uzupełniają stosunki społeczne dotyczące miłości i troski, kult przodków i wymóg synowskiego oddania. W wietnamskich rodzinach zasady te są mocno zakorzenione i przejawiają się w językowych środkach komunikacji (np. matka – dziecko), które autorka analizuje pod względem lingwistycznym, uzupełniając zdjęciami sytuacji komunikacyjnych. Recenzja wskazuje na alternatywne interpretacje i specyfiki kulturowe żywej tradycji myślenia magicznego i poligamii.




## LIST OF AUTHORS

Name	E-Mail and Page Number of Contribution
Blanka Blažková	blazkovb@ujp.zcu.cz 7
Eva Kahounová	kahounov@ujp.zcu.cz 7
Šárka Hastrdlová	sarka.hastrdlova@tul.cz 16
Věra Höppnerová	hopp@vse.cz 24
Alena Jaklová	jaklova@ff.jcu.cz 30
Helena Neumannová	helena.neumannova@tul.cz 40
Irena Vlčková	irena.vlckova@tul.cz 40
Stanislava Pavlíková	stanislava.pavlikova@tul.cz 52
Hana Romová	romova@polac.cz 60
Květoslava Šimková	ksimkov@ujp.zcu.cz 74
Jitka Ramadanová	ramadano@ujp.zcu.cz 74
Tereza Havránková	truzicko@kan.zcu.cz 88
Michal Schwarz	schwarz@phil.muni.cz 103

## **GUIDELINES FOR CONTRIBUTORS**

Guidelines for contributors are written in the form of a template which is available as a Word document at [http://acc-ern.tul.cz/images/journal/ACC\\_Journal\\_Template.docx](http://acc-ern.tul.cz/images/journal/ACC_Journal_Template.docx).

## EDITORIAL BOARD

<i>Editor in Chief</i>  Prof. Ing. Pavel Mokrý, Ph.D.	Technical University of Liberec pavel.mokry@tul.cz
<i>Assistant of the Editor in Chief</i>  Prof. Ing. Miroslav Žižka, Ph.D.	Technical University of Liberec miroslav.zizka@tul.cz
<i>Executive Editor</i>  PaedDr. Helena Neumannová, Ph.D.	Technical University of Liberec helena.neumannova@tul.cz phone: +420 734 872 413

### *Other Members of the Editorial Board*

 doc. PaedDr. Hana Andrášová, Ph.D.	University of South Bohemia in České Budějovice andras@pf.jcu.cz
 doc. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D.	Technical University of Liberec tomas.kasper@tul.cz
 Prof. Ing. Jiří Militký, CSc.	Technical University of Liberec jiri.militky@tul.cz
 doc. Ing. Iva Petříková, Ph.D.	Technical University of Liberec iva.petrikova@tul.cz
 doc. Dr. Ing. Miroslav Plevný	University of West Bohemia in Pilsen plevny@fek.zcu.cz
 doc. Ing. Petr Šidlof, Ph.D.	Technical University of Liberec petr.sidlof@tul.cz
 Dr. Eckhard Burkatzki	TU Dresden / IHI Zittau burkatzki@tu-dresden.de
 Prof. Dr.-Ing. Frank Hentschel	Hochschule Zittau / Görlitz f.hentschel@hszg.de
 Prof. Dr. phil. PhDr. (MU Brno) Annette Muschner	Hochschule Zittau / Görlitz a.muschner@hszg.de
 Dr. Piotr Gryszel	Universitet Ekonomiczny we Wrocławiu Wydział Ekonomii Zarządzania i Turystyki piotr.gryszel@ue.wroc.pl
 Prof. UE Dr. hab. Elżbieta Sobczak	Universitet Ekonomiczny we Wrocławiu Wydział Ekonomii Zarządzania i Turystyki elzbieta.sobczak@ue.wroc.pl
 Prof. UE Dr. hab. Grażyna Węgrzyn	Universitet Ekonomiczny we Wrocławiu Wydział Ekonomii Zarządzania i Turystyki grazyna.wegrzyn@ue.wroc.pl

### *Assistant of the editorial office:*

Ing. Dana Nejedlová, Ph.D., Technical University of Liberec, Department of Informatics,  
phone: +420 485 352 323, e-mail: dana.nejedlova@tul.cz



Název časopisu ( <i>Journal Title</i> )	ACC JOURNAL
Rok/Ročník/Číslo ( <i>Year/Volume/Issue</i> )	2021/27/3 (2021/XXVII/Issue C)
Autor ( <i>Author</i> )	kolektiv autorů ( <i>composite author</i> )
Vydavatel ( <i>Published by</i> )	Technická univerzita v Liberci Studentská 2, Liberec 1, 461 17 IČO 46747885, DIČ CZ 46 747 885
Schváleno rektorátem TU v Liberci dne	28. 7. 2020, č. j. RE 13/21
Vyšlo ( <i>Published on</i> )	31. 12. 2021
Počet stran ( <i>Number of pages</i> )	110
Vydání ( <i>Edition</i> )	první ( <i>first</i> )
Číslo publikace ( <i>Number of publication</i> )	55-013-21
Evidenční číslo periodického tisku ( <i>Registry reference number of periodical print</i> )	MK ČR E 18815
Počet výtisků ( <i>Number of copies</i> )	60 ks ( <i>pieces</i> )
Adresa redakce ( <i>Address of the editorial office</i> )	Technická univerzita v Liberci Akademické koordinační středisko v Euroregionu Nisa (ACC) Studentská 2, Liberec 1 461 17, Česká republika Tel. +420 485 352 318, Fax +420 485 352 229 e-mail: acc-journal@tul.cz <a href="http://acc-ern.tul.cz">http://acc-ern.tul.cz</a>
Tiskne ( <i>Print</i> )	Vysokoškolský podnik Liberec, spol. s r.o. Studentská 1402/2, Liberec 1 460 01, Česká republika

## Upozornění pro čtenáře

Příspěvky v časopise jsou recenzovány a prošly jazykovou redakcí.

### **Readers' notice**

*Contributions in the journal have been reviewed and edited.*

### **Předplatné**

Objednávky předplatného přijímá redakce. Cena předplatného za rok je 1050,- Kč mimo balné a poštovné. Starší čísla lze objednat do vyčerpání zásob (cena 350,- Kč za kus).

### **Subscription**

*Subscription orders must be sent to the editorial office. The price is 40 € a year excluding postage and packaging. It is possible to order older issues only until present supplies are exhausted (8 € an issue).*

Časopis ACC JOURNAL vychází třikrát ročně (červen, září, prosinec).

*Three issues of ACC JOURNAL are published every year (June, September, December).*

Liberec – Zittau/Görlitz – Wrocław/Jelenia Góra

© Technická univerzita v Liberci – 2021

ISSN 1803-9782 (Print)

ISSN 2571-0613 (Online)