



**EKONOMICKÁ UNIVERZITA V BRATISLAVE
FAKULTA APLIKOVANÝCH JAZYKOV**

**CUDZIE JAZYKY V PREMENÁCH ČASU XIV
RECENZOVANÝ ZBORNÍK PRÍSPEVKOV
Z MEDZINÁRODNEJ VEDECKEJ KONFERENCIE**

**FOREIGN LANGUAGES IN CHANGING TIMES XIV
REVIEWED CONFERENCE PROCEEDINGS
FROM AN INTERNATIONAL SCIENTIFIC
CONFERENCE**

**Vydavateľstvo EKONÓM
Bratislava 2024**

**CUDZIE JAZYKY V PREMENÁCH ČASU XIV
RECENZOVANÝ ZBORNÍK PRÍSPEVKOV
Z MEDZINÁRODNEJ VEDECKEJ KONFERENCIE**

**FOREIGN LANGUAGES IN CHANGING TIMES XIV
REVIEWED CONFERENCE PROCEEDINGS
FROM AN INTERNATIONAL SCIENTIFIC CONFERENCE**

14. November 2024 / November 14, 2024

Vydavateľstvo EKONÓM

Bratislava 2024

Názov / Title: CUDZIE JAZYKY V PREMENÁCH ČASU XIV
FOREIGN LANGUAGES IN CHANGING TIMES XIV

Vedecký redaktor / Scientific Editor:
Doc. PhDr. Radoslav Štefančík, MPol., Ph. D.

Zostavovateľ / Editor:
PaedDr. Žaneta Pavlíková, PhD.

Technický redaktor / Technical Editor:
PaedDr. Žaneta Pavlíková, PhD

Recenzenti / Editorial Consultants:
doc. PaedDr. Alica Harajová, PhD.
Ing. Mgr. Erika Jurišová, PhD.

Vydavateľ / Publisher:
Vydavateľstvo EKONÓM
Dolnozemska cesta 1
852 35 Bratislava 5

Vydanie: prvé, 2024
Edition: first, 2024

Počet strán / Number of pages: 144

ISBN 978-80-225-5208-0

Adresa redakcie / Editorial Office:
Ekonomická univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Dolnozemska cesta 1,
852 35 Bratislava
email: zaneta.pavlikova@euba.sk

**Všetky príspevky sú anonymne recenzované.
Za jazykovú úroveň jednotlivých príspevkov zodpovedajú autori.**

**All papers are blind-reviewed.
The language quality of the published papers is the sole responsibility of the authors.**

| | |
|--|-----|
| RADOSLAV ŠTEFANČÍK _____ PREDSLOV | 6 |
| IVANA KAPRÁLIKOVÁ, ŽANETA PAVLÍKOVÁ _____ INNOVATIVE METHODS IN TEACHING BUSINESS NEGOTIATIONS | 8 |
| LINDA KRAJČOVIČOVÁ _____ THE ROLE OF THE TEACHER IN ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES | 21 |
| JARMILA RUSIŇÁKOVÁ _____ DIGITALIZATION OF DIPLOMACY AS A RESPONSE TO GLOBAL CHALLENGES IN INTERNATIONAL RELATIONS | 30 |
| ERKIN SOLIEV _____ LEARNING AND TEACHING REFLECTIVE PREPARATION OF HIGHER EDUCATION STUDENTS IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE | 38 |
| JÁN STRELINGER _____ THE CRUCIAL ROLE OF SOFT SKILLS IN GRADUATES' EMPLOYABILITY AND IN HOLDING A SUCCESSFUL BUSINESS NEGOTIATION | 47 |
| JANA KUCHAROVÁ _____ AUTONOMES FREMDSPRACHENLERNEN IN DER DIGITALEN WELT | 57 |
| BLANKA DÉNEŠI _____ GLOBALIZÁCIA A MULTIKULTÚRA V NEMECKU | 67 |
| INGRID KUNOVSKÁ _____ KOOPERATÍVNE VYUČOVANIE AKO SÚČASŤ VÝUČBY CUDZÍCH JAZYKOV | 78 |
| ROMAN KVAPIL _____ KONŠTRUKTY A ŠPECIFIKÁCIE V EVALVAČNÝCH NÁSTROJOCH JAZYKOVÉHO VZDELÁVANIA | 86 |
| ELENA SMOLEŇOVÁ _____ SYMBOLIKA ZELENEJ FARBY V TALIANČINE A SLOVENČINE | 100 |
| RADOSLAV ŠTEFANČÍK, JÁN LIĐÁK _____ MIGRAČNÝ DISKURZ V KRAJINÁCH V4 | 116 |

| | |
|---|-----|
| <i>KATARÍNA ZIMMERMANNOVÁ</i> _____ | 127 |
| METODICKÝ NÁRYS PRE PREDMET SLUŽOBNÁ ČINNOSŤ V CUDZOM JAZYKU | |
| <i>ALAN JOSE SEQUEIRA LOPEZ</i> _____ | 134 |
| EL FUTURO DEL APRENDIZAJE DE IDIOMAS EN LA ERA DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL | |

Predslov

Konferencia *Cudzie jazyky v premenách času* sa stala tradičným podujatím organizovaným Fakultou aplikovaných jazykov Ekonomickej univerzity v Bratislave vždy na jeseň aktuálneho roku. Inak to nebude ani budúci rok, keď si fakulta pripomenie svoje 15. výročie existencie. Už teraz sa tešíme na zaujímavú spoločnosť. Nepredbiehajte však a sústreďme sa na aktuálny ročník.

Podobne, ako na iných domácich vedeckých konferenciách, ktoré sú organizované slovenskými akademickými inštitúciami, aj v tomto roku sme pozorovali znížený záujem o podujatie tohto typu. Nemožno sa tomu trendu čudovať. „Zhora“ prichádzajú neustále nové a nové požiadavky na publikačné a vedecké výkony zamestnancov vysokých škôl. Takmer pri rovnakých, alebo len mierne zmenených platových tarifách. V tomto roku (2024) a vyzerať to tak, že aj v tom budúcom, sa učiteľské tarify meniť nebudú, a to aj napriek postupnej inflácii. Životná úroveň učiteľov tak od septembra 2023 postupne klesá a klesať ešte niekoľko mesiacov bude. Pritom požiadavky na ich výkon neustále stúpajú.

Tento predslov píšem počas Erasmus mobility v tureckom meste Afyon. Keď som sa včera miestneho profesora opýtal, akú sociálnu prestíž má pozícia učiteľa na vysokej škole, odvetil jednoznačne. Jednu z najvyšších v tureckej spoločnosti. „*A preto som rád, že som si vybral práve toto povolanie*“, odvetil úplne prirodzene. Vidieť to nielen na jeho prirodzenom sebavedomí, ale rovnako pri technickom vybavení univerzity so sídlom mimo hlavného mesta. Na Slovensku je to inak. Pamätám si, ako mi raz jeden študent položil otázku, či nepotrebujem „hodiť domov“, že on prišiel do školy autom. Nuž aj takýto je pohľad študentov na svojich učiteľov.

Tento text však nemá byť o kritike aktuálnych pomerov, len chcem odhaliť príčiny, prečo domáce konferencie pomaly, ale isto, strácajú na svojej atraktivite. Napokon aj to dotačné hodnotenie výstupov z konferenčných zborníkov hovorí samo za seba.

Dôležité ale je, že domáce konferencie sú stále nielen vedeckým podujatím, ale pre mnohých aj spoločenskou udalosťou. Kde inde máme toľko priestoru na to, aby sme mohli debatovať aj o iných, než vedeckých problémoch. Napríklad o nových akreditačných štandardoch, o periodickom hodnotení publikačnej činnosti alebo trebárs o výkonnostných zmluvách uzatváraných s každou univerzitou. Práve domáce konferencie poskytujú dostatok priestoru na výmenu užitočných informácií o boji s veternými mlynmi.

Konferencia *Cudzie jazyky v premenách času* je jedinečná. Poskytuje totiž priestor lingvistom z rôznych jazykových areálov. Nediskutujeme teda

len v jazyku anglickom, či v domácom jazyku, možnosti pre vytvorenie konferenčných panelov majú aj odborníci na výskum španielskeho, francúzskeho, nemeckého, ruského či talianskeho jazyka. Je to teda konferencia spájajúca odborníkov z rôznych sfér vedy o jazyku.

A teraz sa opäť vrátim k ďalšiemu ročníku. Naša fakulta ho bude opäť organizovať v niektorý týždeň v novembri a budeme chcieť na nej privítať vzácných hostí reprezentujúcich jednotlivé krajiny, ktorých jazyky sa u nás, na fakulte, či celej Ekonomickej univerzite v Bratislave, vyučujú. Opäť to bude jedinečná príležitosť na výmenu informácií o tom, ako sme v našom akademickom roku za ten jeden kalendárny rok postúpili. Tieto moje slová nech každý berie ako srdečné pozvanie. Už teraz sa na všetkých účastníkov úprimne teším.

Radoslav Štefančík

Dekan Fakulty aplikovaných jazykov EU v Bratislave

Innovative methods in teaching Business Negotiations

Ivana Kapráliková, Žaneta Pavlíková

Abstract

Innovative methods in teaching Business Negotiations. *In English, proficiency in negotiation techniques of various kinds (especially business ones) is currently one of the most in-demand skills needed in company workplaces, whether in Slovakia or abroad. Therefore, there is now a need for formal research to identify specific relevant skills that lead to effective implementation of the acquired skills in negotiation processes. The article aims to present a current project proposal for larger research in cooperation with domestic and international companies operating in Slovakia, which is expected to produce original and relevant results in practical terms. The project aims to develop and implement a business negotiation course which, unlike the current Business Negotiations course in English, will be specifically designed to increase the knowledge and skills of students of the University of Economics in Bratislava faculties in the field of negotiation and bargaining.*

Keywords: negotiation skills, Business English, higher education, curriculum development, employability, interpersonal skills, language skills.

Introduction

There has been growing interest in approaches to business training that incorporate insights from psychology to develop soft skills associated with successful entrepreneurship. (Ubfal, D. et al., 2022).

Based on previous research and expertise, it is clear that the negotiation processes require a very complex set of knowledge and skills. To negotiate and bargain successfully, an individual should have a good command of the language of negotiation and excellent communication skills. Negotiation is a cornerstone of business, essential for successful transactions and partnerships. Skilled negotiators can forge agreements that benefit all parties involved. The main focus in business training should be on integrative, distributive, and moral negotiation strategies, exploring their practical applications in diverse business settings. Therefore, there is now a need for formal research to identify specific relevant skills that lead to effective

implementation of the acquired skills in negotiation processes, the results of which form the basis for education and training programmes, helping individuals to develop practical skills in the field. The article aims to present an insight into the importance of developing soft skills in negotiation classes and to introduce a current project proposal for larger research in cooperation with domestic and international companies operating in Slovakia, which is expected to produce original and relevant results in practical terms. The project aims to develop and implement a business negotiation course which, unlike the current Business Negotiations course in English, will be specifically designed to increase the knowledge and skills of students of the University of Economics in Bratislava faculties in the field of negotiation and bargaining. The systematic development of students' negotiation skills should not only improve their employability but also increase their satisfaction with the course, as well as help to meet employers' expectations in this area. We anticipate that this research will also assist in the design of other future courses aimed at improving student employability.

In addition, the project should also contribute to the literature on vocational training for economics students and remedy the lack of research that addresses the development of complex interpersonal skills such as those involved in negotiations.

Literature review

Hang et al. (2024) conducted research aimed to evaluate the impact of soft skills training on the behaviour of multinational technology company employees - Intel Corporation. A survey questionnaire was designed to gather quantitative data regarding the employees' experiences with soft skills training at Intel Corporation Malaysia, covering various dimensions of communication, leadership, teamwork, and conflict resolution in the data collection. A sample of 150 employees of Intel Corporation in Malaysia responded to the study, providing diverse perspectives on how soft skills training can impact employees' behavior. The data analysis employed both descriptive and inferential statistics, including correlational and regression analyses. The results indicated that soft skills training significantly enhances employee cooperation, leadership acumen, and communication proficiency. Enhanced interpersonal skills from such training contribute to better conflict resolution, improved collaboration, and increased employee satisfaction, ultimately boosting productivity and reducing turnover rates. In conclusion, the study underscores the necessity for continuous investment in soft skills training to cultivate a resilient and adaptive workforce, thereby ensuring sustained organizational success and competitive advantage.

Plethora of research results draw attention to the fact that newly graduated engineers must meet the requirements in many areas: in addition to professional knowledge, they are expected to be flexible, communicative, open, creative, able to adapt to changes as well as cooperate with their colleagues (Kolmos 2006, Lappalainen 2009, Williamson et al. 2013).

The results of the study by Montalvan et al. (2024) demonstrate that the set of skills acquired by individuals in business classrooms pursuing a degree in industrial engineering is in high demand by potential employers. Such skills are deemed essential for the successful operation of businesses in modern-day industries. The findings of this research validate the significant role that industrial engineering students play in fulfilling the requirements of the job market and pave the way to meaningful insights on how to approach this topic during the business education process in engineering courses. The findings also bring about significant insights for national educational councils and ministries, universities and educational stakeholders in the process of updating, rethinking and implementing new curricula criteria in higher education. (Montalwan et al., 2024).

Holik et al. (2023) examined which soft skills are absolutely necessary to develop in higher education. Based on the results of a questionnaire surveying 208 engineering students, they point out that the development of stress management and communication skills is particularly necessary in higher education.

Mabić et al. (2024) investigated teachers' perspective of soft skills development in business studies, claiming that soft skills are transferable across jobs and industries and related to personal and social competencies. Their development aims to empower and increase personal growth and learning participation and improve job opportunities. They state that given their central role in shaping students' educational experiences, teachers must be well-versed in the value of cultivating soft skills and awareness of the necessity to incorporate their study into various curricular frameworks. As a result, their article investigates whether business schools adequately prepare their students for the soft skills demanded by today's labor market. Business teachers in Bosnia and Herzegovina were the subjects of the survey. The findings indicate that teachers recognize the value of teaching students soft skills but that current curricula may be strengthened in this area. (Mabić et al., 2024)

Based on the above mentioned research, we are convinced. that by investing in soft skills training, organizations can cultivate a more skilled, adaptable, and engaged workforce, ultimately leading to improved organizational performance and increased competitiveness. Similarly, universities can play a vital role in preparing future professionals by

integrating soft skills development into their curricula, ensuring that graduates are equipped with the necessary interpersonal and communication skills to succeed in the modern workplace.

The indispensable role of soft skills in business communication training

Some individuals on various business fora express scepticism, considering the soft skills trainings overrated. Some might argue that soft skills training often focuses too much on theoretical concepts and techniques, rather than practical application and real-world experience. They may believe that true negotiation skills are best learned through hands-on experience and trial and error. Critics also might point out that individuals have varying levels of natural ability in soft skills like communication, persuasion, and empathy, thus the training programs cannot significantly alter innate personality traits or communication styles.

There is also a question of the long-term effectiveness of soft skills training, suggesting that the benefits may fade over time, so reinforcement and continuous practice are necessary to maintain and improve these skills. Moreover, negotiation styles and cultural norms vary across different countries and regions and generic soft skills training may not adequately address these cultural differences and their impact on negotiation outcomes. However, it's important to note that these are potential criticisms and not necessarily widely held views. The majority of experts and practitioners in the field recognize the value of soft skills training in business communication. (Pashkova, 2024; Ari, 2024; Nadeem, 2024, Al-Saadi, 2024; Krinitskaia, Borzova, 2021). By addressing the concerns raised by critics, training programs can be designed to be more practical, personalized, and culturally sensitive, ultimately leading to more effective outcomes.

After careful research review and personal consultations with the business professionals we can state that teaching soft skills in business negotiation classes at universities is not overrated. In fact, it's increasingly recognized as a crucial component of a well-rounded business education. Soft skills are fundamental for building trust and rapport with negotiation partners. Skills like persuasion, assertiveness, and negotiation tactics are critical for achieving desired outcomes. The ability to manage conflict, maintain composure under pressure, and find win-win solutions is also essential in negotiation process. While traditional business education often focused on hard skills, there's a growing recognition that soft skills are equally important for success in the modern workplace. Hard skills and technical knowledge are insufficient on their own. Soft skills complement hard skills, allowing individuals to effectively apply their knowledge and expertise.

Regarding practical application of soft skills training, we can claim that they are directly applicable to real-world business scenarios, making graduates more prepared for the challenges of the workplace. Soft skills are valuable not only in business negotiations but also in personal and professional relationships. Acquiring the skills help individuals develop emotional intelligence such as self-awareness, understanding one's own emotions and how they impact behavior is crucial for effective negotiation. The ability to understand and respond to the emotions of others is essential for building trust and rapport.

Moreover, the ability to adapt to changing circumstances and bounce back from setbacks is vital in today's dynamic business environment. Soft skills help individuals navigate ambiguity and uncertainty, which are common in negotiation situations. By incorporating soft skills into business negotiation courses, universities can equip students with the holistic skillset needed to excel in their careers.

Challenges and opportunities for non-native teachers in Business Negotiation courses

Teaching a business negotiations course in English can be challenging for non-native teachers of English for Specific Purposes (ESP) due to several factors. Cultural nuances, such as customs and etiquette, significantly influence business negotiations. Non-native teachers may lack a deep understanding of these cultural subtleties, which can potentially lead to misunderstandings or misinterpretations in the classroom. Moreover, variations in body language and non-verbal communication across different cultures can pose challenges. Teachers must be cognizant of these differences to effectively teach negotiation strategies and accurately interpret student behavior. Specialized vocabulary and terminology, particularly business jargon and industry-specific language, can also hinder non-native teachers. They may be unfamiliar with these terms, especially if they come from non-business backgrounds. This necessitates additional effort to acquire the necessary knowledge.

Access to authentic business negotiation materials, case studies, and real-world scenarios can be limited for non-native teachers. This constraint can hinder their ability to provide practical and relevant learning experiences. Additionally, simulating real-world negotiation scenarios can be challenging, especially when teachers lack firsthand experience in business settings. Effective negotiation skills often require practical experience and exposure to real-world situations. Non-native teachers may lack this firsthand experience, making it difficult to impart practical advice and guidance.

Teaching negotiation tactics, strategies, and techniques can be complex, requiring a deep understanding of negotiation theory and practice.

Non-native teachers must possess a high level of language proficiency and fluency to model effective communication and facilitate meaningful discussions. While accent may not be a significant barrier, clear pronunciation and articulation are essential for conveying meaning and ensuring comprehension. Despite these challenges, non-native teachers can effectively teach business negotiations courses by continuously engaging in professional development, collaborating with subject matter experts, utilizing authentic materials and real-world examples, creating immersive learning environments, focusing on practical skills, and building cultural competence. By addressing these challenges and leveraging their unique perspectives, non-native teachers can contribute significantly to the development of effective business negotiation skills in their students.

Overview of the research project

The courses Negotiations in English is offered by the Faculty of Applied Languages and for other faculties of the University of Economics in Bratislava taught by the language teachers of the Faculty of Applied Languages. The time allocation of the course is 1.5 hours per week for one semester, for students at the Faculties of International Relations, Applied Languages, Business Management and Economic Informatics, and 1.5 hours per week for two semesters for the study programs with English as the language of instruction. According to the course information sheet, upon completion of the course, the student should acquire an individual negotiation style at an appropriate language level through practicing real-life situations during negotiations. The student will also learn about cultural and cross-border differences that significantly affect business negotiations. They will also understand different strategic decisions and learn patterns of behaviour in a cross-cultural environment.

According to the AIS course evaluation statistics, the majority of students are satisfied with the course, but it should be added that students are evaluating the performance of the instructor in the course and not the content per se. We believe that a problem with developing negotiation skills through a course is that instructors often approach their teaching content through the narrow lens of a single discipline. Although the courses are implemented to some extent effectively, many of them suffer from a rather narrow conception of the skills needed for successful negotiation. This stems to some extent from educational and research interests that fail to link the countless disciplines

involved in negotiation skills, including economics, management, law, political science, sociology, psychology, communication, and marketing. Even though the study of negotiation is multidisciplinary, the relevant knowledge is not usually found within a single discipline and it extends beyond the academic boundaries in which it takes place. Therefore, the present project is primarily focused on the real needs of the student to effectively master basic negotiation skills. One way to identify core negotiation skills is to ascertain them from experienced professional negotiators by surveying them using a compiled list of skills and then evaluating each survey item through frequency analysis in the SPSS statistical program.

In order to assess whether these findings can be generalised, we have suggested to include specific questions in the questionnaire across occupations and also across genders, as we expect that there will be some differences in the relative importance of skills across occupations and genders. It is also necessary to take into account the assessment of the importance of specific skills depending on the culture in which the negotiator lives and works. As researchers will be relying on pre-prepared lists of skills, sufficient explanations are needed to provide information how these lists were created and on what basis each skill was selected for the list. In addition, it might be a challenge for researchers to determine whether the skills that will be considered essential by professionals actually subsequently distinguish successful and unsuccessful negotiators. Based on the above applied research, the researchers will then develop a curriculum for the Negotiation in English course utilizing modern negotiation theory, research, situational, role-play, and mediation practices to ensure that only the most effective practices, processes, and skills are imparted to students. It will also create a unified study material- a textbook, which is currently absent and teachers use various foreign publications for teaching. Based on the data collected and communication with individual companies, proposals for courses and webinars for the development of negotiation skills will be created as well, planning to engage university graduates or experts in organizing these courses and webinars for company employees as well as for the general public. We believe that linking communication between practice and academia in relation to the successful implementation of practical experience in learning materials and teaching is essential.

Achieving this goal leads to a number of important benefits. Effectively managing conflict and avoiding capitulation, caving in or relying on the decisions of higher authorities will greatly enhance an individual's reputation in the workplace. Effective negotiation also means that parties work together to decide their own fate and build healthy relationships through cooperation with other participants.

One consequence of poor skill development is the failure to recognize that a situation requires negotiation (Lewicki et al., 1999). In such cases, individuals solve problems ineffectively or give up opportunities to achieve their goals. Poor skill development and misunderstanding of what negotiation entails also lead to exploitation, loss of results, suboptimal solutions, rigid and inflexible attitudes, escalation, and dysfunctional conflict.

Summary of the project's objectives:

The main objective of the project is, in cooperation with private business companies in Slovakia, to identify specific relevant skills that lead to the effective implementation of the acquired skills in negotiation processes, the results of which will form the basis for an education and training programme, helping individuals to acquire practical negotiation skills.

Other objectives are:

- to restructure and implement a course on Negotiations in English, which, unlike the current Negotiations in English course, will be specifically designed to increase the knowledge and skills of students of the faculties of the University of Economics in the field of negotiation and bargaining,
- to develop a methodology for the systematic development of students' negotiation skills in order to improve their employability in the form of a handbook for teaching staff,
- to increase student satisfaction with the content of the course as well as to help meet employers' expectations in this area, by identifying forms of assessment of student outcomes and distributing employers' satisfaction questionnaires to graduates,
- to assist in the design of other future courses aimed at improving the employability of students within the fields of study offered at EUBA,
- to contribute to the literature on vocational training of students in economics and to research on the development of complex interpersonal skills such as negotiations
- to support the involvement of graduates of the University of Economics in the teaching process, which is often motivating for students during their studies and at the beginning of their career path, by hosting them at the University in the form of lectures, workshops, webinars and training sessions.

The project involves a research team consisting of teachers from the Department of English Language at the Faculty of Applied Languages of the University of Economics in Bratislava. Teachers of economic subjects of individual faculties of the University of Economics in Bratislava will also be asked to cooperate in the project. Potential survey respondents from private business companies operating in Slovakia will also participate in the project. Organisationally, the project will be managed by the project leader, who will determine the stages of the solution, as well as the content, form and deadline

for the completion of the set tasks. Possible international collaboration on this research project will facilitate a more comprehensive understanding of global trends in soft skills demand, enabling the development of more effective educational programs and training initiatives.

Project progress report: development of Business Negotiation courses in English

This chapter details the progress made on the project. The project is divided into three distinct stages: preparatory, implementation, and final.

Preparatory stage

The preparatory stage has successfully achieved all planned targets or is on track to do so by the end of 2024.

The key activities completed are as follows:

Literature review: A comprehensive review of existing research on negotiation skills development and teaching effectiveness was conducted. This analysis focused primarily on international research, as research on innovative methods for teaching practical business negotiation in English is still in its nascent stages within Slovakia.

Needs assessment: To gather essential input for developing the research questionnaire and identifying relevant companies for participation, consultations were held with representatives from selected companies (HR personnel, managers, and negotiators) alongside academic staff from UEB's Faculty of Business Management, Faculty of Commerce, and Faculty of International Relations.

Questionnaire development: Based on insights from the literature review and consultations, a questionnaire was designed to identify the necessary soft skills for successful business negotiation. The questionnaire development process involved defining objectives, identifying critical skills, structuring the questionnaire (introduction, demographics, main questions), and formulating questions employing a combination of types to obtain comprehensive data. A pilot test with a select group of firms is planned for November 2024, and adjustments will be made based on the feedback received.

Respondent selection: A diverse pool of respondents with significant negotiation and business experience has been compiled. These include industry professionals (experienced negotiators, HR professionals, business leaders), academics (negotiation and communication experts, organizational behavior researchers), and other potential respondents (consultants/coaches, entrepreneurs, lawyers). This strategy ensures a comprehensive

understanding of the soft skills deemed essential for effective negotiation, allowing the negotiation course to cater to the specific needs of its target audience.

Textbook development: The initial proposal envisioned creating a single textbook for all Business Negotiation courses. However, after discussions with a project team member specializing in "Business Negotiations in English," it was determined that two textbooks would be more effective. This decision aligns with the distinct focus of the "Intercultural Communication" program, where extensive cultural competencies are emphasized. Consequently, a textbook tailored to this program will be developed, titled "Business Negotiations in English," complementing a broader textbook serving all other UEB students.

Implementation Stage

The implementation stage will focus on curriculum review and development, data processing from the questionnaire, and textbook finalization:

Curriculum revision: Existing curricula for all Business Negotiation courses will be reviewed, and new curricula incorporating innovative teaching methods will be developed. This process will also encompass establishing assessment forms and criteria alongside learning objectives for these courses.

Data processing: The collected questionnaire data will be analyzed quantitatively and qualitatively to identify trends, commonly identified skills, and critical insights regarding soft negotiation skills. Following data processing and analysis, content revisions will be made to the existing Negotiation in English curriculum (Levels I, II, Advanced, and Intermediate). Based on this analysis, proposals for curricular changes will be formulated.

Textbook finalization: Two textbooks with nearly identical content will be developed, focusing on the cultivation of negotiation skills identified as most preferred by respondents. These textbooks will reflect the outcomes and data obtained through the questionnaire.

Dissemination of project results will occur through presentations at national and international conferences, as well as publications with partial research findings.

Final Stage

The project's final stage aims to produce a peer-reviewed set of scientific papers based on presentations at international and domestic conferences. Additionally, methodological guidelines for instructors teaching Negotiation in English courses will be compiled in a handbook format, including suggestions for educational activities. This final phase will also involve establishing connections with UEB alumni working in relevant sectors.

Collaborative efforts will be undertaken to propose a procedure and format for future cooperation in organizing training activities (workshops, training sessions, lectures).

Conclusion

The integration of soft skills into business education has emerged as a critical factor in preparing graduates for the demands of the modern workplace. As evidenced by the research discussed, soft skills such as communication, leadership, teamwork, and conflict resolution are essential for success in various professional contexts.

The proposed project aims to address the specific need for enhanced negotiation skills among business students. By focusing on practical application and real-world scenarios, the initiative seeks to equip students with the tools to navigate complex negotiations effectively. By incorporating insights from both academic research and industry expertise, the project will contribute to the development of innovative teaching methodologies that foster the development of these essential skills.

Ultimately, by investing in the development of soft skills, educational institutions can empower their students to become well-rounded professionals who are capable of adapting to changing circumstances, collaborating effectively with diverse teams, and achieving their goals. The proposed research project represents a significant step towards enhancing the quality of business negotiation education at the University of Economics in Bratislava. By addressing the growing demand for skilled negotiators in today's globalized economy, this initiative aims to equip students with the necessary tools and knowledge to excel in complex negotiation scenarios.

Through a rigorous research process, including literature reviews, expert consultations, and questionnaire surveys, the project will identify the core competencies required for effective negotiation. These insights will be used to develop innovative teaching methods, such as role-playing, simulations, and case studies, to provide students with hands-on experience and practical application. Moreover, the project will contribute to the academic discourse by publishing research findings in peer-reviewed journals and presenting at international conferences. This will not only advance the field of negotiation studies but also elevate the reputation of the University of Economics in Bratislava. By successfully implementing this project, the university will be able to produce graduates who are highly skilled negotiators, capable of building strong relationships, resolving conflicts effectively, and achieving optimal outcomes in various business contexts. This, in turn, will contribute to the overall success and competitiveness of Slovak businesses in the global market.

References

- AL-SAAD, S. et al. (2024). Analysis of Skills Needed by Unemployed Fresh Graduates in Business Administration: Evidence from Oman. *Review of Business and Economics Studies*. 12: 17-27. DOI: 10.26794/2308-944X-2024-12-2-17-27.
- ARI, J. et al. (2024). Lobbying and Negotiation Techniques to Enhance Business Communication Skills through Virtual Reality Training: A Preliminary Study. *Jurnal Pendidikan Terbuka Dan Jarak Jauh*. 24: 88-102. DOI: 10.33830/ptjj.v24i2.5586.2023.
- HANG, A. et al. (2024). The Impact of Soft Skills Training on the Behavior of Multinational Technology Company Employees. *Asian Pacific Journal of Management and Education*. 7: 71-86.
- HOLIK, I. et al. (2023). The Necessity of Developing Soft Skills in STEM Areas in Higher Education, with Special Focus on Engineering Training. *Athens Journal of Technology & Engineering*. 10: 199-214. DOI: 10.30958/ajte.10-4-1
- KOLMOS, A. (2006). Future engineering skills, knowledge and identity. In Christensen et al. (eds.), *Engineering Science, Skills, and Building*, 165-186. Denmark: Aalborg University.
- KRINITSKAIA, M.; BORZOVA, T. (2021). University Students' Attitudes to Soft Skills in Business Communication Training. *Education & Self-Development*. 16: 93-104. DOI: 10.26907/esd.16.4.08.
- LAPPALAINEN, P. (2009). Communication as part of the engineering skills set. *European Journal of Engineering Education* 34: 123–129.
- LEWICKI, R.J. et al. (1999). *Negotiation*. Irwin McGraw-Hill, Boston, MA.
- MABIĆ, M. et al. (2024). Teachers' perspective of soft skills development in business studies. *DIEM Dubrovnik International Economic Meeting*. 9. DOI: 10.17818/DIEM/2024/1.4.
- MONTALVAN, V. et al. (2024). Developing soft skills in the business classrooms of industrial engineering students in Brazil. *Journal of International Education in Business*. DOI: 10.1108/JIEB-11-2023-0092.
- NADEEM, M. (2024). The Golden Key: Unlocking Sustainable Artificial Intelligence through the Power of Soft Skills! *Journal of Management and Sustainability*. 14 (71). DOI: 10.5539/jms.v14n2p71.
- PASHKOVA, I. (2024). Classroom Techniques for Soft Skills Development of International Business Students. *Scientific Research and Development. Modern Communication Studies*. 13: 36-42. DOI: 10.12737/2587-9103-2024-13-3-36-42.
- UBFAL, D. et al. (2022). The impact of soft-skills training for entrepreneurs in Jamaica. *World Development* 152. Elsevier Ltd. <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2021.105787>

WILLIAMSON, J.M. et al. (2013). Key personality traits of engineers for innovation and technology development. *Journal of Engineering and Technology Management* 30(2): 157–168.

Acknowledgement

This paper resulted from a project KEGA No. 040EU-4/2024 Innovative Methods in Teaching Business Negotiations in English in the Context of Successful Employment of Graduates of the University of Economics in Bratislava on the Domestic and Foreign Labour Market.

Contacts:

Mgr. Ivana Kapráliková, PhD.
Department of English language
Faculty of Applied Languages
University of Economics in Bratislava
Dolnozemska cesta 1
852 35 Bratislava
Email: ivana.kapralikova@euba.sk
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2994-5046>

PaedDr. Žaneta Pavlíková, PhD.
Department of English language
Faculty of Applied Languages
University of Economics in Bratislava
Dolnozemska cesta 1
852 35 Bratislava
Email: zaneta.pavlikova@euba.sk
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7104-1657>

The Role of the Teacher in English for Specific Purposes

Linda Krajčovičová

Abstract

The Role of the Teacher in English for Specific Purposes. *The growing demand for English in specialized professional, academic, and technical fields has led to the prominence of English for Specific Purposes (ESP). As the scope of ESP continues to expand, the role of the ESP teacher has become more complex and multifaceted. This paper aims to explore the competencies and practices deemed essential for effective ESP teaching. We apply qualitative content analysis to examine the evolving demands of ESP teachers. This research contributes to a deeper understanding of the dynamic nature of ESP teaching and its impact on the educational and professional development of learners.*

Keywords: ESP, needs assessment, practitioner, collaborator, evaluator, course designer

Introduction

The end of World War II led to the expansion of scientific, technical, and economic activity on an international scale creating a demand for a global language. As a result, English emerged as the language of technology and commerce, and people began learning it not just for pleasure, but out of necessity (Hutchinson, Waters 1987: 6).

Since the 1960s, English for Specific Purposes (ESP) has been a significant and progressive element in the Teaching of English as a Foreign or Second Language (TEFL/TESL) movement. In its early stages, ESP primarily focused on English for Academic Purposes (EAP), with the majority of resources, course outlines, and research dedicated to this area. English for Occupational Purposes (EOP) played a supporting, yet relatively minor role. However, in recent years, the dramatic rise of global business has led to a notable expansion of English for Business Purposes (EBP). Today, Business English represents the largest sector in ESP publishing, attracting substantial interest from educators, publishers, and corporations alike (Dudley-Evans, St. John 1998: 2).

ESP draws on various interdisciplinary approaches for its research methods, theory, and practice. It provides valuable insights into the structures

and meanings of texts, as well as the communication behaviors and pedagogical practices required by academic and workplace environments through which these behaviors can be developed. ESP is closely linked to applied linguistics and discourse analysis, as well as to pragmatics and communicative language teaching (Hyland 2007: 391).

Central to the success of ESP is the multifaceted role of the teacher, or “practitioner,” as described by Swales (1985). Unlike general English teachers, ESP practitioners must go beyond language instruction. According to Dudley-Evans and St. John (1998), they take on multiple roles, including that of course designers, materials developers, researchers, collaborators, and evaluators. They are tasked with aligning language instruction to learners’ professional or academic environments while responding to the socio-cultural and pragmatic nuances of these fields. Moreover, the increasing prominence of ESP in sectors such as business and technology highlights the growing expectation for teachers to incorporate interdisciplinary knowledge and foster context-specific communication skills. In addition to these skills, language educators must also remember that the foundation of any foreign language teaching approach, especially in ESP, lies in an intercultural paradigm. The modern world, whether we want it or not, is multicultural, which determines the preparation of learners to work specifically in a multipolar world (Gallo 2023: 187).

This article explores the evolving responsibilities of ESP teachers, emphasizing the ways in which they balance teaching, research, and curriculum development to meet the unique needs of their learners in an increasingly specialized world. The methodology involves an analysis of academic papers and publications authored by experts in the field to identify the core competencies and attributes necessary for the effective practice of ESP teachers. To achieve this objective, we employ a qualitative content analysis methodology.

Teacher as a Needs Analyst and Researcher

Unlike general English courses that follow a broad curriculum, ESP is deeply customized to address the unique requirements of each learner in their defined contexts—whether academic, professional, or technical. By understanding the language skills required for a particular job or academic setting, ESP teachers can concentrate on teaching only the language students need for their professional or academic tasks. This focused approach is one of the most valuable aspects of ESP, as it directly aligns with learners’ real-world objectives.

In needs analysis for language education, both target situation needs and learning needs are crucial for designing effective courses. While target situation needs focus on language use—what learners will do with language in their professional, academic, or social contexts—learning needs are concerned with how learners acquire the skills and knowledge required to use language effectively. It is essential to adopt a learning-centered approach to needs analysis to address both these aspects (Hutchinson, Waters 1987: 63). A learning-centered approach to needs analysis involves considering factors like learners' prior knowledge, motivation, and strategies they use to learn.

Teachers have evolved from being merely consumers of research to becoming active researchers of both the target contexts and their classrooms. To gain deeper insights, teachers employ qualitative methods to view students' performance and engagement, to understand how they respond to assignments, and how they learn. The data gathered through these methods is then used to inform and enhance the design of ESP courses (Hyland 2007: 398).

Teachers can conduct needs assessment in a variety of ways. One of the most straightforward methods is using surveys and interviews, which provide valuable insights directly from students, employers, or other key stakeholders. By asking students about their expectations and challenges, teachers can gain a clear understanding of the vocabulary and skills students need to develop. Similarly, employers may highlight the areas where employees or potential candidates struggle. Serafini et al. (2005) stress the importance of triangulating data from multiple sources to ensure a comprehensive view of learners' needs. By integrating feedback from both students and employers, teachers can design more effective, needs-based courses that directly address the linguistic challenges faced in professional or academic settings and reveal gaps between academic preparation and industry needs.

There is growing recognition of the importance of involving learners in the needs assessment process. As active and reflective members of the community, learners should have a role in shaping the assessment, alongside ESP professionals. This shift reflects a broader understanding that needs assessment should be an ongoing, collaborative process rather than a one-time event (Belcher 2006: 137). Almagro Esteban and Vallejo Martos (2002) highlight that students, regardless of whether they are experienced professionals or trainees, generally possess greater subject-specific knowledge than the ESP teacher, who typically lacks such expertise.

This collaboration is not without challenges. While teachers and students may agree on target needs, they often differ in perceiving deficiencies and learning needs. Teachers should listen to students, evaluate their insights on

the subject, and embrace the possibility of being wrong. Students may sometimes be the experts, and by justifying their teaching methods, even when not aligned with expectations, and taking calculated risks, teachers enhance the effectiveness of ESP instruction (Almagro Esteban, Vallejo Martos 2002: 11-12).

Teacher as a Collaborator

One of the primary challenges in ESP is the need for teachers to balance language teaching with content knowledge. ESP teachers are often tasked with teaching highly specialized subjects, such as law, medicine, or engineering. This creates a unique challenge because to teach effectively, teachers need some level of knowledge in those fields. However, many ESP teachers may not have formal training or expertise in these specialized areas. As a result, it can be difficult to design lessons that are both linguistically appropriate and contextually relevant to students' specific needs.

A highly effective strategy to overcome the content knowledge gap is collaboration with subject experts (Hassen, Hammen 1980). By working closely with professionals or experts in the specific field, teachers can tap into a wealth of knowledge regarding industry-specific language requirements. For instance, an ESP teacher working with law students might collaborate with a legal professional to identify key legal terminology and communication skills critical for their students' future careers. This ensures that the curriculum not only covers general language skills but also targets the specific needs of the profession.

Collaboration may involve the subject specialist serving as a consultant, aiding the ESP teacher in selecting appropriate authentic texts and tasks. More importantly, ESP courses frequently require the active involvement of subject specialists, either through team-teaching arrangements or by linking the ESP course to a specialist course. This integration is achieved through jointly planning tasks and coordinating instruction to align the objectives and activities of both courses (Hyland 2007: 399). By co-teaching with a professional, ESP teachers can deliver relevant content without needing to be specialists themselves. This collaborative approach allows the ESP teacher to focus on language skills while the subject expert provides the necessary content expertise. Teaching English in many ESP contexts is a highly intricate process. Neither language teachers nor subject experts can effectively handle the task on their own (Luo, Garner 2017: 84). This strategy not only fills the content knowledge gap but also provides students with a more authentic learning experience, as they are exposed to both the language and the real-world application of that language in the specific field.

However, team-teaching may pose certain challenges, such as differences in fields of expertise, which can result in varying perspectives on goals, topics, and teaching approaches, as well as conflicting schedules and attitudes (Almagro Esteban, Vallejo Martos 2002: 10). Chamberlain (1980) emphasizes the importance of teachers and subject specialists clearly understanding their roles and attitudes toward mutual learning and collaboration.

Teacher as a Course Designer

Dudley-Evans (1998) uses the term “materials provider” to underline the multifaceted role of ESP teachers. According to him, ESP instructors are not merely users of pre-existing coursebooks but are tasked with surveying available resources, selecting relevant content, and, if necessary, adapting or supplementing it. In cases where no suitable materials exist, the teacher must take on the responsibility of developing entirely new resources to meet the specific needs of their learners.

In ESP, one of the key elements in course design is the use of authentic materials. These are real texts and tasks drawn directly from the learner’s specific field—such as technical reports, business emails, or academic articles. By working with authentic materials, learners can engage with real-life language use, which is critical for developing practical language skills that will be directly applicable in their careers.

However, authenticity can be somewhat subjective. Widdowson (1979) argues that authenticity does not solely reside in the text itself but in how well it reflects the target context for the learners. For instance, a medical article might be considered “authentic” for medical students, as it accurately reflects language and content they will encounter in their field. But for business English learners, the same article would be irrelevant, as it does not relate to their professional context (Belcher 2006: 137).

When selecting authentic materials, ESP teachers may choose from two types of authenticity:

1. Fully authentic materials, such as industry-specific documents, which provide students with an unmodified real-world experience.
2. Semi-authentic materials, which teachers may adapt to suit students’ language levels while still maintaining their relevance to real-world scenarios. As Corbett (2003) suggests, these semi-authentic materials are adjusted to ensure they are accessible for learners, yet still reflect the professional language used in the field.

By carefully selecting and adapting authentic materials, ESP teachers ensure that students are exposed to language that is both relevant and achievable, preparing them for the communication demands they will face in their chosen careers.

As a side note, it is worth mentioning that the literature increasingly highlights and emphasizes the active, co-creative role of the student (Cingerova, Vazanova 2022). The so called “activating practices” (Cingerova, Vazanova 2022: 255) are grounded in constructivist theories, which emphasize that “knowledge does not exist independently of the meaning constructed from experience by the learner or community of learners” (Richards, Rodgers 2014: 27). Cingerová and Vazanova divide this activating process into three stages: 1) jointly (i.e., involving both the teacher and the student) deriving the general principles of the phenomenon under study; 2) performing passive-constructive exercises that facilitate the internalization of rules; and 3) actively constructing texts (Cingerova, Vazanova 2022: 258). In this framework, the teacher's role as a designer is conceived as a shared responsibility.

Teacher as an Evaluator

In the context of ESP, the teacher’s role as an evaluator involves two key responsibilities, as outlined by Dudley-Evans (1998):

1. **Assessing Learners’ Achievement:** The teacher evaluates students’ performance during and at the end of the course to measure their mastery of English for specific purposes.

2. **Evaluating Readiness for Further Study or Work:** This involves assessing whether learners possess the language skills necessary for academic studies or careers. Standardized tests like IELTS, ESOL, and TOEFL are used to gauge proficiency, although only some tests have an ESP-specific focus.

Long-term evaluations, conducted months after students have entered their academic or professional fields, provide valuable insights into the course’s effectiveness and identify areas for improvement. This ensures that learners can successfully transfer ESP course skills to real-world tasks and highlights areas that require further development (Dudley-Evans 1998: 8).

Effective evaluation fosters student satisfaction by providing measurable outcomes, such as academic achievements or professional success. Belcher (2006) highlights this aspect, emphasizing that ESP’s goal-oriented structure allows learners to focus on what will directly impact their careers or studies, making it an efficient and meaningful way to learn English. When students see immediate results—whether it is improved communication with

colleagues, better understanding of technical documents, or enhanced participation in academic discussions—they are more likely to stay committed and motivated.

Beyond academic performance, effective evaluation also addresses the development of essential soft skills, including communication, teamwork, and decision-making. The teacher creates a supportive environment that encourages students to enhance their linguistic, professional, and personal competencies. This approach equips students with the tools needed to achieve their professional and personal goals.

Conclusion

The role of the ESP teacher has significantly expanded beyond traditional language teaching. ESP teachers assume various interdisciplinary responsibilities. As needs analysts and researchers, they use methods such as surveys and questionnaires to identify learners' specific academic or professional needs. Based on these insights, teachers, as course designers, adapt study materials—often authentic or semi-authentic—to fit those needs. Since ESP teachers are primarily ESL (English as a Second Language) instructors, they may face gaps in subject-specific knowledge. To address this, teachers should remain motivated to learn about their students' fields. A useful approach is involving students themselves, who may have more expertise in the subject area. Another effective strategy is team-teaching, where ESL teachers collaborate with subject experts to provide a more comprehensive learning experience.

Ideally, an ESP teacher would also be an expert in the specific subject area, as this combination of linguistic skills and subject knowledge better addresses students' needs and creates relevant materials. However, given the broad range of ESP fields, it is not possible for a teacher to have expertise in every area.

As globalization and technology continue to shape professional environments, the role of the ESP teacher will continue to evolve. ESP teachers will need to adapt to new tools and platforms that facilitate remote and hybrid learning, ensuring that they can provide students with the skills necessary for success in a digital world.

In conclusion, ESP teaching is not only about language acquisition but also about equipping learners with the tools to excel in their specific professional or academic contexts. As the demand for specialized language skills increases, ESP teachers play a pivotal role in shaping the future of communication in fields ranging from academia to business and beyond.

References

- ALMAGRO ESTEBAN, A.; VALLEJO MARTOS, M. C. (2002): A Case Study of Collaboration Among the ESP Practitioner, the Content Teacher, and the Students. In: *Revista alicantina de estudios ingleses*, No. 15, pp. 7-21.
- BELCHER, D. D. (2006): English for Specific Purposes: Teaching to Perceived Needs and Imagined Futures in Worlds of Work, Study, and Everyday Life. In: *TESOL quarterly*, 40(1), pp.133-156.
- CHAMBERLAIN, R. (1980): "The SP of the E". In *Team Teaching in ESP (ELT Documents 106)*, pp. 97- 108.
- CINGEROVA, N., VAZANOVA, M. (2022): Metodika obuceniya slovakov ruskim neopredelennym mestoimeniyam. In: *Filologicheskiiy klass*, T. 27, No. 1, pp. 249-260.
- CORBETT, J. (2003): *An intercultural approach to English language teaching*. Clevedon, England: Multilingual Matters.^[1]_{SEP}
- DUDLEY-EVANS, T. (1998): An Overview of ESP in the 1990s. In: *The Japan Conference on English for Specific Purposes Proceedings*, 8p.
- DUDLEY-EVANS, T.; ST JOHN, M. (1998): *Developments in ESP: A Multi-disciplinary Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GALLO, J. (2023): Problemy obuceniya mežkułturnoj kommunikacii v slovackoj auditorii (Problem of Cross-Cultural Communication Teaching in the Slovak Audience). In: *Irena Mikulaco (ed.) Jezik, prijevod i meždukułturna komunikacija*. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile, pp. 186-198. ISBN 978-953-377-012-3.
- HANSEN, A. G.; D. L. VAN HAMMEN (1980): The English teacher and the camera - team teaching for special purposes. In: *Team Teaching in ESP (ELT Documents 106)*, pp. 92-96.
- HUTCHINSON, T.; WATERS, A. (1987): *English for Specific Purposes: A learning-centered approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HYLAND, K. (2007). English for Specific Purposes. In: *Cummins, J., Davison, C. (eds) International Handbook of English Language Teaching*. Springer International Handbooks of Education, vol 15. Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-0-387-46301-8_28.
- LUO, J.; GARNER, M. (2017): The Challenges and Opportunities for English Teachers in Teaching ESP in China. In: *Journal of Language Teaching and Research*, 8 (1), pp. 81-86. ISSN 1798-4769. DOI: <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0801.10>.

- RICHARDS, J. C., RODGERS, T. S. (2014): *Approaches and Methods in Language Teaching. Third Edition*. Cambridge: Cambridge University Press. 410p.
- SERAFINI, E. J.; LAKE, J. B.; LONG, M. H. (2015): Needs Analysis for Specialized Learner Populations: Essential Methodological Improvements. In: *English for Specific Purposes*, 40, pp. 11-26.
- SWALES, J. (1985): Genre Analysis and Its Application to Languages for Specific Purposes. In: *Proceedings of the Eastern Michigan University Conference on Languages for Business and the Professions*, 23p.
- WIDDOWSON, H. (1979): *Explorations in applied linguistics*. Oxford, England: Oxford University Press.

Acknowledgement

This paper was written within the framework of the research grant project KEGA No. 040EU-4/2024 *Innovative Methods in Teaching Business Negotiations in English in the Context of Successful Employment of Graduates of the University of Economics in Bratislava on the Domestic and Foreign Labour Market*.

Kontakt:

Mgr. Linda Krajčovičová, PhD.
Katedra anglického jazyka
Fakulta aplikovaných jazykov
Ekonomická univerzita v Bratislave
Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava
Slovenská Republika
linda.krajcovicova@euba.sk
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1925-2673>

Digitalization of diplomacy as a response to global challenges in international relations

Jarmila Rusiňáková

Abstract

Digitalization of diplomacy as a response to global challenges in international relations. *The paper provides a comprehensive link between trends of the information society and the challenges of contemporary diplomacy. It analyses the potentials of ICT as well as the related limits and possible risks in key areas of diplomatic service: bilateral and multilateral diplomacy, consular work, negotiations, or public diplomacy. The paper suggests the apprehension of ICT with the implementation of necessary shifts in diplomatic practice, as a response to global challenges in international relations.*

Keywords: communication, digital age, diplomacy, global challenges, information technologies, international relations

Introduction

The rapid development of information and communication technologies (ICT) has led to significant changes in the social, economic, and political relations of modern society.

Access to information and control over it contribute to the prevalence of soft power in politics of the digital age, and empower the non-state actors in international relations. Contemporary diplomatic service, besides being faced with enhanced roles, requests for extended outreach and accountability, yet shrinking resources, is also challenged by the multi-stakeholder and multi-disciplinary international arena. The profoundly planned and well-organized use of ICT can empower diplomatic service, in any country, big, small, or developing, and help it cope with emerging challenges and deliver its maximum.

Some decades ago politicians, historians, linguists as well as diplomats tried to clarify certain terminological ambiguities in terms of digitalization in the field of diplomacy. Should it be digital diplomacy, cyber diplomacy, tech diplomacy, net diplomacy, virtual diplomacy, or e-diplomacy?

Using different adjectives and prefixes to describe the digitalization of diplomacy might create confusion in discussions and policies in this field. For

example, does ‘digital diplomacy’ refer to negotiations about digital policy issues or the use of Twitter and Facebook for public diplomacy?

Prefix-switching (e-/net/cyber/digital) does not usually change the meaning of the word or phrase. They deal with the same set of issues defined by the UN Commission on Science and Technology for Development as ‘international public policy issues pertaining to the Internet’ (Kurbalija, 2015, updated 2024). In various sources various prefixes are used. Regarding diplomatic issues, however, experts argue that it is important to understand certain subtle meanings when certain prefixes are used.

For example, ‘e-’ is used mostly for commerce, ‘cyber’ for security and crime in discussions on security-related issues, and ‘digital’ for development divides, to name a few.

Another reason why prefixes matter is that different prefixes could create confusion for governments, companies and organisations that have to deal with Internet public policy issues. Different prefixes may convey subtle – and perhaps incorrect – implications about who should cover different issues. Should it be the question of communication in general (digital), the ministry for security (cyber), or human rights (online)?

A lot of excitement surrounding these concepts such as e-diplomacy, digital diplomacy, virtual diplomacy, and even cyber diplomacy is natural. Regardless of what we call it, something is happening within the field of diplomacy: it is technology-driven, closely linked to the spread of the Internet and Internet connectivity, leading to the new age of diplomacy. But while differentiating meanings and claiming terminology is natural, it is necessary to be aware what differences can be created.

A Brief Historical Overview of Digital Diplomacy

The first foreign ministry to establish a dedicated e-diplomacy unit was the US State Department, which created the Taskforce on e-diplomacy in 2002. When it comes to terminology and prefixes used in this context, in American English the term e-diplomacy is preferred.

The Taskforce has since been renamed the Office of e-Diplomacy within the US State Department and the staff members have been dedicated to e-diplomacy-related work since then. In April 2022 the US State Department set up a new Bureau of Cyberspace and Digital Policy. Although there is no generally accepted definition, they consider “cyber diplomacy to be efforts that support the U.S. interests in cyberspace internationally”, as mentioned in the report to Congressional Addressees from January 2024 (United States Government Accountability Office, 2024).

Other foreign ministries have also begun to embrace e-diplomacy. The UK Foreign and Commonwealth Office began to develop a digital diplomacy strategy in 2008 and now has an Office of Digital Diplomacy that is involved in a range of e-diplomacy activities (Hanson, 2012).

Sweden, for example, has also been active in promotion of digital diplomacy, especially through the online communication strategy of its foreign minister Carl Bildt who soon became the best connected Twitter leader (BBC News, 2013).

In 2014 the Swedish Ministry of Foreign Affairs hosted the Stockholm Initiative for Digital Diplomacy conference that evolved into informal online campaigns under the umbrella of “DiplomacyUnited” coordinating the work of a dozen embassies in Washington, D.C. And according to the Twiplomacy Study 2020, published in July 2020, 98 percent of UN member states had a diplomatic presence on Twitter (Twiplomacy Study, 2020).

In a few months, the world has changed completely. Covid-19 has thoroughly upended diplomacy, a profession that involves a fair amount of travel, physical meetings, and in-person interactions. The traditional work of world leaders and diplomats has come to a sudden stop as travel restrictions, border closures, and shelter-in-place orders have scuppered in-person diplomatic activity. No more handshakes or hugs. No more physical meetings, bilateral summits, or multi-lateral gatherings. World leaders and diplomats had to adapt to working from home and have been thrust into virtual meetings. Diplomacy has become truly digital. Within days most diplomatic activity moved online with leaders facing each other off via their respective computer screens. Bilateral and multilateral meetings are now held via telephone or videoconferencing apps. The coronavirus has been a key catalyst for the digitalization of diplomacy. Leaders who only half-heartedly embraced digital platforms are now actively chatting via Google Meet, Skype, and Zoom calls and engaging their followers via Periscope.

Speaking online without a live audience is a challenge for many world leaders, politicians, diplomats, or anybody active in the international arena, but the chance to pre-record statements offers new opportunities for the leaders’ messages to be heard and seen beyond the meeting room by a global online audience. However, it is necessary to be aware of certain threats as well, especially in case of disinformation and misinformation. And there are still many leaders, politicians, and diplomats who say that human contact in-person is irreplaceable.

The Role of Information and Communication Technologies in Diplomacy and Diplomatic Service

Diplomacy is an essentially political activity and, well-resourced and skilful, it is a major power ingredient. It enables states to secure the objectives of their foreign policies without resorting to force, propaganda, or law. Diplomacy is concerned with managing relations between states and between states and other actors. This is achieved mainly by communication between professional diplomatic agents and other officials designed to secure agreements and respect for international law.

In the contemporary international system, Information technology (IT) is fundamentally transforming how we live, work, govern, and communicate. National frontiers are becoming less relevant in determining the flow of ideas, information, goods, services, capital, labour, and technology. The speed of modern communications makes borders increasingly permeable, while the volume of cross-border flows threatens to overwhelm the capacity of states to manage them. “Information will be for the 21st century what oil and gas were for the beginning of the 20th century” as Irving Goldstein, Chief Executive Officer of the International Telecommunications Satellite Organisation” predicted in 1995 (Powers, 2013, p.209).

Within governmental institutions, non-governmental organizations (NGOs), corporations, educators, military leaders, and several citizens’ groups are defining their future with the knowledge that ideas, products, and activities can be delivered in digital form. Using modern travel and communications, not only can presidents, prime ministers, and foreign ministers go over the ambassador’s head directly to their counterparts in other countries, but often so can business executives, trade union leaders, journalists, and NGOs.

The role of technology in diplomacy has significantly increased especially in recent years. From the use of virtual meetings and teleconferencing to the adoption of social media for communication and negotiation, technology has become an essential tool for diplomats to carry out their work using digital forms of communication even after the coronavirus pandemic.

Successful diplomats and politicians of the 21st century approach modern technologies as specific means for conveying different types of information strategically and they apply the most important technologies to achieve their goals. It is thus very important to understand their strengths, as well as their risks, and evaluate how they can be applied, monitored, or regulated to best manage the crucial resources of the 21st century.

There is no doubt that the global digital network and the growing power of communication have created a new foundation of diplomacy in the international arena. Information technology is as important as politics, economics, and military power. As a result, information and communication skills are high national priorities in international relations. Media are, of course, central to the evolution of diplomacy from what it was to what it is today. Diplomacy – at its core, a communicative activity – has been altered by the rapid invention and adoption of information technologies. Today, diplomacy is confronted with a new situation and global context far different from that of previous eras.

The development in IT is no doubt replacing or at least changing the nature of many functions and methods of traditional diplomacy such as routine consular activities, communications, and information gathering. But at the same time, it is leading us to re-assert the importance of other core issues and techniques, including language use, negotiation, and such elements where human creativity can be assisted but not replaced by machines. The diplomatic environment as a professional intercultural setting is challenged and confronted by the rapid development of digitalization, whereas this is the activity that is best carried out by real human, person-to-person contact. However, people from different cultures and backgrounds are, more often than at any time in the past, in direct contact, via e-mail, chat, and other Internet-based communication tools. Thus, institutions have struggled to try and catch up with the pace and scope of technological change rising players in international politics propelling their message to transnational audiences that had been otherwise largely inaccessible.

In short, no doubt emerging communications technologies are transforming the way how information flows reach new audiences, and how opinions are shaped and policies explained.

Daryl Copeland, a former Canadian diplomat, an analyst specializing in diplomacy, international policy, global issues, and public management argues that “the sophisticated use of new media by foreign ministries holds much promise, and the practice of digital diplomacy has already begun to make a demonstrable difference. To build on these gains, relentless innovation, sufficient resources, and a fundamental shift in international policy direction are required” (Copeland, 2013, p. 452).

Nowadays many politicians, world leaders as well as diplomatic missions have started using Twitter and Facebook as popular and influential e-tools. Twitter is used as a tool for public diplomacy in many countries, whereas other social media tools used for public diplomacy include YouTube, Flickr, LinkedIn, Pinterest, or Instagram.

The Battle for Ideas and Influence

Traditionally, diplomacy has been concerned with the pursuit of ideas and the acquisition of influence. This has not been altered, but rather additional means have been included in the way how diplomats communicate, such as using cyber techniques in support of political-military objectives. In rapidly changing civil-military exchanges, information may be absent, influenced by rumours, or consist of falsely fabricated reports (fake news). And if, even, someone becomes obsolete in one big area of tech policy, it is contributing to a less advantaged position in the global battle of ideas and influence. Technical development and the use of digital tools in the pursuit of ideas are crucial in today's volatile world.

Brandon Possin, a foreign service officer serving at the U.S. embassy in Tokyo (in 2023) and an investor in digital assets, published an article about the threat of becoming obsolete in technologies used in diplomacy. In 2023 he wrote that “the U.S. has not risen to the challenge” and “the White House’s framework for digital asset development was a step in the right direction, but it was not enough. While the framework calls for U.S. agencies to message U.S. values related to digital assets in international forums, it otherwise remains vague on foreign policy” (Possin, Politico, 2023).

Moreover, communication today is not only the exchange of messages, messages have to be understood and interpreted. They have to convey moods and intentions as well as information. Their meaning depends on their context: the persons who send them and receive them, the circumstances in which they are sent, the previous history of exchanges on the subject. The significance of a message may lie in what it omits as well as in what it includes, in the choice of one phrase rather than another in conveying an idea.

In a world marked by rapid communication, overlapping networks, interconnectivity, and reciprocity, governments are increasingly rivalled by new actors on the international scene, forcing a rethink of traditional notions of power, influence, and diplomacy. In today's global politics, for governments to pursue their foreign policy goals effectively, they need to engage with a much broader and more varied constellation of states, international public institutions, non-governmental institutions, private companies, megacities, non-governmental organizations, or even popular movements. This is possible using social media platforms like Facebook and Twitter, along with search engines like Google, which have empowered billions of people to communicate globally. These platforms have enabled unprecedented flows of information and opinions on a scale never seen before. However, the proliferation of these platforms has also led to a significant rise in the spread of fake news, hate speech, and propaganda.

The information revolution has made foreign relations - especially among nation-states - more essential and it has brought about fundamental changes in the pattern and structure of diplomatic relations among nation-states: direct radio broadcasting and news gathering, online reference services, internet publishing, digital video conferences, etc.

Diplomacy is facing new challenges: an expanded foreign policy agenda, changing social demands, the rapid growth of domestic agencies operating abroad, and the battle for ideas and influence.

Diplomacy today, as well as in the past, is designed to maintain world peace and solve international problems, such as climate change, war conflicts, terrorism, or transnational crime. Thus, effective foreign affairs institutions are essential, not only for the improvement of economic and social welfare, but also for providing security.

Conclusion

Information and communication technologies as tools for effective diplomacy, technological development, and innovations are opportunities to improve relationships between people as human beings (those who govern and those who are governed), governance, and political power. Digital technologies have an important role in showing what is possible and leading the way in developing creative projects that can make a difference. Technology must provide the infrastructure that enables democracy, not the tools to undermine it because the cost of failure will be a world of missed opportunities and greater inequalities.

By embracing digital platforms and technologies, diplomats can transcend physical boundaries, foster understanding, and build bridges between nations. As the world becomes increasingly digital, the potential of digital diplomacy to reshape the diplomatic landscape and promote international cooperation is immense. At the same time, it is important to remember that technology can help but not replace humans in their efforts to make the world a better place.

References

BBC News (2013): Sweden's Carl Bildt "best connected" Twitter Leader. BBC News, 24 July 2013 <<https://www.bbc.com/news/world-us-canada-23438273>> [11.11.2024]

- COPELAND, D. (2013): Digital technology. In: The Oxford Handbook of Modern Diplomacy by Andrew Cooper (ed.) et al. <<https://academic.oup.com/edited-volume/34361/chapter-abstract/291487087?redirectedFrom=fulltext> > [20.11.2024]
- HANSON, F. (2012): A Digital DFAT: Joining the 21st century” Lowy Institute. Archived from the original on 2012-03-22. <<https://www.lowyinstitute.org/publications/digital-dfat-joining-21st-century>> [11.11.2024]
- KURBALIJA, J. (2015): Different prefixes, same meaning: cyber, digital, net, online, virtual, e-. <<https://www.diplomacy.edu/blog/different-prefixes-same-meaning-cyber-digital-net-online-virtual-e->> [20.10.2024].
- POSSIN, B. (2023): U.S. Diplomat to Washington: You’re Becoming Obsolete in One Big Area of Tech Policy. In: Politico, 2023. <<https://www.politico.com/news/magazine/2023/04/03/the-us-is-already-losing-to-china-00089999>> [24.11.2024]
- POWERS, S. (2013): Media, Diplomacy, and Geopolitics. In: The Oxford Handbook of Modern Diplomacy by Andrew Cooper (ed.) et al. <<https://academic.oup.com/edited-volume/34361/chapter-abstract/291475040?redirectedFrom=fulltext>> [11.11.2024]
- TWIPLOMACY STUDY, (2020): Twiplomacy. July, 2020 <https://www.twiplomacy.com/twiplomacy-study-2020> [21.11.2024]
- UNITED STATES GOVERNMENT ACCOUNTABILITY OFFICE (2024): Cyber Diplomacy [U.S.Department of] State`s Efforts Aim to Support U.S.Interests and Elevate Priorities. Report to Congressional Addressees, January 2024. <<https://www.gao.gov/assets/d24105563.pdf>> [11.11.2024]

Contact:

PhDr. Jarmila Rusiňáková, PhD.
Department of English Language
Faculty of Applied Languages
University of Economics in Bratislava
Address: Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava
Slovakia
Email: jarmila.rusinakova@euba.sk
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5177-1436>

Learning and teaching reflective preparation of higher education students in teaching a foreign language

Erkin Soliev

Abstract

Learning and teaching reflective preparation of higher education students in teaching a foreign language. *The article discusses the main features of reflective education and methods of applying reflective pedagogic education in teaching foreign languages. A conclusion is made about the relationship between students' ability to reflect their learning outcomes and autonomy. Reflection is seen as a form of metacognition that allows students to evaluate, revise, plan and correct. In the article, the skills that reflect the foreign language learning skills of university students are identified and the ways of their development and facilitation in the conditions of higher education are considered. Students' self-assessment of reflective ability is defined as helping students to analyse and evaluate their own reflective abilities, and at the same time help teachers to evaluate students' reflective abilities.*

Keywords: reflection, self-assessment, skills, reflective ability.

Introduction

It is true that in the present day, students are to be ready to adapt to a fast-moving and changing world. That is why they have to be able to respond quickly to innovations and new challenges to adapt to a new competitive market. The task of the teachers is to organize a teaching environment to prepare students for fast changing atmosphere. Students should be taught and encouraged to improve their critical thinking over the obtained results, and in this case, they will be ready to analyze their achievements and mistakes and find ways to correct their errors and improve the outcomes.

The role of reflection in the context of forming the professional competence of future Engineers

Reflection has been recognized as a constituent of effective learning, and it has become one of the central concerns of modern teaching of foreign language. The aspects of the problem have been studied by Uzbek (B.S.Abdullaeva, G.Abduraxmonova, A.Avazboev, A.R.Aripdjanova, U.Sh.Begimqulov N.Muslimov, U.Nishonaliev, H.Rashidov and others) and

foreign (A. M. Edstrom, Ch. Lockhart, J. C. Richards, etc.) scholars. However, there are still questions that need to be analyzed.

The purpose of the article is to analyze ways of implementing reflective pedagogy in learning and teaching foreign languages.

Research suggests that systematic reflection helps not only understand one's behavior better but also promotes motivation and increases confidence and competence.

There are different definitions of the term 'reflection'. It is considered to be a mental process that facilitates the transformation of experience into personal knowledge and creates the connection between the emotional and cognitive states. J. Dewey, the originator of reflective learning, stated that reflecting practice helps people to learn more than from just experience. Thus reflection is goal-oriented and controlled by the learner. It involves self-assessment and may lead to goal revision as learners can set different targets thinking on their achievements and failures. J. Dewey considered reflection to be language-specific, which is especially important for students whose major is a foreign language, as they should be encouraged not only to reflect on the results of their language learning but also to reflect on using the foreign language (languages).

E. M. Boyd and A. W. Fales view reflective learning as "a process of internally examining and exploring an issue of concern, triggered by an experience, which creates and clarifies meaning in terms of self, and which results in a changed conceptual perspective" [3, p. 99]. J. Moon considers reflection to be a form of "mental processing with a purpose and/or an anticipated outcome that is applied to relatively complicated or unstructured ideas for which there is not an obvious solution" [7, p. 98]. According to M. Jones and M. Shelton reflection "brings into conscious awareness one's motivations, thoughts, beliefs and expectations for the purpose of gaining insightful understanding as to their meaning, their connections to what is personally known, and in light of new experiences and information. Reflection makes possible the insights necessary to learn from experience and alter habitual behaviours".

All the definitions mentioned view reflection as a mental process which makes students concentrate on the analysis of their experience, motivation, and purposes with the aim of understanding them better and resulting in change of behavior.

Reflection is closely related to self-evaluation and decision making. That is why there is connection between reflection and autonomy. Autonomous language learners can take responsibility for their own language learning as they are aware of the learning process, know their weaknesses and strengths, are able to define objectives, know effective methods and techniques, can

evaluate the results and are well motivated to learn. In other words, reflection is an integral characteristic of an autonomous learner.

A reflective mechanism for developing language competence in future Engineers

The key benefits of reflection are the following: 1) the development of knowledge and thought processes; 2) enhancing students' understanding of the learning process; 3) development of the ability to view problems or situations from different perspectives; 4) forming students' autonomy as reflection is a purposeful and conscious process aimed at improving the results; 5) using own mistakes to learn something new; 6) motivating students to look for effective ways to achieve one's target.

Thus, reflection can be seen as a form of meta-cognition which enables students to evaluate, revise, plan and correct. Students become better language learners when they think deliberately about the process of their own learning.

To reflect effectively it is necessary to form and develop students' reflective skills:

- to analyze individual needs and goals of learning a foreign language;
- determine individual level of language proficiency;
- set individual goals;
- determine difficulties of learning a foreign language;
- analyze individual techniques and strategies;
- assess the result and its correspondence to the determined target;
- analyze the relevance of the strategies used to the purpose and the result;
- determine the reasons for failure;
- look at the problem from different perspectives, refocus the experience;
- make a comparative analysis of the ways of solution;
- think over alternative strategies;
- analyze external influences, implications of the experience in the context of future applications.

The incorporation of reflective pedagogy in foreign language learning and teaching may face different problems. Firstly, reflection may seem too abstract for students and therefore become distorted. Secondly, it can be reduced to a checklist of behaviors and thus trivialized.

Thirdly, reflective skills are difficult to measure so it may be problematic both for teachers and the students to assess their reflective abilities. Fourthly, students may not be motivated enough to be engaged in active reflective process.

To develop the above-mentioned reflective skills and avoid the possible problems it is necessary to employ effective techniques, apply tangible activities which play a dual role by facilitating reflection in higher education and promoting students' foreign language proficiency. Besides, it is vital for students' further development and effective life-long learning to be taught and encouraged to analyze their learning and its results. Thus, teachers should guide students with their reflection. It can not happen at a stroke. It is a continuous process during which step-by-step students are taught to reflect and make it work and thus develop increasingly sophisticated reflection. Besides, teachers must be reflective practitioners themselves as it is impossible to teach your students something not being able to do it yourself or just not practicing it yourself. So progressive teachers reflect not only on their classroom practice, but also on their level of language and subject knowledge and skills. They should be ready to set their own aims and attain them reflecting on the efficacy of the process. Moreover, if students realize that the teacher is also actively engaged in reflection they will be more encouraged to think over their learning. Finally, students should realize the importance of reflection and be aware of the reflective skills they have to develop to be effective reflective learners and practitioners and succeed in their learning.

The current literature has documented a number of investigations on using portfolio as a mediation tool for promoting students' autonomy and reflection. However, the reflective activities based on the portfolio are still understudied and underestimated in university setting.

Methodology for developing reflective preparation in foreign languages of Engineering students

In the article we will focus on working with self-evaluation checklist and reflective portfolio writing which can significantly promote learners' reflective skills.

Reflective portfolio is a set of papers that summarizes students' experiences, opinions and feelings, evaluates the skills developed. It usually consists of three parts: the first part – Language Passport contains a profile of language skills in relation to the Common European Framework, a resume of language learning and intercultural experiences, a record of certificates and diplomas; the second part – Language biography– is usually the self-assessment checklist which may help the student to assess general language skills; the third part – Dossier– which contains the certificates, results of the projects etc.

Table 1. Scale for self-evaluation reflective skills

The fragment of the self-evaluation checklist to evaluate writing skills (level C1) developed by the author of the article on the basis of several sources [1; 10] is given below.

| <i>C1 - Effective Operational Proficiency</i> | <i>date</i> | <i>date</i> | <i>date</i> | | | | | | |
|--|--------------------|--------------------|--------------------|--|--|--|--|--|--|
| | | | | | | | | | |
| Writing | | | | | | | | | |
| I can express myself fluently and accurately in writing on a wide range of personal, academic or professional topics, varying my vocabulary and style according to the context, demonstrating grammar correctness. | | | | | | | | | |
| I can take detailed notes during a lecture on a familiar topic in my field of my academic and professional interest, recording the information so accurately and so closely to the original that they are also useful to other people... | | | | | | | | | |

To make the process of reflection more effective the following stages of working with portfolio self-assessment checklist may be applied:

- 1) getting students acquainted with the portfolio and the opportunities it provides;
- 2) teaching learners to work with the self-evaluation checklist by encouraging them to assess their language skills;
- 3) comparing the results of self-assessment with teacher assessment, discussing them with the teacher;

- 4) encouraging students to determine which skills a certain task can develop;
- 5) stimulating students to set their individual goals with the help of descriptors and on the basis of self-assessment results;
- 6) determining the ways to attain the targets;
- 7) iterative self-assessment and teacher assessment (in 2 or three months) with the help of descriptors, comparative analysis of the results, considering the relevance of the strategies used, in case of failure determining the reasons, discussing alternative strategies;
- 8) comparing the results of assessment with the test grades. Students should be encouraged to assess themselves not only at macro level (at the beginning or at the end of a semester) with the help of descriptors, but also on the micro level (after fulfilling some task or a set of tasks). In other words, reflection should be an ongoing process.

With this purpose, reflective writing can be applied after students have fulfilled some important task.

The following questions may stimulate students to think over the results and be focused on in reflective writing:

Are you satisfied with the results? Why?

Can you compare your performance / product / results with those of other students?

Is there anything you would like to improve? How would you do it?

Did you experience any difficulties? If yes, why and what should be done?

What techniques / strategies / sources did you use? Were they effective? What other strategies or sources could be used?

Did you realize the aim of the task? Did it correlate with your individual aim?

What skills are necessary to fulfill the task?

How can you use the experience gained in future?

Is the task useful for language learners / you personally?

However, it is not necessary or effective to reflect in the written form over each task. It may be done in writing several times to teach students how to analyze the process and results. It is much more important to motivate students to reflective writing on the macro level (while analyzing the results at the end of a semester or academic year). In such a case they may be suggested a set of questions to focus on among others:

What is your motivation?

Have you achieved the targets set?

What is the level of your language proficiency?

What external influences did you experience in your learning?

What do you like to improve? How will you do it?

What are your strengths and weaknesses as a language user / a learner?

What techniques / strategies do you use? Are they effective? What other techniques / strategies would you like to try to use?

What will be your further goals?

What skills are you planning to improve / develop?

Reflective writing, which can be a part of a reflective portfolio, does not only demonstrate students' reflective thinking skills, but also shows their writing abilities. In this case teachers can evaluate both writing and reflective skills. As for the latter, the following scale (table 1) may help students analyze and evaluate their reflective abilities and assist teachers in assessing students' reflective skills (1 – strongly agree, 2 – agree, 3 – neither nor 4 – disagree 5 – strongly disagree).

| № | Skills | Score | | | | |
|-----|---|-------|---|---|---|--|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| 1. | I can analyze individual needs and goals of learning a foreign language | | | | | |
| 2. | I can determine individual level of language proficiency | | | | | |
| 3. | I can set individual goals | | | | | |
| 4. | I can determine difficulties of learning a foreign language | | | | | |
| | I can analyze individual techniques and strategies | | | | | |
| 6. | I can assess the result and its correspondence to the determined target | | | | | |
| 7. | I can analyze the relevance of the strategies used to the purpose and the result | | | | | |
| 8. | I can determine the reasons for failure | | | | | |
| 9. | I can look at the problem from different perspectives | | | | | |
| 10. | I can refocus the experience | | | | | |
| 11. | I can make a comparative analysis of the ways of solution in terms of their effectiveness | | | | | |

| | | | | | | |
|-----|--|--|--|--|--|--|
| 12. | I can think over alternative strategies | | | | | |
| 13. | I can analyze external influences | | | | | |
| 14. | I can outline the possible application of the experience | | | | | |

However, certain difficulties may arise with such activities: 1) “students can probably be reflective in their work and have a reflective thinking process, but might not be able to formulate this in a short written essay” [12, p. 6]; 2) “some students may also have a resistance towards writing this kind of assignment regardless of their levels of reflection” or language proficiency; 3) students may write what teachers expect them to write neglecting the process and the purpose of reflection; 4) they may write not what they think or feel, but what the teacher wants to read and see.

The first difficulty can be overcome gradually with the increase of student’s language proficiency. As for the other three, much depends on students’ motivation and understanding the importance of reflective practice. Besides, other reflective activities should be encouraged, for example, selection of contents of the portfolio which demonstrate both the achievements and progress and presentation of the materials in the classroom, their analysis together with the teacher and other students either in groups or in the class. As for the teachers, evaluation of reflective skills can be based not only on the reflective portfolio writing and the results of self-evaluation scale, but also on observation of students performance.

The use of the suggested techniques and tools among 22 future EFL teachers, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, during a semester, resulted in the increase of student’s awareness of reflective skills which are necessary for effective language learning (90 % of respondents mentioned it in a questionnaire), development of reflective skills (86 %). Besides, 68 % of students stated that the use of reflective tools promoted their language proficiency. However, further investigations are needed to analyze whether the development of reflective skills has a significant influence on language proficiency.

Conclusion

Thus, reflective portfolio writing can be a valuable tool for developing reflection as it is an explorative process and helps to focus on product rather than process when writing. Reflective portfolio assessment (with the help of self-

evaluation checklist) can also be an alternative assessment technique which contributes to the objective evaluation of students' achievement by incorporating self-evaluation, portfolio peer reviews, group analysis. Further research should focus on studying other effective tools which can develop students' reflective skills.

References

- BOUD D. (1985). *Reflection: turning experience into learning* / D. Boud, R. Keogh, D. Walker. – New York: Kogan Page, 172 p.
- BOYD E. M. (1983). Reflective learning: key to learning from experience. In: E. M. Boyd, A. W. Fales. *Journal of Humanistic Psychology*. №23. pp. 99–117.
- MOON J. (1999). *Reflection in learning and professional development*. London: Kogan Page Limited. 240 p.
- ORLAND-BARAK L. (2005). Portfolios as evidence of reflective practice: what remains, untold. In: L. Orland-Barak. *Educational Research*. №47 (1). pp. 25–44.
- SOLIEV E. (2023). Current situation and problems of development of reflexive training of future engineers in foreign languages. Named after Mirzo Ulug'bek "Quality education - the foundation of the development of Uzbekistan" dedicated to the 105th anniversary of the National University of Uzbekistan republic scientific-practical conference

Contact:

PhD student Erkin Soliev.
Department Social studies
Faculty General pedagogy and psychology
University National university of Uzbekistan
100174, Tashkent city
Almazor district, University street, 4th house
Email: soliyev2013mail.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1827-9639>

The crucial role of soft skills in graduates' employability and in holding a successful business negotiation

Ján Strelinger

Abstract

The crucial role of soft skills in graduates 'employability and in holding a successful business negotiation. *Negotiation is one of the most important skills you will develop as a businessperson. Employers establish that soft skills- particularly interpersonal skills, such as negotiation are sorely lacking in many new hires. Successful negotiators rely on knowledge, intelligence, nerve, and other communication and interpersonal skills. While this might seem difficult to learn, the truth is that most people already have some semblance of these abilities. Honing and maximizing their potential is what you need to do to succeed. There are many reasons why soft skills are crucial in graduates 'employability and successful negotiation whether we speak about the students learning business negotiations or employees in the companies or institutions. In the article, we give a special and concrete focus on their use and importance.*

Keywords: soft skills, negotiations, use, importance, business, learning

Introduction

Today's world of personal, social, family, and career crises requires flexible people capable of independent and continuous learning and aware of cultural, social, and moral values. Soft skills are characteristics and abilities that help achieve efficacy in the work environment, life and education. Most soft skills have a human and social dimension and are related to human personality, characteristics, behaviour and interactions. Soft skills include personal traits, social attractiveness, language skills, personal values, positive attitudes, awareness and sensitivity. Research shows that hard skills have only a 15% effect on success, and the rest are achieved through soft skills. Soft skills have far-reaching consequences, with obtaining a job and employment being the most desirable. Soft skills are not only related to employability but also to various discourses- (economic, social and human), and perspectives (global, national and personal). Some experts compare soft and hard skills to

computer soft and hardware and state that just as hardware cannot work without the necessary software, hard skills are of little use without soft skills.

Therefore, planning and assessing soft skills is essential for students, graduates and young professionals. Despite the importance of soft skills assessment, many researchers are reluctant to address them due to their ambiguity and complexity, leading to a lack of coherent information and knowledge for planning and policy and decision-making in educational development. The contribution of various aspects of soft skills in employability showed that soft skills such as communication, critical thinking, and problem-solving ability are crucial to the development of an employee into a skilled professional. In recent decades, technical (i.e., hard) skills were the only skills required for professional employment. However, these skills alone are not sufficient for modern organizations with complex environments, and graduates should acquire skills in teamwork, communication, leadership, customer service, and problem-solving. Hard skills include education, work experience, knowledge and the level of expertise of the individual. In contrast, soft skills involve the personal characteristics of professional prospects in people. The importance of personal development in soft skills can be understood through relevant studies. Stanford Research Institute, and Carnegie Mellon Foundation investigations on the CEO's of the top 500 companies showed that 75% of long-term business success is achieved through soft skills and only 25% comes from hard skills. In 2016, Forbes Magazine introduced skills that managers found insufficient and unsatisfactory in graduates who have just entered organizations and companies. Acquiring knowledge of life skills creates positive attitudes and values, leading to desirable behaviour, preventing problems, and improving mental health in society. Currently, educational environments need to move towards meritocracy. The rapid growth of technology and transformation and diversity in different professions and specializations have led education officials to consider a general revision in educational planning and, following the needs of the work environment, equip learners with workplace ready soft skills along with hard skills. In general, soft skills help people adapt and act positively to deal effectively with their professional and daily life challenges. Soft skills are increasingly viewed as fundamental to employability due to the changing nature of global work.

Importance of soft skills in the success among graduates and in the workplace

There is no one trait or personal characteristic that makes a person more successful than another, however there are certain non-academic attributes or soft skills that give a person a competitive advantage in the labour market. To be successful today, it seems it is necessary to have a personality compatible with the organization's culture, the right attitude to deal with people and complex situations as well as the appropriate academic credentials or technical skills (Sultana, 2014). The right attitude and the capacity to deal with people and difficult situations are better performed when the individual has soft skills, including teamwork, communication skills, critical thinking and problem-solving skills, leadership skills, and conflict management. Brungardt, (2011), Cobo, (2013), Robles (2012) emphasized that although soft skills could be learned and acquired, they are more difficult to obtain than hard skills. He explained that many companies do not want to invest in providing training in soft skills since it is extremely challenging to quantify the return on investment of this training and create an effective methodology to measure them. However, (Gibb, 2014) posited a different view regarding how interested employers are in assessing employees' soft skills. He asserted that the measurement and evaluation of soft skills should be a mechanism created by the employers and educational institutions to assess if an individual has the need of soft skills. Marques (2013) contributed to the discussion of soft skills when he stressed that soft skills are critical to individuals who want to achieve leadership positions in their organizations. To elaborate on this statement, Marques explained that world-wide known leaders, such as Mahatma Gandhi, Mother Theresa, Martin Luther King, Jr. and Pope John Paul II were spiritual and political leaders who were noted for their soft skills or who were well equipped with soft skills. Robles (2012) appeared to go further than some other scholars when she proposed that the set of soft skills could be divided into two components: interpersonal or people skills and personal or career attributes. Interpersonal or people skills include things like patience, a sense of humor, friendliness, self-control, empathy and warmth. The teaching of soft skills should be integrated into the curriculum and evaluated independently from other goals in the curriculum since more employers are demanding graduates who are better prepared with soft skills. However, Anthony (2014) noted that educators have to face significant challenges when integrating the teaching of soft skills into courses to avoid sacrificing important course content. Also, the educational needs of the typical college student and the corporate employee are continuously changing thus, educators and external stakeholders need to stay up to date on

the needs and required skills (Beard et al.,2008). Jackson (2013) added that one challenge of curriculum design is bridging the gap between learning and the application of skills. Lim, Lee, Yap, and Ling (2016) identified set of soft skills that are highly rated by employers: a) analytical skills, b) strong decision-making process, c) oral and written communication skills, d) problem solving, e) teamwork skills, f) ability to gather information, g) ability to work under pressure. Among all these skills, written and oral communication skills were the most important skills that employers identified as necessary for any new employee to be successful (Lim et al., 2016). The desirable skills associated with oral communication were listening attentively and performing well in client interviews and presentations. Other scholars such as (Zhang, 2012) and (Beard et al.,2008), conducted independent studies to identify what soft skills IT professionals and engineers are required to have to be effective in their job performance and what the appropriate methodology is to assess soft skills while people are still in college. Zhang (2012) listed the following in order of importance: a) honesty and integrity, b) communication skills, c) analytical skills, d) teamwork, e) interpersonal skills, f) motivation, g) flexibility and adaptability, h) creative thinking, i) organizational skills. According to (Remedios, 2012), there are two categories of soft skills, 'the must have skills' and the 'good to have skills'. The 'must have' are the soft skills and the 'good to have' are a subset derived from the soft skills. When considering what skills and characteristics companies are looking for in a new employee, it appears valid that these four skills should be part of the set of soft skills. (Remedios,2012) posited that entrepreneurial skill is the ability to pursue business opportunities, develop risk awareness and to create and innovate, all of which could be valuable for an employee. Different scholars have seen the list of soft skills in different contexts; however, the skills have the common outcome of aiding personal growth, learning and employment success- (Gibb, 2014). (Brungardt, 2011) posited that today's employees from many spheres have less repetitive tasks and much more autonomy in their work environment, which means that they have to make more decisions, interact with more people, and communicate effectively with people at different levels and noted that the term soft skills is used in reference to teamwork skills. Job performance is enhanced when a person has optimism, the ability to perceive emotions and has the proper social skills. (Moon, Hur, 2011). People with these skills are more able to accept challenges and overcome obstacles, solve work-related problems (Slaski, Cartwright, 2003) and relate better with other employees. People with the abilities to recognize, understand, and manage emotions in themselves and others are predisposed to achieve high job performance. Goleman (1998) stated that emotional intelligence gives the skills in the soft domain that make

an individual more competitive in the work environment. Soft skills are even more critical for success in difficult fields (Goleman, 1998). To be a top performer, emotional intelligence skills must be in synergy with cognitive skills. In the social competencies, (Goleman, 1998) stated that empathy is the ability to identify other people's feelings, needs and concerns. It also encompasses helping others to develop skills and abilities to understand diversity. (Salovey and Mayer 1993) defined social intelligence by describing it as an expression of emotional intelligence. This definition provides a framework for an individual to satisfactorily face challenging situations with others based on the evaluation of verbal communication, body language and the management of one's own emotions, as well as other people's emotions (Salovey, Mayer, 1993).

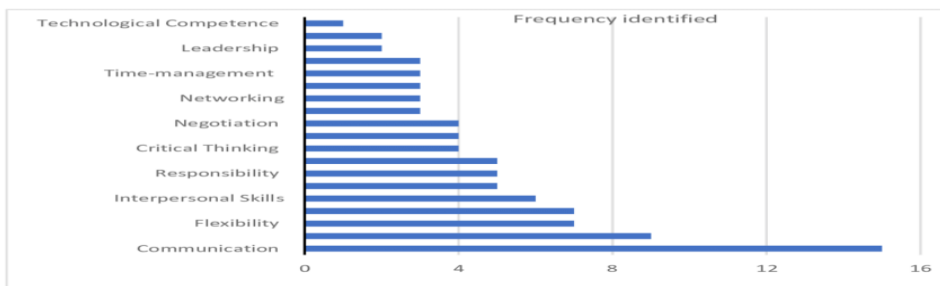
Portland-based HR expert (Lori Kocon, 2022) advises that some of the most common soft skills employers look for and assess candidates on include:

1. Strong work ethic—Are they motivated and dedicated to getting the job done, no matter what? Will they be conscientious and do their best work?
2. Positive attitude—Are they optimistic and upbeat? Will they generate good energy and good will?
3. Good communication skills—Are they verbally articulate and good listeners? Can they make their case and express their needs in a way that builds bridges with colleagues, customers and vendors?
4. Time management abilities—Do they know how to prioritize tasks and work on a number of different projects at once? Will they use their time on the job wisely?
5. Problem-solving skills—Are they resourceful and able to creatively solve problems that will inevitably arise? Will they take ownership of problems or leave them for someone else?
6. Being a team player—Will they work well in groups and teams? Will they be cooperative and take a leadership role when appropriate?
7. Self-confidence—Do they truly believe they can do the job? Will they project a sense of calm and inspire confidence in others? Will they have the courage to ask questions that need to be asked and to freely contribute their ideas?
8. Ability to accept and learn from criticism—Will they be able to handle criticism? Are they coachable and open to learning and growing as a person and as a professional?
9. Flexibility/adaptability—Are they able to adapt to new situations and challenges? Will they embrace change and be open to new ideas?
10. Working well under pressure—Can they handle the stress that accompanies deadlines and crises? Will they be able to do their best work and come through in a pinch? To be successful in today's world,

employees must have an aptitude for interacting positively with colleagues and customers as well as being able to analyse information.

Significance of soft skills

The goal of many college graduates is to find a job at a company in which they can utilize their hard skills and knowledge. However, based on literature and the problem that has been reported it is perceived that college graduates also need to have soft skills to stay and succeed at their work sites (Anthony, Garner, 2016). Soft skills are critical not only to a person’s success in the workplace but also to the company’s success and increased productivity (DeKay, 2012, Jackson, 2009). The identification of the soft skills that recent college graduates are lacking is imperative to enhance productivity, boost economic growth, and reduce unemployment (Jackson, 2009, Robles, 2012). According to the American Management Association (2010), soft skills are often harder to teach and quantify than technical skills, but they are skills most sought after when recruiters are assessing college graduates for open positions. More and more organizations and companies worldwide are looking to hire graduates who add immediate value and professionalism and require less training (Jackson, 2009). Nealy (2005) suggested that because the 21st century workforce and classroom demographics have changed, faculty members preparing future business leaders need to undergo a transformation in order to provide students with skills that meet business and industry demands. From an alternative perspective, (Loughry, Ohland and Woehr 2014) suggested that today’s traditional age undergraduates, as compared with previous generations, seem to have less well-developed social skills that are used in face-to-face interaction with others because they have grown up in the era of the Internet and social media.



Source: Hart Research Associates (2006)

Based on data collected by the Hart Research Associates scientists (2006), the most important soft skill for any individual entering the workforce is *communication*. Furthermore, findings implied that good communication skills are the core for having good relationships in the work environment and handling conflict resolution as well crucial in holding successful business negotiations.

Essential soft skills in negotiation at the workplace

Negotiation is one of the most important skills you'll develop as a businessperson. Most of the employers establish that soft skills – particularly interpersonal skills, such as negotiation are sorely lacking in many new hires. Successful negotiators rely on knowledge, intelligence, nerve and a host of other communication and interpersonal skills. Honing and maximizing people's potential is what you need to do to succeed. (Colin Mc Roberts 2020) is an expert negotiator and consultant, who provides training through his co-owned company Vasher McRoberts LLC. He says that there may not be any skills more important than negotiation. Any job or task may depend on other skills, but in general nothing is more consistently critical than the interpersonal and strategic skills that contribute to effective negotiation. Every negotiator has a different set of strengths and weaknesses and needs to develop the skills to complement their own circumstances. For commodity buyers, for example, the most important skill may be knowing when to walk away from a negotiation, an HR manager, on the other hand, will rely much more heavily on communication and people skills. (Colin McRoberts, 2020). To negotiate successfully, you need to understand not only the problem itself but how the other negotiating party sees the problem. You need to look at what their motivation is and what the best-case scenario for them would be. One of the most important and underutilized skills, though, is the ability to see the negotiation from the counterpart's perspective, most negotiators never really try to see the conversation from the perspective of the other side of the table. It is important to remember that in any complex negotiation, it is not possible to see the other side's perspective completely accurately – there are too many variables, including the unpredictable human element. The skill is not to perfectly predict the other side's beliefs or behaviour, but to get a deeper insight into their perspective. Important is to push negotiators to increase their insight into the negotiation, rather than simply relying on assumptions or their memories of prior, similar negotiations. In other words, if you haven't had some new insight into this negotiation seen a way that is different from your other negotiations, or identified a creative option you

haven't tried before then you aren't yet prepared to negotiate. At the end is crucial to remember that in terms of improving your negotiating skill, the point isn't to get the best deal possible. It is to understand your strengths and weaknesses and to improve yourself.

Conclusion

Achieving success in personal and business life requires both hard and soft skills. Hard skills are commonly defined as the technical requirements for a specific job and soft skills are non-technical skills that help people manage themselves and interact with others positively. The incorporation of soft skills development into educational programs could help educational systems adapt and cope better with the challenges of the 21st century at present and in the future. Soft skills fulfil an important role in shaping an individual's personality by complementing hard skills. Soft skills are of critical importance for successful academic and professional performance. Therefore, incorporating soft skills into university curricula through innovative teaching approaches is necessary to transfer graduates successfully into the workplace. In the paper we focused and gave concrete examples of soft skills and described the importance of their use in the companies and organizations especially when it comes to graduates and young employees. More emphasis was given on the importance of communication skills used in business negotiations considered to be crucial and inevitable for creating optimal working atmosphere. With increasing importance of the use of technologies and artificial intelligence there is no doubt that the use of soft skills will not be neglected and the emphasis of its importance will increase as well.

References

- ANTHONY, S. (2015): Integrating soft skills in the curriculum without sacrificing content. *Journal of Academic Excellence*, 2(4), 6-9. Retrieved from http://www.daltonstate.edu/skins/user_files/cae-journal/2014_06-cae-journal.pdfpage=6
- ANTHONY, S., GARNER, B. (2016): Teaching soft skills to business students: An analysis of multiple pedagogical methods. *Business and Professional Communication Quarterly*, 79(3), 360-370. Doi:10.1177/2329490616642247

- BEARD, D. (2008). Integrating soft skills assessments through university, college and programmatic efforts at an AACSB accredited institution. *Journal of Information Systems Education*, 19(2), 229-240. Retrieved from ERIC database. (EJ831377)
- BRUNGARDT, C. (2011): The intersection between soft skills development and leadership education. *Journal of Leadership Education*, 10(1), 1-21. doi:10.12806/v10/i1/rfl
- GIBB, S. (2014): Soft-Skills Assessment, Theory Development and the Research Agenda. *International Journal of Lifelong Education* v 33n4, p.445-471, ISSN -0260-1370
- GOLEMAN, D. (1998): Emotional Intelligence. Why can it matter more than IQ? Bloomsbury Publishing, ISBN 978 1526633620
- LIM, Y, M., LEE, T.H., YAP, C.S., LING, C.C. (2016): Employability skills, personal qualities, and early employment problems of entry-level auditors: Perspectives from employers, lecturers, auditors, and students. *Journal of Education for Business*, 91(4), 185-192. <https://doi.org/10.1080/08832323.2016.1153998>
- JACKSON, D. (2013): Business Graduate Employability – where we are going wrong? *Higher Education Research and Development*. Volume 32, 2013 – Issue 5 <https://doi.org/10.1080/07294360.2012.709832>
- MARQUES, J. (2013): Understanding the Strength of Gentleness: Soft-Skilled Leadership on the Rise. *Journal of Business Ethics* 116 (1) DOI:10.1007/10551-01
- MOON, T, W., HUR, W, M. (2001): Emotional Intelligence, Emotional Exhaustion and Job Performance, Social Behaviour and Personality. *International Journal*, volume 39, Number 8, 2001, pp.1087-1096 (10) Scientific Journal Publishers9. NEALY, C. (2005): Integrating Soft Skills through Active Learning in the Management Classroom. *Journal of College Teaching & Learning*, 2, 1-6. <https://doi.org/10.19030/tlc.v2i4.1805>
- NEALY, C. (2005): Integrating Soft Skills through Active Learning in the Management Classroom. *Journal of College Teaching & Learning*, 2, 1-6. <https://doi.org/10.19030/tlc.v2i4.1805>
- REMEDIOS, R. (2012): The role of Soft Skills in Employability. *International Journal of Management, Research and Reviews*. Society of Scientific Research and Education SSRE July 2012/ Volume 2/Issue 7/Article No-17/1285-1292 ISSN: 2249-7196
- ROBLES, M. (2012): Executive Perceptions of the Top 10 Soft Skills Needed in Today's Workplace. *Business and Professional Communication Quarterly* BPCQ, Volume 87, number 4

- SLASKI, M., CARTWRIGHT, S. (2002): Health, Performance and Emotional Intelligence: *An Explanatory Study of Retail Managers. Stress and Health*, 18, 63-68. <http://dx.doi.org/10.1002/smi.926>
- SALOVEY, P., MAYER, J, D. (1993): Emotional Intelligence and Construction and Regulation of Feelings. *Applied and Preventive Psychology*, 4 (3), 197-208.[https://doi.org/10.1016/30962-1849\(05\)80058-7](https://doi.org/10.1016/30962-1849(05)80058-7)
- ZHANG, A. (2012): Peer Assessment of Soft Skills and Hard Skills JITE Volume Number 1, Jan 01, 2012, ISSN 1539-3585 Publisher: Informing Science Institute

Acknowledgement

This paper resulted from a project KEGA No. 040EU-4/2024 Innovative Methods in Teaching Business Negotiations in English in the context of Successful Employment of Graduates of the University of Economics in Bratislava on the Domestic and Foreign Labour Market

Contact:

Mgr. Ján Strelinger, PhD.
Department of English Language
Faculty of Applied Languages
University of Economics in Bratislava
Dolnozemska cesta 1/b, 852 35 Bratislava- Petržalka
Email: jan.strelinger@euba.sk
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0478-9489>

Autonomes Fremdsprachenlernen in der digitalen Welt **Autonomous Foreign Language Learning in the Digital World**

Jana Kucharová

Abstract

Autonomes Fremdsprachenlernen in der digitalen Welt. *Das Thema des autonomen Lernens ist im Bereich der Didaktik schon ein etabliertes Phänomen. In der letzten Zeit, vor allem nach der Corona-Krise wird dieses Thema besonders diskutiert, denn es hat sich gezeigt, dass es nötig ist, dass Lernende mehr Selbständigkeit beim Lernen und auch mehr Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess übernehmen. Das Ziel dieses Beitrages ist darauf einzugehen, was autonomes Fremdsprachenlernen bedeutet und welche Rolle dabei die Digitalisierung spielt.*

Schlüsselwörter: autonomes Lernen, digitale Medien, Digitalisierung, Fremdsprachenlernen, Fremdsprachenunterricht.

Abstract

Autonomous Foreign Language Learning in the Digital World. *The topic of autonomous learning is already an established phenomenon in the field of didactics. Recently, especially after the corona crisis, this topic has been particularly discussed because it has become clear that it is necessary for learners to be more independent when learning and also to take more responsibility for their own learning process. The aim of this article is to address what autonomous foreign language learning means and what role digitalization plays in it.*

Keywords: Autonomous Learning. Digital Media. Digitalisation. Foreign Language Learning. Foreign Language Teaching.

Einführung

Der Fremdsprachenunterricht ist ein sehr dynamisches Phänomen, denn er muss sich immer ständig weiterentwickeln, abändern und vor allem auf neue Herausforderungen der Zeit und der Lebensweise der Menschen reagieren.

Obwohl die Beherrschung von mehreren Fremdsprachen heutzutage zur Selbständigkeit gehört, ist es in der Unterrichtspraxis oft schwierig, Lernende zum Fremdsprachenlernen zu motivieren und sie im Unterricht zu aktivieren. Es gibt dazu verschiedene Unterrichtsmethoden, -mittel und -formen. Eine dieser Formen stellt das Thema dieses Beitrags dar. Autonomes Lernen kann nämlich auch als eines der Mittel zur Aktivierung der Lernenden dienen. Beim autonomen oder auch selbstgesteuerten oder selbstregulierten Lernen bezieht sich die Aktivierung der Lernenden nicht nur auf ihre aktive Teilnahme am Unterrichtsgeschehen, sondern auch auf ihre schrittweise Übernahme der Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess und für die erfolgreiche Erreichung der Ergebnisse dieses Prozesses auf dem entsprechenden Niveau.

Autonomes Lernen wird in diesem Beitrag mit einem weiteren immer mehr im Vordergrund stehenden Phänomen der Digitalisierung in Verbindung gesetzt. Digitalisierung bietet den Lernenden und auch den Lehrkräften unzählige Möglichkeiten von verschiedenen Medien, Tools oder Materialien, die man jederzeit und von überall benutzen kann, wodurch das Lernen nicht nur mobil, sondern auch effektiv werden kann.

Das Hauptziel dieses Beitrages besteht darin, Schlüsselbegriffe zu diesem Thema zu klären und auf den Aspekt der Digitalität in Bezug auf autonomes Fremdsprachenlernen aufmerksam zu machen. Außerdem ist es wichtig, die Bereiche zu benennen, in denen die Digitalität beim autonomen Fremdsprachenlernen von Vorteil sein kann.

Obwohl diese Themen im Bereich der Didaktik schon etabliert sind, bieten sie immer neue Kontexte, Perspektiven und Impulse für die Forschung an. Dieser Beitrag fasst ausgewählte Aspekte des autonomen Fremdsprachenlernens unter Berücksichtigung der Digitalisierung zusammen.

Autonomes Fremdsprachenlernen

Laut Knowles (1975: 5) kann autonomes Lernen als ein Prozess verstanden werden, bei dem Einzelpersonen mit oder ohne die Hilfe einer anderen Person, in der Regel einer Lehrkraft, Maßnahmen initiieren, um ihre eigenen Lernbedürfnisse zu diagnostizieren, Ziele zu setzen, geeignete Informationsquellen zu identifizieren und mit ihnen zu arbeiten, eigene Lernstrategien zu wählen und sie anzuwenden und Ihre erzielten Ergebnisse zu bewerten. Bimmel und Rampillon (2000: 33–34) betonen, dass man vom autonomen Lernen in dem Fall sprechen kann, wenn Lernende zentrale Entscheidungen über ihr Lernen treffen (z. B. was sie lernen wollen, wie sie

beim Lernen vorgehen, welche Materialien und Hilfsmittel sie beim Lernen verwenden, welche Lernstrategien sie anwenden, ob sie einzeln oder in der Gruppe lernen, wie sie ihre Lernzeit einteilen, wie sie überprüfen, ob ihr Lernprozess erfolgreich war usw.). Koksál (2018: 794) führt den Begriff des autonomen Lernens in den Kontext der lebenslangen Bildung ein und autonomes Lernen stellt laut ihm einen Teil der lebenslangen Bildung dar. Aufgrund dieser drei ausgewählten Verfassungen des autonomen Lernens lässt sich zusammenfassend sagen, dass es die Lernenden selbst sind, die ihren eigenen Lernprozess initiieren, verwalten und auch seinen Erfolg überprüfen. Sie stehen im Mittelpunkt als Subjekt des Bildungsprozesses und übernehmen nicht nur die Initiative, sondern auch die damit verbundene Mitverantwortung für den Ablauf ihres Lernprozesses.

Im Kontext des Fremdsprachenlernens ist der Begriff des autonomen Lernens kein neues Phänomen. Burwitz–Melzer et al. (2016: 367–371) behaupten, dass Lernerautonomie und selbst gesteuertes Sprachenlernen im Alltag des Fremdsprachenunterrichts häufig als Synonyme oder als unmittelbar zusammengehörige Begriffe verstanden werden. Die Autoren sehen diese Auffassung als problematisch und weisen auf zwei Tendenzen in der Forschung hin:

1. Lernerautonomie wird als Voraussetzung für selbst gesteuertes Lernen verstanden.
2. Durch selbst gesteuertes Lernen kann die Lernerautonomie von Lernenden gefördert werden.

Daraus kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass es im Bereich des Fremdsprachenunterrichts notwendig ist, die Lernerautonomie-Begriffe zu reflektieren, und den Unterricht entsprechend zu gestalten. Individualisierte Lernerautonomie-Begriffe bilden generell eher eine Basis für einen Fremdsprachenunterricht, in dem das individuelle selbst gesteuerte Lernen eine große Rolle spielt. Daher sprechen die oben angeführten Autoren auch von sozialen Lernerautonomie-Begriffen, die methodisch-didaktische Arrangements erfordern, die Gruppen- und Projektarbeit in den Vordergrund stellen. Außerdem muss bei der Umsetzung der autonomen Elemente in die Fremdsprachenunterrichtspraxis darauf geachtet werden, dass Autonomiepotenziale realistisch eingeschätzt werden (z. B. in Bezug auf Rahmenvorgaben usw.).

Von der Komplexität und Vielfältigkeit des Begriffs des autonomen Lernens in Bezug auf das Sprachenlernen zeugt auch die Auffassung dieses Themas von Berger, Darn und Winter (2023: 16–37). Diese Autoren stellen die folgenden Aspekte vor, die man bei der Umsetzung des Konzeptes des autonomen Lernens in die Praxis des Sprachenlernens beachten muss:

1. Eine veränderte Rolle von Lehrkräften und Lernenden,

2. Lernen unterstützen durch Scaffolding („Gerüst“ oder „Baugerüst“),
3. Verwendung der Zielsprache,
4. Anpassung des Klassenzimmers (der Lernumgebung),
5. Materialien,
6. Aktivitäten – Umbrella tasks (offene Aufgaben),
7. Ablauf und Struktur der Arbeit in der Lerngruppe:
 - a. Lehrerzeit oder Teacher time – die Lehrkraft legt die Tagesordnung fest, gibt thematischen oder methodischen Input oder stellt neue Materialien und Aktivitäten vor, aus denen Lernende anschließend auswählen können.
 - b. Schülerzeit oder Student’s time – Lernende steuern ihre eigenen Lernprozesse.
 - c. Gemeinsame Zeit oder Together time – am Ende der Unterrichtseinheit, Teilung von Beobachtungen, Reflexionen und Arbeitsergebnissen in der Lerngruppe.
8. Dokumentation und Evaluation des Lernens.

Das autonome Lernen läuft in der Praxis in drei Phasen ab. Die erste Phase stellt die Planung des Unterrichts- und Lernprozesses dar, die zweite Phase stellt die Durchführung dieses Prozesses dar und die dritte Phase ist die Evaluation, der Rück- und Ausblick darauf, was durchgeführt wurde und was als Nächstes durchgeführt werden soll.

Das Autonomiekonzept im Bereich des Fremdsprachenunterrichts unterstützt auch die Neurodidaktik. Grein (2013: 35–69) hält es für wichtig, dass Lehrkräfte die Lern- und Gedächtnisstile ihrer Lernenden kennen, so dass sie ihnen verschiedene Zugänge anbieten oder das Lernen und die unterschiedlichen Stile an sich bewusst thematisieren. Die Lehrkräfte müssen sich ganz explizit darüber bewusst sein, dass Lernende nicht so auf effektivsten lernen wie er oder sie selbst. Deshalb kann für den konkreten Unterricht lediglich ein Methodenmix mit Berücksichtigung der Wahrnehmungskanäle vorgeschlagen werden. Mehrkanaliges Lernen wird als handlungsorientiertes, ganzheitliches Lernen mit allen Sinnen verstanden.

Klippert (2022: 66) betont aber, dass der heutzutage geforderte kompetenzorientierte Unterricht darauf angewiesen ist, dass das selbständige Lernen Platz greift und funktioniert. Ob es funktioniert, hängt laut dem Autor davon ab, ob und inwieweit die nötige Bereitschaft und Fähigkeit zum selbstorganisierten Lernen bei Lernenden entwickelt sind. Ausgehend von dieser Behauptung ist es nötig darauf aufmerksam zu machen, dass Lernende zum autonomen Lernen langsam und schrittweise geführt werden müssen. Dabei ist die Rolle der Lehrkraft von großer Bedeutung. Außerdem gibt es verschiedene Mittel, die Lernende dazu motivieren können, sich selbst mit

dem Lernstoff zu beschäftigen. Eines dieser Mittel stellt auch der sinnvolle Einsatz von digitalen Medien in den Unterricht.

Fremdsprachenunterricht und Digitalisierung

In der letzten Zeit werden alle Lebensbereiche stark durch Digitalisierung geprägt. Das Phänomen der Digitalisierung bringt mit sich viele Vorteile aber auch viele Herausforderungen, mit denen man sich auseinandersetzen muss. In Bezug auf den Unterricht hat das Thema Digitalisierung vor allem in Zeiten von Lockdown, Homeoffice und Homeschooling rasant an Bedeutung gewonnen. Rupp, Meier und Wittmann (2021: 4) weisen darauf hin, dass die Veränderungen, welche Digitalisierung mit sich bringt, die gesamte Menschheit betreffen und genauso bedeutsam und entscheidend sind wie z. B. der Klimawandel. Laut diesen Autoren haben es aktuell wir, Menschen, in der Hand, welche Richtung die Entwicklung nimmt.

Kolečáni-Lenčová et al. (2018) behauptet, dass die heutigen Lernenden zu der Generation gehören, die schon seit ihrer frühen Kindheit mit neuen Technologien aufgewachsen ist. Prensky bezeichnet diese Generation als „Digital Natives“ (Prensky 2001: 1).

Der Fremdsprachenunterricht ist auch einer der Bereiche, die durch Digitalität sehr stark geprägt sind. Der richtige Einsatz von digitalen Medien bringt viele Vorteile. Auf dieser Stelle wird auf zwei große Vorteile der Digitalisierung eingegangen.

1. Die Digitalität bietet den Zugriff zu verschiedene Unterrichts- und Lernmaterialien.
2. Die Digitalität unterstützt Lernende dabei, dass sie verbesserte Lernerfahrungen gewinnen.

Außerdem ist die Tatsache wichtig, dass Lehrkräfte und Lernende ständigen Zugriff zur Zielsprache haben. „Die schnelle Entwicklung der Kommunikationstechnologien hat die Sprachpädagogik und den Sprachgebrauch verändert, und damit ermöglicht sie neue Formen von Diskurs, Autorschaft und neue Möglichkeiten Gemeinschaften zu gründen und sich an ihnen zu beteiligen“ (Kern 2006: 183). Die Technologie verbessert nicht nur die Lernerfahrungen beim Sprachenlernen, sondern trägt auch dazu bei, das schon bestehende Verständnis vom Wesen der Sprache neu geformt wird: Sprache ist nicht mehr ein festes System, sondern sie ist dynamisch, ändert sich ständig und wird von denen geändert, die sie verwenden (Larsen-Freeman, Cameron, 2008). Dank der Technologie kann die Dynamik der Sprache noch mehr zum Ausdruck kommen.

Auch Burwitz–Melzer et al. (2016: 472–473) sind der Meinung, dass Digitalisierung im Kontext des Fremdsprachenunterrichts ein aktuelles Thema ist. In diesem Zusammenhang weisen die Autoren darauf hin, dass sich die Bereitstellung von Möglichkeiten zur Aktualisierung, Individualisierung und Adoption des Materials und zur Kooperation von Lernenden mit Aufkommen der digitalen Medien wesentlich verändert hat. Es gibt z. B. Lernsoftwares, die sich stärker an individuelle Lernende anpassen, digitale Lehrwerke, ergänzende Materialien. Außerdem wird versucht, soziale Netzwerke als Orte, an denen Lernende sich über für sie relevante Gegenstände verständigen und dabei parallel Sprache lernen, in Lehrwerke zu integrieren. Lehrwerke müssen heutzutage mitbedenken, dass Lernenden über Smartphones oder Computer jederzeit Zugriff auf sprachliches Material aller Art und auf unterschiedliche Kommunikationsmöglichkeiten in der Zielsprache haben. Eine offene Frage für diese Autoren ist aber z. B., wie das für die Entwicklung von Lehrwerken produktiv gemacht werden kann und ob oder inwieweit das Sprengen der Grenzen des Klassenzimmers digital in Lehrwerke integriert werden kann.

Lammar (2013: 12–13) beschäftigt sich vor allem mit Internet und betont, dass in dieser Technik das enorme Potential steckt und das Internet eine Schatzkammer des Wissens und Lernens darstellt. Man muss aber lernen, wie man sie richtig nutzt. In Bezug auf das Fremdsprachenlernen nennt er einige Webseiten (Lammar 2013: 139–145) mit verschiedenen Tools oder Hilfsmitteln zum Erwerb oder zur Entwicklung von Fremdsprachenkenntnissen und -fertigkeiten (z. B. kostenfreie Onlinesprachkurse, interaktive Übungen, Statistiken, Artikel, Grafiken, Wissensspiele, Präsentationsvideos usw.). Der Autor (Lammar, 2013: 155–158) macht in diesem Kontext aber auch auf einige Gefahren (finanzielle Betrügereien, Verbreitung von Schadstoffsoftware, Mobbing usw.) aufmerksam, mit dem Ziel, einen echten Nutzen aus dem Internet zu ziehen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der Fremdspracherwerb durch Digitalisierung auf jeden Fall sehr positiv beeinflusst werden kann, wenn man die Medien oder Tools richtig in die Unterrichts- und Lernpraxis einsetzt. Die Aneignung, wie man mit verschiedenen Medien richtig umgeht, also die Entwicklung von Medienkompetenz muss also mit dem Fremdsprachenunterricht und -lernen fest verbunden sein.

Lernerautonomie und Digitalisierung

Versucht man das Thema der Lernerautonomie im Bereich des Fremdsprachenunterrichts mit dem der Digitalisierung zu verbinden,

entstehen dabei einige Fragen. Für Burwitz–Melzer et al. (2016: 472–473) ist es eine offene Frage, ob und inwieweit die Digitalisierung zu einer Stärkung des autonomen Lernens beitragen kann. Zweifelsohne führt sie zu einer stärkeren Selbstbestimmung im Hinblick auf Zeit und Ort des Lernens, die zumeist unter dem Begriff *M-Learning*, bzw. *mobiles Lernen* diskutiert wird. Einen echten Beitrag zur Stärkung von Lernerautonomie wird die Digitalisierung nur dann leisten können, wenn sie darüber hinaus den Lernenden Zugang zu größerer Selbstbestimmung ihrer Lernwege und -gegenstände verhält.

Schmidt (2005) behauptet, dass auch für den Bereich des schulischen Fremdsprachenunterrichts eine Veränderung der Lernkultur gefordert wird. Was das autonome oder selbstgesteuerte Lernen betrifft, ist er der Meinung, dass Phasen des weitestgehend selbstgesteuerten, handlungsorientierten oder entdeckenden Lernens verstärkt an Stelle der rezeptiven Informationsaufnahme treten müssen und dass Lernende somit mehr als Subjekte und nicht ausschließlich als Objekte des Lernprozesses sind. Selbststeuerung beim Lernen im Bereich des Fremdsprachenunterrichts muss aber durch geeignete Situationen herausgefordert werden. Diese Situationen schafft man, wenn man mehrere Aspekte berücksichtigt:

1. Geeignete Unterrichtsmethoden: Wichtig ist, solche Unterrichtsmethoden zu schaffen, die Lernende Freiheitsgrade für eigene Entscheidungen einräumen bzw. die eigene Entscheidungen und Verantwortungsübernahme von Lernenden verlangen (z. B. Stationenarbeit, Wochenplanarbeit, Projektmethode, entdeckendes Lernen oder Freiarbeit). Es muss also darum gehen, einen Wechsel von lehrerzentrierten zu lernerzentrierten Aktivitäten durchzuführen. Diese Aktivitäten stellen aber kooperative Lernsituationen dar, was auf die Bedeutung von verstärkter sozialer Interaktion der Lernenden untereinander im Fremdsprachenunterricht hinweist. Das bedeutet, dass das autonome (selbstgesteuerte) Fremdsprachenlernen auf jeden Fall nicht isoliert betrachtet werden darf, sondern als ein fester Bestandteil der kooperativen Arbeit, des sozialen Lernens in den einzelnen Lerngruppen.
2. Veränderte Rolle der Lehrkraft: Wie schon oben angeführt wird, muss man in Bezug auf die Lernerautonomie der Rolle der Lehrkraft erweitern – sie soll die Lernprozesse von Lernenden eher helfend statt bewertend, anregend statt belehrend und moderieren statt steuernd begleiten und ihnen dabei helfen, Lernen zu lernen.

3. Lernumgebung: eine neue und moderne Arbeitsweise im Unterricht erfordert auch adäquate Lernumgebung. Um autonom und selbstverantwortlich arbeiten zu können, braucht man eine komplexe, reiche und authentische Lernumgebung. Ein solcher Arbeitsraum bietet sehr viele Freiheitsgrade an: sei es im Hinblick auf Lern- und Arbeitsprozesse oder auf unterschiedliche Informationsangebote und Lernressourcen. Dadurch wird auch die Motivation von Lernenden erhöht und sie arbeiten dann effektiver. Zu den für selbstgesteuerte Lernprozesse sinnvollen und geeigneten Informationsangeboten oder -quellen für das Fremdsprachenlernen gehören einerseits traditionelle Medien (z. B. Wörterbücher, Lexika, Zeitungen oder Video- und Audiomaterialien usw.), andererseits neue Informations- und Kommunikationstechnologien (z. B. das WWW, E-Mail- und Chat-Anwendungen, multimediale Enzyklopädien oder Lernprogramme usw.).

Aus den angeführten Aspekten des autonomen Fremdsprachenlernens in Bezug auf Digitalität lässt sich sagen, dass neue Medien ein großes Potential für die Unterstützung selbstgesteuerten Fremdsprachenlernens darstellen und anbieten. Den größten Beitrag können die neuen digitalen Medien vor allem als Lernressource leisten. Allerdings ist es aber wichtig, dass die Lehrkräfte das jeweilige Potential erkennen und es durch eine geeignete Didaktik sinnvoll nutzen. Dann erwerben sie die Fähigkeit, ihren Fremdsprachenunterricht durch die Verwendung dieser neuen Medien zu einer sinnvollen Bereicherung fremdsprachlicher Lernprozesse zu machen. Außerdem ist es wichtig, dass Lehrkräfte ihre Lernenden dazu führen und dabei begleiten, dass sie selbst (beim autonomen Lernen) die digitalen Medien angemessen, effektiv und sinnvoll benutzen.

Fazit

Fremdsprachenlernen, autonomes Lernen, Authentizität, oder Digitalität sind im Rahmen der Fremdsprachendidaktik etablierte Begriffe. Ihre gegenseitigen Verbindungen und Zusammenhänge bieten aber immer neue Perspektiven an, unter denen man diese Phänomene betrachten und wahrnehmen kann. In der sich stets entwickelnden Gesellschaft ist es immer wichtig, die angebotenen Möglichkeiten richtig und sinnvoll in den Unterricht einzusetzen, so dass sie als geeignete Mittel zum Erwerb neuer Kenntnisse, Fertigkeiten, Einstellungen und Kompetenzen gelten. Nur dann können sie ihren Beitrag leisten und den Unterricht bereichern und effektiver machen.

Aus den oben angeführten theoretischen Grundlagen zum Thema ist es klar, dass die Digitalität den autonomen Fremdsprachenunterricht unterstützen kann. Es ist aber wichtig, die Möglichkeiten und Bedürfnisse der konkreten Lerngruppe zu beachten, damit die übertriebene oder unterschätzte autonome Arbeit mit digitalen Medien nicht kontraproduktiv wird. Vor dieser schwierigen Aufgabe, das richtige Maß des Einsatzes der Autonomie und der Digitalität im Fremdsprachenunterricht in der jeweiligen Lerngruppe zu erkennen, stehen vor allem die Lehrkräfte. Dadurch wird die Rolle der Lehrkraft wichtiger und stärker.

Die autonome Arbeit mit digitalen Medien ist auch eine große Herausforderung für Lernende. Oft haben sie (z. B. mit einigen Tools) wenig Erfahrungen und müssen zuerst lernen, wie man die Medien richtig, sinnvoll und effektiv einsetzt. Dadurch aber wird der Fremdsprachenunterricht fächerübergreifend und kompetenzorientiert, denn er trägt zur Entwicklung von medialer (digitaler) Kompetenz der Lernenden, die auch in anderen Fächern (oder Lebensbereichen) einsetzbar ist.

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass das autonome Fremdsprachenlernen mit dem richtigen und sinnvollen Einsatz von digitalen Medien nicht nur zur Entwicklung von fremdsprachlichen Kompetenzen beiträgt, sondern auch zur Entwicklung von allgemeinen Kompetenzen der Lernenden, also zu ihrer Persönlichkeitsentwicklung, was neben dem Erwerb von Kommunikationsfähigkeit auch zum obersten Ziel der kommunikativen Fremdsprachendidaktik gehört.

Literaturverzeichnis

- BERGER, B.; DARN, L.; WINTER CH. (2023): *Autonomes Sprachenlernen. Wie Lernende Verantwortung übernehmen und Lehrkräfte dies effektiv begleiten*. Berlin: Cornelsen Verlag GmbH.
- BIMMEL, P.; RAMPILLON, U. (2000): *Lernerautonomie und Lernstrategien*. München: Goethe-Institut.
- BURWITZ-MELZER, E. et al. (2016): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH & Co. KG.
- GREIN, M. (2013): *Neurodidaktik. Grundlagen für Sprachlehrende*. Ismaning: Huber Verlag GmbH & Co. KG.
- KLIPPERT, H. (2022): *Selbständiges Lernen fördern. Strategien für Schule, Unterricht und Elternarbeit*. Weinheim: Beltz.
- KNOWLES, M. (1975): *Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*. New York: Association Press.

- KOKSAL, H. (2018): Qualitative Evaluation for the Reasons of Foreign Language Learning. *Prdagogika – Pedagogy*, 90 (6): 794–804.
- KOLEČÁNI-LENČOVÁ, I. et al. (2018): *Neue Wege im DaF-Unterricht. Bildende Kunst – Spielfilm – digitale Medien*. Nümbrecht (Bruch): KIRSCH-Verlag.
- LAMMAR, R. (2013): *Autonomes Lernen im Internet*. Norderstedt: BoD – Books on Demand.
- PRENSKY, M. (2001): Digital Natives, Digital Immigrants. *On The Horizon*, 9 (5), 3–6. <http://dx.doi.org/10.1108/10748120110424816>.
- RUPP, H.; MEIER, G.; WITTMANN, A. (2021): *Digitalisierung und die großen Fragen. Unterrichtsbausteine für die Klassen 9 bis 13*. Stuttgart: Calwer Verlag GmbH Bücher und Medien.
- SCHMIDT, T. (2005): Selbstgesteuertes Lernen mit Neuen Medien im Fremdsprachenunterricht: Eine Bestandsaufnahme. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 10 (1): 1–27. <https://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/12518/7/zif-2675-schmidt.pdf>.

Kontakt:

Mgr. Jana Kucharová, PhD.
Katedra nemeckého jazyka
Fakulta aplikovaných jazykov
Ekonomická univerzita v Bratislave
Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava
Email: jana.kucharova@euba.sk
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5121-4787>

Globalizácia a multikultúra v Nemecku Globalization and multiculturalism in Germany

Blanka Déneši

Abstrakt

Globalizácia a multikultúra v Nemecku. *Globalizácia a multikulturalizmus zásadným spôsobom ovplyvňujú jazykové a kultúrne dynamiky v moderných spoločnostiach, pričom Nemecko, ako krajina s vysokým podielom migrantov, predstavuje unikátny prípad jazykového prispôsobenia a hybridizácie. Tento text sa zameriava na úlohu jazyka v procese integrácie migrantov do nemeckej spoločnosti a skúma interakcie medzi rôznymi jazykovými skupinami, ktoré vedú k vzniku nových jazykových variantov, ako je „Kiezdeutsch“. Tento variant nemeckého jazyka vznikol v multietnických mestských komunitách a predstavuje príklad etnolektu, kde sa zlučujú prvky nemčiny s jazykmi migrantov, ako sú turečtina, arabčina alebo ruština. Analýza ukazuje, ako tento jazykový fenomén odráža dynamiku multikultúrnej spoločnosti, zároveň však čelí stigmatizácii a je spájaný s nízkym vzdelaním a sociálnym znevýhodnením. Kiezdeutsch ukazuje, ako jazyková hybridizácia môže podporiť sociálnu integráciu, ale tiež vytvára výzvy v rámci širšej spoločenskej prijateľnosti a jazykových politík. Jazykové kurzy a integračné programy sú kľúčové pre zlepšenie jazykovej kompetencie migrantov, avšak bez ďalšej podpory môže dochádzať k problémom s plnou integráciou, najmä v prípade starších migrantov alebo tých, ktorí čelia ekonomickým a sociálnym prekážkam.*

Kľúčové slová: integrácia, jazyk a kultúra, migrácia, jazyková hybridizácia, diverzita, globalizácia

Abstract

Globalization and multiculturalism in Germany. *Globalization and multiculturalism significantly influence language and cultural dynamics in modern societies, with Germany, as a country with a high proportion of migrants, representing a unique case of linguistic adaptation and hybridization. This text focuses on the role of language in the process of integrating migrants into German society and examines the interactions between different language groups that lead to the emergence of new*

linguistic variants, such as "Kiezdeutsch." This variant of the German language developed in multi-ethnic urban communities and serves as an example of an ethnolect, where elements of German merge with migrant languages, such as Turkish, Arabic, or Russian. The analysis shows how this linguistic phenomenon reflects the dynamics of a multicultural society, but also faces stigmatization and is associated with low education and social disadvantage. Kiezdeutsch demonstrates how language hybridization can support social integration, but also creates challenges within broader social acceptance and language policies. Language courses and integration programs are crucial for improving migrants' language competence; however, without further support, issues with full integration may arise, particularly for older migrants or those facing economic and social barriers.

Keywords: Integration, language and culture, migration, linguistic hybridization, diversity, globalization

Úvod

Definícia globalizácie a multikulturalizmu

Globalizácia je proces prepojenia sveta prostredníctvom zdieľania ekonomických, kultúrnych a sociálnych prvkov medzi rôznymi krajinami a národmi. Tento fenomén zahŕňa rastúcu integráciu globálnych ekonomík, výmenu informácií, tovarov a služieb, ako aj migráciu obyvateľstva. Globalizácia vedie k vyššej prepojenosti a vzájomnej závislosti medzi národmi, čo môže posilniť hospodársky rast, ale aj priniesť výzvy, ako sú sociálne nerovnosti a kultúrne napätie. Avšak proces globalizácie znižuje význam toho, kde sa nachádza konkrétne teritórium, či už ide o obchod, investície alebo cestovanie. S poklesom transakčných nákladov, efektívnejšími komunikačnými technológiami a uvoľnením pohybu kapitálu sa naše možnosti rýchlo zvyšujú. Môžeme predávať a nakupovať výrobky a služby od zahraničných producentov, pracovať pre zamestnávateľov mimo nášho regiónu a využívať kultúry širšieho sveta. Tieto zmeny oslobodzujú naše myslenie, podporujú túžbu po väčšej slobode a aktivite. Možnosť vyberať si zo širších možností zvyšuje našu schopnosť riadiť vlastný život, čo vedie k rastu prosperity (Norberg 2006:10).

Multikulturalizmus označuje ideológiu alebo politický prístup, ktorý podporuje koexistenciu rôznych kultúr v jednej spoločnosti. Multikulturalizmus uznáva a oslavuje kultúrnu rôznorodosť, pričom podporuje rovnosť medzi jednotlivými etnickými a kultúrnymi skupinami. Tento prístup kladie dôraz na rešpekt k odlišným tradíciám a jazykovým identitám v rámci jednej spoločnosti, pričom hlavným cieľom je zabezpečiť

harmóniu a integráciu medzi rôznymi kultúrami. "Multikultúrnosť a s ňou spojené medzikultúrne porozumenie sa môže rozvíjať len v prostredí, kde panuje pocit bezpečia. Kultúry, ktoré sa stretávajú a komunikujú, musia mať istotu, že sa navzájom neohrozujú a že prípadné konflikty vyplývajú najmä z predsudkov, zvykov či ideológií" (Mistrík 2006: 30).

Jazyk a kultúra v kontexte Nemecka

Globalizácia prináša zvýšenú konkurenciu medzi štátmi v oblasti lokalizácie. Jazyk zohráva v dnešnom globálnom svete veľú rolu. Nemecký jazyk sa mení v čase, ktorý je poznačený migráciami, multikultúrnosťou, viacjazyčnosťou a neregulovanou integráciou, oveľa rýchlejšie a trvácnejšie, než tomu bolo kedykoľvek predtým. Mení sa predovšetkým ústna, nemecká štandardná hovorová reč.

Jazyk a kultúra sú neoddeliteľne prepojené, najmä v kontexte migračných spoločností, akou je Nemecko. Keď sa migranti usadia v novej krajine, prichádzajú do kontaktu s dominantným jazykom hostiteľskej spoločnosti, ktorý sa stáva kľúčovým nástrojom integrácie. V Nemecku je nemčina hlavným prostriedkom spoločenského a ekonomického začlenenia, zatiaľ čo rodné jazyky migrantov zostávajú dôležitým prvkom ich kultúrnej identity. Tento text sa zameriava na úlohu jazyka v procese integrácie a skúma, ako sa rôzne jazykové skupiny prispôbujú nemeckej kultúre, pričom analyzuje interakciu medzi rodnými jazykmi a nemčinou. Mnoho jazykov sa do Nemecka dostalo predovšetkým migráciami a nasledujúce generácie sa ich často učia v rodine. To je dôvod, prečo mnohé deti v Nemecku už hovoria viacerými jazykmi, keď nastupujú do škôlky alebo školy.

Úloha jazyka v procese integrácie

Známe výroky „Myslím, teda som“ od filozofa René Descartesa naznačuje, že identita je neoddeliteľne spojená s jazykom, pretože jazyk a myšlienky sú v neustálom vzťahu. Voľba hovoriť určitým jazykom alebo vstúpiť do jazykového spoločenstva odráža myslenie a ideologické presvedčenia jednotlivca. Týmto spôsobom rozhodnutie o jazykovej príslušnosti zároveň znamená rozhodnutie prijať kultúru tejto komunity. Jazyk a kultúra sú neoddeliteľné – každé jazykové spoločenstvo má svoj vlastný pohľad na realitu života.

Znalosť dominantného jazyka je pre migrantov nevyhnutná, pretože jazyk plní ústrednú úlohu v mnohých aspektoch ich života, vrátane zamestnania, vzdelania a sociálnej participácie. V Nemecku je integrácia do spoločnosti podmienená najmä schopnosťou komunikovať v nemčine. Nemecká vláda si

je vedomá dôležitosť jazyka a preto vytvára rôzne jazykové programy, ktoré sú často povinné pre nových prisťahovalcov. Jazykové kurzy sú súčasťou integračných politík, ktoré majú pomôcť migrantom prekonať jazykovú bariéru a lepšie sa adaptovať na nemeckú spoločnosť. Jazyk zohráva kľúčovú úlohu v integračných politikách Nemeckej spolkovej republiky. Štátne integračné programy naznačujú, že len spoločný jazyk môže zabezpečiť sociálnu súdržnosť v spoločnosti (Plutzar 2010:123).

Jazykový tréning umožňuje migrantom pochopiť nielen základnú komunikáciu, ale aj širší kontext kultúrnych hodnôt a noriem. Vďaka znalosti nemčiny môžu lepšie porozumieť pravidlám a zvyklostiam spoločnosti, ako aj efektívne spolupracovať s miestnymi inštitúciami. Na druhej strane, znalosť jazyka pomáha znižovať predsudky voči migrantom, pretože umožňuje lepšiu komunikáciu a zblížovanie medzi rôznymi komunitami. Jazykové nedostatky môžu ovplyvniť už samotné získavanie ľudského kapitálu potrebného pre pracovný trh, predovšetkým v oblasti školských výsledkov a s nimi súvisiacich školských kariér, čo znamená, že jazyk môže mať priamy, ale aj nepriamy vplyv na integráciu na pracovnom trhu (Esser 2006).

Prispôsobenie sa rôznych jazykových skupín nemeckej kultúre

Proces prispôsobenia sa nemeckej kultúre zahŕňa rôzne aspekty, pričom jazyk hrá v tomto procese kľúčovú úlohu. Rôzne etnické skupiny sa stretávajú s rôznymi výzvami, keď sa snažia osvojiť si nemecký jazyk a zároveň si uchovať svoj rodný jazyk. Dvojazyčnosť sa stáva čoraz bežnejším javom, keď sa migranti snažia vyvážiť používanie nemčiny v škole a práci, zatiaľ čo doma hovoria rodným jazykom. V Nemecku má jazyk zásadný význam pre úspešnú integráciu migrantov do spoločnosti. Znalosť nemčiny je kľúčovým faktorom pre prístup k vzdelaniu, pracovným príležitostiam a spoločenským interakciám. Nemecká vláda preto venuje veľkú pozornosť jazykovej integrácii, ktorá sa považuje za základný krok pre sociálne začlenenie migrantov. Jazykové kurzy a integračné programy sú organizované vládnymi inštitúciami, ako aj neziskovými organizáciami, a sú neoddeliteľnou súčasťou integračných plánov.

V roku 2005 Nemecko zaviedlo nový zákon o imigrácii (Zuwanderungsgesetz), ktorý zvýraznil dôležitosť jazykových kurzov pre novoprichádzajúcich migrantov. Tieto kurzy majú migrantom pomôcť zvládnuť základné jazykové znalosti potrebné na komunikáciu v každodennom živote a na pracovisku. V posledných rokoch sa jazykové kurzy stali povinnými pre väčšinu migrantov, ktorí chcú získať trvalý pobyt. Úspešné absolvovanie jazykových kurzov je často podmienkou pre získanie nemeckého občianstva. Nemecké integračné programy zahŕňajú aj tzv.

Integrationskurse, ktoré sú navrhnuté tak, aby podporili rozvoj jazykových schopností a súčasne poskytovali znalosti o nemeckej kultúre, histórii a politickom systéme (Bendel & Borkowski: 2016: 103). Tieto programy sú financované spolkovou vládou a ponúkajú až 600 hodín jazykového vzdelávania spolu so 100 hodinami občianskej výchovy. Ich cieľom je nielen uľahčiť jazykovú integráciu, ale aj posilniť pocit príslušnosti k spoločnosti (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2023)

Chápať Nemecko ako krajinu prístahovalecva znamená myslieť aj na jazykové vzdelávanie viacjazyčným spôsobom.

Migranti z rôznych častí sveta prinášajú so sebou svoje rodné jazyky, ktoré sú dôležitou súčasťou ich identity a kultúrneho dedičstva. Prispôbenie sa nemeckej kultúre a zároveň zachovanie rodného jazyka predstavuje výzvu pre mnohých migrantov. V Nemecku sa bežne vyskytuje bilingválnosť alebo viacjazyčnosť, najmä v mestských oblastiach, kde sú komunity migrantov silnejšie a kde sa zachovanie rodného jazyka považuje za dôležitý prvok kultúrneho dedičstva. Materinský jazyk alebo jazyk pôvodu je pravdepodobne jednou z najsilnejších síl, pokiaľ ide o identitu osoby. Prostredníctvom neho sa človek identifikuje s krajinou pôvodu, zvykmi, tradíciami a celkovou mentalitou.

Vo väčšine prípadov tieto deti ovládajú nemčinu lepšie ako ich rodičia, čo často vedie k tomu, že sa stávajú dôležitými sprostredkovateľmi medzi svojou rodinou a širšou spoločnosťou. V niektorých prípadoch však dochádza k strate kompetencií v rodnom jazyku, čo môže viesť k oslabeniu kultúrnej identity. Predovšetkým, ak rodičia neovládajú nemecký jazyk. Týmto sa často stáva, že nemčina sa stáva druhým jazykom.

Termín *Herkunftssprache* (HS) bol prevzatý z angličtiny (*heritage language*) a označuje zvyčajne prvý jazyk, ktorý si jednotlivec osvojuje, vyrastajúci v rodine, kde sa nehovorí jazykom okolitých väčšinových spoločností (Brehmer & Mehlhorn 2018: 18). V kontexte viacjazyčnosti sa tento termín používa v súvislosti s deťmi a mladými ľuďmi, ktorí hovoria ďalšími jazykmi okrem nemčiny. Medzi najčastejšie hovorené HS v Nemecku patria turečtina, ruština, poľština a arabčina. Počet používaných HS neustále rastie.

Nemecké školy a vzdelávacie inštitúcie si čoraz viac uvedomujú potrebu podpory viacjazyčnosti. Existujú bilingválne školy a programy, ktoré umožňujú deťom migrantov udržiavať svoj rodný jazyk popri štúdiu nemčiny. Vláda taktiež investuje do programov, ktoré podporujú rodičov, aby doma hovorili so svojimi deťmi v rodnom jazyku, čo pomáha deťom lepšie zvládať dvojjazyčnosť a kultúrne prispôbenie. Podľa (Baura, Benholza, 2003) materinský jazyk musí byť podporovaný už od ranného veku a systematicky – v predškolských zariadeniach a na základnej škole. Podpora

materinského jazyka a podpora druhého jazyka pritom nie sú v protiklade. Kognitívny vývoj dieťaťa prebieha na základe materinského jazyka a materinský jazyk tvorí základ pre všetky ďalšie jazykové učenie. (Baur, Benholz 2003)

Výzvy a možnosti do budúcnosti

Napriek úsiliu o podporu jazykovej integrácie a prispôsobenie sa rôznych jazykových skupín, zostávajú určité výzvy. Jazykové kurzy často nestačia na úplnú integráciu do spoločenského života, najmä pre starších migrantov, ktorí môžu mať problémy so zvládaním jazyka na vyššej úrovni. Okrem toho, niektoré skupiny migrantov čelia sociálnej a ekonomickej marginalizácii, ktorá môže zhoršovať prístup k jazykovému vzdelávaniu a kultúrnej integrácii. Bilingválnosť je neoceniteľnou vlastnosťou, ktorá otvára nové možnosti, najmä v profesijnom a spoločenskom živote, vďaka svojej širokej využiteľnosti. Jazyková kompetencia, ktorá s ňou súvisí, má pozitívny dopad na všetky oblasti života. Či už ide o školské vzdelanie, profesionálny kontakt s kolegami a klientmi, ďalšie vzdelávanie a kariérny rast, spolužitie s rodenými hovorcami, rýchlejšie nadväzovanie kontaktov, lepšiu akceptáciu zo strany domáceho obyvateľstva, alebo aktívnu účasť na formovaní verejného názoru – schopnosť komunikovať na viacerých jazykových úrovniach prináša vždy výhody.

Na druhej strane sa však ukazuje, že podpora viacjazyčnosti a zachovanie rodných jazykov môžu obohatiť nemeckú spoločnosť a prispieť k jej multikultúrnemu charakteru. Tým, že Nemecko podporuje jazykovú diverzitu, môže vytvoriť inkluzívnejšiu spoločnosť, ktorá využíva prínosy kultúrneho a jazykového dedičstva migrantov.

Vplyv jazyka migrantov na jazyk domovskej krajiny: Lingvistická perspektíva

Vplyv globalizácie na nemecký jazyk

Globalizácia má veľký vplyv na nemecký jazyk, pričom nie len migranti zohrávajú dôležitú úlohu. Nové technologické trendy a najmä globalizácia prinášajú do Nemecka množstvo nových výrazov. Väčšina z nich pochádza z angličtiny, pričom častokrát sa už neprekladajú do nemčiny. Podľa Združenia nemeckého jazyka existuje v nemčine približne 7 500 anglicizmov, z ktorých 79 percent považujú za „potlačujúce“, čo znamená, že anglické výrazy nahrádzajú tradičné nemecké slová v bežnom používaní (Striebinger 2016). Migrácia nie je len sociálnym a kultúrnym fenoménom, ale má aj výrazný jazykový dopad na domovské krajiny, do ktorých migranti prichádzajú. Z

lingvistického hľadiska dochádza k vzájomnej interakcii medzi jazykmi, ktorá vedie k rôznym jazykovým zmenám v lexike, syntaxe, morfológii a pragmatike. V Nemecku, ako v jednej z najväčších krajín prijímajúcich migrantov, má prítomnosť početných jazykových skupín vplyv na nemecký jazyk a jeho používanie. Jazyky migrantov ovplyvňujú jazyk domovskej krajiny z lingvistického hľadiska, viacjazyčnosti a jazykovej hybridizácie.

Hybridizácia a vznik nových jazykových variantov „Kiezdeutsch“

V Nemecku dochádza k jazykovému kontaktu medzi nemčinou a jazykmi migrantov, ako sú turečtina, arabčina, poľština či ruština. Napríklad turecké slovo "Abi" (brat) sa v určitých sociálnych skupinách používa ako neformálny výraz pre priateľa, čo ukazuje na hlbokú integráciu jazykového kontaktu do každodennej komunikácie.

Jedným z dôsledkov jazykového kontaktu je jazyková hybridizácia, pri ktorej dochádza k miešaniu jazykových prvkov z rôznych jazykov a vytváraniu nových variantov. Kiezdeutsch nie je plne samostatný jazyk, ale ide o špecifickú formu nemeckého jazyka, ktorá je ovplyvnená jazykmi migrantov, najmä turečtinou a arabčinou (Wiese 2012: 14).

Lingvistka Heike Wiese (2012) uvádza, že Kiezdeutsch je príkladom etnolektu, čo je variant jazyka, ktorý vzniká v multietnickom prostredí. Tento variant sa odlišuje od štandardnej nemčiny nielen lexikou, ale aj gramatickými štruktúrami a pragmatickým používaním jazyka. Napríklad vetná stavba v Kiezdeutsch môže byť ovplyvnená syntaxou tureckého alebo arabského jazyka, čo vedie k odlišnostiam oproti tradičnej nemeckej vetnej štruktúre. Hoci Kiezdeutsch často čelí stigmatizácii, z lingvistického hľadiska ide o inovatívnu formu jazykového vývoja, ktorá odráža dynamickú povahu multilingválneho prostredia. Vďaka multi-etnickému kontaktu medzi migrantmi so svojimi príslušnými etnolektami a hovorcami väčšinového jazyka sa počas dlhšieho časového obdobia môžu vyvinúť mestské dialekty, ktoré zahŕňajú vlastnosti a vzory rôznych jazykov a slúžia ako lingua franca, teda ako dopravný jazyk rôznych jazykových spoločností. Ich používanie môže dokonca preniknúť aj do väčšinového jazyka, čo dokazuje newyorská angličtina pod vplyvom poľských a nemeckých etnolektov. Na rozdiel od mestských dialektov sa však Kiezdeutsch používa výlučne mladými ľuďmi a je obmedzené na určité sociálne skupiny a kontexty (Wiese 2006: 250).

Týmto sa kladie otázka, aký typ variácie Kiezdeutsch predstavuje. Kde sa s ním v nemeckej spoločnosti stretávame?

Hovorcovia Kiezdeutsch sú vo verejnej diskusii prevažne spájaní s nízkym vzdelaním a sociálnym znevýhodnením. Finančná bezpečnosť prostredníctvom profesionálnych úspechov a kariérnych príležitostí je v

Nemecku, ako to dokazujú štúdie PISA, silne závislá od sociálneho a etnického pôvodu. Oblasti s vysokým podielom obyvateľov ne-nemeckého pôvodu sú zvyčajne sociálne znevýhodnené a charakterizované nízkym priemerným príjmom a vysokou nezamestnanosťou. To však neznamená, že Kiezdeutsch používajú len mladí ľudia z určitej sociálnej vrstvy. Kiezdeutsch sa používa naprieč rôznymi vrstvami, hovoria ním nielen žiaci gymnázií, ale aj študenti iných školských zariadení. (Wiese, 2018). Jazyková rozmanitosť ako charakteristický znak skupiny sa dá zhrnúť ako hlavné charakteristikum pre hovorcov Kiezdeutsch, čo naznačuje myšlienku etnolektu. Etnolekty sú varietami jazyka, ktoré používajú ľudia určitého etnického pôvodu. Kiezdeutsch by sa teda dalo označiť ako multi-etnolekt, pretože zodpovedá jazykovému používaniu mladých ľudí rôznych etnícii. Wiese túto charakteristiku zahŕňa do svojej klasifikácie Kiezdeutsch ako multi-etnický dialekt (Wiese 2012: 131). Kiezdeutsch je teda sociálne a regionálne definovaný dialekt. Výrazy ako „Gehst du heute Viktoriapark?“ a „Ich bin Schule“ sú charakteristické pre Kiezdeutsch.

V tomto prípade sa nejedná o „Mischsprache“, zmiešaný jazyk, ktorý menej vychádza z pravidiel nemeckého spisovného jazyka, ale skôr ide o jazyk, ktorý vznikol zo zahraničných jazykových vplyvov a vytvoril si vlastné jazykové pravidlá.

Všade tam, kde sa stretnú aspoň dve jazykové skupiny, možno pozorovať trend k zjednodušovaniu. Všetko, čo jazyk zbytočne komplikuje, je vynechané. Ak dominuje viacjazyčnosť, všetko, čo nie je potrebné na komunikáciu, je eliminované. Odpadá teda komplikovaná gramatika a zjednodušujú sa štruktúry. Podľa Wiese sú vety ako „München weit weg“ a „Du kennst“ typické pre nemčinu. Pri sledovaní vývoja nemčiny sa ukazuje, že flexívne koncovky a funkčné slová, ktoré majú zredukovaný význam, ako napríklad neurčitok „ein“, osobné zámená ako „ich“, „du“ a slovesá ako „haben“, „machen“, „sein“, majú tendenciu sa skracovať alebo úplne vypadať (Wiese 2012: 61).

Na záver, jazykovedný pohľad naznačuje, že Kiezdeutsch je zakotvený v nemeckej gramatike. Už existujúce gramatické konštrukčné vzory sú v Kiezdeutsche prevzaté a produktívne ďalej rozvíjané. Nebudujú sa pritom úplne nové jazykové formy, ale skôr sa rozvíjajú možnosti, ktoré nemčina ponúka. Z jazykovedného hľadiska tvorí Kiezdeutsch dialekt nemeckej štandardnej formy. V dôsledku pokračujúcej globalizácie a s ňou spojených migračných pohybov dochádza k socio-kultúrnym zmenám, ktoré prispievajú mimo iného k spoločenskej viacjazyčnosti a vzniku nových jazykových foriem v nemčine, ako aj k vzniku Kiezdeutsch.

Kiezdeutsch je veľmi kontroverzne diskutovanou témou v verejnej debate. Kiezdeutsch je často považované za hrozbu pre nemecký jazyk,

charakterizované odmietaním integrácie a nedostatočnými jazykovými zručnosťami.

Na záver možno povedať, že Kiezdeutsch je legitímny nemecký dialekt, ktorý je často nesprávne vnímaný negatívne. Hovorcovia Kiezdeutsch disponujú širokou jazykovou kompetenciou, pretože znalosti jazykov, ktoré často patria do rôznych jazykových rodín, prispievajú k tvorivej interpretácii jazykových konvencií. Prostredníctvom Kiezdeutsch, ktoré vzniká v multi-etnických štvrtiach po celom svete, sa otvára nová možnosť používania jazyka a ponúka zaujímavé spôsoby využívania jazykových konštrukcií.

Záver

Interakcia medzi rodnými jazykmi a nemčinou predstavuje zložitý proces, ktorý je neoddeliteľnou súčasťou integrácie migrantov do nemeckej spoločnosti. Predovšetkým v hovorenej reči sú vplyvy migrácie a globalizácie výrazne cítiť. Nielen všadeprítomná angličtina, ale aj jazyky prisťahovalcov, ako turečtina, poľština či ruština, čoraz viac formujú každodenný nemecký jazyk. Jazykové znalosti sú kľúčom k úspešnej integrácii, pretože umožňujú migrantom zúčastňovať sa na živote spoločnosti a zároveň si uchovávať svoju kultúrnu identitu prostredníctvom rodného jazyka. Zatiaľ čo znalosti nemčiny sú nevyhnutné pre úspešný život v Nemecku, zachovanie rodného jazyka prispieva k bohatstvu multikultúrnej spoločnosti a posilňuje identitu migrantov. Vyváženie týchto dvoch aspektov je výzvou, ktorá si vyžaduje systematickú podporu zo strany vzdelávacích inštitúcií a spoločenských politík, aby sa zabezpečila harmónia medzi rôznymi kultúrami a jazykmi.

Multiperspektívny pohľad na Kiezdeutsch ukázal, že je to legitímna a vnútorne konzistentná podoba nemčiny, ktorú je možné potvrdiť prostredníctvom analýzy gramatických špecifik. Okrem toho sa podarilo dokázať divergenciu medzi verejným prijatím a jazykovou realitou. Funkcia Kiezdeutsch ako prostriedku tvorby identity a etnicity bola takisto ilustrovaná prostredníctvom porovnaní s výskumom z iných krajín. Kiezsprache ako medzinárodný fenomén dokazuje prirodzenosť takýchto vývojov a ukazuje, ako môže viacjazyčnosť prispieť k tvorivému používaniu jazyka.

Jazyk má v Nemecku zásadnú úlohu v procese integrácie migrantov. Znalosť nemčiny je kľúčovým faktorom úspešného spoločenského začlenenia, no zároveň je dôležité, aby migranti mali možnosť udržiavať si svoje rodné jazyky. Podpora viacjazyčnosti v školách a vo vzdelávacích programoch pomáha deťom migrantov udržať si svoje kultúrne dedičstvo a zároveň sa plne zapojiť do nemeckej spoločnosti. Nemecko má potenciál stať

sa príkladom úspešnej jazykovej a kultúrnej integrácie, ak bude pokračovať v podpore jazykového vzdelávania a rešpektovania jazykovej diverzity. Z lingvistického hľadiska má prítomnosť migrantov v domovskej krajine významný vplyv na jazyk. Jazykový kontakt vedie k vzniku nových jazykových variantov, hybridizácii a pragmatickým zmenám, ktoré transformujú jazyk domovskej krajiny.

Referencie

- BENDEL, P., & BORKOWSKI, A. 2016. Entwicklung der Integrationspolitik. In: H. U. Brinkmann, & M. Sauer, Einwanderungsgesellschaft Deutschland. Entwicklung und Stand der Integration (s. 99-116). Wiesbaden: Springer Fachmedien. ISBN-13 : 978-3658057459
- BOOS-NUNNING, U., KARAKASOGLU, Y. 2005. Viele Welten leben: Zur Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund pevná vazba – 1 dubna 2005 Prodává
- BAUR, R.S., BENHOLZ, C. 2003. In: Natürliche Mehrsprachigkeit und Schulerfolge s.14. Dostupné na: <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/hearing.pdf> [1. 12. 2024]
- BAMF: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2015. Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs. Nürnberg. Dostupné na: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/konz-f-bundesw-integrationskurs.pdf?__blob=publicationFile [1. 12. 2024]
- BAMF: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2023. Das Bundesamt in Zahlen. Dostupné na <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/BundesamtinZahlen/bundesamt-in-zahlen-2023.html?nn=284738> [1. 12. 2024]
- ESSER, H. 2006. Migration, Language and Integration. SOEP papers on Multidisciplinary Panel Data Research. Dostupné na: <https://bibliothek.wzb.eu/pdf/2006/iv06-akibilanz4a.pdf> [1. 12. 2024]
- MISTRÍK, E. 2006, Slovenská kultúra v multikulturalizme, UKF v Nitre, FF 2006, s. 30. ISBN 80-8050-909-3
- NORBERG, J., URBANOVÁ, T., Globalizace. 1. vyd. Praha : Alfa Publishing, 2006. 203 s. ISBN 808685132X
- PLUTZAR, V. 2010. Sprache als "Schlüssel" zur Integration? Eine kri-tische Annäherung an die österreichische Sprachenpolitik im Kontext von Migration.s. 123. In H. Langthaler, Integration in Österreich.

Sozialwissenschaftliche Befunde. Innsbruck, Wien und Bozen: Studien Verlag. ISBN-10: 3706548321

- STRIEBINGER, V. 2016. Der Einfluss von Migration auf die deutsche Sprache, Dostupné na: <https://www.alumniportal-deutschland.org/de/magazin/deutschland/der-einfluss-von-migration-auf-die-deutsche-sprache/> [1. 12. 2024]
- WIESE, H., 2006. „Ich mach dich Messer“: Grammatische Produktivität in Kiez-Sprache Linguistische Berichte 207:246-273. Dostupné na: https://www.researchgate.net/publication/233590791_Soziolinguistik_Ich_mach_dich_Messer_Grammatische_Produktivitat_in_Kiez-Sprache_Kanak_Sprak [1. 12. 2024]
- WIESE, H., 2009. Grammatical innovation in multiethnic urban Europe: new linguistic practices among adolescents. *Lingua* 119: 782-806
- WIESE, H., 2012. Kiezdeutsch. Ein neuer Dialekt entsteht. München: C.H. Beck. 280 s., ISBN-10 3406630340
- WIESE, H. 2018. Die Konstruktion sozialer Gruppen: Fallbeispiel Kiezdeutsch. In: Neuland, Eva, & Schlobinsky, Peter (Hg.), Sprache in sozialen Gruppen. Berlin, New York: de Gruyter. 497 s., ISBN 978-3-11-029576-4

Kontakt:

Mgr. Blanka Déneši
Katedra jazykov
Akadémia Policajného zboru v Bratislave
Sklabinská 1, 835 17 Bratislava
Email: blanka.denesi@akademiapz.sk

Kooperatívne vyučovanie ako súčasť výučby cudzích jazykov

Cooperative teaching as part of foreign language teaching

Ingrid Kunovská

Abstrakt

Kooperatívne vyučovanie ako súčasť výučby cudzích jazykov.

Jednou zo súboru schopností nevyhnutných pre zaradenie sa jednotlivca do skupiny, určitej spoločnosti, tak v rámci vyučovacieho procesu ako aj následne po ukončení vzdelávania, štúdia v zamestnaní, je schopnosť spolupracovať, kooperovať. Tradičné vyučovanie ako také, hoci má svoje pozitívne stránky, je dnes svojim frontálnym spôsobom výučby nepostačujúce, preto je dôležité ho inovovať, modernizovať a kombinovať s novšími formami výučby. Keďže potreba študentov naučiť sa kooperovať, pracovať v tíme vychádza z reálneho predovšetkým pracovného života, je potrebné zaraďovať do edukačného procesu na všetkých typoch škôl metódy a stratégie kooperatívneho vyučovania, aby sa vyhovelo reálnym a aktuálnym potrebám zamestnávateľov, ktoré sú z ich strany kladené na uchádzačov o prácu, teda ich potenciálnych zamestnancov.

Kľúčové slová: kooperácia, kooperatívne vyučovanie, sociálna klíma, výučba cudzích jazykov, učiteľ.

Abstract

Cooperative teaching as part of foreign language teaching

One of the set of abilities necessary for the inclusion of an individual in a group, a certain society, both within the teaching process and subsequently after the completion of education, studies in employment, is the ability to cooperate, to cooperate. Traditional teaching as such, although it has its positive aspects, is today insufficient due to its frontal teaching method, therefore it is important to innovate, modernize and combine it with newer forms of teaching. Since the need for students to learn to cooperate and work in a team comes from real, above all, working life, it is necessary to include methods and strategies of cooperative teaching in the educational process at all types of schools in order to meet the real and current needs of employers, which they place on applicants for work, i.e. their potential employees.

Keywords: cooperation, cooperative teaching, social climate, foreign language teaching, teacher.

Úvod

Pre úspešnú komunikáciu v bežnom živote v modernej spoločnosti, ako aj pre úspešný pracovný život, je dnes žiadúce disponovať minimálne základnými vedomosťami, súborom kompetencií a v ideálnom prípade aj osobnými skúsenosťami. Proces štúdia a výučby cudzích jazykov sa stáva miestom stretu globálnych výziev, miestom, kde môžu študenti nadobudnúť a následne rozvíjať kompetencie nevyhnutné pre uplatnenie sa v pracovnom svete. (Kunovská 2021: 62) Výučba cudzích jazykov, v rámci ktorej sa uplatňujú vhodné spôsoby edukácie, ktoré kladú dôraz nielen na získavanie vedomostí, zlepšovanie cudzojazyčnej kompetencie, no súčasne podporujú aj osobnostný rozvoj učiacich sa, napomáha študentom nielen na adekvátnej úrovni komunikovať v cudzom jazyku, spoznať rozdiely medzi jednotlivými kultúrami a porozumieť im, ale ich učí byť aj sociálne kompetentnými, byť schopnými aktívne pracovať v tíme a budovať si tak interpersonálne vzťahy. Kooperatívne vyučovanie je podľa nášho názoru vhodnou formou i pri výučbe cudzích jazykov, nakoľko dopĺňa tradičnú formu vyučovania a pozitívne podporuje u študentov ich rozvoj osobnosti ako celku.

Charakteristika kooperatívneho vyučovania

História kooperatívneho vyučovania siaha až do 60-tych rokov 20. storočia, kedy sa začína jeho rozvoj ako metódy.

Existuje niekoľko definícií pojmu kooperatívne vyučovanie Oňusková, Šurinová (2020: 6) poukazujú vo svojej práci na definície viacerých autorov. Napríklad citujú Kasíkovú, ktorá uvádza nasledujúcu definíciu kooperatívneho vyučovania: „Kooperatívne usporiadanie výučby je založené na princípe spolupráce pri dosahovaní cieľov. Výsledky jedinca sú podporované činnosťou celej skupiny a celá skupina má prospech z činnosti jednotlivca. Základnými pojmami kooperatívneho vyučovania sú teda zdieľanie, spolupráca a podpora“ (Kasíková 2016).

Sitná (2009: 9) tvrdí, že kooperatívne vyučovanie je aktívnou metódou vyučovania, pričom aktívnym učením rozumie postupy a procesy, pomocou ktorých učitelia sa prijíma s aktívnym pričinením informácie a na ich základe si vytvára svoj vlastný názor. Tieto informácie spracováva a potom začleňuje do systému svojich znalostí, zručností a postojov.

Kooperatívne vyučovanie je formou učenia, ktorá kombinuje rozličné metódy vyučovacieho procesu a súčasne podporuje u učiacich sa zapojenie ich intelektuálnych a sociálnych zručností.

Nemôžeme nepoukázať na to, že napriek stále novým výtvarným výdobytkom súčasnej doby vo forme moderných technológií, nových médií, rôznych komunikačných prostriedkov ako aj umelej inteligencii, je učiteľ stále hlavným sprostredkovateľom informácií a vedomostí, hlavným koordinátorom vedúcim študentov k nadobudnutiu a skvalitneniu celkovej komunikačnej kompetencie a jazykových zručností. (Kunovská 2021: 65) Popri didaktickej a odbornej kompetencii, ktoré sú samozrejmosťou práce každého učiteľa, by mal disponovať schopnosťou a snahou, aby u svojich študentov vzbudil záujem o štúdium cudzieho jazyka ako takého, teda aby ich motivoval a podporoval ich záujem o štúdium cudzieho jazyka. V edukačnom procese má učiteľ i naďalej nezastupiteľnú úlohu a významný vplyv na rozvoj osobnosti študentov.

Moderné koncepcie vyučovacieho procesu predpokladajú aktivitu žiaka/študenta, ktorý je tu najdôležitejšou postavou vyučovacieho procesu, a nie jeho pasivitu. Moderné koncepcie vyučovania, ako píše Ištván (2016: 51) „vzišli z kritiky tradičného vyučovania, v ktorom bol dôraz kladený výlučne na aktivitu učiteľa a žiaci boli chápaní len ako pasívni prijímatelia informácií“.

Hoffmann (2010: 8), ktorú cituje vo svojej štúdií Černotová (2015: 79), uvádza niekoľko základných znakov kooperatívneho vyučovania. Sú nimi:

1. štruktúrovanie skupinovej práce – študentom musí učiteľ zadať presné pokyny, stanoviť úlohy s postupmi, ako ich majú vypracovať a za čo sú zodpovední
2. zloženie skupiny - pri vytváraní skupín je nevyhnutné zohľadniť kritéria ako sú vedomosti a výkon jej členov. Skupina by mala byť heterogénna, kedy lepší motivujú slabších, so zohľadňovaním rôznorodosti týkajúcej sa uvedenej vedomostnej úrovne, no aj charakteru študentov, pohlavia, pôvodu.
3. pozitívna vzájomná závislosť – členovia skupiny pracujú na spoločnej úlohe, na spoločnom ciele, teda spoločne. Výsledkom je úspech alebo neúspech celej skupiny, nie jednotlivca.
4. priama interakcia (interakcia tvárou v tvár) – blízky vzájomný kontakt študentov v skupine - napr. sedením v kruhu, používanie spoločných zdrojov.
5. individuálna zodpovednosť – každý člen skupiny je takisto zodpovedný nielen za svoju vlastnú úlohu v skupine, ale aj za celkový výsledok skupiny. Kooperatívne úlohy musia byť riešené celou skupinou.
6. formovanie sociálnych zručností – žiaci/študenti v skupine sa učia navzájom sa rešpektovať, vážiť si jeden druhého, napr. prostredníctvom

spoločných rozhodnutí. Musia sa naučiť spolu komunikovať, riešiť problémy, predchádzať konfliktom, vybudovať si dôveru a pod.

7. reflexia skupinovej práce (spätná väzba) – dôležitým krokom kooperatívneho učenia je aj priebežná a záverečná reflexia o riešení úlohy. Každý žiak/študent by mal dostať spätnú väzbu o svojom výkone, správaní. Súčasne by mal aj on poskytnúť učiteľovi spätnú väzbu o použitej metóde.

Na základe výskumu, ktorý v súvislosti s kooperatívnym vyučovaním realizovala Černotová (2015) konštatuje autorka, že pre modernizáciu a skvalitnenie nášho školstva a pre úspešné zavádzanie nových osnov a postupov je nevyhnutné dbať o vzdelávanie samotných učiteľov, na čo sa musí podľa nej klásať dôraz už v pregraduálnej príprave. „Počas následnej praxe učiteľov, ktorej súčasťou je i kontinuálne vzdelávanie sa rovnako očakáva periodická zmena, zdokonaľovanie zručností, návykov, postojov, t.j. kompetencií učiteľa. Poodhalili sme rezervu hlavne v kontinuálnom vzdelávaní. Rezervy sme našli aj v konkrétnych výkonoch učiteľov, keďže nadpolovičná väčšina z nich kooperatívne metódy využíva iba občas, alebo nikdy. Súlad názorov našich respondentov s nemeckými autormi sme našli vo vyjadreniach, že kooperatívne vyučovanie je časovo veľmi náročné a nie je vhodné pre málo zrelých žiakov.“ (Černotová 2015: 86)

Pre zaujímavosť tu uvádzame aj výsledky týkajúce sa negatív kooperatívneho vyučovania podľa výskumu Černotovej zrealizovaného na vzorke 200 respondentov – učiteľov v okrese Prešov uvedené v tabuľke 12: Názory respondentov na nevýhody kooperatívnych metód vyučovania (Černotová 2015: 86):

| | | | | |
|-----------------------------|---|-----|----|-----|
| časová náročnosť | - | áno | 44 | 75% |
| | | nie | 15 | 25% |
| potreba špeciálnych pomôcok | - | áno | 30 | 51% |
| | | nie | 29 | 41% |
| nezrelosť žiakov | - | áno | 31 | 53% |
| | | nie | 28 | 47% |

Tradičné, zastaralé a všedné metódy dnes nevedia zaujať učiacich sa natoľko, aby to prinieslo správny efekt. Preto je pre učiteľov naozaj nevyhnutné kontinuálne sa ďalej vzdelávať a zdokonaľovať sa vo výučbe svojho vyučovacieho predmetu. Učiteľ musí byť teda kompetentným subjektom vyučovacieho procesu a k nadobudnutiu kompetencie musí viesť v rámci výučby cudzích jazykov i študentov. (Kunovská 2020: 60)

Úloha učiteľa je v rámci kooperatívneho vyučovania zmenená. Je definovaná ako úloha facilitátora. Učiteľ určuje ciele, navrhuje úlohy a ich zadelenie medzi učiacich sa, monitoruje ich správanie, podporuje ich činnosť, povzbudzuje ku kooperácii a taktiež zároveň kladie dôraz na reflexiu činnosti, spätnú väzbu, pričom žiakom/študentom umožňuje aktívnu participáciu na výučbe, čím podporuje ich sebadôveru.

Kooperatívne vyučovanie ako metóda pre rozvoj sociálnej kompetencie

Dôležitým predpokladom pre nadobudnutie schopnosti vlastného sociálneho uplatnenia sa je podľa Drösslera (2007) existencia príležitostí k sociálnemu kontaktu s ostatnými členmi tej ktorej komunity. V našom prípade sa jedná o študijné skupiny. Vytvorenie pozitívnej klímy so vzájomnou podporou členov danej skupiny predpokladá ich vzájomnú interakciu a vytvorenie atmosféry, v rámci ktorej sa rozvíja sociálna kompetencia jednotlivcov. Súhlasíme s tvrdením autora, že nasadenie kooperatívnych vyučovacích metód v klasickom vyučovaní je vhodnou možnosťou, ako možno súčasne posilniť sociálne schopnosti a skvalitniť sociálnu klímu vo vyučovaní, ktorej súčasťou je komunikácia, kooperácia, vzájomná podpora, tolerancia a empatia.

Kooperatívne vyučovanie je definované ako forma organizácie v určitom vyučovacom priestore s určitou študijnou skupinou, ktorá je rozdelená do niekoľkých menších skupín, v ktorých si učiaci sa navzájom pomáhajú a podporujú sa pri štúdiu určitej učebnej látky. Černotová (2015) poukazuje na výsledky viacerých zahraničných štúdií, podľa ktorých má kooperatívne vyučovanie viaceré výhody. U učiacich sa k nim patrí dosahovanie lepších výsledkov pri osvojovaní si učiva v podobe vedomostí a zručností, zvyšuje sa ich sebadôvera a motivácia k učeniu, učia sa kritickému mysleniu, nadobúdajú schopnosť pracovať v tíme, čo prispieva k budovaniu pozitívnych vzťahov v kolektíve, zlepšuje sa integrácia v multikultúrnych skupinách, učiaci sa nadobúdajú sociálne zručnosti a kompetencie a v neposlednom rade kooperatívne vyučovanie môže mať taktiež silný výchovný efekt.

Autorka tiež uvádza, že viacerí autori majú na problematiku kooperatívneho vyučovania rôzne názory. Na základe analýzy ich názorov a definícií konštatuje, že pod týmto typom vyučovania rozumieme prácu v skupinách alebo vo dvojiciach, pričom musí spĺňať určité požiadavky a kritériá. Ide o vyučovanie založené na prirodzenom sociálnom dianí, kedy účastníci spolu komunikujú a podporujú sa. Konrad a Traub (2012) ho chápu

ako formu interakcie, pri ktorej si zúčastnení osvojujú vedomosti a zručnosti v spoločnej a vzájomnej výmene.

Stretávame sa však aj s nevýhodami, ktoré sú s kooperatívnym vyučovaním spojené. Jablonovský (2006) uvádza predovšetkým možnú pasivitu, nezdravé súperenie, prehnajúci tlak a ciťadostivosť niektorých skupín, prevahu aktivity najlepších študentov, neekonomické využitie vyučovacieho času, nesústredenosť študentov na stanovenú úlohu, častý výskyt chýb, či zle zorganizovanú prácu zo strany študentov. Pre vyučujúceho predstavuje takýto typ vyučovania náročnejšiu, dôkladnejšiu prípravu a aj samotné hodnotenie učebnej činnosti je pomerne náročné.

Realizácia kooperatívneho vyučovania si vyžaduje určité skúseného pedagóga, ktorý dokáže sklbiť svoje pedagogické schopnosti so psychologickými tak, aby sa v učebnom priestore vytvorila vhodná, motivačná sociálna klíma, v rámci ktorej sa bude rozvíjať sociálna interakcia a kompetencia členov študijnej skupiny a súčasne príde k nadobudnutiu nových vedomostí zodpovedajúc syllabám a učebnému plánu daného predmetu. Vyučovanie cudzích jazykov si vyžaduje dobre zorganizovanú a prepracovanú prípravu zručných a skúsených učiteľov, efektívnu metódu a v neposlednom rade aj správnu techniku. (Kunovská 2020: 61)

Začlenenie kooperatívneho vyučovania do edukačného procesu prináša podľa Kasíkovéj (2005: 19) nasledujúce pozitíva:

- podporu výkonu žiaka/študenta, lepšiu kvalitu učenia, zlepšenie sa v pamäťovom učení,
- skvalitnenie myšlienkových stratégií žiaka/študenta, následne lepšiu schopnosť argumentácie a dedukcie,
- zlepšenie slovnej zásoby žiaka/študenta, plynulosť a štruktúrovanosť jeho prejavu,
- zvýšenú motiváciu k učeniu,
- utváranie adekvátnej úrovne sebadôvery,
- pozitívne psychické naladenie a schopnosť zvládať psychické problémy,
- zníženie výskytu negatívnych stresových reakcií,
- zlepšenie zvládania záťažových situácií,
- zlepšenie vzťahu k škole a k učiteľom.

Záver

Moderné vyučovanie cudzích jazykov musí okrem iného zohľadňovať i princípy humanizácie, teda klásť dôraz aj na budovanie vzťahov. Veľmi dôležité sú vzťahy medzi subjektom a objektom vyučovania, teda medzi vyučujúcim a študentom. Ďalej ide o vytvorenie pozitívneho vzťahu učiacich

sa k štúdiu cudzích jazykov a k celoživotnému vzdelávaniu. Aj štúdium cudích jazykov prispieva u mladej generácie k väčšej schopnosti porozumenia a tolerancie voči cudziemu. Buduje u nich schopnosť kooperácie, toleranciu i interkultúrnu komunikatívnu kompetenciu, ktoré sú dnes nenahraditeľnými súčasťami súboru kompetencií, ktorými by mali absolventi disponovať, aby boli schopní uplatniť sa na trhu práce a byť úspešnými.

Jazyk je cestou k sebazpoznaniu a k spoznaniu okolitého sveta, k jeho pochopeniu. Pomocou cudzieho jazyka sa dostávame bližšie k cudzej kultúre, sme schopní lepšie pochopiť iné tradície, spôsoby myslenia a tým dokážeme predchádzať nedorozumeniam a eliminovať predsudky. Učiteľ ako veľmi aktívny subjekt v procese výučby cudzieho jazyka môže k uvedenému výrazne prispieť aj tým, že volí vhodné a motivujúce stratégie, metódy a formy výučby, ktoré učiacich sa pripravujú na ich bezproblémové zaradenie sa do spoločnosti, v ktorej sú okrem samostatnej práce schopní taktiež spolupracovať v tíme, byť tolerantní a zodpovední za svoje rozhodnutia a vykonané úlohy. K úspešnému dosiahnutiu uvedeného podľa nášho názoru významne prispieva i kooperatívne vyučovanie, v rámci ktorého je na rozdiel od tradičného vyučovania kladený dôraz na aktivitu a spoluprácu. A práve preto bolo našim cieľom týmto príspevkom poukázať na jeho význam v rámci edukačného procesu.

Referencie

- ČERNOTOVÁ, M. (2015): Kooperatívne vyučovanie v teórii a praxi. In: Edukácia. Vedecko-odborný časopis. Ročník 1, číslo 1. Dostupné na: www.upjs.sk
- DRÖSSLER, S. (2007): Förderung sozialer Kompetenz im Unterricht. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 21 (2). Verlag Hans Huber, Hogrefe AG, Bern.
- HOFFMANN, C. (2009): Eine Klasse – ein Team! Methoden zum kooperativen Lernen. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- HOFFMANN, C. (2010): Kooperatives Lernen – Kooperativer Unterricht. Mülheim an der Ruhr. Verlag an der Ruhr.
- IŠTVÁN, I., 2016. Vybrané kapitoly z didaktiky. Prešov: Prešovská univerzita. [online]. Dostupné z: <https://www.pulib.sk/web/pdf/web/viewer.html?file=/web/kniznica/elpub/dokument/Istvan2/subor/9788055524498.pdf>
- JABLONOVSKÝ, T. (2006): Kooperatívne učenie – učenie so spoluprácou. Banská Bystrica. Metodicko-pedagogické centrum.

- KASÍKOVÁ, H. (2005): Učíme (se) spolupráci spoluprací. Kladno: Asis, 2005.
- KASÍKOVÁ, H. (2016): Kooperativní učení, kooperativní škola. Vyd. 3., rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Portál.
- KONRAD, K., TRAUB, S. (2012): Kooperatives Lernen. Theorie und Praxis in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- KUNOVSKÁ, I. (2020): Sociálna kompetencia vo vzdelávacom procese = Social Competence in the Educational Process / Ingrid Kunovská. In: Nové impulzy vo výskume cudzích jazykov a interkultúrnej komunikácie [elektronický zdroj] : zborník vedeckých prác / (ed.): Radoslav Štefančík. Trnava: Slovenská spoločnosť pre regionálnu politiku, 2020. s. 60-67.
- KUNOVSKÁ, I. (2021): Interkultúrny prístup v procese humanizácie výučby cudzích jazykov = Intercultural Approach in the Process of Humanization of Foreign Language Teaching / Ingrid Kunovská. In: Jazyk v kultúre - kultúra v jazyku : zborník z vedeckej konferencie / (ed.): Milena Helmová ; recenzenti: Radoslav Štefančík, Eva Stradiotová. - Trnava : Slovenská spoločnosť pre regionálnu politiku, 2021. s. 62-68 online.
- ONUŠKOVÁ, M., ŠURINOVÁ, A. (2020): Kooperatívne techniky na podporu učenia sa žiakov. Príručka pre účastníkov inovačného vzdelávania. Bratislava.
- SITNÁ, D. (2009): Metódy aktívneho vyučovania: spolupráce žáku ve skupinách. Vyd.1.-Praha: Portál, 2009.

Kontakt:

Mgr. Ingrid Kunovská, PhD.

Katedra nemeckého jazyka

Fakulta aplikovaných jazykov

Ekonomická univerzita v Bratislave

Adresa Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava

Email: ingrid.kunovska@euba.sk

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5077-1183>

Konštrukty a špecifikácie v evalvačných nástrojoch jazykového vzdelávania

Constructs and specifications in evaluation tools of language education

Roman Kvapil

Abstrakt

Konštrukty a špecifikácie v evalvačných nástrojoch jazykového vzdelávania. *Príspevok sa zaoberá tvorbou konštruktov a ich špecifikácií v procese evalvácie jazykového vzdelávania na slovenských školách. Zisťovanie a hodnotenie výsledkov, ktoré testované subjekty dosiahli, patrí neodmysliteľne k výchovno-vzdelávaciemu procesu. Pokiaľ je cieľom vyučovania osvojenie si komplexných (komunikačných) zručností, t. j. čítania, písania, hovorenia, počúvania, popri klasickej ústnej metóde na komplexné hodnotenie získaných zručností treba počítať aj s testovaním. To si však vyžaduje v prvom rade určiť kritéria, na základe ktorých sa bude test zostavovať. Na úrovni stredného a základného školstva sú procesy evalvácie jazykových kompetencií riadené centrálné. V rámci vysokoškolského vzdelávania je tento proces centrálné neriadený a nepreverený, pretože ostáva v kompetencii vysokých škôl.*

Kľúčové slová: evalvácia, konštrukt, špecifikácia, položka, kmeň položky, SERR, jazyková kompetencia.

Abstract

Constructs and specifications in evaluation tools of language education. *The paper deals with the creation of constructs and their specifications in the process of evaluating language education in Slovak schools. Determining and evaluating the results achieved by the tested subjects is an essential part of the educational process. If the goal of teaching is the acquisition of complex (communication) skills, i.e. j. reading, writing, speaking, listening, in addition to the classic oral method for a comprehensive assessment of acquired skills, testing must also be considered. However, this requires, first of all, to determine the criteria on the basis of which the test will be compiled. At the level of secondary and primary education, the processes of evaluation of language competences are managed centrally. Within the framework of higher education, this process is not centrally managed and unverified, as it remains within the competence of universities.*

Keywords: evaluation, construct, specification, item, item stem, SERR, language competence.

Úvod

V teórii ľubovoľnej vedy kľúčovú úlohu zohráva systém pojmov, koncepcia systému a funkcionalita uvedených pojmov. V pedagogickej testológii ide o pojem učebná úloha (zadanie), ktorú možno definovať ako prostriedok intelektuálneho rozvoja, vzdelávania a výučby na vyvolanie aktivizácie učenia sa, na zvýšenie pripravenosti učiacich sa, ale aj prostriedok zlepšenia efektivity pedagogickej práce samotného učiteľa, ďalej konštrukt a špecifikácia nástroja, pomocou ktorých sa overuje, či bolo na zadanie odpovedané správne alebo nesprávne. V dobre fungujúcom procese vzdelávania má učebná úloha (zadanie) rovnako ako konštrukt a špecifikácia evalvačného nástroja nesmierny význam. Úloha v sebe obsahuje cieľ aj zmysel nielen samotných testov, ale aj v systéme výučby na konkrétnej vyučovacej hodine a v konkrétnom predmete.

Cieľové vedomosti a schopnosti sa overujú rôznymi skúškami a testami. Za skúšky môžeme považovať rôzne konkurzy, prijímacie skúšky do škôl, kvalifikačné skúšky a najmä rôzne typy skúšania vo vyučovaní. Na základe ich výsledkov prijímajú zodpovední pracovníci dôležité rozhodnutia, ktoré často zásadne ovplyvnia budúcnosť skúšaných jednotlivcov. Neobjektívne hodnotenie a neprimerané skúšanie sa bytostne dotkne každého človeka a tým citlivejším môže dokonca spôsobiť traumu.

Otázkou je, nakoľko sú tí, ktorí skúšajú a hodnotia iných, pripravení vykonávať tieto náročné činnosti tak, aby boli všetci zúčastnení spokojní a aby skúšanie splnilo svoj účel. Domnievame sa, že úroveň odbornej pripravenosti na procesy skúšania a hodnotenia je veľmi rôznorodá a mnohí skúšajúci pripúšťajú potrebu vedieť o problematike viac. Práve to je podnet na úvahu a náčrt takého systému v rámci testovania, ktorý by bol teoreticky a terminologicky priesačný a prakticky nápomocný nielen učiteľovi, ktorý prostredníctvom testovacieho nástroja hodnotí úroveň dosiahnutých vedomostí a zručností, ale vzdelávaciemu procesu globálne. Tu vidíme priestor na vytvorenie interdisciplinárnej vedy, ktorá nepotrebuje byť „schovaná“ za termínmi pedagogické meranie, psychometrika či iné, ale má byť jasne pomenovaná podľa predmetu a cieľa výskumu.

Najčastejšími nedostatkami evalvačných nástrojov sú absencie konštruktov a špecifikácií. Samotný test – nástroj merania má byť odrazom vopred určených kritérií, ktoré majú platiť absolútne a pre celý tím testológov.

Niekoľko poznámok k pedagogickému meraniu

Meranie by sme mohli vo všeobecnosti zadefinovať ako súbor činností s cieľom určiť hodnotu nejakej veličiny, pričom jej hodnoty porovnávame s hodnotami inej veličiny toho istého druhu (pozri bližšie Butaš et al, 2011, s. 7 – 9). Meranie je vlastne druh kvantitatívneho výskumu, ktorý aj v súčasnosti patrí ešte stále k dominantným v porovnaní s kvalitatívnym. Kvantitatívna dominancia sa však poslednom desaťročí dostáva do rozporu s filozofiou kvalitatívnych výskumov, ktoré majú v zásade úplne inú metodológiu a vzhľadom na to, že subjektmi meraní je človek, ktorého výstupné hodnoty sú neporovnateľné s hodnotami fyzikálnych či iných veličín. Gavora uvádza, že „*kvalitatívna metodológia najprv predstavovala rivala, neskôr sa stala partnerom a napokon spojencom kvantitatívneho výskumu*“ (Gavora, 2013, s. 511 – 534).

Na meranie je nevyhnutný nejaký nástroj, od ktorého sa očakávajú nasledovné vlastnosti:

- 1) validita – nástroj musí byť validný, teda aby meral to, čo merať má – čo merať chceme,
- 2) reliabilita – nástroj musí byť reliabilný, teda aby určenú veličinu meral dostatočne presne,
- 3) praktickosť – nástroj musí byť praktický, teda aby bol reálne prakticky použiteľný.

Samotná **validita** sa však netýka iba nami sledovaného nástroja na meranie – teda testu. Ona sa ma patrí k najdôležitejším charakteristikám ľubovoľného nástroja na meranie. „*Validita je schopnosť výskumného nástroja zisťovať to, čo bolo zamýšľané zisťovať. Na prvý pohľad je táto definícia paradoxná – veď prečo by výskumník použil nástroj, o ktorom by nevedel, čo zisťuje. Skutočnosť je však zložitejšia a odpoveď na otázku, čo výskumník zisťuje, nemusí byť jednoduchá alebo jednoznačná. A predovšetkým – výskumník si musí validitu svojho nástroja overiť pred výskumom*“ (pozri viac Gavora, 2010).

S reliabilitou súvisia tri faktory, ktoré ju priamo ovplyvňujú: 1) rozsah výskumného nástroja (počet položiek), 2) homogenita výskumného nástroja, 3) obťažnosť úloh výskumného nástroja. **Rozsah výskumného nástroja** sa týka jeho kvantitatívnej charakteristiky. Dlhšie výskumné nástroje sa spravidla vyznačujú vyššou reliabilitou ako nástroj kratší. V dlhšom nástroji na meranie má testovaný subjekt viac možností na odpovede, preto je presnejším meradlom. Ďalej treba uviesť, že faktor tipovania správnych odpovedí zohráva v dlhšom nástroji na meranie menšiu úlohu ako v krátkom výskumnom nástroji. Okrem iného, pri dlhšom výskumnom nástroji sa

dosahuje i vyššia variabilita skóre, čo má vzťah k reliabilite (pozri viac Gavora, 2010). **Homogenita výskumného nástroja** je vlastne vnútorná reliabilita, teda rozsahu, v akom jednotlivé položky výskumného nástroja (napr. otázky v teste, jednotlivé škály) merajú to isté. Najčastejšie sa meria pomocou koeficienta Cronbachova alfa (Anderson et al., 2002). Koeficient alfa, vyvinutý Lee Cronbachom v roku 1951, poskytuje mieru vnútornej konzistentnosti testu alebo škály merania. Koeficient alfa nie je dokonalým koeficientom a podľa Mikuškovej (2021, s. 41) „*nie vždy je jej použitie zmysluplné a nie vždy je vhodne interpretovaný*“. Podľa Dunna (2014, s. 399 – 412) platí úzus, že na to, aby sme mohli označiť nástroj za reliabilný, hodnoty α by mali byť nad hranicou 0,7 (alfa môže dosahovať hodnoty v rozmedzí 0 – 1), ide iba o „zvyk“ bez racionálneho základu. Treba mať na pamäti, že vysoká alfa nemusí byť ukazovateľom výbornej vnútornej konzistencie nástroja, ale skôr prílišnej obsahovej príbuznosti položiek. Napríklad alfa viac ako 0,9 môže byť ukazovateľom toho, že položky navzájom príliš tesne korelujú, čo naznačuje, že sú takmer identické (Miles & Banyard, 2007). Rovnako vysoká alfa nie je ukazovateľom jednodimenzionality nástroja – nezabezpečuje, že nástroj pozostáva len z jedného faktora (pozri ďalej Mikušková, 2021, s. 5 – 100). **Obťažnosť úloh výskumného nástroja** súvisí s náročnosťou testu. Ak je test veľmi ľahký, skóre v rámci skupiny bude mať nízku variabilitu a test bude mať nízku reliabilitu. Veľmi ťažký test však môže spôsobiť, že testovaní budú odpovede hádať, čím vznikajú tzv. náhodné chyby, a to zase spôsobuje nižšiu reliabilitu.

Teoretické východiská konštruktov testovania cudzích jazykov

Proces tvorby meracieho nástroja predstavuje kvalitatívne veľmi štruktúrovaný proces, preto je predovšetkým jeho zostavenie časovo veľmi náročné. Kvalita zostaveného nástroja závisí od kvality zostaveného konštruktú a jeho špecifikácie. Podľa J. Butaša et al. všeobecne pozostáva proces tvorby testu z nasledovných častí:

- 1) Definícia konštruktú testu: čo chceme merať, ako to budeme interpretovať, čo bude obsahom merania.
- 2) Špecifikácia testu: koľko častí bude mať test, koľko zadaní bude mať test, koľko položiek bude mať test, koľko času bude potrebovať používateľ na jeho vypracovanie.
- 3) Vyvíjanie položiek: tvorba položiek, kontrola položiek, validácia položiek.
- 4) Zhromažďovanie položiek a tvorba databanky položiek.

- 5) Tvorba testu z databanky položiek: vytvorenie testu, jeho foriem a variantov.
- 6) Validácia testu.
- 7) Tlač, reprodukcia a dôverná distribúcia testov.
- 8) Priebeh testovania (štandardizácia podmienok skúšky).
- 9) Vyhodnotenie testu a výpočet jeho skóre.
- 10) Interpretácia skóre v súvislosti so SERR.
- 11) Komunikácia o výsledkoch merania (Butaš et al., 2011, s. 15).

So samotným termínom konštrukt sa operuje už v na konci 80.-tych rokov 20. storočia. Papica uvádza, že väčšina edukačných javov sú tzv. konštrukty, teda abstraktné pojmy, ktoré nie sú zmyslami uchopiteľné a ktorých predstavu sme si vytvorili v hlave dodatočne. Ide o výrazy ako motivácia, charakter, pozornosť, vkus, ohľaduplnosť atď. Aby sme si tieto pojmy dokázali predstaviť, musíme ich obsahovo vymedziť. Spoločenské vedy, medzi nimi aj pedagogika, sa vydali do sféry merania svojich javov až potom, keď sa plánovane naučili vytvárať tieto konštrukty tak, aby sa niektoré z ich vlastností dali kvantifikovať (napr. kvocient inteligencie). Konštruktom sa myslí celok znakov, o ktorých sa nedá uvažovať ako o izolovane pozorovateľných dimenziách správania. Jeho pochopenie vychádza z presnej a premyslenej konceptuálnej definície, ktorá vyžaduje operacionalizáciu, prevedenie na súbor úloh, ktoré sa majú riešiť, alebo otázok, ktoré majú byť zodpovedané (Papica, 1987, s. 4).

Bez stanoveného konštrukt nemožno uskutočniť postup tvorby meracieho nástroja tak, aby bol absolútne presný a záväzný pre všetkých členov testovacieho tímu. V opačnom prípade môžu vzniknúť neželané varianty testovacích batérií, čím sa nezabezpečia podmienky rovnosti pre testovaných. Tu máme na mysli predovšetkým objektivitu a ekonomickosť testovacieho nástroja, ktoré podľa Gavoru et al. „...*možno skúmať rôznym spôsobom, napr. kladením otázok alebo písomkami. Tie sa niekedy tiež nazývajú testami, ale v tomto prípade nejde o presné odborné pomenovanie. Pod testom rozumieme dlhšiu skúšku, ktorá má pevnú štruktúru a charakterizujú ju dve základné vlastnosti: objektivnosť a ekonomickosť*“ (Gavora et al., 2010). Stanoviť konštrukt znamená mať konceptualizáciu procesu, čiže teoretickú koncepciu testu, teda čo bude test merať a akým spôsobom, ďalej stanovenie účelu testu a určenie prejavov, ktoré teoretický konštrukt reprezentujú (identifikácia manifestných premenných, ktoré sú sýtené latentnou premennou) → operacionalizácia (pozri bližšie Benčo, 2021; Bortz, Döring, 2006). Existencia konceptualizácie dovoľuje spoľahlivé vytvorenie testového materiálu, ktorý sa bude predkladať testovaným (vrátane spôsobu merania, škálovania, formátu položiek atď.). Všeobecne

teda podľa viacerých iných teórií (okrem teórie Butaša) zostavenie testu predstavuje náročný a dlhšie trvajúci proces a v dostupnej literatúre sa uvádzajú zväčša zhodne jeho nasledovné fázy:

1. konceptualizácia testu,
2. konštrukcia testu,
3. skúšobná administrácia testu,
4. analýza vlastností testu,
5. revízia testu,
6. štandardizácia testu,
7. publikácia testu.

Na otázku, z akého dôvodu sa realizujú takéto procesy, ktoré si vyžadujú množstvo času, mnohé edukačné zariadenia nemajú vopred zadefinovanú odpoveď, a teda sa stáva, že sa robí nič, v čom mnohí nevidia zmysel. Zovšeobecnene možno presnejšie definovať úvahou Rymešovej: „*Škola nás zaujíma ako miesto, kde sa vzdelávací proces realizuje. Jej evalváciu však považujeme hlavne za prostriedok na zvyšovanie úrovne samotnej školy a na zlepšovanie podmienok jej činnosti. Na hodnotenie žiakov sa pozeráme ako na súčasť kurikulárneho procesu vnútri školy* (Rymešová, 1996, s. 17). Z toho možno usudzovať, že testovanie môže v škole (v edukačnom zariadení) a v celom vzdelávacom systéme plniť viacero funkcií: a) diagnostickú – na diagnostikovanie a klasifikáciu žiakov, b) koncepnú – pre učiteľa pri úprave plánov učebného procesu, c) systematizačnú – pre riadenie školy, d) kontrolnú a hodnotiacu – na externú kontrolu práce školy – inšpekciu, poradenstvo, e) evalvačnú – pre riadenie rezortu školstva a celého vzdelávacieho systému (evalvácia), f) porovnávaciú – pre nadnárodné porovnanie výsledkov vzdelávania.

Možnosti použitia testov a využitia ich potenciálu sú veľmi významne podmienené didaktickým modelom usporiadania učebného procesu. V takzvanom tradičnom spôsobe vyučovania, ktorého najvýraznejšou vlastnosťou je jednostranná aktivita učiteľa a pasivita žiakov počas vyučovacej hodiny, sa spomenuté výhody testovej skúšky celkom strácajú, a preto sa testovanie vlastne ani veľmi nevyužíva. Naopak, aktivizujúce formy učebného procesu (zaujímavý je anglický termín „*learning with understanding*“ – učenie sa s porozumením) (Harlen, 2005, s. 28) poskytujú všetky možnosti na formatívne využitie spätnej informácie získanej kontrolou výsledkov. Učebný proces sa realizuje v relatívne uzavretých špirálach: vychádza z naplánovaných cieľov, smeruje k zisteniu, do akej miery sa podarilo počas učenia tieto ciele naplniť, a pokračuje korekčnou fázou, v ktorej sa dopĺňajú, upevňujú a systematizujú vedomosti,

získané žiakmi v predchádzajúcej etape učenia. Až potom sa učebný proces presunie k novej téme (pozri obr. 2).



Schéma 1: Dimenzie cieľov výchovy a vzdelávania

Príklady konštruktov a ich špecifikácií

V rámci projektovej úlohy v konkrétnej vzdelávacej inštitúcii (Jazyková škola, Palisády 38, Bratislava), v ktorej sa realizuje pravidelné polročné testovanie dosiahnutia jazykových úrovní v cudzích jazykoch, boli vypracované príklady univerzálnych konštruktov pre všetky vyučované jazyky (slovanské aj neslovanské: slovenčina ako cudzí jazyk, ruský jazyk, anglický jazyk, nemecký jazyk, francúzsky jazyk, španielsky jazyk, taliansky jazyk). Konštrukt testu (písomnej časti) pozostáva zo 4 častí: počúvanie s porozumením, čítanie s porozumením, gramatika a lexika, kompozícia (tabuľka 1).

| KONŠTRUKT TESTU A1 | Počet bodov |
|--------------------------------|-------------|
| POČÚVANIE S POROZUMENÍM | 20b |
| ČÍTANIE S POROZUMENÍM | 20b |
| JAZYKOVÉ PROSTRIEDKY | 40b |
| KOMPOZÍCIA (A1: 60 – 80 slov) | 20b |
| CELKOVÝ ČAS TRVANIA TESTOVANIA | 120 min. |
| SPOLU: | 100b |

Tabuľka 1: Konštrukt testu A1

Zdroj: vlastné spracovanie

Konštrukt v tabuľke A1 predstavuje dizajn testu všeobecne záväzný pre tvorcov testu. Poskytuje prehľad o tom, z akých častí sa bude skladať merací (testovací) nástroj. Konštrukty uvádzajúce počet častí testu (v tabuľke 1 – 4 časti) sú totožné so zamýšľaným testovaním jazykových zručností. V našom prípade ide o testovanie 4 základných jazykových zručností. Samozrejme, konštrukty nemusia automaticky obsahovať všetky 4 jazykové zručnosti. Záleží od inštitúcie, ako má nastavené výstupy vzdelávania.

Jednotlivé časti konštruktú si ďalej vyžadujú tzv. špecifikáciu. Špecifikácia určuje hlavne: ciele merania jednotlivých častí konštruktú, stanovený čas na vypracovanie časti testu, informáciu o podporných dokumentoch konštruktú, počet testovaných položiek a druhy, typy a hodnotenie jednotlivých úloh časti konštruktú.

Tvorba položiek k jednotlivým častiam konštruktú testu (tabuľka 2) je neodmysliteľne a nevyhnutne spojená s podporným dokumentom. V dávnejších štúdiách sme tomuto typu dokumentu venovali osobitnú pozornosť, všeobecne však z terminologicého hľadiska je pojem podporný dokument málo známy a intenzívnejšie sa s ním pracuje vo vyššie spomenutej štúdií Butaša (2011). „*Pod podporným dokumentom rozumieme východiskový text, ktorý slúži na prijímanie informácií o kultúrnom etniku. Dôležitou vlastnosťou podporného dokumentu je jeho užitočnosť pre používateľa, ktorá závisí od náročnosti a jeho možnosti porozumenia vzhľadom na jazykovú úroveň prijímateľa a od jeho obsahu*“ (Kvapil, 2015, s. 44).

| ŠPECIFIKÁCIA KONŠTRUKTU A1 POČÚVANIE S POROZUMENÍM | |
|---|---|
| Cieľ | Preveriť schopnosť presne a efektívne počúvať hovorený prejav v slovenskom jazyku, porozumieť mu a získať z neho tie informácie, ktoré sú potrebné na splnenie úlohy. |
| Čas na vypracovanie | cca 20 minút |
| Počet textov | 1 |
| Dĺžka textov | A1: 100 – 150 slov. |
| Charakteristika textov | V textoch nie sú slangové, špecifické a málo frekvencované technické výrazy. Texty môžu byť doplnené vizuálnym materiálom (obrázky, fotografie). |
| Typy textov | Krátke jednoduché texty monologického aj dialogického charakteru. Pri počúvaní nesmie byť |

| | |
|--------------------------------------|--|
| | problém rozlíšiť hovoriacich (odporúčame najviac dvoch). |
| Zdroje textov | Texty sú prevzaté z autentických materiálov. Zdrojmi sú masovokomunikačné prostriedky (tlač, rozhlas, televízia, internet). Pre potreby testovania môžu byť didakticky upravované. Pri každom texte uviesť zdroj a ak je upravený, tak aj poznámku: Text adaptovaný na účely testovania. |
| Tematické okruhy | Bývanie. Rodina. Mesto a orientácia v meste. Miesta v meste a budovy. |
| Počet položiek | Celkový počet položiek je 20. |
| Druhy, typy a hodnotenie úloh | <ol style="list-style-type: none"> 1. Výber správnej odpovede z 3 možností (A, B, C) = 5 položiek (5x1b = 5b). 2. Výber správnej odpovede P/N = 5 položiek (5x1b = 5b). 3. Zoraďovanie = 5 položiek (5x1b = 5b). 4. Odpovede na krátke otázky = 5 položiek (5x1b = 5b). <p>POZNÁMKA:</p> <ul style="list-style-type: none"> • V tejto časti sa nehodnotí grafika, pravopis, štylistika. • Pri hodnotení sa nepoužívajú hodnoty 0,5b. |

Tabuľka 2: Špecifikácia konštruktu testu na počúvanie s porozumením A1.
Zdroj: vlastné spracovanie.

Špecifikačná tabuľka (pozri tabuľku 2) presnejšie určuje konkrétne parametre, ktoré test musí obsahovať, aby bola dodržaná jeho validita a reliabilita. Parametre sú v procese tvorby meracieho nástroja pre tvorcov testov absolútne záväzné a nemožno ich nijak derivovať, ba ani modifikovať.

Cieľom prvej časti počúvanie s porozumením je preveriť schopnosť testovaného presne a efektívne počúvať hovorený prejav v slovenskom jazyku, porozumieť mu a získať z neho tie informácie, ktoré sú potrebné na splnenie úlohy. Na vypracovanie úloh k tejto časti sa predpokladá časový interval 20 minút (bez samotného počúvania).

Rozsah textov na počúvanie s porozumením sa všeobecne vymedzuje minútážou, ale ak by malo dôjsť k adaptácii takýchto textov, mohlo by dôjsť k ich časovej hypodimenzii (pozri bližšie Butaš et al., 2011). Napokon, teoretické názory na časové trvanie textov na počúvanie s porozumením na jednotlivých úrovniach sú rozporuplné a neexistuje jednota v tom, koľko má trvať počúvanie s porozumením na úrovni A1. Oveľa vhodnejšie je v tomto

případe dĺžku textov vymedziť počtom slov, v našom prípade na úrovni A1 ide o text v rozsahu 100 až 150 slov, ktorý sa zvukovo realizuje na testovaní priamo nositeľom jazyka. Z hľadiska charakteristiky tieto neobsahujú slangové, špecifické a málo frekventované technické výrazy a môžu byť doplnené vizuálnym materiálom (obrázky, fotografie). Zväčša ide o krátke jednoduché texty monologického aj dialogického charakteru, ktoré sú prevzaté z autentických materiálov. Zdrojmi sú masovokomunikačné prostriedky (tlač, rozhlas, televízia, internet). Pre potreby testovania môžu byť didakticky upravované. Texty obsahujú uvedený zdroj a ak je tento upravený, tak aj poznámku: text adaptovaný na účely testovania.

K ďalším špecifikáciám konštruktu A1 patria informácie o tematických okruhoch, o počte testových položiek, druhoch, typoch a hodnotení testových úloh sa nachádzajú v špecifikačnej tabuľke (tabuľka 2).

| ŠPECIFIKÁCIA KONŠTRUKTU A1 ČÍTANIE S POROZUMENÍM | |
|---|---|
| Cieľ | Preveriť schopnosť poslucháča presne a efektívne čítať jednoduchšie texty v slovenskom jazyku, porozumieť im a získať z nich informácie, potrebné na splnenie úlohy. |
| Čas na vypracovanie | cca 20 min. |
| Počet textov | 1 |
| Dĺžka textov | A1: 100 – 150 slov |
| Charakteristika textov | V textoch nie sú slangové, špecifické a málo frekventované technické výrazy. Texty môžu byť doplnené vizuálnym materiálom (obrázky, fotografie). |
| Typy textov | Texty zväčša monologické. Jednoduché osobné listy, inzeráty, prospekty, jedálne lístky, časové harmonogramy, zoznamy, brožúry, krátke novinové články opisujúce udalosti, jednoduché návody na obsluhu vecí, pozvánky. |
| Zdroje textov | Texty sú prevzaté z autentických materiálov. Zdrojmi sú masovokomunikačné prostriedky (tlač, rozhlas, televízia, internet). Na účely testovania môžu byť didakticky upravované. Pri každom texte uviesť zdroj a ak je upravený, tak aj poznámku: Text adaptovaný na účely testovania. |
| Tematické okruhy | Bývanie. Rodina. Mesto a orientácia v meste. Miesta v meste a budovy. |

| | |
|--------------------------------------|---|
| Počet položiek | Celkový počet položiek je 20. |
| Druhy, typy a hodnotenie úloh | <ol style="list-style-type: none"> 1. Výber správnej odpovede z 3 možností (A, B, C) = 10 položiek (10x1b = 10b). 2. Výber správnej odpovede P/N = 5 položiek (5x1b = 5b). 3. Odpovede na krátke otázky = 5 položiek (5x1b = 5b). <p>POZNÁMKA:</p> <ul style="list-style-type: none"> • V tejto časti sa nehodnotí grafika, pravopis, štylistika. • Pri hodnotení sa nepoužívajú hodnoty 0,5b. |

Tabuľka 3: Špecifikácia konštruktu testu na čítanie s porozumením A1.
Zdroj: vlastné spracovanie.

| ŠPECIFIKÁCIA KONŠTRUKTU A1 JAZYKOVÉ PROSTRIEDKY | | |
|--|--|---|
| Cieľ | Preveriť pomocou receptívnych a produktívnych kontextových úloh, ako poslucháč zvládol rozsah gramatických štruktúr a slovnej zásoby a overiť jeho schopnosť používať jazyk v rôznych kontextoch na úrovni A1. | |
| Čas | cca 20 minút | |
| Počet položiek | Gramatika | 5 položiek (5x4b = 20b) |
| | Lexika | 5 položiek (5x4b = 20b) |
| Testované javy | Gramatika | <p>Verbum byť v prézente (ja som, ty si.... Smerové adverbá(vpravo, vľavo, hore...).</p> <p>Prechyl'ovanie(učiteľ/ka...).</p> <p>Personálne zámená (ja, ty, on..... Rody(MŽ, MNŽ, F, N) mien v slovenčine. Adjektíva aký, aká, aké(dobry, -á, é, cudzi, -ia, ie...).</p> <p>Verbá v prézente (a-verbá, e-verbá, i-verbá...). Reflexívne verbá. Modálne verbá (chcieť, musieť.... Konštrukcia rád/rada Mám rád/rada/rado + akuz. ...).</p> <p>Akuzatív singuláru. Verbá vo futúre (imperfektívne – budem+ inf.) a imperatívne. Verbá</p> |

| | | | |
|--|--------|--|---|
| | | v präterite a slovosled som, si, sme, ste. Nominatív plurálu (muž – muži...). | |
| | | POZNÁMKA: V tejto časti sa pravopis hodnotí iba v prípade, ak bezprostredne súvisí s testovaným javom. | |
| | Lexika | Javy: | Opozitá (dobrý-zlý,...). Frekvenčné prislovky (obyčajne, zvyčajne, pravidelne, často, niekedy, občas, zriedka, málokedy, nikdy). |
| | | Témy: | Predmety v byte a triede. Profesie. Farby. Vlastnosti osôb a predmetov. Denný program. Nakupovanie. Voľný čas. Režim dňa. Rodina. Dovolenka. Záľuby. Mesto (objekty a stavby v meste). Krajiny, kontinenty, svetové strany. |
| | | POZNÁMKA: <ul style="list-style-type: none"> • V tejto časti sa nehodnotí grafika, pravopis, štylistika. • Pri hodnotení sa nepoužívajú hodnoty 0,5b. | |

Tabuľka 4: Špecifikácia konštruktu testu na jazykové prostriedky A1.

Zdroj: vlastné spracovanie.

Záver

Od špecifikácií jednotlivých častí konštruktov sa vyžaduje, systematický prístup, pretože tieto stanovujú presné kritériá na zostavenie meracieho nástroja. V jazykových školách s oprávnením konať štátne jazykové skúšky a s oprávnením vydávať osvedčenia o zvládnutí jazykových

úrovni, v ktorých študujú stovky poslucháčov, musí prebiehať testovanie pravidelne a za jasne stanovených podmienok nielen priebehu samotného testovania, ale aj prípravy objektívnych meracích nástrojov. Existencia konštruktov a ich špecifikácií je preto neoddeliteľnou súčasťou celého vzdelávacieho procesu a školy poskytujúce jazykové vzdelávanie musia z nich vychádzať. Napokon, dobre zostavený merací nástroj poskytuje objektívne hodnoty, na základe ktorých sa realizujú potrebné analýzy. Analýzy odhaľujú nielen nedostatky meracích nástrojov, ale aj nedostatky v oblasti samotného vzdelávania, ktoré by mali viesť ku korekciám vzdelávacích plánov v rámci konkrétneho predmetu, ale i ku korekciám vzdelávacích dokumentov školy strategického významu.

Referencie

- ANDERSON, A. S. et al. (2002): A questionnaire assessment of nutrition knowledge validity and reliability issues. In: *Public Health Nutr.* 5(3), pp. 497 – 503. DOI: 10.1079/PHNPHN2001307
- BENČO, J. (2001): Metodológia vedeckého výskumu. Bratislava: IRIS, 2001. 194 s.
- BORTZ, J., DÖRING, N. (2006): *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer Verlag, 2006. 897 s.
- BUTAŠ, J. et al. (2011): *Tvorba testov pre meranie úrovne A1, A2, B1 a B2 podľa Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky*. Ružomberok: Verbum.
- DUNN, T. J. et al. (2014). From alpha to omega: A practical solution to the pervasive problem of internal consistency estimation. In: *British Journal of Psychology*, 105(3), pp. 399 – 412. <https://doi.org/10.1111/bjop.12046>
- GAVORA, P. et al. (2010): *Elektronická učebnica pedagogického výskumu*. [online]. Bratislava: Univerzita Komenského, 2010. Dostupné na: <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk>
- GAVORA, P. et al. (2013): Validita a reliabilita výskumných nástrojov: princípy a reálna prax. In: *Pedagogická orientace*, 23 (4), s. 511 – 534.
- HARLEN, W. (2005): The Role of Assessment in the Implementation of Science into Primary School. In: *Science and Primary School*, Amsterdam: University of Amsterdam, s. 28.
- KVAPIL, R. (2015): Kultúrema v kontexte podporného dokumentu. In: *BLÁHOVÁ, M. (Ed.) (2015): Nové výzvy pre vzdelávanie v oblasti odborného jazyka a interkultúrnej komunikácie*. Zborník vedeckých prác. Trnava: Vydavateľstvo: Slovenská spoločnosť pre regionálnu politiku pri SAV.

- MILES, J., BANYARD, P. (2007). *Understanding and using statistics in psychology. A 99 practical introduction or, how I came to know and love the standard error*. SAGE Publications Ltd.
- MIKUŠKOVÁ BALLOVÁ, E. (2021): *Štatistika pre začiatočníkov. Základy štatistickej analýzy pre študentov učiteľstva*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre.
- RYMEŠOVÁ, J. (1996): Sledování evaluačních systémů v různých zemích. In: *Metodológia hodnotenia výsledkov vzdelávania*. Zborník príspevkov zo seminára v Budmericiach, 6. – 8. mája 1996. Bratislava: Metodické centrum v Bratislave, s. 17.

Kontakt:

PhDr. Roman Kvapil, PhD.
Katedra románskych a slovanských jazykov
Fakulta aplikovaných jazykov
Ekonomická univerzita v Bratislave
Dolnozemska cesta 1, 582 35 Bratislava
Email: roman.kvapil@gmail.com

Symbolika zelenej farby v taliančine a slovenčine **Symbolism of green colour in Italian and Slovak**

Elena Smoleňová

Abstrakt

Symbolika zelenej farby v taliančine a slovenčine. Článok je venovaný výsledkom analýzy talianskych lexikálnych spojení, ktoré obsahujú vo svojej štruktúre zelenú farbu. Jeho cieľom je identifikovať ich výskyt, konotácie a sémantické polia a zistiť zhodu alebo odlišnosti v porovnaní so slovenskými výrazmi. Zvláštnosťou tohto chromatismu je široká škála významov, ktoré sú často protirečivé. Zelená farba má svoje miesto prakticky vo všetkých oblastiach nášho života a nadobúda rôzne významy v závislosti od kontextu. V priebehu storočí sa často ocitla na periférii záujmu. V súčasnosti má táto farba prevažne pozitívne konotácie, súvisiace v prvom rade s prírodou a ekológiou.

Kľúčové slová: sémantická analýza, zelená farba, sémantické pole, frazémy

Abstract

Symbolism of green colour in Italian and Slovak. The paper is dedicated to the results of the analysis of Italian lexicalized constructions that include green colour in their structure. Its aim is to identify their occurrence, connotations and semantic fields and to determine the similarities or differences in comparison to Slovak expressions. A peculiarity of this chromatism is the wide range of meanings, which are often contradictory. The green colour has its place in practically all areas of our lives and acquires various meanings depending on the context. Throughout the centuries, it has often found itself on the periphery of interest. Currently, this colour primarily has positive connotations, especially related to nature and ecology.

Keywords: semantic analysis, chromatism of green colour, semantic field, phrasemes

Úvod

Farby odjakživa fascinovali ľudstvo a boli predmetom štúdia v rôznych oblastiach výskumu.

„*Termíny týkajúce sa farbiel zohrávajú výnamnú úlohu pre ľudské vnímanie a tiež pre emocionálne zobrazenie reality. Problém pomenovania farieb sa zdá byť jedným z najviac skúmaných z interdisciplinárneho hľadiska.*“ (Skuza 2014, s. 15). Sú prítomné vo všetkých aspektoch nášho života a tvoria neoddeliteľnú súčasť našich skúseností. Hoci si to často neuvedomujeme, farby vyvolávajú emocionálne reakcie a dokážu ovplyvniť našu náladu a naše rozhodnutia. So svojou nekonečnou rozmanitosťou odtieňov obohacujú náš svet a robia ho krajším. Ako uvádza Démuth (2005, s. 15) „Množstvo, rozmanitosť a nekonečná variabilita farieb dávajú svetu saturáciu, plnosť a rozmanitosť. Bez prítomnosti farieb by svet našich subjektívnych skúseností značne ochudobnený.“ Vnímanie farieb závisí nielen od kvality nášho zraku, ale aj od našich skúseností v konkrétnom kultúrnom kontexte. V súčasnej dobe je používanie symbolov rozšírenejšie ako kedykoľvek predtým. Politické strany, rôzne spoločnosti a inštitúcie robia všetko preto, aby pritiahli pozornosť na svoje aktivity, produkty a služby. Práve farby majú silný symbolický náboj a každá situácia v ľudskom živote je spojená s určitým farebným symbolom. Ich vnímanie odráža mentalitu rôznych národov a podáva svedectvo o ich histórii, kultúre a filozofii. Prijatie rôznych filozofií a náboženstiev významne prispelo k formovaniu symboliky farieb, čo spôsobilo podstatné rozdiely, napríklad medzi európskou kultúrou a kultúrou Ďalekého východu. Rozdiely sa týkajú spôsobu, akým rôzne národy spájajú farby s rôznymi javmi (Spišiaková, Mocková, Smoleňová, 2021). Čierna, v európskej kultúre, symbolizuje smrť, pesimizmus, nečistotu, ale aj eleganciu. V Afrike naopak predstavuje symbol múdrosti, zrelosti a veku. Pri otázke vnímania farieb v rôznych kultúrach, musíme zväziť aj historický aspekt. Evolúcia farebného symbolizmu odráža vývoj samotných spoločností. Odlíšne vnímanie farieb jednotlivých národov voči farbám má značný dopad na ich jazyky. Prítomnosť idiomatických pomenovaní, frazém, či porovnaní predstavuje rozsiahle jazykové kultúrne dedičstvo, ktoré odráža každodenný život jednotlivých národov.

Symbolika zelenej farby

Zelená je považovaná za komplementárnu farbu červenej. Zatiaľ čo červená farba je symbolom energie, vášne a výstrahy, zelená vyvoláva pocit pokoja, stability a prirodzeného plynutia času. Je symbolom prírody a zároveň najrozšírenejšou farbou, pretože väčšina rastlinného povrchu má práve zelené zafarbenie. Je to optimistická farba, spájaná s harmóniou a zdravím. V dejinách ľudstva však táto farba nebola vždy vnímaná len pozitívne, práve

naopak, jej symbolika patrí medzi najkontroverznejšie a najrôznorodnejšie. Kenner (2007, s.13) poukazuje na rozporuplný vzťah človeka a prírody. Ľudstvo bolo odjakživa závislé od prírody, ktorá predstavovala zdroj obživy. Na druhej strane, bujná vegetácia, džungle a pralesy prinášali riziká v podobe zranenia, či úmrtia spôsobeného útokom divých zvierat. Potreba nevyhnutných zdrojov z prírody spôsobila, že ľudstvo začalo spájať zelenú farbu s hojnosťou, obživou a šťastím. Podľa Kennera (2007, s.13) sa so zelenou farbou prírody spája bujná plodnosť a všetko, čo je prirodzené. V širšom zmysle slova predstavuje rast, zdravie, vitalitu a vytrvalosť. Švajčiarsky psychológ Max Lüscher (1993), známy vďaka vynálezu Lüscherovho farebného testu, prisudzuje zelenej farbe viaceré významy, úzko prepojené s jej aspektom pevného základu našej osobnosti. Zelená vyvoláva pocit stability, pevnosti, vytrvalosti a stálosti. Psychologický účinok tejto farby sa stáva chladnejším a napätiejším, v závislosti od množstva modrej farby pridanej k zelenej (Lüscher, 1993, s.154).

Z historického hľadiska sa vnímanie a postoje jednotlivých kultúr k zelenej farbe môžu označiť ako veľmi rozporuplné a nejasné. Známy francúzsky historik kultúrnych dejín Michal Pastoureau asociuje zelenú farbu nielen s prírodou, ale aj s ľudským osudom. Táto farba bola v minulosti náročná na výrobu a zároveň veľmi nestála na maľbách, či pri farbení látok. Podľa Pastoureau (2019, s. 23) boli tieto skutočnosti dôvodom, prečo zelená farba nadobudla negatívne konotácie a začala sa spájať so všetkým, [...] čo je nestále, prechavé a kolísavé, ako láska, nádej, šťastie, hry a peniaze. Toto nelichotivé označenie zelenej farby vzniklo aj napriek tomu, že ľudstvo bolo odjakživa obklopené touto farbou v podobe všemocnej prírody (Nelli, 2024). V priebehu stáročí bola zelená farba mnohokrát zatracovaná, podceňovaná a stála na periférii záujmu. V starovekom Grécku neexistoval výraz pre pomenovanie zelenej farby. Na jej označenie sa často používalo slovo *prasinos*, čo v preklade znamená „farba póru“. Ani u starovekých Rimanov sa zelená nestretla s väčším záujmom a bola dokonca považovaná za barbarскую farbu. Pozitívne konotácie nadobudla až v období stredoveku, keď sa stala obľúbenou farbou vysokej spoločenskej vrstvy. Umelci sa začali o nej zmieňovať vo svojich básňach a záujem si získala aj u maliarov. Stala sa symbolom jari a všetkého, čo je s ňou súvisí – mladosť, hravosť, veselosť a láska. Nešlo však o lásku duchovnú, ako skôr o pohanský prístup k ženám (Pastoureau, 2019). Koncom obdobia stredoveku táto farba opäť stráca svoje významné postavenie. Svoj veľký návrat zaznamenala v 19. storočí, keď vznikli nové symboly a konotácie.

Zelená je známa svojimi blahodárnymi účinkami na ľudský organizmus. V chromatológii zastáva významné postavenie vďaka svojej schopnosti vyvolať pocit pokoja a harmónie. Z fyziologického hľadiska napomáha pri

liečbe respiračných ochorení a má antibakteriálny a detoxikačný účinok. Ako farba pokoja a vyrovnanosti priaznivo pôsobí pri psychickej záťaži, úzkosti a nespavosti (Valnet, 2015). Zelená farba upokojuje, uvoľňuje stres, no zároveň aj povzbudzuje. Podporuje tiež pocit obnovy a sebakontroly.

V kresťanskom povedomí je zelená farbou nádeje, ako jednou z troch teologických cností. Zároveň však v kresťanskej ikonografii zelená predstavuje farbu hada, ktorému sa odjakživa pripisovali negatívne vlastnosti, a preto sa niekedy diabol a ďalšie podlé bytosti znázorňovali touto farbou. V Islame je považovaná za posvätnú farbu. Takmer všetky islamské krajiny majú vo svojej národnej vlajke obsiahnutú zelenú farbu. Prorok Mohamed mal štandardu zelenej farby, ktorá symbolizovala raj (Skuzka, 2010).

„Ako farba evokujúca bezpečie má zelená svoje miesto v medzinárodných piktogramoch: môžeme sa s ňou stretnúť ako s farbou núdzového východu alebo označenia prostriedkov núdzovej komunikácie a tiež je to farba zvyčajne používaná v dopravnej signalizácii, napr. na semafore je znamením dovoleného pohybu“ (Kvapil, Uličná, 2021, s.93).

Je zastúpená aj v lexikálnych jednotkách, ktoré sa spájajú s povoleniami a s finančným zvýhodnením. Jarná zeleň (*il verde dela primavera*) je farbou začiatkov, ale aj začiatočníkov. V taliančine máme výraz *l'artista in erba* (*začínajúci umelec- dosl.umelec na tráve*); je to farba počiatočných a mladých etáp života (často v taliančine počujeme výraz *anni verdi- mladé roky*). Podľa Widmanna (1969, p.90), zelená farba znamená nezrelosť, keď nič je v procese vývoja. Tento chromatizmus symbolizuje neukončený proces (o nezrelosti ovocí sa hovorí, že je ešte „zelené“).

Sémantická analýza

Chromatizmus *verde*, ktorý pomenúva zelenú farbu v taliančine, pochádza z latinského *viridis* (zelený a žltozelený), zatiaľ čo *glaucus* (z gréckeho *glaukós*) označuje zelenomodrú, bledomodrú a zelenú zmiešanú s inými farbami, pôsobiacu negatívnym dojomom (D’Aloe, 2004). Z lexémy *viridis* sú odvodené všetky názvy, ktoré v románskych jazykoch pomenúvajú zelenú farbu: v taliančine a španielčine *verde*, vo francúzštine *vert*, v portugalčine *verde*, v rumunčine *verde* (Pastoureau, 2019).

Podľa výkladového slovníka Garzanti (2020) má zelená farba nasledovné významy:

1. detto del colore dell'iride che è intermedio tra il giallo e l'azzurro; in natura è il colore dell'erba e delle foglie giovani e fresche: verde chiaro, scuro; verde acqua, verde brillante, verde smeraldo, verde smorto, verde oliva, a seconda della gradazione e tonalità; verde bandiera, simile alla tonalità di verde che è

propria della bandiera italiana; verde ramarro, di tonalità molto intensa; dim. verdino, verdolino, verduccio, accr. verdone, pegg. Verdaccio (farba dúhovky, ktorá osciluje medzi žltou a modrou; v prírode je to farba trávy a mladých čerstvých listov: svetlozelená, tmavozelená; zelená ako voda, žiarivo zelená, smaragdová zelená, matná zelená, olivovo zelená, v závislosti od odtieňa; zelená používaná pri zástavách, podobná odtieňu zelenej, ktorá je typická pre taliansku vlajku; zelená podobná farbe jašterice, veľmi intenzívny odtieň; dem. zelenučka, zelenkastá, zelenkáva, akr. zelenka, peor. verdaccio (hnilobne zelená farba)

2. di regione, territorio, che è ricco di vegetazione: una verde vallata; Salve, Umbria verde (CARDUCCI) – farba regiónu, územia, ktoré je bohaté na vegetáciu: zelená dolina; Dobrý deň, zelená Umbria (CARDUCCI)

3. di persona o di volto umano, pallidissimo, livido: essere verde di paura, d'invidia, di bile (o osobe alebo ľudskej tvári, veľmi bledej, s podliatinou: byť zelený od strachu, od závidosti, od zlosti)

4. di vegetale, che non è ancora maturo o non è diventato ancora secco: grano, frutta verde; l'uva è ancora verde; la legna verde non brucia bene (o zelenine, ktorá ešte nie je zrelá alebo suchá: pšenica, zelené ovocie; hrozno je ešte zelené; zelené drevo zle horí)

5. ecologico, non inquinante o meno inquinante: benzina verde (ekologický, neznečisťujúci alebo menej znečisťujúci: bezolovnatý benzín)

6. che riguarda l'agricoltura o gli agricoltori: piano verde (týkajúca sa poľnohospodárstva alebo poľnohospodárov: zelený plán)

7. che si riferisce o appartiene al movimento politico di tendenza radicale che fa della difesa dell'ambiente e dell'antimilitarismo i principali obiettivi della sua azione: partito verde; iniziative verdi (odkazuje alebo patrí k politickému hnutiu s radikálnou tendenciou, ktorej hlavné ciele svojej činnosti sú ochrana životného prostredia a antimilitarizmus: strana zelených; zelené iniciatívy)

8. giovane, giovanile, ancora pieno di vigore: gli anni verdi, l'età verde, l'adolescenza e la prima giovinezza | (lett.) vivo, vivace: uomini d'una tempra più salda e d'un coraggio più verde (MANZONI P.S. XXX)/ - mladý, mladistvý, stále plný elánu: mladé roky, mladý vek, dospievanie a raná mladosť | (dosl.) živý, čulý : muži silnejšej povahy a mladíckej odvahy (MANZONI P.S. XXX)

Nasledovné lexikálne jednotky sme excerpovali zo slovníkov Garzanti, Treccani, Zingarelli a v neposlednom rade z médií.

a) zhodné pomenovania

alimenti verdi – zelenina

appalti pubblici verdi – zelené verejné obstarávanie

banca verde – zelená banka
benzina verde – zelený benzín (ekologický benzín s vyšším podielom biozložky z obnoviteľných zdrojov)
berretti verdi – zelené barety
bugia verde – zelené klamstvo (greenwashing)
caffè verde – zelená káva
concimazione verde – zelené hnojenie
la cometa verde – zelená kométa
cosmetici verdi – biokozmetika
crescita verde – zelený rast
energia verde – zelená energia
fagiolini verdi – zelená fazuľka
finanza verde – zelené financie
fondo verde – zelený fond
Fondo verde per il clima – Zelený klimatický fond
foraggio verde – zelené krmivo
frullato verde – zelené smoothie
infrastrutture verdi – zelené infraštruktúry
iniziative verdi – zelené iniciatívy
investimenti verdi – zelené investície
marketing verde – zelený marketing
mela verde – zelené jablko
mutuo verde – zelená hypotéka
obbligazioni verdi – zelené dlhopisy
oliva verde – zelená olíva
onda verde – zelená vlna
oro verde – zelené zlato (zliatina zlata a striebra)
orzo verde – zelený jačmeň
passare la frontiera verde – ilegálne prejsť hranicou
pensare verde – myslieť (na) zeleno
picchio verde – žlna zelená
pisctacchio verde di Bronte – zelená pistácia z Bronte
la politica verde – zelená politika
polmoni verdi – zelené pľúca
posti di lavoro verdi – zelené pracovné miesta
radicchio verde – čakanka zelená
raggio verde – zelený záblesk (optický jav, ktorý sa objavuje pri západe slnka)
rivoluzione verde – zelená revolúcia (technologické invencie zamerané na zvýšenie poľnohospodárskej výroby)
scarti verdi – zelený odpad
scuola verde – zelená škola

tè verde – zelená čaj
tecnologie verdi – zelené technológie (environmentálne vhodné technológie)
testuggine verde – korytnačka zelená
tetto verde – zelená strecha
tirare al verde – hádzať na zelenú
uva verde – zelené hrozno
il verde – zeleň
i verdi – zelení (členovia Strany zelených)
vetriolo verde – zelený vitriol (síran železnatý)
zona verde – zelená zóna (v meste)
Val verde – zelená dolina (v Ligúrii)

b) talianske pomenovania s čiastočne zhodným ekvivalentom:

anni verdi – mladé roky, obdobie mladosti
cavolo verde – biela kapusta
cuore verde – zelené srdce (lesnatý región Umbria)
dare disco verde – dať niekomu/niečomu zelenú
elettori verdi – voliči environmentálne orientovaných politických strán
essere nel verde degli anni – byť mladý, na vrchole síl
essere verde dall'invidia – blednúť od závislosti
essere verde di bile – byť zelený od zlosti
farmaco verde – prírodný liek
frattura a legno verde – zlomenina typu vrbového prútika (čiastočná fraktúra)
formatura al verde – formovanie na surovo
giardino verde – záhrada v anglickom štýle
insalata verde – hlávkový šalát
maglia verde – zelené tričko, ktoré je na Tour de France udeľované za šprintérske body
numero verde – bezplatná zákaznícka linka
piano verde – zelený investičný plán pre rozvoj poľnohospodárstva
pomodoro verde – zelená odroda paradajky
ridere verde – smiať sa nasilu, zakrývajúc pocit zlosti alebo závisti
tappeto verde – hráčsky stôl; herňa
strada verde – mestská ulica, vyhranená pre chodcov, cyklistov a MHD
turismo verde – ekoturizmus
verde come un aglio – zelený ako cesnak
verde come un ramarro – zelený ako jašterica
vivo e verde – živý a zdravý

c) talianske pomenovania bez slovenského ekvivalentu

avere il pollice verde – mať vášeň pre záhradkárstvo
Bagnetto verde – tradičná omáčka z Piemontu, na ktorej prípravu je potrebné väčšie množstvo petržlenu
bandiera verde – zelená vlajka (označené bezpečných pláži, vhodných pre deti)
bollino verde – televízna značka (vysielanie povolené pre mladistvých); ekologická diaľničná známka
disco verde – 1. železničné označenie (voľná cesta) 2. povolenie k niečomu
codice verde – „zelený kód“
essere al verde – byť bez peňazí
essere/ridurrsi al verde – byť na mizine/dostať sa na mizinu
numero verde – bezplatná zákaznícka linka
settimana verde – letná dovolenka strávená na horách
tesoro verde - zelený poklad (olivový olej)
(far) vedere i sorci verdi – mať veľký problém; vyhrážať sa niekomu porážkou

Ako sme už uviedli, zelenú vnímane predovšetkým ako farbu prírody a táto symbolika sa premieta aj do väčšiny zistených pomenovaní. Samotné substantívum *il verde* označuje okrem zelenej farby aj zeleň. Tvar tohto podstaného mena v pluráli (*i verdi*) pomenúva členov politických strán a hnutí s environmentálnym zameraním a zároveň označuje aj ich elektorát (*elettori verdi*).

Ako možno badať z uvedených excerpovaných príkladov, väčšinu z nich tvoria lexikalizované spojenia so syntaktickou štruktúrou substantívum + adjektívum. Často sa vyskytujú odborné alebo viacslovné pomenovania, ktorých význam sa priamo viaže so zeleným zafarbením objektu (*raggio verde* – zelený záblesk, *testuggine verde* – korytnačka zelená, *picchio verde* – žlna zelená, *il cometa verde* – zelená kométa). Početné sú aj názvy poľnohospodárskych plodín a pochutín so zeleným zafarbením (*fagiolini verdi* – zelená fazuľka, *radicchio verde di Treviso* – zelená čakanka z oblasti Trevisa, *orzo verde* – zelený jačmeň, *peperone verde* – zelená paprika, *peperoncino verde* – zelená čili paprička, *mela verde* – zelené jablko, *uva verde* – zelené hrozno, *oliva verde* – zelená oliva, *té verde* – zelený čaj, *pepe verde* – zelené korenie, *caffè verde* – zelená káva). V prevažnej väčšine prípadov sú tieto názvy ikonicky doslovné. Výnimku tvorí spojenie *cavolo verde*, ktoré má v slovenčine čiastočný ekvivalent s chromatismom biely. Lexikalizované spojenie *insalata verde* má v slovenčine čiastočný ekvivalent, ktorý neobsahuje vo svojej štruktúre zelenú farbu a prekladáme ho ako hlávkový šalát. Zelená farba v označeniach ovocia alebo zeleniny môže mať aj význam „nezrelý“ (*fragola verde* – zelená jahoda, *lampone verde*

– *zelená malina*). Spojenie *pomodoro verde* (dosl. *zelená paradajka*), neoznačuje nezrelú paradajku, ale ide o odrodu paradajky zafarbenú do zelena, ktorá je vhodná najmä na prípravu čerstvých šalátov. V Taliansku je bežné šľachtiť zelené odrody ovocia, či zeleniny, ktorá má tradične iné zafarbenie. Môže ísť napríklad aj o jahody, ktorú sa tradične spájajú s červenou farbou. V prípade výrazu *tesoro verde* (*zelený poklad*), zelená farba idiomatically odkazuje na olivový olej. Zaujímavým názvom sú tzv. *alimenti verdi*, v doslovnom preklade zelené potraviny. V taliančine toto spojenie označuje zeleniu a ovocie zelenej farby. Zelené potraviny v slovenskom jazyku sú pomenovaním pre vysoko výživné a zdraviu prospešné obilné trávy, zelené mikroriasy a sinice, ako napr. mladý jačmeň a riasa *chlorella pyrenoidosa*.

V súčasnosti má zelený farba silné prepojenie s oblasťou ekológie a udržateľnosti životného prostredia. Hlavne v médiách badáme veľmi početné spojenia obsahujúce komponent zelený, a ich počet neustále stúpa. Súvisí to so skutočnosťou, že ekologické uvažovanie je v dnešných časoch už nevyhnutné, vzhľadom na výrazné klimatické zmeny a ich negatívny dopad na život človeka. Potreba udržateľnosti sa dnes týka ktorejkoľvek oblasti života. Do tohto sémantického poľa zaraďujeme spojenia ako *economia verde* (*zelená ekonomika*), ktoré vzniklo kalkovaním z anglického jazyka (*green economy*), podobne ako v prípade väčšiny spojení tohto druhu. Pod uvedeným názvom rozumieme ekonomiku, ktorej základnou myšlienkou je zníženie dopadu nášho vplyvu na planétu hlavne v priemyselnom odvetví. Význam spojenia *tecnologie verdi* (*zelené technológie*), v oboch jazykoch nazývané aj ako *eco-technologie* (*ekotechnológie*), sa spája s využitím neustále sa inovujúcich výrobných metód a materiálov, ktorých cieľom je udržateľnosť životného prostredia. Výraz *crescita verde* (*zelený rast*) označuje zosúladienie potreby ochrany životného prostredia s ekonomickým rozvojom spoločnosti. Pod zelenými iniciatívami (*iniziative verdi*) rozumieme aktivity zamerané na trvalo udržateľný rozvoj. V oboch porovnávaných jazykoch sa stretáme so spojeniami *appalti pubblici verdi* (*zelené verejné obstarávanie*), ktorých význam predstavuje postup, pri ktorom sa zohľadňuje environmentálny dopad obstarávaných tovarov, služieb alebo stavebných prác, prostredníctvom uplatňovania tzv. environmentálnych charakteristík. Cieľom tzv. zelených infraštruktúr (*infrastrutture verdi*) je pomôcť znovu prepojiť existujúce prírodné oblasti a zlepšiť tak ekologickú kvalitu širšieho územia. V oblasti jazyka finančnej sféry sú známe termíny ako *finanza verde* (*zelené financie*), *finanziamento verde* (*zelené financovanie*), či *investimenti verdi* (*zelené investovanie*).

Formou ekologického investovania sú aj tzv. *zelené fondy (fondi verdi)* s vysokým potenciálom do budúcnosti. Podobne aj v prípade zelených dlhopisov (*obbligazioni verdi*) ide o perspektívnu investíciu.

O produktivite chromatismu *zelený* v súvislosti s ekológiou svedčia aj ďalšie výrazy ako *benzina verde* (zelený benzín, t.j. s nižším počtom oktánov), *prodotti verdi* (zelené produkty), *scarti verdi* (zelený odpad), *acquisti verdi* (zelené nakupovanie). Ako sme už spomenuli, väčšina názvov z tejto kategórie vznikla kalkovaním z angličtiny a z toho vyplýva, že medzi talianskymi a slovenskými pomenovaniami existujú zväčša paralely.

Zelená ako farba prírody sa teda vo veľkej miere podieľala na tvorbe talianskych aj slovenských neologizmov práve z oblasti ekológie. Tieto pomenovania sa nestali súčasťou stabilizovanej lexikálnej zložky slovnej zásoby, no používajú sa bežne v médiách (Spišiaková, Mocková, 2022). Vyskytli sa však aj prípady, keď talianske pomenovania so zelenou farbou mali v slovenčine ekvivalent s predponou bio- alebo eko- (*biokozmetika, ekoturizmus*), no ide skôr o výnimky. V prevažnej väčšine pomenovaní sa v oboch jazykoch vyskytuje chromatizmus *zelený* a zároveň sa v mnohých prípadoch môžu použiť viaceré adjektíva, napr. environmentálny alebo udržateľný (*zelený/environmentálny marketing*).

V dnešnom svete si neustály boj o získanie zákazníka žiada, aby nás firmy neustále zaplavovali informáciami o jedinečných kvalitách ich výrobkov. Obchodné spoločnosti si uvedomujú, že ekológia už dávno nie je témou intelektuálov a stáva sa čoraz populárnejšou témou v rámci mainstreamového diskurzu. Preto sa mnohokrát snažia vyzdvihnúť aj tento aspekt výrobkov. Frazéma *bugia verde/zelené klamstvo* označuje nekalú prax, keď firma svoje produkty prezentuje ako ekologické, čo sa však nezakladá na pravde. V oboch porovnávaných jazykoch nájdeme aj frazému *bugia bianca/biela lož*, ktorá má vo svojej štruktúre bielu farbu. Na tomto prípade vidíme rozdielnu konotáciu frazém. Kým spojenie *bugia verde* sa spája s nekalým konaním firiem, výraz *bugia bianca*, aj keď označuje klamstvo, biela farba konotuje „neškodnú lož“, za ktorou sa skrýva dobrý úmysel neuškodiť, či neublížiť osobe, ktorej je takáto lož adresovaná. Zaujímavý je aj výraz *linea verde*. V oboch porovnávaných jazykoch má rovnakú formu, avšak mimojazyková realita je odlišná. *Linea verde* je názov talianskej televíznej relácie s vyše 50-ročnou tradíciou, ktorá prináša reportáže z oblasti talianskeho poľnohospodárstva, výroby bioproduktov špičkovej kvality a ekoturizmu. V slovenčine pod pojmom *zelená linka* rozumieme telefonickú linku, kde mohli občania nahlasovať problémy týkajúce ochrany životného prostredia.

Zelená farba je však známa aj negatívnymi konotáciami. V súvislosti s ľudským životom registrujeme protichodné významy. Popri výrazoch s pozitívnou konotáciou, ktoré významovo súvisia s mladosťou a s ňou

spojenou vitalitou, figurujú v taliančine frazémy súvisiace s negatívnymi ľudskými vlastnosťami ako závišť a zlosť. Toto sémantické pole zastupujú výrazy ako *essere verde d'invidia/rabbia* (byť zelený od závišti alebo zlosti), prípadne varianta so stavovým slovesom *diventare verde d'invidia* (ozelenieť od závišti). Zelená asociuje pocit zlosti, pretože práve počas prežívania tejto negatívnej emócie dochádza v ľudskom organizme k nadmernej produkcii žlče, ktoré má zelenkastú farbu. So zafarbením tejto biologickej tekutiny súvisí aj význam talianskej frazémy *ridere verde*, čo v preklade znamená smiať sa nasilu, obzvlášť keď niekto chce zakryť negatívne emócie ako zlosť, či závišť.

Negatívnu konotáciu možno badať aj v talianskych prirovnaniach s chromatismom *zelený*. V prípade dvoch najznámejších talianskych prirovnaní *verde come un aglio* (dosl. zelený ako cesnak) a *verde come un ramarro* (dosl. zelený ako ropucha) sa realizuje sématický príznak anemický, bledý, čo môže súvisieť s chorobne bledou až mierne do zelena zafarbenou pokožkou tváre v dôsledku ochorenia, mdlôb alebo pokročilého veku. V prípade uvedených talianskych porovnaní neexistuje úplná zhoda v slovenskom jazyku. Ako príklad uvádzame prirovnania *zelený ako žaba/tráva/túz*.

Zelená farba je symbolom mladosti a sviežosti, čo má spojitosť s obdobím prebúdajúcej sa jari, keď začínajú v prírode prevládať odtiene zelenej farby. Sématický príznak mladosti sa realizuje v spojeniach *anni verdi* – *obdobie mladosti*, *verde età* - *mladý vek* a *essere nel verde degli anni* (byť veľmi mladý). Slovenské ekvivalenty týchto výrazov sú zväčša achromatické a namiesto adjektíva zelený majú vo svojej štruktúre prídavné meno mladý. Taliansky výraz *vivo e verde* (dosl. živý a zelený) má v slovenčine čiastočný ekvivalent, pričom namiesto adjektívu zelený obsahuje vo svojej štruktúre adjektívum zdravý.

Chromatizmus zelený sa spája aj s hojnosťou a prosperitou, čo súvisí so skutočnosťou, že zelená príroda bola odjakživa zdrojom obživy. Nie je náhoda, že obľúbenou farbou bankoviek je práve táto farba. V talianskom jazyku sú stodolárové bankovky známe pod výrazom „i verdoni“. Paradoxne, v taliančine je veľmi známy frazeologizmus *essere al verde* (nemať ani groša), ktorý sa podľa slovníka *Dizionario Etimologico* vzťahuje na obdobie, keď ľudstvo nepoznalo elektrickú energiu a bolo odkázané na svetlo sviečok. V tej dobe bolo zvykom farbiť spodnú časť sviečky zelenou farbou a v momente, keď začala pomaly dohárať, bola táto farba jasne viditeľná. Uvedená frazéma má aj ďalšie známe varianty ako napr. *trovarsi al verde* (zostať bez peňazí) a *ridursi al verde* (dostať sa na mizinu). Z prekladu uvedených talianskych výrazov je zrejmé, že ide o kulturémy, ktoré nemajú v slovenčine ekvivalent. Slovník *Treccani* uvádza ďalšiu frazému s

rovnakým významom (*trovarsi in campagna – dosl. ocitnúť sa na vidieku*), ktorej síce chýba zelený element, no vidiek môže tiež asociovať prírodu a zeleň, aj keď v tomto prípade nemá pozitívnu konotáciu. Zeleň a vidiek môžu signalizovať, že pre človeka bez peňazí sú alternatívou na prežitie. Žiadna z uvedených frazém nemá v slovenčine ekvivalent so zeleným elementom. Zaujímavosťou je, že na vyjadrenie nedostatku finančných prostriedkov sa v taliančine využíva aj chromatismus *rosso* (červený), ktorý často zodpovedá slovenským termínom bez červenej farby vo svojej štruktúre. Spojenie *tappeto verde* má smantický príznak šťastia a hojnosti a rozumieme pod nim zelený poťah na herných stoloch v kasíne, no elektronický Slovník.sk úvádza aj význam *hráčský stôl a herňa*.

Zelená sa uplatňuje aj v spojeniach, ktoré súvisia s povolením a finančným zvýhodnením. *Zelený semafor* (*semaforo verde*) platí vo všetkých krajinách ako povolenie na prechod. Séma finančného zvýhodnenia je prítomná aj v spojení *numero verde* (*zelená linka*), ktoré označuje bezplatnú zákaznícku linku pre klientov rôznych firiem, prípadne linku akejkolvek inštitúcie, na ktorú sa môžu občania Talianska bezplatne obrátiť so žiadosťou o informácie. Rovnakú motiváciu pozorujeme aj prípade spojenia *carta verde* (*zelená karta*), čiže preukaz o povinnom zmluvnom poistení, ktorý umožňuje vodičom voľne cestovať doma aj v zahraničí. Sémantický príznak povolenia je prítomný aj v prípade názvu *disco verde*, ktorý v spojení so slovesom “dare” znamená *dať zelenú*, čiže povolenie k niečomu. Spojenie *disco verde* sa do slovenčiny prekladá ako železničný zelený signál. Na tomto príklade možno badať spojitosť s uplatnením zelenej farby v doprave. V taliančine existuje aj spojenie *dare il disco rosso* (červený železničný signál), čo znamená niekomu stáť v ceste v dosiahnutí cieľa. V tomto prípade slovenčina nemá chromatický ekvivalent. Do tejto kategórie môžeme zaradiť aj označenie *bollino verde*, ktoré signalizuje, že televízne vysielanie je vhodné pre deti a mladistvých. V taliančine ide však o viacvýznamové spojenie, ktoré sa používa aj na označenie zelenej nálepky, ktorá oprávňuje vodičov na vjazd do väčších miest v Európe a zároveň je potvrdením, že ich automobil je v súlade s platnými normami o ochrane životného prostredia. Rovnaký fenomén jestvuje aj na Slovensku a označuje sa ako zelená ekologická nálepka, ktorá sa lepí na predné sklo automobilov. *Zona verde* (*zelená zóna*) označuje v oboch porovnávaných jazykoch militantné pásmo v Iraku, no v taliančine aj zelené pásmo výsadby stromov a zelené časti mesta.

Z našej analýzy vyplynulo, že taliansky jazyk má aj kulturémy, ktoré sa viažu výlučne s talianskou kultúrou a nemajú v slovenčine žiaden ekvivalent. Zaujímavým príkladom z etymologického hľadiska sa javí idióm *vedere i sorci verdi* (*mať veľký problém*). V doslovnom preklade do slovenčiny znamená „vidieť zelené myši.“ Podľa denníka *Corriere della sera*

(31.1.2018), pôvod tohto idiómu sa vzťahuje na obdobie druhej svetovej vojny. V roku 1936, uprostred fašistickej éry, špeciálna jednotka Royal Air Force (205. Squadron) si zvolila ako svoj emblém tri myši zelenej farby. Kurióznym výberom troch myší má spojitosť so skutočnosťou, že táto špeciálna jednotka bola prvou, ktorá pilotovala trojmotorové lietadlá. V krátkom čase piloti predvedli svoje schopnosti v Taliansku i v zahraničí, vyhrali množstvo súťaží a čoskoro sa stali aktérmi vojnových bombových útokov, čím vyvolali rešpekt a obavy. Varianta idiómu s faktitívnym slovesom fare, ktoré sa používa s významom „niečo spôsobiť“, zmanená hrozbu porážky v akejkoľvek situácii (*far vedere i soci verdi*). Idióm sa často používa napr. v politickom kontexte (*Ti faccio vedere i sorci verdi! – Ved' ja ti ukážem!*). Použitím tohto idiómu sa preslávil Romano Prodi a neskôr Silvio Berlusconi, ktorý reagoval na narážky v súvislosti s jeho pokročilým vekom pred volebnou kampaňou. “*Dedko sa má výborne a všetkým dá na frak (Corriere della sera, 30.1.2018)*.”

V taliančine je známa frazéma *avere il pollice verde*- *dosl. mať zelený palec*. Označujú sa ňou osoby, ktoré majú záľubu v záhradkárstve. Spojenie „*settimana verde* - *dosl. zelený týždeň*“ sa používa na označenie letnej dovolenky na horách. V prípade tejto frazémy zelená farba evokuje lesnaté plochy. V taliančine sa môžeme často stretnúť s podobnou frazémou (*settimana bianca* – *dosl. biely týždeň*). Vo svojej štruktúre našiel uplatnenie chromatismus *biely* a pomenúva lyžiarsky pobyt na horách.

So zelenou farbou zdravia súvisí aj spojenie *codice verde* (*dosl. zelený kód*). Ide o neologizmus, ktorý podľa slovníka Treccani označuje signál, že pacient je stabilizovaný a mimo ohrozenia na živote, a preto nevyžaduje okamžitú intervenciu zo strany lekárov. *Il codice rosso* (*dosl. červený kód*) v zdravotníctve je naopak označením urgentného stavu pacienta, ktorý potrebuje okamžitý a neodkladný lekársky zákrok. Zaujímavosťou je, že lexikalizované spojenie *codice rosso* je zároveň pomenovaním talianskeho zákona, ktorý chráni ženy a maloletých pred násilím a prenasledovaním. Zelený kód v slovenčine označuje inú minojazkovú realitu. Predstavuje dokument, obsahujúci princípy ochrany životného prostredia.

Záver

Svet farieb vždy vzbudzoval záujem zo strany odborníkov z rôznych vedeckých oblastí, ale aj laickej verejnosti. Farby sú súčasťou nášho každodenného života a sprevádzajú nás všade, bez toho, aby sme si to uvedomovali. Zelená farba so svojou širokou škálou odtieňov, si našla miesto v mnohých oblastiach života. Jej povaha je však rozporuplná, čo znamená, že môže vyvolávať rôzne reakcie u jednotlivcov. V priebehu stáročí

zaznamenala kontroverzné postoje zo strany rôznych národov. Je to farba, ktorá sa spája predovšetkým s prírodou, vďaka čomu môže vyvolávať pozitívne emócie. Táto farba má schopnosť navodiť stav pokoja a harmónie.

V tomto príspevku sme sa zamerali na jej jazykový aspekt. Vďaka jej bohatej symbolike sa nám podarilo identifikovať široké spektrum lexikálnych jednotiek. Spomedzi rôznych sémantických polí, s ktorými súvisí tento chromatizmus sme zistili, že najproduktívnejšie sú tie, ktoré sa spájajú s oblasťou ekológie (*economia verde, tecnologia verdi, scarti verdi*), poľnohospodárskych plodín (*peperone verde, olive verdi, fagiolini verdi, uva verde*), rôznych povolení a finančných zvýhodnení (*numero verde, semaforo verde, dare il disco verde*). Menšie sématické polia sa dotkli aj negatívnych emócií ako závisť a hnev (*ridere verde, essere verde d'invidia*). Ako relatívne produktívne sa ukázali aj výrazy spojené s financiami. Aj keď zelená sa považuje za farbu hojnosti, taliančina má viaceré frazémy, ktoré paradoxne označujú chudobu (*essere al verde, ridursi al verde*). Ďalšie zaujímavé sémantické pole súvisí s mladosťou a silou (*anni verdi, età verde, essere nel verde degli anni*).

Pokiaľ ide o stupeň symetrie medzi porovnávanými jazykmi, zistili sme, že väčšina talianskych lexikálnych jednotiek má zhodné pomenovania v slovenčine. Vyplýva to zo skutočnosti, že symbolika zelenej farby má globálny charakter. Symetrické lexikálne jednotky prevažne označujú veci a javy, ktoré sú známe na medzinárodnej úrovni, ako napr. odborné termíny z rôznych oblastí. V kategórii talianskych pomenovaní s čiastočným slovenským ekvivalentom sme sa často stretli s výrazmi, ktoré majú rovnaký význam, no v slovenčine im chýba zelený element, ktorý je nahradený iným adjektívom (*cavolo verde - biela kapusta, età verde - mladý vek, farmaco verde - prírodný liek, ridere verde - smiať sa nasilu, vivo e verde - živý a zdravý, insalata verde - hlávkový šalát*).

V taliančine sa vyskytli aj spojenia, ktoré nemajú v slovenčine žiadny ekvivalent, ako napr. *vedere i sorci verdi (ocitnúť sa v stave ohrozenia)* alebo *far vedere i sorci verdi (vyhrážať sa porážkou)*. Do tejto skupiny sme zaradili aj pomenovanie *settimana verde (letná dovolenka na horách)*, či idióm *tesoro verde*, ktorá v taliančine označuje olivový olej. Frazéma *avere il pollice verde* označuje vášeň pre záhradkárstvo. Napriek bohatej symbolike zelenej farby sme identifikovali pomerne malú skupinu talianskych pomenovaní bez slovenských ekvivalentov. Príčinou tohto javu je skutočnosť, že symbolika zelenej farby má globálny charakter v európskych kultúrach.

Referencie

- DÉMUTH, A. 2005. *Čo je to farba? Alebo historicko-psychologicko-filozofická expozícia problematiky vnímania farieb*. Bratislava: Iris.
- D'ALOE, G. 2004. *I colori simbolici: origini di un linguaggio universale*. Verona: Gabrielli editori.
- DIZIONARIO ETIMOLOGICO, dostupný na: <https://www.etimo.it/>
- GARZANTI, 2020. *Grande dizionario italiano*. Milano: Garzanti linguistica.
- KENNER, T. A., 2007. *Symboly a jejich skrytý význam*. Praha: Metafora, spol. s. r. o.
- KVPIL R., ULIČNÁ M. 2021. *Kolorizmy v slovensko-ruskom kontexte*. České Budejovice: Vysoká škola evropských a regionálních studií, z.ú.
- LÜSCHER, M. 1993. *La persona a quattro colori. La via dell'equilibrio interiore*. Roma: Astrolabio Ubaldini
- NELLI, M. 2024. *La grammatica del colore*. Milano: Edizioni Gribaudo, s.r.l.
- PASTOUREAUR, M. 2018. *Verde. Storia di un colore*. Firenze: Ponte alle Grazie.
- SKUZA, S. 2010. Le sfumature del colore blu e verde nelle espressioni idiomatiche e paremiologiche in italiano, francese e polacco. In: *Etudes romanes de Brno.2010, vol.31, iss.1, pp.229- 239*, dostupné na: <https://digilib.phil.muni.cz/sites/default/files/pdf/114924.pdf>
- SKUZA, S. 2014. *Rosso, giallo, blu. Un'analisi etnolinguistica sui colori primari in italiano e in polacco in prospettiva sincronica e diacronica*. Torun: Nicolaus Copernicus University Press.
- SPIŠIAKOVÁ, M., MOCKOVÁ, N. SMOLEŇOVÁ, E. 2021. *Chromatické pomenovania s bielou a čiernou farbou v španielčine a taliančine na pozadí slovenčiny*. České Budejovice: VŠERS.
- SPIŠIAKOVÁ, M., MOCKOVÁ, N. 2022. *Chromatizmy v slovensko-španielskom kontexte*. České Budejovice: VŠERS
- TARABA J., TARABOVÁ, M. 2001. *Taliansko-slovenský slovník ekonomie, finančného a obchodného práva*. Bratislava: Stimul.
- TRECCANI 2014. *Dizionario della lingua italiana*. Roma: Giunti T.V.P. editori, Istituto dell'Enciclopedia italiana.
- VALNET, CH. 2015. *Cromoterapia e potere dei colori*. Edizioni R.E.I.
- WIDMANN, C. 2003. *Il simbolismo dei colori*. Roma: Edizioni Magi.
- ZINGARELLI, N. 2023. *Lo Zingarelli 2024. Vocabolario della lingua italiana*. Bologna: Zanichelli.
- Corriere della sera, 31.1.2018, dostupné na: https://www.corriere.it/cronache/18_gennaio_31/perche-si-dice-far-vedere-sorci-verdi-8a456de0-06b0-11e8-8b64-d2626c604009.shtml

Kontakt:

Mgr. Elena Smoleňová, PhD.
Katedra románskych a slovanských jazykov
Fakulta aplikovaných jazykov
Ekonomická univerzita v Bratislave
Dolnozemska cesta 1/B
852 35 Bratislava
Email: elena.smolenova@euba.sk

Migračný diskurz v krajinách V4 Migration discourse in the V4 countries

Radoslav Štefančík – Ján Lid'ák

Abstrakt

Migračný diskurz v krajinách V4. *Príspevok sa zameriava na vysvetlenie teoretických prístupov k výskumu migračného diskurzu. Vysvetľuje, ako sa migračný diskurz člení, čo je obsahom migračného diskurzu a ktorí aktéri využívajú tému migrácie na mobilizáciu voličov. Na príklade niektorých politických výrokov zo Slovenska, Českej republiky, Poľska a Maďarska vysvetlí, čo je a čo nie je súčasťou migračného diskurzu.*

Kľúčové slová: migrácia, diskurz, politika, jazyk, radikalizácia, imigrácia, azyl, integrácia, V4, populizmus, sekuritizácia.

Abstract

Migration discourse in the V4 countries. *The paper focuses on explaining theoretical approaches to migration discourse research. It explains how migration discourse is articulated, its content, and which actors use the topic of migration to mobilise voters. It will explain what is and what is not part of the migration discourse, using the example of some political statements from Slovakia.*

Keywords: migration, discourse, politics, language, radicalization, immigration, asylum, integration, populism, securitisation.

Úvod

Téma medzinárodnej migrácie je častou súčasťou politických diskurzov vo vyspelých demokraciách západnej Európy (Fuller 2024). Existujú na to dva hlavné dôvody. Štáty západnej Európy sú multikultúrneho charakteru, t. j. prostredníctvom niekoľko desiatok rokov trvajúcej imigrácie sa homogénne spoločenstva postupne menili na štáty s národnostne pestrým obyvateľstvom. Ten druhý dôvod je spojený s demokraciou. Ak demokracia predpokladá slobodnú diskusiu, je pochopiteľné, že sa v rámci slobodnej debaty diskutuje aj o imigrantoch, cudzincoch, prisťahovalcoch, či migračnej politike. Ale čo

je to vlastne migračná politika, ako sa člení, čo je jej obsahom. Často totiž vzniká omyl, že debatovať o migrácii znamená sústrediť sa len na imigráciu. Pritom migračná politika sa vzťahuje tak na imigráciu, ale aj na azylovú a integračnú politiku.

V tomto texte bude vysvetlené, ako môžeme definovať migračný diskurz, čo je jeho obsahom a akú má štruktúru. Na príklade predstavenia diskurzov zo Slovenska, Českej republiky, Poľska a Maďarska, teda v štátoch V4¹, vysvetlí, čo je a čo nie je súčasťou migračného diskurzu, ktoré témy stoja v popredí a akým jazykom sú artikulované. Texte je založený na predpoklade, že vzhľadom na populistický charakter viacerých stredoeurópskych lídrov, bude práve bezpečnosť dominantným prístupom, ako je migračný diskurz v krajinách strednej Európy uchopený. Berúc do úvahy obmedzený priestor tohto typu textu sa však obmedzíme len na jednoduchšie konštatovania, ktoré bude možné rozanalyzovať v ďalších publikovaných textoch.

Migračná politika

Migračná politika sa spravidla používa ako termín zastrešujúci tri subpolitiky: imigračnú, azylovú a integračnú, hoci v prípade Slovenska sa diskutuje spravidla len o prvých dvoch. Pod imigračnou politikou rozumieme opatrenia, ktoré upravujú okolnosti vstupu cudzincov do cieľového štátu migrácie, rovnako dĺžku pobytu, ako aj jeho právne postavenie. Imigračná politika určí, aký typ migrantov cieľový štát migrácie uprednostňuje, aké počty migrantov je ochotný prijať a na aké dlhé obdobie, aké podmienky stanoví na jeho usadenie sa a naopak, ktorým cudzincom vytvorí prekážky pre vstup.

Azylová politika upravuje pobyt tých cudzincov, ktorí odišli z krajiny pôvodu, aby v inom štáte našli útočisko pred politickým, náboženským prenasledovaním, prípadne utekajú pred vojnou. Azylová politika definuje právne postavenia utečencov, teda ľudí, ktorí potrebujú medzinárodnú ochranu.

Integračná politika je časť verejnej politiky, ktorej sa v niektorých štátoch venuje v porovnaní s inými subpolitikami menšia pozornosť. Pritom stanovenie podmienok na pobyt je rovnako dôležité, ako definovanie podmienok na vstup. V priebehu druhej polovice 20. storočia bolo

¹ V texte používame výraz V4, aj keď spolupráca Maďarska, Slovenska, Českej republiky a Poľska v čase odovzdania rukopisu do recenzného konania (november 2024) bola na minimálnej úrovni. Skúsenosť s fungovaním V4 však ukazuje, že sú obdobia intenzívnejšej spolupráce a naopak, ochladnutých vzťahov, kedy je spolupráca obmedzená len na niektoré oblasti.

vytvorených niekoľko typov integračných politík (Joppke 2017), dnes je integrácia založená na procese vzájomného prispôsobovania sa medzi prisťahovalcami a prijímajúcou spoločnosťou (van Riemsdijk, Basford 2022). Podľa Joppkeho (2017: 2) „od konca 90. rokov sa občianska integrácia stala dominantným prístupom k integrácii prisťahovalcov naprieč Európou“. Integrácia sa tak chápe ako obojstranný proces. Tak ako migranti musia prispôbiť životný štýl cudzincom, tak aj od domácej spoločnosti sa očakáva, že bude akceptovať prítomnosť ľudí s inou štátnou príslušnosťou.

Migračný diskurz

Podobne ako môžeme štrukturovať migračnú politiku, aj migračný diskurz môže vykazovať viacero úrovní. Migračný diskurz sa tak môže orientovať na otázky imigrácie, môže sa sústrediť na spôsob ochrany hraníc a obrany výsošného územia štátu, rovnako sa však môže sústrediť na otázky poskytovania azylu alebo podmienok integrácie. Takto kategorizovaný migračný diskurz by však bol veľmi obmedzený. Sústredil by sa totiž hlavne do oblasti *policy*, teda jednotlivých druhov verejných politikov v danej oblasti migrácie. Podľa van Dijka (2018) súčasťou migračného diskurzu môžu byť rôzne príbehy migrantov, aj keď samotní migranti sa v mnohých štátoch len sotva dostanú k slovu (Pospěch, Jurečková 2019). Pri takto zvolenom prístupe k výskumu odborníci zdôrazňujú aj problémy, ktorým čelia migranti, keď vytvárajú snahu vytvoriť si zmysluplnú identitu mimo krajiny pôvodu (Martínez Guillem 2015). Diskurz v tomto kontexte nie je len formou používania jazyka, ale aj formou sociálnej a politickej interakcie. Migráciu ako sociálny jav teda tvoria nielen (skupiny) účastníkov, inštitúcie, mnohé typy sociálnych a politických interakcií, ale aj z mnohých žánrov migračného diskurzu ako sociálneho a politických činov a interakcií (van Dijk 2018).

Podľa de Haasa (2024) v súčasnom migračnom diskurze sa objavujú spravidla štyri naratívy: (1) naratív o masovej migrácii, (2) naratív o hrozbe migrácie, (3) naratív o obeti migrantov a (4) naratív o oslave migrácie. Tieto naratívy sú jednostranné so schopnosťou skresľovať skutočnú povahu medzinárodnej migrácie a zväčša neberú do úvahy konanie migrantov. V nasledujúcom texte ukážeme, že prvé dva, resp. práve ten druhý je silne prítomný aj v migračných diskurzoch v štátoch V4. Naopak, len ojedinele sa objavuje štvrtý naratív o oslave pozitívnych dôsledkov migrácie na cieľové štáty. Práve pôsobenie na verejnú mienku cez naratív o hrozbách spôsobuje, že existuje len malá skupina politikov, ktorá by migráciu prezentoval aj z tej pozitívnej stránky.

Migračný diskurz v krajinách V4

Štáty V4 (Česká republika, Maďarsko, Poľsko a Slovensko) pôvodne, vzhľadom na ekonomicko-politické podmienky, neboli konfrontované s migračnými procesmi v takej miere ako krajín západnej Európy. Diskurz o migrácii sa odvíjal predovšetkým v závislosti od toho, z ktorých krajín migranti do strednej Európy prichádzali, akého boli náboženstva, ale rovnako bolo nasadenie tejto témy závislé od aktuálnych politických podmienok. Po roku 2015 môžeme identifikovať spoločné postoje k migrácii, štáty V4 odmietli otvorený prístup niektorých západoeurópskych štátov, čo dokonca posilnilo súdržnosť štátov v centrálnej časti Európy. Glied a Zamęcki (2021: 647) tvrdia, že „zdrojom tejto súdržnosti bol jednoznačne populistický postoj k možným dôsledkom nekontrolovanej migrácie“.

Na Slovensku bola diskusia o migrácii dlhé roky na okraji politického záujmu, a to z dôvodu diskusie o iných, pre existenciu Slovenskej republiky podstatnejších problémov. Intenzívnejšie sa táto téma dostáva do centra pozornosti až v súvislosti s migračnými procesmi v rokoch 2015 a 2016. Príčom je dôležité podotknúť, že išlo o obdobie pred parlamentnými voľbami. Na Slovensku by sme ťažko hľadali politického aktéra prevažne s pozitívnym prístupom k migrácii. Neutrálny až pozitívny prístup prezentoval po roku 2015 vtedajší prezident Andrej Kiska, rovnako predstaviteľa Kresťanskodemokratického hnutia. Väčšina politikov, a to bez ohľadu na ideologickú príslušnosť, svoj postoj zakladala spravidla na negatívnych emóciách, zdôrazňovala bezpečnostný aspekt, kultúrnu rozmanitosť, až neprispôsobilosť (Štefančík, Kiner 2021). Politici naprieč stranickým spektrom používa často výrazy s posunutým významom. Veľmi negatívne sú napríklad prezentovaní „ekonomickí migranti“. Tento neutrálny výraz označujúci migrantov, ktorí majú záujem zlepšiť svoje životné podmienky v inej krajine, sa začal označovať na zdôraznenie falošného statusu migrantov odchádzajúcich z chudobných regiónov. Tento typ migrantov tak mal byť v cieľových krajinách migrácie na obtiaž, vyžadujúci si sociálnu pomoc štátu (ktorá by opačne mohla byť smerovaná do pomoci pre domácich občanov). Pritom krajiny V4 sú charakteristické nedostatkom pracovnej sily, ale aj nízkou pôrodnosťou a práve ekonomickí migranti by dokázali vyriešiť niektoré ekonomické či demografické problémy štátov strednej Európy. Výraz „ekonomický migrant“ tak postupne nadobudol značne negatívnu konotáciu.

Zaujímavé tak v tomto kontexte bolo sledovať migračný diskurz po ruskej invázii na Ukrajinu. Namiesto výrazu „(vojnóvi) utečenci“ sa v diskurze presadil nový výraz „odídenci“. Slovo „utečenci“ totiž mohol získať negatívne zafarbenie práve po migračnom diskurze z rokov 2015 a 2016.

Pritom obyvatelia Ukrajiny utekajúci pred dôsledkami ruskej vojenskej invázie naplňali všetky znaky vojnových utečencov a nebol dôvod uprednostňovať na ich označenie úplne iný výraz. V kontexte migrácie z Ukrajiny sa aspoň čiastočne začalo diskutovať aj o otázkach integrácie, pretože práve problematiky integračnej politiky je v migračnom diskurze v marginálnom postavení (Štefančík, Stradiotová, Seresová 2022). Aj v kontexte vojny na Ukrajine vidíme v politickom diskurze používanie rôznych výrazových prostriedkov, napríklad metafor, ktoré majú „manipulatívnu funkciu a slúžia ako nástroj na formovanie verejnej mienky a získavanie politických bodov u voličov“ (Krajčovičová 2024: 175). V súvislosti s používaním metafor v politickom diskurze Katarína Seresová (2024: 322) uvádza, že „metafory sa často javia ako kľúčový nástroj na formovanie a ovplyvňovanie verejnej mienky. Metafory nezostávajú len na úrovni lingvistických ozdôb, ale prenikajú hlbšie do politických vyhlásení, aby podnietili emócie, formovali obrazy a vytvárali pevné vnímanie politických posolstiev“.

Napriek tomu, že migrácia bola dlhé mesiace na okraji verejného záujmu, ako téma číslo jedna opäť vystúpila v kontexte slovenských parlamentných volieb 2023, kedy niekoľko týždňov pred volebným dňom začali maďarsko-slovenské hranice prekračovať nelegálne stovky iregulárnych migrantov (Lidák 2024), čo využili niektorí politici natáčaním videí pred centrami, kde boli migranti dočasne umiestňovaní. Po výmene slovenskej vlády v roku 2023 sme mohli v migračnom diskurze pozorovať ďalší zaujímavý jav. Niektorí vládni predstavitelia po roku 2023, napríklad v prvom rade Robert Fico, začal rozlišovať medzi „legálnou“ a „nelegálnou“ migráciou. Hoci prívlastky „legálny, nelegálny“ sú dnes považované za viac menej politicky nekorektné (uprednostňujú sa výrazy „regulárny, iregulárny“), práve predseda vlády upozorňoval na pozitívne aspekty „legálnej migrácie“ aj pre Slovenskú republiku. Išlo najmä o dôsledok nedostatku pracovnej sily na Slovensku pri značne nízkej nezamestnanosti. Aj na tomto príklade je vidieť, že politici si výrazy používajúce v rámci migračného diskurzu prispôbujú aktuálnej pozícii.

Iná situácia bola v Českej republike. Počet cudzincov s povoleným pobytom na území slovenského západného suseda bol výrazne vyšší ako na Slovensku. Do Českej republiky prichádzali po rozdelení Československa najmä migranti zo Slovenskej republiky, neskôr prichádzali migranti najmä z Ukrajiny. V Českej republike pozorujeme na začiatku pomerne ústretový liberálny prístup k migrantom (Kušniráková, Čížinský 2011), ktorý pod vplyvom rôznych ekonomických a politických faktorov získava reštriktívny charakter. Po roku 2015 začal v migračnom diskurze v Českej republike, podobne ako na Slovensku, prevažovať naratív o kultúrnej hrozbe. V roku

2015 prichádzali do Európy migranti najmä z krajín severnej Afriky a Blízkeho východu, čo malo za následok podčiarkovanie najmä kultúrneho aspektu bezpečnosti (Bartoszewicz, Eibl, El Ghamari 2022). Politici upozorňovali na moslimské náboženstvo migrantov, ktoré malo byť nezlučiteľné s kultúrou pôvodného českého obyvateľstva (Projekt Polska 2024).

Typicky imigračnou krajinou nebolo ani Maďarsko. Migračný diskurz v Maďarsku však ukazuje dôležitosť toho, kto je práve súčasťou vládnych štruktúr. Či ide o politikov s jasným proeurópskym postojom, ktorí sústredia svoju politiku predovšetkým na prezentovanie obsahu alebo o politikov zo skupiny populistov, ktorých politická komunikácia je vyjadrená podľa princípov čierno-bielej logiky (Spišiaková, Keresty 2024). Populizmus ako komunikačná stratégia je totiž založená na dichotomickom uvažovaní, na neustálom hľadaní nepriateľa „ľudu“, pričom medzi nepriateľov patria často práve migranti. Nižak inak to nebolo ani v prípade maďarského migračného diskurzu po roku 2015. Migranti boli vládnucimi politikmi, v prvom rade premiérom Viktorom Orbánom, prezentovaní ako hrozba pre domáci „národ“, ohrozujúci ich ekonomické, politické, bezpečnostné alebo kultúrne záujmy. Na posilnenie negatívneho prístupu k migrantom vládna moc využila naratív o silnom a bohatom americkom finančníkovi maďarského pôvodu Georgom Sorosom, ktorý mal podľa vládnych predstaviteľov rozmiestňovať milióny migrantov po celej Európe a narušiť tak jej bezpečnostnú situáciu. „V tomto diskurzívnom rámci sa Soros javí ako vodca tajného svetového poriadku, ktorého cieľom je prepraviť milióny migrantov a utečencov do Európskej únie, prostredníctvom takzvaného 'Sorosovho plánu'“ (Etl 2020). Na zdôraznenie hrozby využíva Orbán rôzne jazykové prostriedky, ako metaforu a personifikáciu (Némethová 2024). V kontexte medzinárodnej migrácie, a to najmä po roku 2015, sa vo verejnom diskurze objavili postoje, ktoré neboli kompatibilné s princípmi liberálnej demokracie. Išlo napríklad o postoj vládneho establišmentu k mimovládny organizáciám. Niektoré z nich totiž poskytli migrantom humanitárnu pomoc. Reakcia vlády na ich aktivity však neboli pozitívne, naopak vládou boli vykresľované ako „podporovatelia a sprostredkovatelia migrácie, ktorých cieľom je zničiť maďarský spôsob života a Maďarsko ako krajinu“ (Etl 2020).

Osobitné smerovanie diskurzu o migrácii sme mohli pozorovať v Poľsku. Podobne ako v iných krajinách V4, aj v Poľsku bol po roku 2015 pozorovaný mimoriadne negatívny postoj k migrantom. Migranti však v určitom období vystupovali aj ako nástroj zahraničnej politiky, a to najmä v období, kedy sa bieloruský prezident Lukašenko snažil prostredníctvom nátlakovej migračnej diplomacie, t. j. sústredenia migrantov na bieloruských hraniciach dosiahnuť určité ciele v oblasti svojej zahraničnej politiky (Lid'ák, Štefančík 2022).

V Poľsku sa migračný diskurz rovnako ako v iných štátoch V4 realizuje v kontexte politizácie a sekuritizácie (Krepa, Pachocka, Sieniow, Trylińska 2024). K hlavným aktérom diskurzu patrila strana Právo a Spravodlivosť, ktorej predstavitelia prezentovali migrantov ako bezpečnostné riziko. V diskurze sa nachádzali aj rôzne rasistické vyjadrenia, kedy politici zdôrazňovali katolícky charakter krajiny. Katolícke Poľsko malo byť ohrozené moslimskými migrantmi, resp. migrantmi inej než „bielej pleti“ (Krepa, Pachocka, Sieniow, Trylińska 2024). Po zmene vlády v roku 2023 dochádza k posunom v migračnom diskurze, pričom v centre pozornosti stál „hybridný útok“ bieloruského prezidenta voči Poľsku.

Dôležitým aktérom migračného diskurzu vo všetkých štyroch skúmaných krajinách sú aj médiá. Výskumy ukazujú, že aj tie prispievajú k celkovému negatívnemu obrazu migrantov, pretože často prinášajú informácie o negatívnych okolnostiach migračných procesov. Väčšinou ide o aspekty bezpečnostné, kultúrne a ekonomické. Medzi hlavných aktérov migračného diskurzu patria prirodzene politici a médiá, pričom jedným charakteristických znakov je to, že málokedy zaznieva názor samotných migrantov (Pospěch, Jurečková 2019).

Významný aspekt migračného diskurzu v krajinách V4 je spoločné odmietanie a kritika európskej imigračnej politiky. Najmä v období 2015 a 2016 tieto štyri krajiny veľmi intenzívne vystupovali proti systému prerozdelenia migrantov z Afriky a Blízkeho východu medzi členské štáty EÚ (Bauerová 2018), a to bez ohľadu, či ležia alebo neležia na vonkajších hraniciach. Tento povinný mechanizmus mal odbremeniť práve štáty ležiace na vonkajšej hranici EÚ. V politickom diskurze sa na označenie tohto mechanizmu presadil výraz „povinné kvóty“. Hoci v diskurze bol prítomný najmä v uvedených dvoch rokoch, sporadicky sa objavuje dodnes, hoci Európska únia prišla medzitým s iným konceptom. Nová politika je založená na možnosti „vykúpiť sa“ z prijímania migrantov finančným príspevkom, ktorý by bol poskytnutý iným štátom. Štvrtá vláda Roberta Fica tento prístupom, podobne ako v prípade „povinných kvót“, kategoricky odmieta.

Diskusia a záver

Z uvedeného vyplýva, že migračný diskurz je súčasťou verejného diskurzu aj v súčasných krajinách V4 a to aj napriek tomu, že počet migrantov je v týchto štátoch výrazne nižší ako v štátoch západnej Európy, pričom aj migračná história je výrazne mladšia ako na západ od skúmaných štátov. V texte bolo podčiarknuté, že charakter migračného diskurzu nemusí tak závisieť od celkového počtu cudzincov s povoleným pobytom, ako skôr od politických

aktérov a najmä cieľov, ktoré chcú zapojením sa do migračného diskurzu majú záujem dosiahnuť.

Spoločným znakom stredoeurópskych migračných diskurzov je ich charakter, najmä spôsob, akým politická elita znázorňuje (iregulárnych) migrantov. Migranti prichádzajúci z kultúrne odlišných štátov sú totiž často prezentovaní ako nebezpečenstvo, ako tí, ktorí prinášajú problémy, okrem iného ohrozujú bezpečnosť domáceho obyvateľstva cieľového štátu migrácie. Obsah migračných diskurzov je tvorený najmä výrokmi o problémoch, ktoré sú migračným procesom pripisované. Migranti sú v komunikačných stratégiách (najmä radikálnych populistov) vykresľovaní ako zločinci bez vzťahu k spoločenským normám. Takéto nálepkovanie však môže viesť k vytváraniu negatívnych názorov na migrantov u domáceho obyvateľstva, ovplyvňujúce volebné správanie, t. j. môže spôsobiť nárast podpory populistických, rozumej antiimigračných politických strán.

Dalším spoločným znakom krajín V4 je opatrný, kritický až odmietavý postoj k rozhodnutiu orgánov Európskej únie v oblasti migračnej politiky. A to aj napriek tomu, že napríklad Európska komisia je orgánom zložený z nominantov členských štátov EÚ, takže je na mieste diskusia, či sú členské štáty skutočne v bezbrannej situácii. Spoločným rámcom štátov V4 je teda tvrdý reštrikčný postoj k imigračnej politike, lepšia ochrana vonkajších hraníc a odmietanie politiky „otvorených dverí“ vo vzťahu k prijímaniu migrantov.

Podobne sa štáty V4 postavili aj k prijímaniu ukrajinských utečencov. Počtom najviac ich prijalo Poľsko, dočasnú ochranu získali aj v Českej republike (v porovnaní s počtom obyvateľov ich najviac prijali práve Česi, Projekt Polska 2024), Maďarsku a Slovensku. Postoj k Ukrajincom však môžu negatívne ovplyvniť negatívne postoje k ukrajinskej vláde a naopak pozitívny prístup k ruskej vláde a prezidentovi Putinovi, ktorý môžeme pozorovať v Maďarsku a po voľbách 2023 aj na Slovensku.

Vo všetkých štyroch krajinách je integračný diskurz v marginálnej pozícii v porovnaní s imigračnou politikou. Ak súhlasíme s tézou, že integrácia migrantov je obojstranný proces, že je preto potrebné aj zapojenie domáceho obyvateľstva, prichádzame tak k závažnej prekážke tohto veľmi dôležitého procesu. Dostávame sa tak do začarovaného kruhu. Zle integrovaní migranti totiž môžu vytvárať negatívne postoje u domáceho obyvateľstva, pričom negatívne postoje bránia akceptovaniu migrantov zo strany autochtónnej spoločnosti.

Literatúra

- BARTOSZEWICZ, M. G., EIBL, O., EL GHAMARI, M. (2022). Securitising the future: Dystopian migration discourses in Poland and the Czech Republic. *Futures*, 141, 102972. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2022.102972>
- BAUEROVÁ, H. (2018). Migration Policy of the V4 in the Context of Migration Crisis. *Politics in Central Europe*, 14(2): 99–120. <https://doi.org/10.2478/pce-2018-0011>
- DE HAAS, H. (2024). Changing the migration narrative: On the power of discourse, propaganda and truth distortion. *IMI Working Paper*, 181, *PACES Project Working Paper*, 3. Amsterdam: University of Amsterdam.
- ETL, A. (2020). Liminal Populism – The Transformation of the Hungarian Migration Discourse. *Journal of Borderlands Studies*, 37(1): 115–132. <https://doi.org/10.1080/08865655.2020.1735479>
- FULLER, J. M. (2024). Media discourses of migration: A focus on Europe. *Language and Linguistics Compass*, e12526. <https://doi.org/10.1111/lnc3.12526>
- GLIED, V., ZAMEČKI, Ł. (2021). Together, but Still Separated? Migration Policy in the V4 countries. *Politics in Central Europe*, 17(1S): 647–673. <https://doi.org/10.2478/pce-2021-0027>
- JOOPKE, C. (2017). Civic integration in Western Europe: three debates. *West European Politics*, 40(6): 1153–1176. <https://doi.org/10.1080/01402382.2017.1303252>
- KRAJČOVIČOVÁ, L. (2024). The Pragmatic Power of Metaphors: Slovak Political Discourse on the War in Ukraine. In: ŠTEFANČÍK, R. (ed.). *Jazyk a politiky. Na pomedzí lingvistiky a politológie IX*. Bratislava: EKONÓM, s. 167–177.
- KREPA, M., PACHOCKA, M., SIENIOW, T., TRYLIŃSKA, A. (2024). *Poland – a new migration strategy but old practices? Bundeszentrale für politische Bildung*, <<https://www.bpb.de/themen/migration-integration/regionalprofile/english-version-country-profiles/556088/poland-a-new-migration-strategy-but-old-practices/>> [10. 11. 2024].
- KUŠNIRÁKOVÁ, T., ČIŽINSKÝ, P. (2011). Twenty Years of Czech Migration Policy: Liberal, Restrictive or Something Different? *Geografie*, 116(4): 497–517. <https://doi.org/10.37040/geografie2011116040497>
- LIĎÁK, J. (2024). Relevancia migrácie vo volebnej kampani 2023. In: ŠTEFANČÍK, R. (ed.). *Jazyk a politiky. Na pomedzí lingvistiky a politológie IX*. Bratislava: EKONÓM, s. 195–207.

- LIĐÁK, J., ŠTEFANČÍK, R. (2022). Migration Diplomacy as a Foreign Policy Instrument. *Politické vedy*, 25(2): 130–150. <https://doi.org/10.24040/politickevedy.2022.25.2.130-150>
- MARTÍNEZ GUILLEM, S. (2015). Migration Discourse. In: TRACY, K., ILIE, C., SANDEL, T. (eds.). *The International Encyclopedia of Language and Social Interaction*. Boston: John Wiley & Sons.
- NÉMETHOVÁ, I. (2024). Safeguarding Sovereignty and Security: Hungary's Strategic Leadership in the 2024 EU Presidency. In: ŠTEFANČÍK, R. (ed.). *Jazyk a politiky. Na pomedzí lingvistiky a politológie IX*. Bratislava: EKONÓM, s. 243–253.
- PROJEKT POLSKA (2024). Migration Crisis in V4: Discourse and Policies. In: *4liberty.eu*, <<https://4liberty.eu/migration-crisis-in-v4-discourse-and-policies/>> [10. 11. 2024].
- POSPĚCH, P., JUREČKOVÁ, A. et al. (2019). *Ve středu pozornosti. Mediální pokrytí tématu migrace v České republice, Estonsku a na Slovensku. A comparative Report*, <https://www.clovekvtsni.cz/media/publications/1320/file/2019_10_07_komparativni_zprava_media_a_migrace_cz_ee_sk.pdf> [27. 11. 2024].
- SERESOVÁ, K. (2024). Metafory v slovenskom politickom diskurze. In: ŠTEFANČÍK, R. (ed.). *Jazyk a politiky. Na pomedzí lingvistiky a politológie IX*. Bratislava: EKONÓM, s. 321–332.
- SPIŠIAKOVÁ, M., KERESTY, J. (2024). K problematike populistického diskurzu. In: ŠTEFANČÍK, R. (ed.). *Jazyk a politiky. Na pomedzí lingvistiky a politológie IX*. Bratislava: EKONÓM, s. 371–395.
- ŠTEFANČÍK, R., KINER, A. (2021). 'Sorry, I Don't Want Them Here.' Migration in Slovak Political Discourse. *Professional Discourse & Communication*, 3(2): 10–20.
- ŠTEFANČÍK, R., STRADIOTOVÁ, E., SERESOVÁ, T. (2022). A missing piece: the absence of discussion about integration policy in the Slovak migration discourse. *Migration Letters*, 19(6): 965–981.
- VAN DIJK, T. A. (2018). Discourse and Migration. In: ZAPATA-BARRERO, R., YALAZ, E. (eds.). *Qualitative Research in European Migration Studies*. Cham: Springer, s. 227–245. https://doi.org/10.1007/978-3-319-76861-8_13.
- VAN RIEMSDIJK, M. BASFORD, S. (2022). Integration of Highly Skilled Migrants in the Workplace: A Multilevel Framework. *Journal of International Migration and Integration*, 23(2): 633–654. <https://doi.org/10.1007/s12134-021-00845-x>

Poznámka:

Tento text je jedným z výstupov projektu APVV-23-0040 Migračný diskurz v krajinách V4 optikou politickej lingvistiky a projektu VEGA 1/0075/24 Politický diskurz na Slovensku v kontexte vojny na Ukrajine.

Kontakt:

doc. PhDr. Radoslav Štefančík, MPol., Ph.D.

Katedra interkultúrnej komunikácie Department of Intercultural Communication
Fakulta aplikovaných jazykov Faculty of Applied Languages
Ekonomická univerzita v Bratislave University of Economics in Bratislava

Email Address: radoslav.stefancik@euba.sk

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6042-2668>

prof. PhDr. Ján Lidák, CSc.

Katedra mezinárodných vzťahů Department of International Relations and Diplomacy
a diplomacie University College Prague
University College Prague University College Prague

Email Address: lidak@ucp.sk

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1103-5079>

Metodický nárys pre predmet Služobná činnosť v cudzom jazyku **Methodical outline for the subject Service activity in a foreign language**

Katarína Zimmermannová

Abstrakt

Metodický nárys pre predmet Služobná činnosť v cudzom jazyku. *Príspevok sa zaoberá novým návrhom obsahu a metodiky predmetu Služobná činnosť v cudzom jazyku pre študijný odbor Bezpečnostnoprávna ochrana osôb a majetku na škole bezpečnostnoprávneho zamerania. Autorka ponúka jednu z možných realizácií výučby v súlade s dlhodobým zámerom inštitúcie, na ktorej pôsobí ako odborný asistent Katedry jazykov Akadémie Policajného zboru v Bratislave.*

Kľúčové slová: metóda, metodika, vzdelávanie, odborný jazyk, prax

Abstract

Methodical outline for the subject Service activity in a foreign language. *The paper deals with a new proposal of content and methodology of the subject Service activity in a foreign language for the study field Security protection of persons and property at the security and legal specializing school. The author offers one of the possible implementations of teaching in accordance with the long-term intention of the institution where she works as an assistant professor of the Foreign Languages Department of the Academy of the Police force in Bratislava.*

Keywords: method, methodology, education, professional language, practice

Úvod

Akadémia Policajného zboru v Bratislave vypracovala dokument, na základe ktorého realizuje vzdelávaciu a edukačnú činnosť v súlade s dlhodobým zámerom vypracovaným na roky 2021-2026. Jeden zo strategických cieľov pre oblasť vzdelávania tvorí zabezpečenie prepojenia vzdelávacieho procesu

s odbornou praxou, a zároveň zabezpečenie participácie odborníkov na vzdelávacom procese. Dokument ďalej stanovuje nástroje na dosiahnutie uvedených cieľov, z ktorých pre potreby príspevku uvádzame nasledovné: “V súlade s požiadavkami policajnej a bezpečnostnej praxe na skvalitnenie pripravenosti absolventov akadémie na výkon svojho povolania, predovšetkým v praktických podmienkach, kontinuálne rozvíjať obsah a formu praktických zamestnaní v rámci študijných programov počas celého akademického roka.” (Dlhodobý zámer Akadémie Policajného zboru 2020: 8) V súlade s vyššie uvedeným vyvstáva otázka realizácie výučby takého predmetu, ktorý by dokázal naplniť vzdelávacie požiadavky a zároveň čo možno najefektívnejšie prepojiť teoretické poznatky s praktickou výučbou. Pre študentov študijného odboru Bezpečnostnoprávna ochrana osôb a majetku je v súčasnosti k dispozícii vyučovací predmet Služobná činnosť v cudzom jazyku, pričom výučba je zatiaľ realizovaná len v anglickom jazyku. Predmet pokrýva tri služby policajného zboru, a to službu poriadkovej polície, službu dopravnej polície a službu hraničnej a cudzineckej polície. Obsahovú náplň tvorí terminológia zapracovaná do teoretických celkov a následne cvičenia zamerané na terminológiu z uvedených oblastí, dialógy z rôznych modelových situácií a iné. V súlade so snahou o prepojenie teoretických vedomostí s praktickou stránkou výkonu by mali mať práve praktické modelové situácie zastúpenie v praktickej časti vyučovacej jednotky. pričom jedna vyučovacia jednotka predmetu predstavuje 90 minút. Vyššie uvádzame, že obsahová stránka predmetu pokrýva tri oblasti policajných služieb a časová dotácia jednotlivých služieb policajného zboru by mala byť pomerne rovnaká. Terminologické pokrytie predstavuje učebnica English for Police od autoriek Binderová, M., Ferencíková, M., Nováková, I. a rôzne odborné texty. Praktická časť vyučovacej jednotky by mala predstavovať aspoň tretinu z celkovej časovej dotácie.

Pre potreby príspevku uvádzame niekoľko kľúčových pojmov, ktoré budú predstavovať teoretické východiská pri kreovaní metodickej a obsahovej stránky predmetu Služobná činnosť v cudzom jazyku. Predmet určený pre študentov odboru Bezpečnostnoprávna ochrana osôb a majetku je aktuálne zameraný na výučbu špecializovanej policajnej terminológie a odborného jazyka. Podľa H. Felbera (1986: s. 129) pod pojmom odborný jazyk chápeme súhrn všetkých jazykových prostriedkov, ktoré sa používajú v oblasti vymedzenej okruhom istej profesie - vedným odborom. Teoretická časť vyučovacej jednotky predstavuje východiskový základ pre praktickú časť, ako napríklad v tomto návrhu:

Police intervention reporting

If police officers uses an intervention option, they must complete a police intervention report following the incident. This report helps police officers clearly explain what happened during the incident, by capturing:

- environment
- situational factors
- what substances and weapons were present
- a description of the subject's behaviour and the officer's corresponding response
- injuries, if any, to the subject and the officer
- extent of medical treatment, if required
- a short description of how the event unfolded

An Officer Response report is mandatory for all members who apply or display:

| Physical control "hard" | Use of weapons | Physical control "soft" |
|--|--|--|
| takedowns empty hand strikes- punches and kicks | intermediate weapons firearms police service dog specialty weapons weapon of opportunity | takedowns empty hand strikes- punches and kicks |



Physical control "hard"

Including takedowns and empty hand strikes such as punches and kicks. These techniques are intended to stop (or change) a subject's behaviour or allow the application of a control technique, and have a

higher probability of causing injury to both parties.

Use of weapons

Including intermediate weapons, firearms, police service dog, specialty weapons and/or other (weapon of opportunity).

Physical control "soft" resulting in an injury to the subject, police officer or other person

Including takedowns and empty hand strikes such as punches and kicks. These techniques may be used to cause distraction to facilitate the application of a control technique.

Distraction techniques include, but are not limited to:

- open hand strikes
- pressure points

Control techniques include:

- escorting and/or come-along techniques
- joint locks (a grappling technique involving manipulation of an opponent's joints in such a way that the joints reach their maximal degree of motion and hyperextension.)
- nonresistant handcuffing

These techniques have a lower probability of causing injury to both parties.

Teoretický návrh v tomto príklade sa zaoberá správou z policajného zásahu a príkladmi donucovacích prostriedkov. Uvedené príklady je možné následne ilustrovať v praktickej časti výučby.

Metodika praktickej časti výučby

Praktickú časť vyučovacej jednotky budú predstavovať modelové situácie. Z metodického hľadiska predstavuje dôležitú súčasť vyučovacieho procesu expozičná fáza v rámci ktorej si vyučujúci z množstva vyučovacích metód volí tie, pomocou ktorých dosiahne najlepšie vzdelávacie výsledky a to obzvlášť so zreteľom na obsah učiva, so zreteľom na edukantov a ich predpokladané činnosti, so zreteľom na vonkajšie podmienky. Expozičná fáza vyučovacieho procesu zahŕňa predovšetkým klasické a aktivizujúce metódy, pričom z aktivizujúcich metód na základe osobnej praxe autorky vyberáme ako najvhodnejšie pre realizáciu modelových situácií:

- problémové vyučovanie (heuristická metóda)
- situačné metódy

Situačné metódy, kde podstatu tvorí riešenie problémov, ktoré vyžadujú angažované úsilie a rozhodnosť a vyplývajú z reálnych situácií. Edukanti sa v tomto prípade môžu oprieť o vlastné skúsenosti, ktoré nadobúdajú počas absolvovania praxe. Postup riešenia problémov vyžaduje okrem kognitívneho úsilia aj to, aby sa edukanti naučili premyslene jednať, brať do úvahy komplexnosť vzťahov a rôznych okolností a zvládať problémy, ktoré so sebou prináša prax. Má niekoľko variantov, napríklad metóda rozboru,

situácie, riešenia konfliktov, metóda incidentu či dynamická situačná metóda. „Situačné metódy pomáhajú prekonávať jednostrannosť vyučovacích metód s pasívnymi žiakmi rozvíjajú schopnosť myslieť tvorivo, komunikovať, diskutovať, argumentovať obhajovať svoje názory. Situačné metódy sa vyznačujú tým, že majú široké spektrum využitia, napríklad pri hľadaní optimálnych variantov postupov pri riešení problémov.“ (Turanová, s. 21) Pri aplikácii situačných metód si vyučujúci musí vhodný prípad z reálneho života starostlivo premyslieť a metodicky pripraviť pre edukačné využitie. V prípade modelových situácií existuje nespočetné množstvo množných scenárov a postupov, praktická časť výučby tak poskytuje veľký priestor pre variabilitu.

Problémové vyučovanie má v pedagogickej literatúre dva významy:

- (a) nový pedagogický systém, ktorého charakteristickými znakmi je určenie cieľov a princíp problémovosti,
- (b) vyučovacia činnosť učiteľa, ktorá sa uskutočňuje spravidla v rámci vyučovacej hodiny. Problémové vyučovanie ako vyučovacia činnosť učiteľa je jeho činnosť pri navodzovaní problémových situácií, ich analýze a vyslovení záverov. Problémové učenie je poznávacia činnosť edukantov pri osvojovaní poznatkov a spôsobov činnosti, ktorá sa uskutočňuje chápaním učiteľovho výkladu v podmienkach problémovej situácie samostatnou analýzou problémových situácií, formuláciou problémov a ich riešení pomocou zisťovania predpokladov a hypotéz, ich zdôvodňovaním a preverovaním správnosti riešenia. Podľa I. Turka (1982: s. 15): „Problémové vyučovanie je činnosť učiteľa, ktorá sa prejavuje v zabezpečení podmienok problémového učenia sa študentov; a to prostredníctvom nastolovania systému problémových situácií a riadenia procesu riešenia problémov študentmi. Problémové učenie je činnosť študentov zacielená na osvojenie si vedomostí a spôsobov činnosti prostredníctvom analýzy problémovej situácie, formovania problémov a ich riešenia, vytýčením hypotéz a ich verifikácie.“ Na rozdiel od tradičného vyučovania, keď učiteľ odovzdáva študentom hotové poznatky (vysvetľuje nové učivo, dokazuje správnosť poučiek), pri problémovom vyučovaní učiteľ nesprostredkúva študentom poznatky v hotovej podobe, ale stavia pred študentov úlohy, ktoré obsahujú pre nich neznáme vedomosti a spôsoby činností, motivuje ich, usmerňuje hľadanie spôsobov a prostriedkov riešenia úloh, pri ktorých si študenti osvojujú nové vedomosti, zručnosti a rozvíjajú svoje schopnosti. Uvedené je vo veľkej miere možné uplatniť pri praktických cvičeniach, a to predovšetkým pri riešení modelových situácií. Problémové vyučovanie a situačné metódy predstavujú ideálny spôsob najmä pre edukantov, ktorí uprednostňujú pohybový učebný štýl.

Plánované problémové metódy, ktoré nájdu uplatnenie v praktickej časti vyučovania predstavujú problémové vyučovanie a projektové vyučovanie. Pre potreby príspevku sa venujeme primárne problémovému vyučovaniu, ktoré bude predstavovať metodický základ praktickej časti výučby.

Pri problémovom vyučovaní vyučujúci zaraďuje do výučby riešenie problémov ako prostriedok intelektového rozvoja študentov. Problémové metódy vedú edukantov k aktivite, tvorí sa vnútorná motivácia k riešeniu takých úloh, kde sa študent učí organizovať postupnosť svojej práce. Učiteľ by nemal všetko vysvetľovať študentom sám, ale mal by im dať možnosť hľadať informácie, pýtať sa, poradiť sa, aby vedeli problém vyriešiť. K problémovému vyučovaniu, ako kľúčovej metóde, uvádzame proces riešenia problémov, ktorý má podľa E. Petláka (2004: s. 224) nasledovné etapy:

- vymedzenie a nastolenie problému – môže vyplývať z učiva, môže ho nastoliť učiteľ ale aj samostatný edukant;
- analýza problému – edukanti sa orientujú v probléme, odlišujú podstatné od nepodstatného, hľadajú vzťahy a súvislosti;
- formulovanie hypotézy – vedie k prehĺbeniu, uvedomeniu si problému, ale zároveň orientuje pozornosť na konečný cieľ vyriešenia problému;
- výber metód riešenia – začína sa vytýčením hypotézy. Edukant uvažuje, rozhoduje sa, ako bude pristupovať k riešeniu;
- riešenie problému – začína sa analýzou, formuláciou hypotézy a výberom metód. Je jadrom problémového učenia sa;
- vyriešenie problému – je vyvrcholením predchádzajúcich etáp. Vyriešením edukant dospel k novému poznaniu;
- kontrola riešenia (overovanie výsledkov) – prispieva k systematizácii poznatkov, plní funkciu spätnej väzby. (Petlák 2004: s. 224)

Pri riešení modelových situácií za aktívneho využitia problémového vyučovania môžu edukanti pracovať jednotlivo, v pároch alebo v skupinách. Vyučujúci v tomto prípade plní úlohu pomocníka, facilitátora a pod. Výhodou tohto typu vyučovania je možné využitie praktických poznatkov a skúseností edukantov, ktoré majú možnosť nadobudnúť v procese praktickej prípravy, ktorú absolvujú počas štúdia. Ide o rôzne typy situácií, na rôznych útvaroch Policajného zboru, čo predstavuje nesporné výhody a prínos do procesu vzdelávania v rámci jeho teoretickej aj praktickej časti.

Záver

Pri návrhu možného využitia konkrétnych metód vo výučbe predmetu Služobná činnosť v cudzom jazyku na Akadémii Policajného zboru v Bratislave sa autorka snaží reflektovať aktuálne potreby vzdelávania v

odbornom cudzom jazyku v študijnom programe Bezpečnostno-právna ochrana osôb a majetku a zároveň i dlhodobý zámer vzdelávacej inštitúcie. Skvalitňovanie vzdelávania je priamo podmienené požiadavkám praxe. Za účelom čo najefektívnejšieho odovzdania teoretických i praktických poznatkov edukantom vyvstáva otázka voľby vhodnej metodiky a metód, čomu zodpovedá nárys popísaný v príspevku. Vzhľadom na celospoločenské zmeny a vývoj v spoločnosti je téma reflektovania požiadaviek praxe a ich implementácia vo vyučovacej praxi stále aktuálnou témou, ktorá nájde svoje odpodstatnenie i v budúcnosti.

Referencie

- FELBER, H. Všeobecná teória terminológie. In: Kultúra slova, 1986, roč. 20, č. 5, s. 129 - 135.
- Dlhodobý zámer Akadémie Policajného zboru, 2020. s. 8. Dostupné na: https://www.akademiapz.sk/sites/default/files/SO/2021/Dlhodob%C3%BD%20z%C3%A1mer%20APZ%20BA_2021_2026.pdf [1. 12. 2024]
- TURANOVÁ, L. 2012 Inovačné metódy a organizačné formy vo výučbe geológie. Projekt ESF. s. 21. Dostupné na: <https://latestacna.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/04/inovacne-metody-geologia.pdf> naturescience.fhvp.unipo.sk/fyzika/didmat/rigpro.htm [1. 12. 2024]
- PETLÁK, E. 2004. Všeobecná didaktika. Bratislava: IRIS, 2004. 224 s. ISBN 80-89018-64 5.
- TUREK, I. 1982. O problémovom vyučovaní. Bratislava: SPN, 1982, s. 15
Spracované podľa: naturescience.fhvp.unipo.sk/fyzika/didmat/rigpro.htm. [1. 12. 2024]

Kontakt:

Mgr. Katarína Zimmermannová, PhD.
Katedra jazykov
Akadémia Policajného zboru v Bratislave
Sklabinská 1, 835 17 Bratislava
Email: Katarina.zimmermannova@akademiapz.sk

El futuro del aprendizaje de idiomas en la era de la inteligencia artificial

The Future of Language Learning in the Age of Artificial Intelligence

Allan Jose Sequeira Lopez

Abstracto

El futuro del aprendizaje de idiomas en la era de la inteligencia artificial. *El artículo "El futuro del aprendizaje de idiomas en la era de la inteligencia artificial" explora cómo las tecnologías de inteligencia artificial (IA) están transformando la enseñanza de idiomas. La IA ha permitido la creación de aplicaciones que personalizan el aprendizaje y ofrecen retroalimentación inmediata, mejorando la interacción con los estudiantes. También se analizan tecnologías emergentes como la realidad virtual y los chatbots, que facilitan el aprendizaje inmersivo y la práctica del idioma en entornos simulados. Además, se discuten los desafíos éticos y las ventajas de estas herramientas en la educación, señalando cómo la IA complementa la enseñanza tradicional.*

Palabras clave: Inteligencia artificial, aprendizaje, lengua, modernidad.

Abstract

The Future of Language Learning in the Age of Artificial Intelligence. *The article "The Future of Language Learning in the Age of Artificial Intelligence" explores how artificial intelligence (AI) technologies are transforming language teaching. AI has enabled the creation of applications that personalize learning and offer immediate feedback, improving interaction with students. Emerging technologies such as virtual reality and chatbots, which facilitate immersive learning and language practice in simulated environments, are also discussed. In addition, the ethical challenges and advantages of these tools in education are discussed, pointing out how AI complements traditional teaching.*

Keywords: Artificial intelligence, learning, language, modernity.

Introducción

El aprendizaje de idiomas es, desde hace mucho tiempo, una actividad proclive a los avances tecnológicos. No en vano, ya a mediados del siglo XIX, con la invención del telégrafo, se inician, lejos del uso doméstico u oficial, la telegrafía. En particular, tal y como sucedió con la creación de los marcos de estándares de idiomas, el aprendizaje de idiomas figurará siempre en el primer lugar de cualquier innovación. Una de las innovaciones que ya están cambiando.

La IA, como conjunto de algoritmos y sistemas que permiten simular determinadas funciones cerebrales, y el aprendizaje automático, como rama de la IA que permite la construcción de algoritmos que aprenden a través de la búsqueda y generalización automática de patrones, tienen, de entrada, la promesa de participar en el aprendizaje de las lenguas de forma determinada. Al mismo tiempo, la IA está despegando en un momento en el que el aprendizaje de idiomas ya no recibe su energía del aula, sino que el contacto con la lengua, especialmente al comienzo de su segundo aprendizaje, se basa en gran medida en materiales producidos por el profesional autónomo. Mientras que en los años 90 los docentes de idiomas hacían sus propios materiales, puede que a costa de varios intentos y erratas, a punto de cumplirse dos décadas del nuevo siglo, cualquier docente puede encontrar un amplio espectro de actividades publicadas.

Contexto actual del aprendizaje de idiomas

Durante la última década, nuevas herramientas tecnológicas han emergido para trabajar la producción y el análisis del lenguaje en diferentes disciplinas. Pues bien, este nuevo paradigma en la producción de recursos electrónicos y en la mediación de las herramientas tecnológicas, impacta tanto en el aula presencial de idiomas, como en la educación a distancia. No solo por las nuevas posibilidades de las tecnologías, sino además por los cambios que su diseño introduce en los propios procesos de aprendizaje para aplicar en el campo de la enseñanza de los idiomas, aún los que se resisten a los cambios, contando con bagajes específicos propios bien establecidos. La utilización de la tecnología en el aula de idiomas siempre ha sido una premisa del potencial que se le otorgó, ya que se vislumbraba como un gran aliado de la tarea docente (HinojosaBecerra & Marín Gutiérrez, 2024) Concretamente en la enseñanza de español a extranjeros, desde la utilización de los diferentes soportes materiales y específicamente los audiovisuales, permitía escuchar el idioma y reproducirlo. La tecnología además acerca a centros de información y documentación, culturiza, entretiene, motiva, contextualiza, permite

practicar los aspectos del idioma, posee una gran capacidad descriptiva, es potencialmente flexible y ayuda al aprendizaje autónomo, por mencionar facilidades conocidas. Aunque con el paso de los años la oferta ha cambiado, adquirido un carácter más didáctico y expreso, diversificado el soporte físico, mostrado más atenta e interesada en la interactividad o la simulación, en fin, aprovechando las nuevas posibilidades con las que se cuenta en el diseño, también gracias a los avances de la instrumentación. Por otra parte, y especialmente, las redes y plataformas digitales multiplican incluso las posibilidades unidas a las cooperativas entre alumnos. Pero aún se están produciendo cambios forzados por las circunstancias en el contexto de la enseñanza presencial y el cambio en el proceso metodológico hacia el constructivismo en el Elearning, casi exclusivamente limitados a reconducir hacia el diseño para el aprendizaje. (PérezPalafox et al.2022).

La utilización de la inteligencia artificial ha llevado a la aparición de aplicaciones que evalúan sistemáticamente los conocimientos de los alumnos, siguiendo un proceso de aprendizaje posteriormente personalizado que se adapta a cada estudiante. Además, estas herramientas pueden proporcionar una retroalimentación inmediata al usuario. Otros desarrollos inteligentes que aparecen en los últimos tiempos son los algoritmos predictivos de errores o la utilización de dispositivos de enseñanza asistida por ordenador dirigidos a múltiples modalidades de aprendizaje, como la desordenada resolución de problemas, la indagación, los juegos serios o la socialización. La irrupción del aprendizaje a distancia ha supuesto mejoras exponenciales en el campo de la formación gracias a la inteligencia artificial. Mediante el uso de algoritmos predictivos se rastrean los datos de los estudiantes para predecir su comportamiento en función de diversas variables, como la motivación. Estos patrones se utilizan para tomar decisiones o pautar comportamientos.

La realidad virtual permite crear un entorno educativo simulado en el que el alumno puede interactuar e inmersarse en una situación lo más parecida posible a la real, suponiendo así una constante estimulación, motivación y enriquecimiento para sus conocimientos y habilidades. Muchos sistemas de aprendizaje de idiomas cuentan cada vez con sistemas de análisis y optimización de la experiencia de usuario a través de machine learning. La inteligencia artificial también permite crear chatbots que mantienen una conversación con usuarios respondiendo a las entradas que reciben. Uno de los desarrollos más comunes en el ámbito de la educación es desarrollar aplicaciones capaces de comunicarse en diferentes idiomas.

Tecnologías emergentes en la enseñanza de idiomas

Hablando de tecnologías y la enseñanza de la lengua, para no irnos tan lejos en nuestra época, el uso del retroproyector permitió proyectar la imagen de un libro o cualquier material a todos y todas las alumnas (Cruz2021). La televisión o pizarra electrónica facilitó el acceso a los materiales audiovisuales para trabajar actividades en torno a la comprensión o producción oral. Para el trabajo de la escritura surgieron las máquinas de escribir; el tipo de herramienta ya estaba en desuso con la llegada de nuestras primeras aproximaciones a la enseñanza de lenguas, pero no podemos pasar por alto el papel que tienen actualmente los editores de texto. Hoy en día, con el desarrollo actual sabemos que podemos encontrar un sinfín de herramientas multimedia, de comunicación, de gestión de información, etc., aplicables a nuestra labor docente (Leyton Rojas, 2024). En el campo específico de la enseñanza de la lengua, podemos destacar cuatro de las que más nos interesan. Una sobre las que podemos decir que las posibilidades educativas que pueden ofrecernos estas tienen objetivos específicos, normalmente relacionados directamente con las habilidades mismas de la lengua (comprensión oral, comprensión lectora, expresión escrita, expresión oral). En todo caso, remarcamos estas como las herramientas informáticas habituales que más posibilidades didácticas pueden presentar si las insertamos en procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas, comunes en la actualidad (Alvarado Calderón, 2023).

Al usar las herramientas de inteligencia artificial y procesamiento del lenguaje natural, los talleres de escritura automática pueden proporcionar feedback personalizado y efectivo a cada estudiante, limitado solo por las habilidades del alumno en el uso del idioma. Los sistemas modernos ofrecen comentarios basados en la gramática, la redacción, el estilo y la coherencia del contenido, entre otros. Además, toman en cuenta la meta comunicativa, la audiencia a la que va destinado el texto, o la finalidad del escrito en cuestión. En general, la eficacia de los sistemas actuales es bastante razonable, aproximándose a la lograda por los humanos, lo cual supone un importante salto cualitativo respecto a informes de hace pocos años (González González, 2023).

El hecho incuestionable de que cada persona tiene un canal de aprendizaje predilecto, según el modelo VAK (visual, auditivo, kinestésico), ha llevado a afirmar la posibilidad del aprendizaje de la lengua a través de la estimulación de los sentidos (Avilez,2023).

Al usar la tecnología de voz a texto, se proponen actividades dirigidas a la producción escrita sobre ordenadores o móviles como herramientas de voz a texto. Entre ellas, la escritura de diarios para desarrollar la escritura refle-

xiva. La comprobación rápida de la gramática, la exploración de los significados de las palabras a través del uso de tecnologías. Conversaciones automáticas permiten a los estudiantes interactuar con sistemas de conversación por voz para integrar el idioma que aprenden de una manera cercana a la vida real.

La implantación de la inteligencia artificial en el desarrollo de tareas digitales en el aprendizaje del inglés presenta una serie de posibilidades de enseñanza tales como: acompañar al estudiante ofreciendo orientación; ofrecer estímulos gracias a la utilización de audios, imágenes, pantallas, recorrido delante de la pantalla, vías de usuario erróneo, etc.; aprovechar la flexibilidad temporal, espacial, instrumental y actitudinal sobre la secuencia para establecer un proceso de interacción no lineal y adaptable; proporcionar el papel docente mediante explicaciones y correcciones de los errores; ofrecer información modelada y adaptada; llevar el registro de los alumnos (Vera, 2023).

Herramientas y aplicaciones actuales en la enseñanza de idiomas

El mercado de aplicaciones de idiomas ha crecido muchísimo en los últimos años, pero existe una gran brecha entre la oferta existente y lo que realmente necesitamos. A continuación, te presentamos una lista de herramientas y aplicaciones que se centran en varios aspectos del aprendizaje del idioma, siendo su principal objetivo: la gramática, el vocabulario, el audio controlado, el autostudio y otros.

1. Busuu. Ofrece contenido tanto en inglés como en otros idiomas, pero no solo de inglés está lleno el mundo. Además, se pueden encontrar textos específicamente asentados en distintos países, lo que permite que el contenido se adapte a las necesidades del usuario dependiendo del país que visite. Está basada en la comunidad de estudiantes, por lo que incluye un apartado donde los estudiantes pueden ayudarse mutuamente corrigiendo los ejercicios del otro. Esta función, de todos modos, es poco utilizada. Además, ofrece la opción de aprender idiomas desde otro idioma base, es decir, no solo en inglés, y el usuario que quiera aprender otro idioma no tendrá que asumir que el inglés será su punto de partida obligatorio.

2. SpeakShane. el producto es gratuito y, el usuario puede acceder a cursos adicionales. Tras la realización de una prueba de nivel, el usuario realiza sencillas lecciones estructuradas en torno a diferentes escenarios cotidianos.

Completa diferentes ejercicios, basados en diseño didáctico del tipo gap-filling¹, relación preguntas respuestas, control de audio escuchado, etc. Al terminar el ejercicio, el estudiante debe obtener una calificación numérica entre 1 y 3, de forma que no puede avanzar hasta no obtener la máxima evaluación.

Es de esperar que estas avanzadas plataformas tecnológicas se dediquen a desarrollar su inteligencia artificial con el objetivo de brindar, por un módico precio, una amplia gama de servicios a sus estudiantes. Estos servicios incluirán corrección lingüística, traducción, retroalimentación valiosa sobre procedimientos de aprendizaje efectivos, estimación de avances en el aprendizaje, así como la valoración de la ejecución y los estados emocionales del alumno, entre otros. Por esta razón, es altamente probable que los estudiantes de idiomas desplazarán de manera masiva la práctica exclusiva de clases presenciales y el tradicionalismo que caracteriza a los métodos de autoaprendizaje. Estos métodos, a pesar de haberse extendido de manera significativa a través de escuelas modernas de idiomas que ofrecen un enfoque audiovisual interactivo, multinivel y con interacción asistida por ordenador, no podrán competir con las ventajas que proporciona la inteligencia artificial. Este advenimiento de las aplicaciones de inteligencia artificial no solo complementará la enseñanza, sino que también la mejorará y diversificará las propuestas educativas que ya tenemos disponibles en nuestra actual realidad docente. Las editoras que se encargan de elaborar los materiales didácticos ponen a disposición del alumnado una oferta diversificada y complementaria, la cual está orientada al desarrollo de su competencia lingüística. Estas editoras suelen disponer de plantillas variadas que abarcan distintos géneros y estructuras, así como de lecturas estimulantes, materiales gráficos diversos, vocabulario cuidadosamente canonizado por epígrafes temáticos y un conjunto de actividades interactivas. Además, ofrecen los famosos manuales del profesor que actúan como guías docentes, resolviendo cada actividad propuesta mediante sugerencias para su puesta en común, facilitando así un proceso de aprendizaje más enriquecedor y ameno para todos los involucrados. (Nandi & Vázquez Fernández, 2023).

Con los distintos sistemas de aprendizaje del léxico, la evaluación se ha trasladado al ver cómo se avanza en una serie de palabras. Sin embargo, la evaluación de gramática sigue haciéndose de manera más bien analógica, utilizando profesores nativos, examinadores experimentados o sistemas de evaluación automática con una fiabilidad relativa en la valoración de matices

¹ En la enseñanza de idiomas, una prueba de gapfilling (relleno de espacios) es un ejercicio en el que las palabras se eliminan de un texto y se reemplazan con espacios.

lingüísticos. Cursos de idiomas automatizados basados en sistemas de inteligencia artificial podrían enfocarse al aprendizaje y evaluación de oralidad. Encontrar la manera en que la IA pueda explicar correctamente las normas de pronunciación simplificaría el despegue de estas tecnologías, que dan buenas soluciones para la evaluación de aspectos más limitados, como definiciones, traducciones o correspondencias. Los cursos de idiomas han creado distintas tipologías de ejercicios para valorar de manera detallada la destreza de comprensión lectora, especialmente gracias a las tecnologías del lenguaje. Sin embargo, la comprensión oral no puede ser evaluada con un modelo analítico numérico, al igual que la propia expresión oral. Lo que sí podrían hacer estos sistemas de IA es ofrecer feedback cualitativo sobre errores o dificultades detectadas; de entre los alumnos, el sistema debería convertir al alumno en el profesor de sí mismo. Con un profesor virtual y automático, sobre todo en el caso de combinarlo con opciones de asesoramiento lingüístico personalizado, necesitaríamos muy pocos profesores reales: un profesor para cada centenar de alumnos. Sería el principio del fin del método clásico frente a las tecnologías actuales.

Si bien el mero hecho de enseñar con sistemas de inteligencia artificial no puede considerarse controvertido, sí lo es el uso que se haga de ellos, especialmente cuando se trata de recopilar y analizar datos personales relativos a la evolución de la persona en el aprendizaje de una determinada lengua. En este contexto, planteamos las siguientes cuestiones: ¿Qué sucede con todos estos datos personales? ¿Qué sucede con el uso que estas empresas pueden hacer de los datos de aprendizaje obtenidos de los alumnos? ¿Hasta qué punto dichas empresas son responsables de su uso o del mal uso que de ellos se pueda realizar?

Hay que tener en cuenta que el rápido crecimiento y la revolución de las tecnologías de la información y la comunicación han generado problemas éticos de importante gravedad en relación con las garantías de los derechos civiles y de la privacidad de todo ciudadano. Es más, algunos argumentan que la recogida de datos de aprendizaje y el rastreo y análisis del comportamiento del estudiante con fines pedagógicos implica un conflicto ético relativo a la privacidad y el anonimato, el consentimiento del estudiante, la jerarquía de valores cuando se les compara y el uso de determinada tecnología. Para las consultas personales a grandes bases de datos, para buscar relaciones entre variables o para descubrir patrones de datos, suelen emplear algoritmos que realizan operaciones complejas y a menudo llevan a descubrir fenómenos que nadie habría sospechado de otro modo, algo especialmente útil si se ha optimizado el proceso de descubrimiento. Lo que no excluye que sean vulnerables a sesgos, errores e interpretaciones no válidas propias del proceso algorítmico (Vera, 2023).

Una cuestión que indudablemente no debe obviarse en la actualidad es que todos los datos personales que los usuarios proporcionan de manera voluntaria a la plataforma con el propósito de utilizar un sistema de enseñanza automático quedan automáticamente bajo el control y poder del creador de dicha herramienta. Entre esas valiosas bases de datos que se generan, encontramos no solo información que identifica al usuario de manera directa, sino que también se almacenan datos sensibles y confidenciales: por ejemplo, su nivel de aprendizaje, y, además, si este lleva a cabo pruebas con calificaciones verificables, podemos encontrar indicadores de rendimiento como datos de progreso individual, notas obtenidas, respuestas dadas durante las evaluaciones y exámenes, entre otros elementos clave. Por lo tanto, existe un gran riesgo de uso impropio y malintencionado de estos datos si no se gestionan adecuadamente. Los riesgos asociados al gran cúmulo de datos utilizados para el entrenamiento y aprendizaje del software pueden ser elevados y potencialmente perjudiciales si es que no se diseña el algoritmo con la precisión y cuidado necesarios. En el caso de una plataforma predictiva, el usuario puede sentirse como si estuviera siendo espiado o vigilado, dado que la predicción de futuros movimientos o decisiones se realiza en base a los patrones obtenidos del seguimiento y análisis de los actuales comportamientos del usuario. Con respecto a las plataformas de personalización, donde el sistema se adapta al usuario de manera dinámica y efectiva, es importante destacar que el impacto en los resultados del aprendizaje de la enseñanza asistida por ordenador se documenta de manera más clara y evidente, especialmente en el contexto de sistemas de formación que se asemejan a un tutor cognitivo.

Integración de la inteligencia artificial en entornos educativos tradicionales

El desarrollo tecnológico e hiper conectividad sufren un continuo avance que ha propiciado una transformación importante en los métodos de enseñanza y aprendizaje de los idiomas en los últimos años. Con estos avances tecnológicos y la aparición de la inteligencia artificial en numerosos ámbitos de la sociedad, se ha comenzado a especular con la aplicación e integración de esta novedosa rama de la informática en el aprendizaje de lenguas.

A pesar del creciente auge de las nuevas plataformas educativas basadas en el uso de la inteligencia artificial, no se puede perder la perspectiva de los métodos educativos clásicos y tradicionales. El uso de estas nuevas herramientas basadas en la inteligencia artificial, de uso completamente voluntario en la mayoría de los casos, debe utilizarse como complemento o ayuda al método tradicional. Requiere, por tanto, de un entorno convencional en el que

se desarrollará la función principal docente. Esta necesaria fusión de los métodos adquiere especial relevancia ya que, si bien el alumno adopta las actuales nuevas tecnologías de manera rápida e intelectual, su voluntariedad y motivación, por lo general, desaparece de la misma forma. Los métodos clásicos, con aplicación de distintas técnicas como la gramática tradicional o el constructivismo, entre otros, servían para mantener al alumno motivado, obligándolo, en gran medida, a la realización de un trabajo individual sobre la nueva lengua de estudio. Con los nuevos métodos basados en el uso de la tecnología y la inteligencia artificial, el alumno puede cubrir las necesidades comunicativas obligadas exclusivamente a través de la máquina, que se convierte en tutor y, casi, único docente de la clase, lo que puede producir graves deficiencias en los aspectos no comunicativos del aprendizaje, entre otros aspectos negativos.

Conclusiones

Hemos tratado tres formas que adopta el aprendizaje de idiomas en el momento actual y su potencial evolución en un futuro cercano: la formación autodidacta, la que entronca con entornos de modelización colaborativa e interactiva entre el conocimiento individual y el colectivo, y por último, la formación en espacios virtualizados donde es la máquina o el robot, mediante el aprendizaje automático y el procesamiento de grandes cantidades de datos, la que imita las pautas humanas propias de la interacción social. Desde un punto de vista humano, sobre todo profesional, lo deseable sería un "plan de estudios" personalizado de acuerdo a nuestro perfil de aprendiz: intereses, compensación de errores, particularidades cognitivas, tiempo disponible de estudio, horario y lugar de residencia, etc. Sin embargo, las investigaciones sobre formación de segundas lenguas indican que, en una etapa inicial, debe haber unas primeras etapas, más o menos comunes, estructuradas y que dicha estructura debe ser fidedigna y muy concreta. La inteligencia artificial podría contribuir a una longitud de estudio adecuada, a la fijación de las pautas de estudio más convenientes y al conocimiento previo que poseen los participantes, un aprendizaje predictivo. Además, algunos proyectos, los simuladores de pacientes, apuntan que a medio plazo podría softwareizarse la tarea pedagógica.

En resumen, y a pesar del cambio hacia la inteligencia artificial y la tecnología, la labor del profesor de lenguas como mediador de aprendizaje y encargado de apoyar, corregir e informar a los estudiantes sigue siendo fundamental. Con la integración de la tecnología en las aulas, los estudiantes tienen la capacidad de recibir la misma información en calidad e idioma personalizado, lo que sin duda les da capacidad de gestión sobre su aprendizaje.

El papel del profesor se redirige hacia uno más sobresaliente como gestor de contenidos, planificador, evaluador y como fuente de ayuda para los alumnos. A pesar de esto, actualmente no hay auténticos cambios disruptivos en la forma de enseñar y aprender idiomas, pese a observarse que pisamos un terreno donde la tecnología avanza y va a avanzar rápidamente en el área educativa. Se necesita un cambio en la metodología tradicional de la enseñanza de idiomas basado exclusivamente en el enfoque comunicativo y que no valora en absoluto el tratamiento de feedback individual, aspecto vital para la enseñanza de un segundo idioma. Para ello, es conveniente desarrollar los modelos necesarios en el manejo de las plataformas tecnológicas y aplicaciones que mejor abordan de forma específica dichas necesidades, así como involucrar al profesorado en su aplicación desde el punto de vista de la metodología empleada.

Bibliografía

- ALVARADO CALDERÓN, J. E. (2023): Estrategia didáctica apoyada en animación interactiva para el área de lengua y literatura de los estudiantes de primero de bachillerato “A” de la Unidad Educativa. UNACH, <http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/11488>.
- AVILEZ, C. M. P. (2023): Incidencia de los estilos de aprendizaje en las estrategias de enseñanza en la Institución Educativa Enrique Olaya Herrera. *Revista Científica Saperes Universitas*, 6(1): 60-74. <https://doi.org/10.53485/rsu.v6i1.338>.
- CRUZ, P. C. (2021): Didáctica de la pizarra digital interactiva (PDI) en el aula de Educación Infantil. En: *Ambientes de aprendizaje enriquecidos con TIC en Educación Infantil: una mirada internacional*, pp. 157-181. <http://hdl.handle.net/10115/12140>.
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, C. S. (2023): El impacto de la inteligencia artificial en la educación: transformación de la forma de enseñar y de aprender. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/32719>.
- HINOJOSA BECERRA, M.; MARÍN GUTIÉRREZ, I.; MALDONADO ESPINOSA, M. (2024): Inteligencia Artificial y la producción audiovisual. UMA. <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>.
- LEYTON ROJAS, L. E. J. (2024): Herramientas tecnológicas para mejorar la competencia gramatical en estudiantes de avanzado 4 de un instituto de educación superior de Lima. USIL. <https://hdl.handle.net/20.500.14005/14502>.
- MAGGIA, J. A. U. (2023): Programación neurolingüística: un modelo de aprendizaje para la comunidad estudiantil. Social Innova Sciences, <https://socialinnovasciences.org>.

- NANDI, A.; VÁZQUEZ FERNÁNDEZ, M. (2023): Agencia humana y ciudadanía sociolingüística en la Galicia contemporánea: ideologías, gestión y prácticas de revitalización lingüística. Boletín de Filología, SCIELO, <https://scielo.cl>.
- PÉREZ PALAFOX, V.; CHONG BARREIRO, M. C.; CÁCERES MESA, M. L.; MORENO TAPIA, J. (2022): Evaluación y uso de estrategias de aprendizaje autónomo de lenguas extranjeras a nivel superior. Revista Transdisciplinaria De Estudios Sociales Y Tecnológicos, 2(3): 1-222. EXCEDINTER, <https://doi.org/10.58594/rtest.v2i3.51>.
- TRUJILLO SÁEZ, F. J.; FERNÁNDEZ NAVAS, M.; MONTES RODRÍGUEZ, R.; SEGURA ROBLES, A.; ALAMINOS ROMERO, F. J.; POSTIGO FUENTES, A. Y. (2020): Panorama de la educación en España tras la pandemia de COVID-19: la opinión de la comunidad educativa. UGR, ISBN (13): 978-84-17027-40-7
- VERA, F. (2023): Integración de la Inteligencia Artificial en la Educación superior: Desafíos y oportunidades. Transformar, <https://doi.org/10.52712/issn.1850-0013-557>.

Kontakt:

Ing. Allan Jose Sequeira Lopez, PhD.
Katedra románskych a slovanských jazykov
Fakulta Aplikovaných jazykov
Ekonomická Univerzita v Bratislave
Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava
Slovenská republika
Email: allan.lopez@euba.sk
ORCID: <https://orcid.org/000000022001320X>