

# Vplyv jazykových predpokladov na úspešnosť učenia sa cudzieho jazyka

Michal Tatarko  
Akcent College, Praha, Česká republika

**Abstrakt:** Štúdia sa zaoberá skúmaním jazykových predpokladov a ich vplyvu na učenie sa cudzieho jazyka. Jej primárnym cieľom je teoreticky a empiricky vymedziť úlohu jazykových predpokladov v procese učenia sa cudzieho jazyka. V teoretickej rovine sú opísané vybrané komponenty jazykových predpokladov. Z teoretického rozboru sme vyvodili premenné, ktoré vystupujú ako možné prediktory úspešnosti učenia sa cudzieho jazyka. Následný výskum bol uskutočnený na základe štatistického spracovania kvantitatívnych údajov zozbieraných na slovenských gymnáziách v Prešovskom kraji. Obsahom výskumu je štatistická analýza korelácie medzi jednou nezávislou (úroveň lingvistického komponentu jazykových predpokladov) a jednou závislou premennou (úroveň úspešnosti učenia sa anglického jazyka). Na zber dát boli použité nástroje založené na metóde testovania a škálovania. Jednotlivé výsledky potvrdili predpokladané skutočnosti a identifikovali lingvistický komponent jazykových predpokladov ako prediktor úspešnosti učenia sa cudzieho jazyka. Tieto výsledky sú v porovnaní s inými zahraničnými štúdiami do značnej miery podobné.

**Kľúčové slová:** jazykové predpoklady, komponenty jazykových predpokladov, fonetické kódovanie, lingvistický komponent, pamäťový komponent, úspešnosť učenia sa cudzieho jazyka.

**The Effect of Language Aptitude on Foreign Language Learning.** The paper deals with language aptitude and its effect on the foreign language learning. The main aim is to explore the language aptitude and identify its role in foreign language learning from theoretical and empirical point of view. Based on the theoretical analysis, we identified a variable that can serve as a potential predictor of success in the foreign language learning. Data, which we collected at selected grammar schools in Prešov district, were statistically analyzed – we examined the correlation between the linguistic component of language aptitude (independent variable) and language learning success (dependent variable). The data were collected by means of testing and scaling. The result confirmed the assumed hypothesis that the language aptitude is a relevant predictor of success in foreign language learning. This result is in comparison to other studies very similar.

**Key words:** *language aptitude, components of language aptitude, phonetic coding, linguistic component, memory, success in foreign language learning.*

## Úvod

Ovládať minimálne jeden cudzí jazyk na komunikačnej úrovni sa stalo bežnou požiadavkou súčasnej spoločnosti, a preto nie je výnimočné, že sa v súčasnej dobe čoraz viac stretávame s vyučovacími prístupmi a metódami, ktorých ambíciou je naučiť cudzí jazyk rýchlo a efektívne. Je však známe, že na učenie sa cudzieho jazyka vplýva množstvo faktorov a nie je jednoduché vytvoriť univerzálne fungujúci model učenia sa, ktorý by zabezpečil univerzálny úspech v dosahovaní cudzojazyčnej kompetencie. Doterajšie teórie a výskumy prinášajú poznatky o tom, že medzi dôležité indikátory úspešnosti učenia sa cudzieho jazyka patria motivácia, štýl učenia, vek, miera autonómie, jazykové predpoklady a iné. Vplyv týchto faktorov bol a stále je predmetom psychologických a pedagogických výskumov, pretože požiadavka spoločnosti poskytovať efektívne cudzojazyčné vzdelávanie je čoraz aktuálnejšia. Každý učiteľ alebo lektor cudzieho jazyka sa v praxi stretáva s tým, že niektorí žiaci jazyk doslovne nasávajú a ich pokroky sú viditeľné v krátkodobých časových horizontoch. Na druhej strane sa stretávame s jednotlivcami, ktorí opakovane začínajú jazykové kurzy na tej istej úrovni a v priebehu času sa zlepšujú len minimálne alebo vôbec. Podobné príklady je možné nájsť aj mimo školského prostredia, kde sme svedkami toho, že sa naši priatelia, kolegovia alebo rodinní príslušníci naučia komunikovať aj niekoľkými cudzími jazykmi naraz, kým iní ostávajú monoglotmi.

Táto štúdia sa zaoberá problematikou jazykových predpokladov, teda predispozíciou alebo talentom učiť sa cudzí jazyk. Hlavným cieľom štúdie je zistiť, aký silný je vzťah medzi úspešnosťou učenia sa cudzieho jazyka a jedným vybraným komponentom jazykových predpokladov. Sekundárnym cieľom je náš výsledok porovnať s výsledkami iných štúdií. Výskum tohto typu v minulosti prebehol v rôznych krajinách, no nemáme poznatky o tom, že by sa uskutočnil v našich geografických podmienkach, a teda nie je jasné, do akej miery by bolo možné využiť testy jazykových predpokladov ako prediktorov úspešnosti učenia sa cudzieho jazyka na Slovensku. Jazykové predpoklady sú iba jedným z viacerých faktorov, ktoré predpokladajú mieru úspechu a vstupujú do rôznych vzťahov s inými faktormi, napríklad s motiváciou, vekom, štýlom učenia, autonómiou atď. Sila týchto vzťahov vytvára akýsi rebríček faktorov, ktoré najviac ovplyvňujú úspech v učení sa cudzieho jazyka.

## 1 Jazykové predpoklady

### 1.1 Vymedzenie pojmu

Termín *predpoklad* (ang. *aptitude*) je možné definovať ako schopnosť naučiť sa niečo zvládať, ktorá závisí od viacerých charakteristík učiaceho sa. V rámci jazykových predpokladov je táto schopnosť spájaná s talentom učiť sa jazyk. Vo všeobecnosti je známe, že pojmy *jazykový predpoklad* a *aktuálna jazyková úroveň* nie sú dve rovnaké veci a je potrebné ich vnímať oddelene. Vyplýva to z logického faktu, že každý človek, či už jazykovo nadaný alebo bez silných jazykových predpokladov, je schopný dosiahnuť akúkoľvek úroveň jazyka, no vynaloží na to rozdielne množstvo úsilia a času. Testy jazykových predpokladov nazerajú na jazykové predpoklady nie ako na jednotnú entitu, ale ako na súbor rozličných charakteristík, ktoré sú v interakcii v procese učenia sa cudzieho jazyka (Stern, 1983, str. 369). Mnoho odborníkov v danej oblasti sa zhoduje v názore, že jazykové predpoklady sú imúnne voči zmenám a tréningu (napr. Carroll, 1962; Ellis, 1995; Thornbury, 2006; Skehan, 1998), no iní (napr. Piraud, 2008; McLaughlin, 1990) zastávajú názor, že jazykové predpoklady je potrebné vnímať dynamicky ako množinu viacerých tvárnych schopností, ktoré sú v interakcii s inými vnútornými charakteristikami žiaka a že je možné ich zlepšovať.

### 1.2 Komponenty jazykových predpokladov

Existujúce teórie sa zhodujú v názore, že jazykové predpoklady v sebe zahŕňajú niekoľko rozdielnych schopností (tzv. komponenty jazykových predpokladov), napríklad sluchovú, lingvistickú a pamäťovú (Carroll, 1962; Thornbury, 2006; Ellis, 1995; Skehan, 1998).

Prvá z nich sa vzťahuje na tzv. dobré ucho a v skutočnosti predstavuje schopnosť rozlíšiť a analyzovať cudzie zvuky tak, aby sme si na ne neskôr vedeli spomenúť a zopakovať ich. Carroll tento komponent označuje ako schopnosť fonetického kódovania (*phonetic coding ability*) (1962, s. 128). Niektorí iní autori označujú tento komponent nie ako fonetické, ale ako fonemické kódovanie (*phonemic coding*).

Ďalší komponent, tzv. lingvistická schopnosť, zodpovedá rozoznávaniu vzorov vstupu a vytváraniu pravidiel na základe týchto vzorov (Thornbury, 2006, s. 15). Carroll túto schopnosť špecifickejšie definuje na základe dvoch komponentov – citlivosť na gramatiku a indukzívne učenie sa jazyka (1962, s. 129 – 130). Prvý z nich je zameraný na spôsob, akým slová vo vete fungujú, druhý na vytváranie gramatických pravidiel. V dostupnej literatúre sme sa snažili nájsť presné rozdiely medzi týmito dvoma lingvistickými komponentmi, no ich definovanie nie je úplne jasné a zároveň je veľmi podobné. Budeme preto nasledovať model Thornburyho (2006) a Skehana (1998), ktorí združujú obidva komponenty do jedného pojmu, a to do *lingvistického komponentu*.

Tretí komponent, t. j. *pamäťová schopnosť* sa týka schopnosti využívať senzorickú a pracovnú pamäť, ukladať rôzne lexikálne položky do dlhodobej

pamäte a zároveň spôsobilosť ich rýchlo a efektívne z pamäte vybrať a použiť (Thornbury, 2006, s. 16). Carroll túto schopnosť už pred vyše polstoročím označil ako schopnosť pamäťového učenia (Carroll, 1962 In Ellis, 1995, s. 495). Jednotlivými komponentmi jazykových predpokladov sa podrobnejšie zaoberáme v nasledujúcich podkapitolách.

Je nutné dodať, že jednotlivé komponenty u jedného človeka nemusia byť na rovnakej úrovni. Napríklad Skehan tvrdí, že vysoká miera fonetického kódovania u jedného žiaka nemusí predznamenávať jeho vynikajúcu pamäťovú schopnosť (1998, s. 192). Preto je možné hovoriť o silnejších a slabších stránkach jazykových predpokladov u toho istého človeka.

### **1.2.1 Komponent fonetického kódovania**

Fonetické kódovanie stojí úplne na začiatku práce s jazykovým materiálom, ktorý má zvukovú podobu. Ide o spracovanie informácií z tzv. vstupu (z ang. slova *language input*) a na kognitívnej úrovni sa vždy odohráva pred aktivizovaním ďalších dvoch komponentov jazykových predpokladov. Úlohou fonetického kódovania je vyriešiť segmentálny problém, ktorý Petersová (1983, s. 59) definuje ako schopnosť rozdeliť auditívny jazykový vstup na jednotlivé zmysluplné segmenty. Môžu to byť jednotlivé slabiky, hranice medzi slovami alebo slovnými spojeniami, pričom dôležitú úlohu zohráva rytmus prirodzenej hovorenej reči založený na dôraze a intonácii. Podľa Skehana (1998, s. 203) ide o prirodzenú schopnosť žiaka nazerať na auditívny jazykový vstup ako na informáciu, ktorú má zmysel kognitívne spracovávať a pochopiť ju správne, čo stojí v protiklade s takým jazykovým vstupom, ktorý na žiaka pôsobí auditívne rozostrene a môže byť nepresný. Myslíme si, že táto schopnosť je užitočná v školskom vzdelávacom prostredí, kde je zvyčajne takýto auditívny vstup zjednodušený a prispôbený úrovni žiaka, no je ešte viac potrebná v neformálnom mimoškolskom prostredí, kde sa akustická kvalita vstupu môže meniť rovnako ako aj jeho náročnosť, čo pochopiteľne vplýva na nároky vysporiadať sa vyššie uvedeným segmentálnym problémom.

Komponent fonetického kódovania sa týka schopnosti analyzovať a kódovať zvuky tak, aby ich jednotliviec rozpoznal, identifikoval a udržal si ich v pamäti (viac ako len niekoľko sekúnd). Toto kódovanie predstavuje asociovanie zvuku so symbolom, resp. symbolmi a následným prepojením s jeho významom (Chan, Skehan a Gong, 2011, s. 56). Nejde o schopnosť vedieť okamžite zopakovať konkrétny zvuk alebo skupinu zvukov, ale o schopnosť vytvoriť a uložiť si zvukový obraz tak, aby ho bolo možné reprodukovať aj po určitom čase, počas ktorého sme sa venovali inej aktivite (Carroll, 1962, s. 46). Carroll (1962, In Ellis, 1995, s. 496) ďalej tvrdí, že tento komponent sa spája aj so schopnosťou správneho hláskovania. Skehan (1998, s. 200) dopĺňa, že schopnosť rozoznávať zvuky je medzi jednotlivcami rozdielna a že tento

rozdiel nevlýva na úspech v učení sa jazyka. To, čo naň vplýva, je schopnosť analyzovať zvuk tak, že ho jednotliviec spojí s trvalým významom a bude si ho schopný vybaviť nielen bezprostredne po precvičovaní, ktoré viedlo k vytvoreniu tejto väzby.

Na základe týchto informácií je zrejmé, že fonetické kódovanie je čiastočne prepojené s krátkodobou pamäťou, pretože sa spája s pochopením a zapamätaním si konkrétneho zvuku. Túto skutočnosť dopĺňa štúdia Chanovej, Skehana a Gongovej (2011), ktorí postavili charakteristiku fonetického kódovania na niekoľkých všeobecne platných pravidlách:

- krátkodobá pamäť zohráva dôležitú úlohu pri produkovaní hovorenej reči;
- schopnosť analyzovať zvuky uľahčuje ich uloženie do pamäte;
- táto analytická schopnosť je spájaná so schopnosťou prepájať zvuky so symbolmi.

Je ale nutné dodať, že fonetické kódovanie funguje nezávisle na pamäťovom komponente jazykových predpokladov a aj keď sú čiastočne prepojené, neznamená to, že dobrá schopnosť fonetického kódovania determinuje aj dobrú úroveň pamäťového komponentu (Gilleece, 2005, s. 35).

Podľa Carrola (1962, s. 46) je fonetické kódovanie možné testovať na základe úlohy, v ktorej sa žiaci učia priradovať symboly (znaky alebo písmená) k zvukom. Tie si však musia zapamätať dosť dlho na to, aby ich boli schopní porovnať s inými zvukmi. Zároveň si vytvárajú množinu reakcií na zvuky a na ich kombinácie, ktoré sú rovnako výsledkom predošlej analýzy a precvičovania.

### 1.2.2 Lingvistický komponent

Ako sme spomínali, niektoré teórie a výskumy v oblasti jazykových predpokladov rozdeľujú tento komponent na dve zložky, no niektoré ho z dôvodu podobnosti charakteru týchto zložiek popisujú ako jeden celok. Rozdelenie na zložky v sebe zahŕňa komponent gramatickej citlivosti a komponent schopnosti induktívnej analýzy.

Prvý z nich predstavuje schopnosť porozumieť tomu, aké úlohy plnia slová v jazyku a v akých syntaktických vzťahoch sú (Robinson, 2002, s. 324). Nezahŕňa v sebe explicitnú znalosť gramatiky, ale povedomie o syntaktických vzťahoch a vzoroch. Skehan tvrdí, že táto schopnosť je na začiatku receptívna, resp. pasívna a že je zodpovedná za rozpoznávanie funkcií slov vo vetách (1998, s. 200 – 201). Ďalej dopĺňa, že umožňuje sústrediť sa na jedno slovo, i keď je súčasťou širšej jazykovej štruktúry. Pri testovaní tohto komponentu je úlohou žiaka spojiť dané neznáme slovo so slovom, ktoré ho reprezentuje v inom, žiakovi známom jazyku, napr. v materinskom. Za pomoci druhého lingvistického komponentu, t. j. schopnosti induktívnej analýzy dochádza k odvodzovaniu gramatických pravidiel, ktoré je možné ďalej aplikovať (ibid).

V druhej fáze je teda táto schopnosť viac produktívna. Inými slovami, ide o schopnosť extrahovať z jazykového príkladu alebo širšieho materiálu gramatické pravidlá a významy slov a použiť ich vo vlastnej produkcii jazyka. V pedagogickej praxi zameranej na vyučovanie cudzieho jazyka je tento princíp zakotvený v tzv. induktívnom učení sa. Induktívne učenie sa postupuje od príkladov v kontexte k odvodeniu všeobecného gramatického pravidla. Toto pravidlo si odvodí žiak sám na základe pomocných otázok, ktoré mu kladie učiteľ. Príkladom indukcie je aj typ úlohy, v ktorej žiak odvodí význam neznámeho slova z kontextu. V anglickej terminológii je táto schopnosť označovaná ako *meaning inferring*. Na druhej strane existuje deduktívny prístup vo vyučovaní gramatiky, kedy učiteľ sám vysvetlí pravidlo a žiaci ho ďalej aplikujú v iných kontextoch. V komunikatívnom jazykovom vyučovaní je preferované predovšetkým induktívne vyučovanie/ učenie sa, pretože zapája žiaka do objavovania pravidiel o jazyku, čo následne podporuje schopnosť zapamätať si ich jednoduchšie a na dlhšiu dobu. Následným niekoľkokrátovým precvičovaním sa toto pravidlo dostane do dlhodobej pamäte.

Výskumy v tejto oblasti prinášajú poznatky o tom, že žiaci rozoznávajú informácie rozdielne na základe funkčnej špecializácie mozgových hemisfér, ktorá rovnako vplýva aj na úrovne ich gramatickej senzitivity a schopnosti induktívnej analýzy. Napríklad výskum Pirauda z roku 2008 (s. 93) porovnával žiakov s buď pravou, alebo ľavou dominantnou hemisférou a na základe testovania ich lingvistického komponentu zistil, že dominancia ľavej hemisféry pozitívne koreluje so stupňom gramatickej citlivosti. To je v súlade so všeobecne známym poznatkom, že rečové centrum sídli v Brocovej oblasti ľavej mozgovej hemisféry (Sternberg, 2009, s. 75). Aj keď sa viaceré zdroje zhodujú v tom, že jazykové predpoklady sú nemenné, výskum Pirauda (2008, s. 101) zistil, že gramatická citlivosť je komponentom, ktorý je možné modifikovať. Vo svojom vyššie spomínanom výskume sa v druhej fáze venoval žiakom s nízkou gramatickou citlivosťou. Títo žiaci absolvovali kurz, ktorého cieľom bolo zlepšiť ich gramatickú citlivosť. Po kurze sa znovu podieľali na vlastnom testovaní tohto komponentu a zlepšili svoj výsledok o 20 %. Zaujímavé je aj jeho zistenie, že gramatickú citlivosť je možné zlepšovať zámerným tréningom u obidvoch skupín špecializácie mozgových hemisfér, teda aj u ľavých aj pravých (ibid, s. 102).

Na základe vyššie uvedených faktov je možné sumarizovať, že existuje možnosť meniť a zlepšovať lingvistický komponent, no tento poznatok sa stretáva s početnými protichodnými názormi, ktoré podporujú stálosť a nemennosť jazykového nadania (Caroll, 1962; Ellis, 1995; Thornbury, 2006; Skehan, 1998). S určitosťou je však možné tvrdiť, že rozdiely v špecifikácii funkčnosti hemisfér vplývajú na túto zložku jazykových predpokladov. Lingvistický komponent žiaka je tak do určitej miery determinovaný jeho neurónovou výstavbou mozgu.

### 1.2.3 Pamäťový komponent

Tento komponent je definovaný ako schopnosť vytvárať veľké množstvo asociácií v relatívne krátkom čase. Skehan (1998, s. 45) tvrdí, že na spomínané tri komponenty jazykových predpokladov je možné aplikovať pomerne známu teóriu učenia sa jazyka založenej na postupnosti troch fáz – vstup (*input*), spracovanie informácie (*central processing*) a výstup (*output*).

V tejto súvislosti tento trojzložkový model jazykových predpokladov stotožňuje fonetické kódovanie so vstupom, lingvistický komponent so spracovaním informácie a pamäť s výstupom. Keďže pamäť zodpovedá za to, ako sú informácie uložené a akým spôsobom sú znovu nájdené, je možné tvrdiť, že práve pamäťový komponent jazykových predpokladov najtesnejšie ovplyvňuje výstup. Podľa Gilleceho (2005, s. 37), ktorý cituje Skehana (1998), pamäť je nevyhnutná pre jazykový výstup a je dokázané, že aj učiaci sa aj rodení používatelia jazyka sa do veľkej miery spoliehajú na zapamätané segmenty jazyka (*language chunks*) a uprednostňujú používanie týchto lexikalizovaných reťazcov pred vytváraním nových unikátnych segmentov. V didaktike cudzích jazykov je tento jav využívaný v tzv. Lexikálnom prístupe, ktorý v 90. rokoch minulého storočia popísal anglický autor Michael Lewis. Lexikálny prístup sa sústreďuje na vyučovanie/ učenie sa cudzieho jazyka prostredníctvom pamäťového vyučovania slovnej zásoby. Tento prístup tvrdí, že jazyk nie je lexikalizovaná gramatika, ale gramatizované lexikum. Cieľom vyučovania by malo byť odhaľovanie pevných či menej pevných lexikálnych celkov, ktoré vytvárajú základné stavebné kamene jazyka. Tieto celky sú potom porovnávané s jazykom materinským s cieľom fixácie a naučenia (Lewis, 2002).

Základné rozdelenie pamäte obsahuje podľa Atkinsona a Shiffrina (1967, s. 90) tri druhy pamäte: senzorickú, krátkodobú a dlhodobú.

Prvá, senzorická slúži na uchovávanie zmyslových vstupov a je veľmi krátka. Napríklad sluchové informácie si vybavíme len zhruba 4 sekundy späť, vizuálne iba asi štvrt' sekundy.

Krátkodobá pamäť je charakteristická tým, že v nej prebieha mentálna aktivita, trvá zhruba 30 sekúnd a jej kapacita je 7 +/- 2 položky (Millerovo magické číslo). Túto pamäť niektorí psychológovia označujú aj ako pracovnú pamäť. Známy je tiež štvorzložkový model pracovnej pamäte od Alla Baddeleyho, ktorý vychádza z toho, že v pracovnej pamäti sa skladuje a triedi mnoho rôznych typov informácií a že sa ich spracovaním zaoberajú rozdielne oblasti mozgu.

Dlhodobá pamäť má ohromnú kapacitu a u zdravého človeka sa v nej uchovávajú položky na celý život (Atkinson, Shiffrin, 1967, s. 117).

Pre učenie sa jazyka sú, pochopiteľne, všetky typy pamäte dôležité, najviac však pracovná pamäť. Tá nielenže vytvára priestor pre prebiehajúce spracovanie informácií vstupu, ale je aj vstupnou bránou do dlhodobej pamäte.

Vo výskume Chanovej a kol. (2011, s. 54) sa tvrdí: „*Všimnúť si niečo a nechať to odznieť je prirodzenou súčasťou plynúceho života. Avšak všimnúť si niečo a vytvoriť prepojenie s existujúcou štruktúrou v dlhodobej pamäti znamená zmeniť jej obsah a dosiahnuť pokrok v učení sa.*“ Vo všeobecnosti je známe, že niektorí ľudia majú efektívnejšiu pracovnú pamäť ako iní a práve tento poznatok môže predstavovať rozdiel medzi žiakmi s celkovo silným alebo slabým pamäťovým komponentom jazykových predpokladov (ibid).

Pohľady na pamäť z teoretického aj vedeckého hľadiska sú rozsiahle. Niektoré sú viac alebo menej tradičné, no väčšinou ich zjednocuje náš spomínaný trojzložkový model. Sternberg (2009, s. 189) popisuje to, na čo kladie väčšina autorov dôraz, na základe metafor, kde je senzorická pamäť vykladacou rampou, pracovná pamäť je oblasť, ktorá rampu obklopuje a kde informácie dočasne ukladá do doby, kým sú presunuté do správneho miesta v sklade (dlhodobá pamäť), alebo kam sú pred použitím informácie dopravené z nejakého umiestnenia v sklade.

## **2 Empirická časť**

### **2.1 Zameranie výskumu a hypotéza**

Vzťah jazykových predpokladov a úspešnosti učenia sa cudzieho jazyka v našich geografických podmienkach doposiaľ nebol opísaný. Preto sme sa rozhodli skúmať vzťah týchto dvoch premenných na Slovensku. Zároveň je vo všeobecnosti známe, že jazykové predpoklady sú len jedným z viacerých faktorov, ktoré vplývajú na úspech v učení sa cudzieho jazyka. Nie každý žiak/študent s nadpriemerným jazykovým nadaním sa daný cudzí jazyk dobre naučí, pretože na tento úspech vplýva iný silný faktor, ktorým je napr. motivácia. Cieľom nášho výskumu je teda zistiť, či je možné brať do úvahy faktor jazykových predpokladov bez toho, aby sme poznali silu motivácie a iných faktorov.

Na vyjadrenie hypotézy sme stanovili závislé a nezávislé premenné. Vo výskume overujeme vzťah medzi lingvistickým komponentom jazykových predpokladov (nezávislá premenná) a úspešnosťou učenia sa cudzieho jazyka (závislá, odpoveďová premenná).

**Hypotéza:** Žiaci, ktorí majú vyššiu úroveň lingvistického komponentu jazykových predpokladov, sú viac úspešní v procese učenia sa anglického jazyka ako žiaci, ktorí majú nižšiu úroveň tohto komponentu.

### **2.2 Nezávislá premenná**

*Úroveň lingvistického komponentu jazykových predpokladov* – adaptovaný Oxfordský test jazykových predpokladov od Langslova (1996) určil úroveň lingvistického komponentu jazykových predpokladov každého respondenta.



### Nástroj na určenie nezávislej premennej

V posledných desaťročiach sa na ciele zistenia jazykových predpokladov najčastejšie používal Moderný test jazykových predpokladov (*Modern Language Aptitude Test*), označovaný aj ako *MLAT* (Carrol, Sapon, 1959), ako aj Pimsleurova batéria na testovanie jazykových predpokladov (*Pimsleur Language Aptitude Battery*) označovaná aj ako *PLAB* (Pimsleur, 1966). Väčšina testov je založená na meraní niekoľkých komponentov jazykových predpokladov: schopnosť identifikovať a pamätať si zvuky, porozumieť funkcii slov vo vete, identifikovať gramatické pravidlá na základe príkladov a pamätať si novú slovnú zásobu a gramatické pravidlá. Staršie štúdie potvrdili pozitívny vzťah medzi výkonmi žiakov v *MLAT*, *PLAB* a medzi úspešnosťou učenia sa cudzieho jazyka, no na druhej strane doba, v ktorej boli tieto štúdie zostavené, bola typická používaním tradičnej gramaticko-prekladovej a audio-lingválnej metódy vo vyučovaní. Počas nášho bádania sme sa stretli so zahraničnými vzdelávacími organizáciami, ktoré tieto testy používajú aj v súčasnosti (mohlo ísť aj o ich adaptované verzie), najmä *MLAT*. Bohužiaľ, tento test nie je voľne dostupný a nie je možné sprostredkovať jeho použitie ani za finančnú odmenu. Podľa Nadácie jazykového učenia a testovania (*Language Learning and Testing Foundation*), ktorá vlastní autorské práva *MLAT*, test je možné sprostredkovať iba vládnyim agentúram, misionárskym skupinám a registrovaným klinickým psychológom (*Computer-Based MLAT*, 2018).

Na ciele nášho výskumu sme zvolili časť Oxfordského testu jazykových predpokladov (Langslow, 1996). Tento test sme z časových a pragmatických dôvodov skrátili, a to v zmysle, že sme použili len jednu samostatnú časť, ktorá testovala práve lingvistický komponent. Tento adaptovaný test jazykových predpokladov bol založený na porovnávaní elementov umelého (vymysleného) a anglického jazyka. Pozostával z troch úloh s postupne narastajúcou obťažnosťou. Použitá úroveň anglického jazyka zodpovedala stupňu A2 až B1, čo bolo prijateľné pre náš výberový súbor (gymnazisti druhého až tretieho ročníka). Na druhej strane porozumenie anglických slov nebolo nevyhnutné, pretože v teste šlo predovšetkým o porovnávanie slov a následné odvodzovanie vzťahov medzi nimi.

Tri cvičenia v teste boli rozdelené na časti *A* a *B*. Vety v cvičeniach I.A, II.A a III.A boli v umelom jazyku. Žiaci mali izolovať jednotlivé slová a pokúsiť sa pochopiť ich význam. Analýza mala prebiehať takým spôsobom, že každý segment vety mal byť priradený k nejakému slovu, to znamená, že ak žiaci rozdelili vetu do jednotlivých slov, nemal im ostať žiaden zvyšok. Takto mali analyzovať umelý a anglický jazyk. Umelý jazyk bol typický tým, že slovosled vo vetách mohol byť oveľa flexibilnejší ako v anglickom jazyku. Okrem všeobecných inštrukcií pred samotnou prácou na úlohách bolo žiakom vysvetlené, že porovnávaním viet v umelom a anglickom jazyku si mali preštudovať dané príklady z cvičenia *A* a následne mali odpovedať na otázky

v cvičení B, ktoré sa týkali prekladu z umelého do anglického jazyka a naopak. Žiaci boli tiež upozornení na to, že pravidlá toho istého jazyka sa budú učiť vo všetkých troch cvičeniach, to znamená, že jednotlivé slová, ktoré sa naučili v jednom cvičení, sa im môžu zísť v cvičení nasledujúcom.

Pri preklade inštrukcií a adaptácii výskumného nástroja došlo k overeniu jeho obsahovej validity nasledovne:

- face validita deklarovala fakt, že test naozaj testuje jazykové predpoklady;
- prostredníctvom konzultácie s odborníkom na preklad (vysokoškolský učiteľ prekladu z anglického do slovenského jazyka).

Po tejto teoretickej validácii sme test prakticky otestovali na malom súbore respondentov (N = 25), ktorí sa bezprostredne vyjadrovali k zrozumiteľnosti otázok, k logike členenia a podobne. Po tomto predtestovaní sme museli doplniť a jasnejšie definovať inštrukcie k jednotlivým úlohám, pričom takto doplnený test prešiel novým cyklom predtestovania na inom malom súbore respondentov. Okrem týchto zmien v inštrukciách sme na teste nič nemenili, a teda všetky jeho položky boli v jednotlivých úlohách identické s pôvodným testom. Zároveň sme stanovili maximálny čas, ktorý mali respondenti na jeho riešenie (30 min.). Tento čas sa pri predtestovaní ukázal ako dostačujúci. Overenie vnútornej konzistencie tohto adaptovaného nástroja prostredníctvom nášho určenia Cronbachovej alfa je predmetom diskusie v kapitole 2.6.

### 2.3 Závislá premenná:

*Úroveň úspešnosti učenia sa anglického jazyka* – skóre na škále od 1 po 10, ktoré pre každého žiaka určil jeho učiteľ anglického jazyka. Tak žiakov rozdelil podľa toho, do akej miery sú úspešní/ neúspešní.

#### Nástroj na určenie závislej premennej

Za úspešnejších žiakov považujeme tých, ktorí sú v spomínanej škále ohodnotení bodmi 7 až 10. Za menej úspešných žiakov považujeme tých, ktorí sú na tejto škále ohodnotení bodmi 1 až 4. Priemerní žiaci sú takí, ktorí v tejto škále dosiahli hodnoty 5 až 6. Učitelia brali do úvahy jednak aktuálnu jazykovú úroveň žiakov a jednak ich pokrok v dobe, počas ktorej s nimi pracujú. Podrobný opis, ktorý bol k dispozícii aj hodnotiacim učiteľom, uvádzame v nasledujúcej tabuľke.

*Tabuľka 1: Škála úspešnosti učenia sa cudzieho jazyka*

Približná jazykov	Škála hodnotení a	Deskriptor škály
----------------------	-------------------------	------------------

á úroveň		
A2	1 bod	<b>1 bod:</b> najmenej úspešní žiaci – sú neaktívni a majú veľmi slabú úroveň anglického jazyka. Zlepšovanie sa v jazyku je takmer nulové. Ich angličtina sa dá len veľmi ťažko ohodnotiť.
	2 body	<b>2 body:</b> málo úspešní žiaci – na hodinách sú len málo aktívni, zriedkakedy spolupracujú, len veľmi pomaly sa zlepšujú. Ich angličtina je málo zrozumiteľná kvôli častým chybám.
	3 body	<b>3 body:</b> žiaci pod priemerom – spolupracujú len niekedy, učenie je pomalé a v rámci požadovanej úrovne chápu jednoduché jazykové konštrukty. Ich chyby stále narúšajú komunikáciu.
	4 body	<b>4 body:</b> žiaci tesne pod priemerom – na hodinách by ste si vedeli predstaviť viac, občas spolupracujú, občas nie, ale v rámci svojej požadovanej úrovne sa im niekedy podarí naplniť vaše predstavy.
B1	5 bodov	<b>5 bodov:</b> priemerní žiaci – pracujú na 50 – 60 %, väčšinou sa im podarí naučiť sa prezentovanú gramatiku, no často ju zabúdajú a potrebujú si ju dôkladne zopakovať. Spolupráca s nimi je ale na akceptovateľnej úrovni, i keď komunikácia obsahuje veľa chýb.
	6 bodov	<b>6 bodov:</b> priemerní žiaci – spolupráca s nimi je na priemernej úrovni. Žiaci síce robia chyby, ale tie nie sú také závažné, aby rušili komunikačný cieľ. Požiadavky naplňajú na 65 %.
	7 bodov	<b>7 bodov:</b> žiaci tesne nad priemerom – v jazyku sa im bez väčších problémov podarí naučiť sa vysvetľované javy, mohli by byť aj lepší, stretávajú sa s občasnými problémami, ale zároveň aj pozitívnymi prekvapeniami. Vidíte ich pokrok.
B2	8 bodov	<b>8 bodov:</b> úspešní žiaci – k štúdiu jazyka pristupujú zodpovedne, sú chápvaví a vidieť, že sa o štúdium zaujímajú, využívajú väčšinu šanci na komunikáciu v AJ a vidíte ich postupné zlepšovanie. Komunikácia s nimi v AJ je veľmi dobrá.
	9 bodov	<b>9 bodov:</b> veľmi úspešní žiaci – pochopia vysvetľované javy veľmi rýchlo, ste spokojný/á s ich prácou, aktívne komunikujú a robia viac, než od nich väčšinou požadujete. Vyjadrujú sa jasne aj napriek občasným

		nepresnosťami a malým chybám.
	10 bodov	<b>10 bodov:</b> sú to „šťahúne“ triedy, na požadovanej úrovni dosahujú nadpriemerné výsledky, aktívne vyhľadávajú príležitosti na učenie sa AJ aj mimo školy a poznajú efektívne stratégie učenia sa. Dokážu komunikovať jasne a používajú komplexnejší jazyk, nad vhodnosťou ktorého premýšľajú.

Zdroj: vlastné spracovanie s prihliadnutím na deskriptory jazykových úrovní podľa Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky (Common European Framework, 2018).

#### 2.4 Charakteristika typu výskumu

Na testovanie hypotéz sme použili korelačný výskum, ktorý slúži na určenie miery súvislosti vzťahov medzi viacerými premennými. Túto súvislosť sme v konečnej fáze vyjadrili koeficientom korelácie. Využili sme pritom kombináciu exploratívnej metódy testovania a škálovania vybraného súboru respondentov. Údaje získané testovaním a škálovaním sa dajú plne kvantifikovať, a tým aj štatisticky spracovať. Vhodnosť metódy potvrdzuje aj fakt, že sa javí ako veľmi vhodná na získavanie relatívne veľkého počtu anonymných odpovedí (v našom prípade N = 190).

#### 2.5 Výberový súbor

Výberový súbor predstavovali žiaci druhých a tretích ročníkov gymnázií v Prešovskom kraji. Pri zostavovaní výberového súboru sme vybrali rôzne gymnáziá. Keďže pri našom type výskumu nebolo možné využiť náhodný výber, pre potreby zostavenia súboru sme využili tzv. zámerný (typický) výber. Gavora (2000, s. 64) tento výber definuje ako taký, ktorý sa uskutočňuje na základe stanovenia relevantných znakov potrebných pre dané skúmanie. Týmto spoločnými znakmi boli účasť na hodinách anglického jazyka, ročník, typ školy a kraj. Výberový súbor mal mať tieto spoločné znaky preto, aby sa na ňom bez interferencií mohol prejaviť vzťah skúmaného faktoru voči úrovni úspešnosti učenia sa cudzieho jazyka. Do nášho výberového súboru sme zaradili žiakov druhých a tretích ročníkov gymnázií z niekoľkých dôvodov. Z pohľadu vývinovej psychológie ide o vek ranej adolescencie, ktorý je charakterizovaný „konsolidovaním duševného života (proti krízam a labilité puberty), kryštalizáciou postojov a názorov, najmä rozumovým psychickým zrením. Dochádza k rozvinutiu sebavedomia, sebaistoty, samostatnosti a k integrácii osobnosti. Jedinec dosahuje už takmer vrchol rozumových schopností, úroveň inteligencie tohto obdobia sa v ďalšom živote prekračuje len výnimočne.“ (Kravčík, Piaček, 1999).

Rovnaký typ školy, teda gymnázium, bol tiež jedným zo spoločných znakov. Rozdielny typ školy by mohol predstavovať výrazné rozdiely v zložení žiakov, rozdiely vo vyučovacích osnovách a nárokoch na žiakov.

Vo výberovom súbore sa nachádzali iba gymnazisti z jedného kraja, aby bola zaistená rovnaká alebo podobná regionálna klíma, ktorá by nespôsobovala zásadné rozdiely vo vyučovacích podmienkach a socio-kultúrnom prostredí respondentov.

S cieľom zberu dát sme oslovili 15 gymnázií v Prešovskom kraji, z ktorých päť súhlasilo so skúmaním vlastných žiakov. Nakoniec sme si z nich vybrali tri tak, aby každé z nich bolo v inom meste a zároveň nám poskytlo dostatočný počet žiakov. Išlo o Evanjelické gymnázium v Prešove, Gymnázium Janka Františka Rimavského v Levoči a o Gymnázium na Javorovej ulici v Spišskej Novej Vsi.

## **2.6 Spracovanie údajov vzťahujúcich sa k hypotéze**

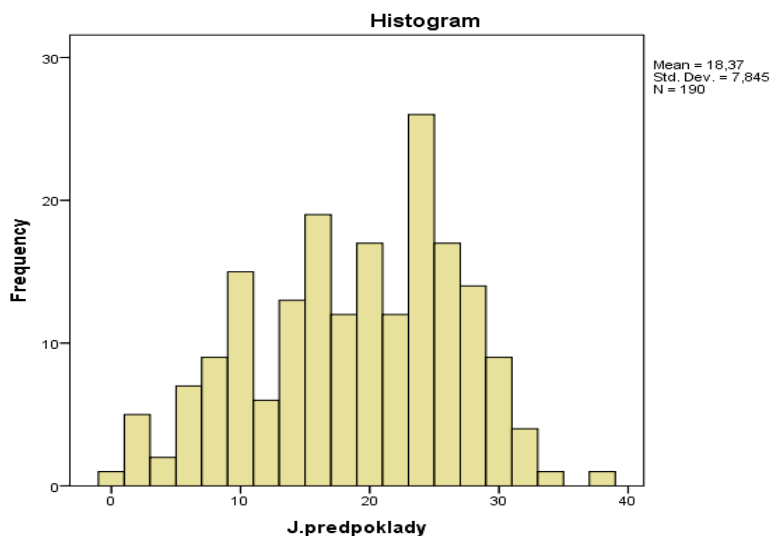
Overovanie vzťahov medzi premennými bolo založené na štatistickom spracovaní údajov pomocou počítačového programu SPSS.22. Toto spracovanie údajov nám umožnilo zistiť normalitu rozloženia položiek, ako aj jeho reliabilitu. Na základe možností štatistického spracovania dát v tomto programe sme zisťovali koreláciu medzi nezávislou a závislou premennou. Prostredníctvom grafických možností programu sme mali možnosť identifikovať frekvenciu objavovania sa rôznych úrovní skúmaných premenných. Regresná analýza nám tiež poskytla ďalšie možnosti interpretácie výsledkov.

### **Spracovanie údajov nezávislej premennej**

V rámci stanovenej hypotézy bola *úroveň jazykových predpokladov* zisťovaná testovaním pomocou Oxfordského testu jazykových predpokladov. Výsledkom bolo skóre v rozpätí od 0 po 37 bodov, ktoré indikovalo výšku lingvistického komponentu jazykových predpokladov.

Test normality distribúcie jednotlivých položiek (Kolmogorov-Smirnov test) vykazoval hodnotu  $D(190) = .000$ ,  $p < .05$ , čo indikovalo odklonenosť od normálnej distribúcie. Na základe tejto skutočnosti sme v korelačnom výskume použili Spearmanov test.

Cronbachova alfa pre celý test bola  $\alpha = .807$ , čo predstavuje akceptovateľnú mieru reliability výskumného nástroja. V každej úlohe respondenti mohli získať určitý maximálny počet bodov a pre náš výskum bola rozhodujúca ich súhrnná hodnota. Frekvenciu rozloženia výsledkov všetkých respondentov v rámci tejto premennej vyjadruje nasledujúci histogram.



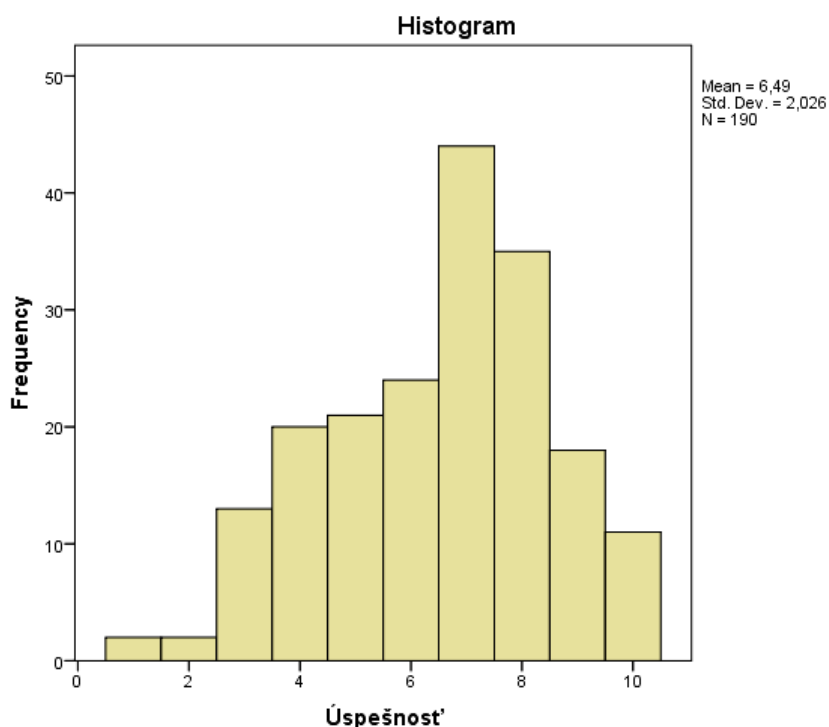
Obrázok 1: Rozloženie frekvencie výsledkov testu jazykových predpokladov.

Z obrázka 1 vyplýva, že distribúcia výsledkov zodpovedajúcich úrovni jazykových predpokladov je najhustejšia okolo hodnoty 24. Pri minimálnej hodnote 0 a maximálnej 38 bodov bol celkový priemer 18,37, čo zodpovedá priemernej úrovni jazykových predpokladov našich respondentov.

### Spracovanie údajov závislej premennej

V rámci stanovenej hypotézy bola *úroveň úspešnosti učenia sa anglického jazyka* (závislá premenná) zisťovaná pomocou hodnotenia učiteľov na základe udelenia skóre od 1 po 10, ktoré pre každého žiaka určil jeho učiteľ anglického jazyka.

Test normality distribúcie jednotlivých položiek (Kolmogorov-Smirnov test) vykazoval hodnotu  $D(190) = .000$ ,  $p < .05$ , čo indikovalo odklon od normálnej distribúcie. Na základe tejto skutočnosti sme v korelačnom výskume použili Spearmanov test. Frekvenciu rozloženia výsledkov všetkých respondentov v rámci tejto závislej premennej vyjadruje nasledujúci histogram.



Obrázok 2: Rozloženie frekvencie výsledkov v úrovni úspešnosti učenia sa anglického jazyka.

Z obrázka 2 vyplýva, že učitelia medzi žiakmi najčastejšie nachádzali takých, ktorých úroveň úspešnosti učenia sa anglického jazyka je tesne nad priemerom a dosahuje hodnotu 7 bodov, čo môže indikovať zhustenú prítomnosť relatívne nadpriemerných žiakov anglického jazyka v našom výberovom súbore. Pri minimálnej hodnote 1 a maximálnej 10 bodov bol celkový priemer 6,49.

## 2.7 Vyhodnotenie a interpretácia údajov vzťahujúcich sa k hypotéze

Vyhodnotenie údajov vzťahujúcich sa k našej hypotéze sme uskutočnili na základe Spearmanovho testu a následného určenia Spearmanovho korelačného koeficientu.

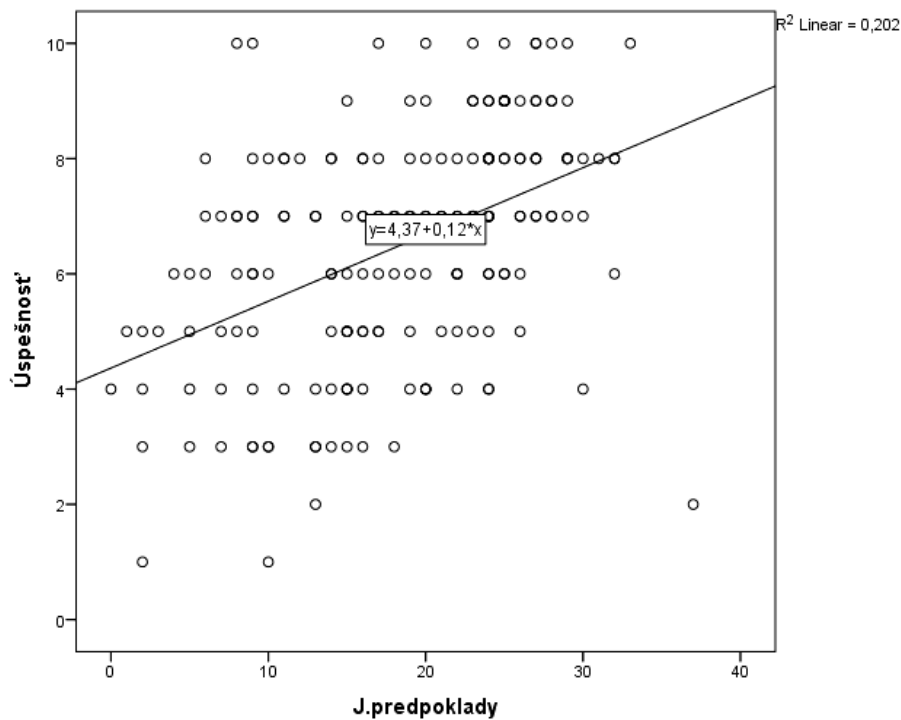
Tabuľka 2: Matrica korelácie medzi jazykovými predpokladmi a úspešnosťou učenia sa jazyka

### Korelácie

		Úspešnosť	J. predpoklady
Spearmanovo rho	Úspešnosť	1,000	,478**
	Korelačný koeficient		

	Hladina významnosti	.	,000
	Počet (N)	190	190
J. predpoklady	Korelačný koeficient	<b>,478**</b>	1,000
	Hladina významnosti	,000	.
	Počet (N)	190	190

Z tabuľky 2 vyplýva, že Spearmanov korelačný koeficient  $r = .478$ ,  $p < .01$  (Sig.=.000), čo predstavuje podľa Cohenovej stupnice koeficientov (1988) stredne až veľmi silnú koreláciu. Koeficient determinácie pri určovaní regresie vykazoval relatívne vysokú hodnotu, čo demonštruje nasledujúci graf.





Obrázok 3: Regresná priamka korelácie medzi jazykovými predpokladmi a úspešnosťou učenia sa.

Koeficient determinácie  $R^2_{\text{linear}} = .202$ , čo predstavuje strednú hodnotu miery vzájomného vplyvu premenných. V našom prípade to znamená, že zmena nášho skúmaného komponentu jazykových predpokladov môže na 20,2 % ovplyvniť úroveň úspešnosti učenia sa anglického jazyka. Toto percentuálne ohodnotenie v realite predstavuje relatívne silnú závislosť jednej premennej na druhej.

Vyššie uvedené skutočnosti **potvrdzujú platnosť hypotézy**, a teda platí, že žiaci, ktorí majú vyššiu úroveň lingvistického komponentu jazykových predpokladov, sú úspešnejší v procese učenia sa anglického jazyka ako žiaci, ktorí majú nižšiu úroveň tohto komponentu.

## 2.9 Záver a diskusia

Štúdiom teórií o faktoroch vplývajúcych na proces vyučovania a učenia sa cudzieho jazyka sme nepochybovali o tom, že existuje vzťah medzi jazykovým nadaním a úspešnosťou učenia sa jazyka. Jazykové predpoklady sa na základe nášho výskumu ukázali ako stredne silný až silný prediktor úspešnosti učenia sa cudzieho jazyka. Je však potrebné zdôrazniť, že sme sa nezaoberali všetkými komponentmi jazykových predpokladov, ale predovšetkým schopnosťou analyticky myslieť, a teda analyzovať jednotlivé elementy jazyka na úrovni vety, oboznamovať sa so základnými gramatickými pravidlami a použiť ich pri produkovani alebo analýze nových viet a slov. Naše výsledky sú v čiastočnej zhode s komplexnejším výskumom Carrola (1962), ktorý je autorom jednej z najpoužívanejších testovacích batérií na určovanie jazykových predpokladov. Na rozdiel od nášho výskumu sa Carroll zamerával aj na iné komponenty jazykových predpokladov. Skúmal korelácie medzi ôsmimi špecifickými schopnosťami spájanými s učením sa jazyka (nezávislé premenné) a celkovým úspechom v závere kurzu (závislá premenná), pričom tri skúmané vzťahy sú obsahovo podobné nášmu výskumu. Schopnosť *reprodukcia jednoduchých viet* u Carrola (1962, s. 116) korelovala s prospechom  $r = .390$ ,  $p < .05$ , schopnosť *porozumenie gramatiky* korelovala s prospechom  $r = .750$ ,  $p < .05$  a schopnosť *porozumenie písaného jazyka* korelovala s prospechom  $r = .400$ ,  $p < .05$ . Naša korelácia lingvistického komponentu jazykových predpokladov s úspešnosťou učenia sa jazyka má súhrnnú hodnotu  $r = .478$ ,  $p < .01$ . V rámci tohto porovnania môžeme tvrdiť, že výsledky sú približne podobné. Priemer korelácií prospechu a všetkých ôsmich schopností Carrollovho výskumu vykazuje hodnotu  $r = .617$ . V tomto prípade môžeme vidieť, že jeho vyššia hodnota, a teda aj sila závislosti premenných, je odrazom komplexnejšieho prístupu ku skúmaniu jazykových predpokladov ako celku. Nie je možné zistiť, čo presne spôsobilo rozdiel v silách závislostí, ale je

zrejme, že vzájomný vzťah medzi jazykovými predpokladmi a úspechom učenia sa cudzieho jazyka je štatisticky významný a môže byť použitý ako prediktor určenia toho, ktorí žiaci budú zvládať určité stránky jazyka ľahšie, resp. s ťažkosťami a zároveň navrhnúť, ako upraviť vyučovací štýl tak, aby dokázal pomôcť žiakom kompenzovať slabé stránky vlastného jazykového nadania. Pomerne veľký kus práce v tejto oblasti odviezol aj Skehan, ktorý svojimi opakovanými meraniami komponentov jazykových predpokladov zistil, že existujú dva typy žiakov – niektorí, ktorí majú vysokú gramatickú citlivosť a preukazujú dobrú schopnosť induktívneho učenia sa a druhí, ktorí disponujú dobrou pamäťou a radi sa učia jazyk zapamätávaním si dlhších slovných reťazcov (Skehan, 1998, s. 199). Je možné tak žiakov rozdeliť na analytických a pamäťovo orientovaných, pričom aj jedni aj druhí môžu dosahovať vysoký úspech v učení sa jazyka. Štýl vyučovania, resp. učenia sa bude ale rozhodovať v tom, koľko energie a času budú obidva typy žiakov potrebovať. Praktickým využitím výsledkov nášho výskumu je aj to, že na základe testu iba jedného komponentu jazykových predpokladov je možné prezumovať, že daný žiak bude alebo nebude preferovať analytický štýl vyučovania/ učenia sa, čím sa potvrdí, alebo vyvráti nutnosť preferencie pamäťového učenia. Predstavme si skupinu žiakov, ktorí sa spoločne učia anglický jazyk. Ich učiteľ anglického jazyka je po určitej dobe presvedčený, že niektorým žiakom ide učenie sa angličtiny lepšie ako iným. Existuje možnosť, že niektorí žiaci sú analytickí a iní preferujú pamäťové učenie. V takejto situácii je možné žiakov otestovať napríklad Oxfordským testom jazykových predpokladov a zistiť, ktorí žiaci sú znevýhodnení induktívnym prístupom vo vyučovaní gramatiky a slovnej zásoby (dosiahnu skóre menej ako 50 %). Takýmto žiakom je následne potrebné lepšie vysvetliť gramatiku výkladom, drilovaním vzorových viet, prípadne niekoľkonásobným drilovaním slovných spojení, fráz alebo lexikalizovaných reťazcov. Ideálne by bolo žiakov rozdeliť na dve oddelené triedy, resp. skupiny a pristupovať k ich učeniu buď induktívne, alebo na základe pamäťového učenia.

#### **Literatúra:**

- ATKINSON, R. C., SHIFFRIN, R. M. 1967. *Human memory: A proposed system and its control processes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CARROL, J. 1962. *The Prediction of Success in Intensive Foreign Language Training*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- CARROLL, J., SAPON, S. 1959. *Modern Language Aptitude Test – Form A*. New York: The Psychological Corporation.
- COHEN, J. 1988. *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. (4th ed.). New York: Academic Press. ISBN 978-0805802832.
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR). 2018. *Council of Europe* [online]. [cit. 2018-04-15].

- Dostupné na: <<https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>>.
- Computer-Based MLAT. 2008. *Language Learning and Testing Foundation* [online]. [cit. 2018-05-31]. Dostupné na: <<http://lltf.net/aptitude-tests/language-aptitude-tests/computer-based-mlat/>>.
- ELLIS, R. 1995. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press. ISBN 0194371891.
- GAVORA, P. 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-79-6.
- GILLEECE, L. 2005. *An Empirical Investigation of the Association between Musical Aptitude and Foreign Language Aptitude*. Dizertačná práca. University of Dublin, Trinity College. Vedúci práce David Singleton.
- CHAN, E., SKEHAN, P. GONG, G. 2011. Working memory, phonemic coding ability and foreign language aptitude: potential for construction of specific language aptitude tests – the case of Cantonese. In *Ilha do Desterro*, roč. 60, č. 6, s. 45 – 73.
- KRAVČÍK, M., PIAČEK, J. 1999. *Adolescencia*. [online]. Filit: otvorená filozofická encyklopédia. [cit. 20.4. 2018]. Dostupné na: <<http://ii.fmph.uniba.sk/~filit/fva/adolescencia.html>>.
- LANGSLOW, D. R. 1996. Oxford Language Aptitude Test. In: McHARDY, F. ed. 1996. *Bulletin 25*. London: Reohampton University, s. 102 – 103. ISSN: 0305-4683.
- LEWIS, M. 2002. *Implementing the lexical approach: putting theory into practice*. Boston, MA: Thomson Heinle. ISBN 9781899396603.
- McLAUGHLIN, B. 1990. The relationship between first and second languages: Language proficiency and language aptitude. In HARLEY et al. *The Development of Second Language Proficiency*. [online]. Cambridge: Cambridge University Press, s. 158 – 174 [cit. 2018-06-05]. DOI: 10.1017/CBO9781139524568.014. ISBN 9781139524568.
- PETERS, A. M. 1983. *The units of language acquisition*. New York: Cambridge University Press. ISBN 0521258103.
- PIMSLEUR, P. 1966. *Pimsleur Language Aptitude Battery (PLAB)*. New York: Harcourt Brace Jhonovich.
- PIRAUD, O. M. 2008. Grammatical sensitivity: correlational-explanatory study on brain dominance and EFL training to improve gains. In *Colombian Applied Linguistics Journal*, roč. 10, s. 93 – 111. ISSN 0123-4641.
- ROBINSON, P. 2002. *Individual Differences and Instructed Language Learning*. Amsterdam: John Benjamins. ISBN 978902729751.
- SKEHAN, P. 1998. *A cognitive approach to language learning*. 3rd impr. Oxford: Oxford University Press. ISBN 9780194372176.
- STERN, H. H. 1983. *Fundamental concepts of language teaching*. New York: Oxford University Press. ISBN 0194370658.
- STERNBERG, R. J. 2009. *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-638-4.
- THORNBURY, S. 2006. *An A-Z of ELT*. Oxford: Macmillan Education. ISBN: 978-1-4050-7063-8.

*Michal Tatarko* absolvoval učiteľský odbor anglický jazyk a literatúra v kombinácii s výtvarnou výchovou na FHPV Prešovskej univerzity v roku 2009, kde po magisterskom štúdiu pracoval ako asistent na Katedre anglického jazyka a literatúry. Doktorandské štúdium absolvoval v odbore pedagogika. Od roku 2012 pracuje ako odborný asistent na vysokej škole Akcent College v Prahe na Katedre cudzích jazykov a ich didaktík, kde vyučuje metodiku anglického jazyka, anglický jazyk a výtvarné umenie anglicky hovoriacich krajín. Na škole hospituje pedagogickú prax a zároveň pôsobí ako CELTA tútor (Certificate in Teaching English to Speakers of Other Languages) v partnerskej inštitúcii Akcent IH Prague. V roku 2014 absolvoval cambridgeský kvalifikačný kurz DELTA (Diploma in Teaching English to Speakers of Other Languages).

Mgr. Michal Tatarko, Ph.D.  
Akcent College  
Bítovská 5  
140 00 Praha, Česká republika  
tatarko@mail.akcentcollege.cz