

**PREHODNOTENIE CIEĽOV VO VÝUČBE ODBORNÉHO ANGLICKÉHO JAZYKA**

## REEVALUATING THE AIMS IN ESP COURSES

EVA KAŠČÁKOVÁ

**Abstract**

*In order to prepare students for life and work shaped by the fourth industrial revolution, today's education should develop their 21<sup>st</sup> century skills. This umbrella term includes skills, abilities and learning dispositions one has to have in order to succeed in the ever-changing digital society. Since language is present in a certain form as the common denominator in most of the 21<sup>st</sup> century skills, there is indeed a reason for including the development of the skills in the courses of English for Specific Purposes (ESP). The paper suggests the implicit need to question not only what we teach but also what we test. The washback effect that high-stakes tests have on both instruction and learning is inevitable. Therefore, backward planning should be employed in the ESP course design in order to foster the positive washback and mitigate the negative one.*

**Keywords:** 21st century skills, washback, backward planning, ESP.

**Abstrakt**

*Ak chceme pripraviť študentov na život a pracovné prostredie ovplyvnené štvrtou priemyselnou revolúciou, dnešné vzdelávanie by im malo pomôcť rozvíjať tzv. zručnosti pre 21. storočie. Tento zastrešujúci termín zahŕňa schopnosti a zručnosti, ktoré jednotlivec potrebuje, aby uspel v stále sa meniacej digitálnej spoločnosti. Keďže jazyk je v určitej forme prítomný ako spoločný menovateľ vo väčšine týchto zručností, mali by mať svoje miesto aj v učebných osnovách odborného jazyka. Príspevok naznačuje implicitnú potrebu preveriť nielen to, čo učíme, ale aj to, čo hodnotíme. Je potrebné vziať do úvahy tzv. washback efekt, teda vplyv testovania a skúšok na výučbu a štúdium, ako aj využiť metódu spätného plánovania (backward planning) pri návrhu kurzov odborného jazyka, aby sa posilnil pozitívny a zmiernil negatívny vplyv testovania na výučbu.*

**Kľúčové slová:** zručnosti pre 21. storočie, washback, spätné plánovanie, odborný jazyk.

**Úvod**

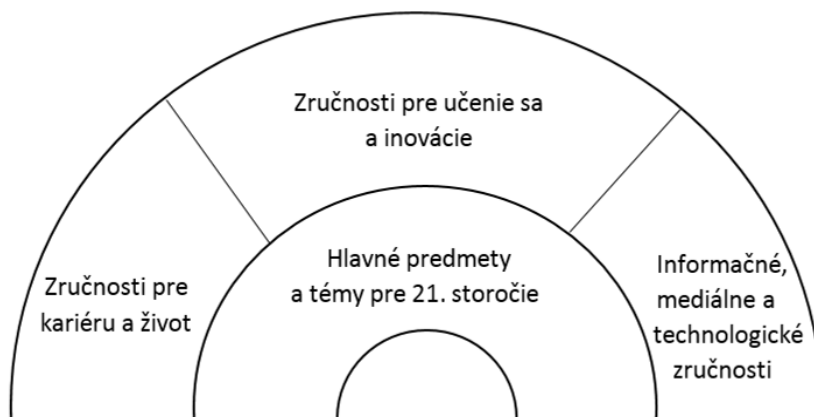
Rýchlo sa meniace digitálne technológie majú značný vplyv na spôsob, akým vykonávame každodenné aktivity, vrátane spôsobu, akým sa učíme a vyučujeme. V snahe pripraviť študentov na život a prácu vo svete ovplyvnenom štvrtou priemyselnou revolúciou musíme brať do úvahy potrebu posilniť ich zručnosti pre 21. storočie. Sú to zručnosti, schopnosti a dispozície, ktoré jedinec potrebuje, aby uspel v stále sa meniacej digitálnej spoločnosti.

**Zručnosti pre 21. storočie**

Mnohé organizácie zostavili a opísali svoje vlastné zoznamy zručností pre 21. storočie, aj keď s mierne odlišnými výsledkami. Ako ukazuje analýza, ktorú uskutočnil Dede, zoznamy zručností, ktoré presadzujú rôzne organizácie, sú z veľkej miery konzistentné v tom, čo by malo byť pridané k učebným osnovám (Dede, 2009, s. 14). Jedna vec, ktorú majú zoznamy spoločné, je ich kľúčové zameranie: zvýšenie schopnosti človeka prispôbiť sa zmene. Tieto zručnosti

poskytujú adaptabilitu, ktorú ľudia potrebujú na to, aby držali krok s neustále sa vyvíjajúcim podnikateľským prostredím.

Na ilustráciu tejto koncepcie použijeme rámec zručností pre 21. storočie (obrázok 1), ako ho navrhuje organizácia Partnership 21 for 21<sup>st</sup> Century Learning (Trilling a Fadel, 2009, s. 48). V tomto rámci sú hlavné predmety obohatené o témy pre 21. storočie (ako napríklad globálne povedomie, environmentálna, finančná, zdravotná a občianska gramotnosť) obklopené tromi skupinami zručností.



Obrázok 1 Rámec vedomostí a zručností pre 21. storočie (Trilling a Fadel, 2009, s. 48)

Zručnosti, ktoré tvoria tieto tri skupiny (pre učenie sa, informačnú gramotnosť a život), sú detailne vymenované v tabuľke 1.

<b>Učenie sa a inovácie</b>	<b>Digitálna gramotnosť</b>	<b>Kariéra a život</b>
kritické myslenie a riešenie problémov	informačná gramotnosť	flexibilita a adaptabilita
kreativita a inovácie	mediálna gramotnosť	iniciatíva a samostatnosť
komunikácia	IKT gramotnosť	spoločenská a interkultúrna interakcia
spolupráca		produktivita a zodpovednosť
		vodcovstvo a zodpovednosť

Tabuľka 1 Zručnosti pre 21. storočie podľa Fadela (2011)

Prvý súbor zručností pre 21. storočie je kľúčom k budúcemu úspechu – tieto zručnosti pomáhajú človeku stať sa samostatným v procese celoživotného vzdelávania. V tomto duchu Johnson opísal najdôležitejšiu zručnosť pre 21. storočie nasledovne: „je to tá istá zručnosť, ktorá bude slúžiť ľuďom dnes, zajtra i v ďalekej budúcnosti – schopnosť učiť sa“ (Johnson, 2018). Keďže je nemožné predvídať, aká bude budúcnosť našich súčasných študentov, úlohou učiteľa nie je „kopírovať“ a vkladať svoje vedomosti do študentov, ale uľahčovať im ich vlastné učenie prostredníctvom komunikácie a rozvíjania zručností kritického myslenia.

Druhý súbor zručností pozostáva z toho, čo je potrebné na vyhľadanie, vyhodnotenie, použitie a doplnenie informácií. V dnešnom svete by učiteľ nemal slúžiť ako hlavný zdroj vedomostí. Úlohou učiteľa je pomôcť študentom v ich vlastnom vzdelávaní, keď pracujú s všadeprítomnými informáciami, využívajúc rôzne médiá a technológie.

Tretí súbor zručností obsahuje schopnosť prispôbiť sa zmene, byť samostatný, nezávislý, schopný komunikovať s ostatnými v rôznych pracovných tímoch, produkovať výsledky a prevziať za ne zodpovednosť. Okrem toho je to aj schopnosť ovplyvňovať a usmerňovať ostatných a byť zodpovedný voči iným a celej komunite.

Podľa Trillinga a Fadela (2009, s. 90) najúčinnšie nástroje učenia, aké boli doteraz objavené, sú otázky a problémy – otázky a procesy, ktoré vedú k nájdeniu odpovedí (veda) a objavovaniu možných riešení problémov (inžinierstvo). Z tohto dôvodu by dnešné vzdelávanie malo využívať metódy založené na riešení otázok a problémov.

Z uvedeného je zrejmé, že väčšina zručností pre 21. storočie je priamo spojená s jazykovými zručnosťami. Úvodná veta amerických noriem pre výučbu cudzích jazykov v 21. storočí to jasne vyjadruje: „*Jazyk a komunikácia sú v centre ľudskej skúsenosti*“ (ACTFL, 2015, s. 7). Preto je aj rozvoj týchto zručností úzko prepojený s jazykovým vzdelávaním.

### Odborný anglický jazyk

Odborný anglický jazyk je cieľovo orientované jazykové vzdelávanie, čo znamená, že študenti majú konkrétny cieľ, ktorý sa má výučbou dosiahnuť. Cieľom v kurzoch odborného anglického jazyka je naučiť sa jazyk ako prostriedok na získanie iných vedomostí a zručností alebo na vykonanie práce. Podľa Smoakovej ide o výučbu anglického jazyka založenú na reálnych a aktuálnych potrebách študentov, ktorí musia úspešne vykonávať reálne úlohy, ktoré nesúvisia s absolvovaním kurzu anglického jazyka alebo skúšky. Výučba je založená na potrebách a zameraná na úlohy (Smoak, 2003, s. 27). Aby sme sa pozreli bližšie na posolstvo tejto definície, rozdelíme ju do niekoľkých bodov:

- implicitne usmerňuje učiteľov odborného jazyka na vykonávanie analýzy potrieb a prispôsobenia kurzu týmto potrebám,
- zdôrazňuje, že jazyk bude slúžiť ako prostriedok pri vykonávaní reálnych úloh; t. j. učenie sa jazyka nie je samo osebe konečným cieľom,
- vyjadruje potrebu navrhnuť kurz tak, aby naplňal skutočné potreby, čo je nie je to isté ako úspešné absolvovanie testu.

V kontexte odborného anglického jazyka vyučovaného ako súčasť nefilologického terciárneho vzdelávania „reálne“ potreby ľudí vykonávajúcich konkrétne pracovné úlohy z definície Smoakovej nemusia byť „aktuálne“, keďže sa študenti v súčasnosti ešte len pripravujú na svoje budúce povolanie. To, že nie je známe, aké budú ich skutočné pracovné miesta, má tiež priamy vplyv na zameranie kurzu. Paradoxne, konkrétny cieľ kurzu odborného jazyka, ktorý už zo svojej podstaty má byť zameraný na potreby, ešte nie je možné presne špecifikovať, keďže tieto potreby nie sú úplne známe. Preto musí byť v terciárnom vzdelávaní jeho zameranie širšie a menej špecifické ako napríklad v prípade firemných kurzov prispôbených potrebám ľudí, ktorí už reálne vykonávajú konkrétnu prácu.

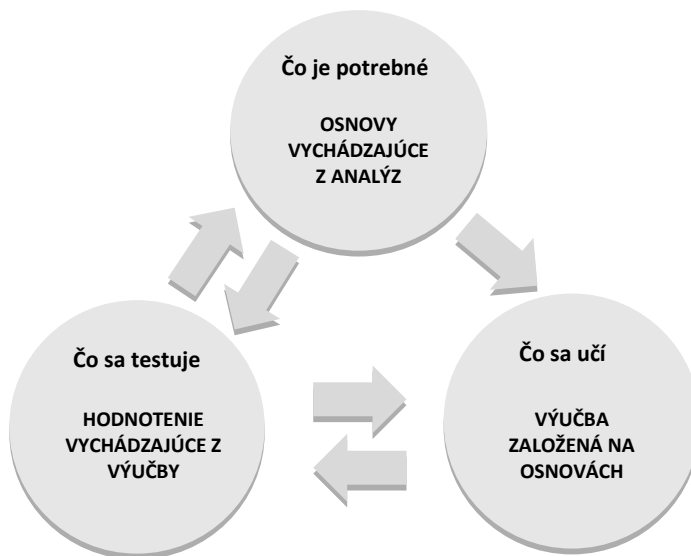
Ďalším otázkam týkajúcim sa analýzy potrieb v terciárnych kurzoch odborného anglického jazyka sme sa už venovali na inom mieste a dospeli sme k nasledujúcemu záveru: je vhodné vykonať analýzu potrieb použitím informácií od tých zainteresovaných strán, ktoré sú k dispozícii v čase prípravy kurzu, prispôbovať kurz počas celej jeho existencie na základe spätnej väzby poskytovanej od študentov aj z testovania a ďalších analýz a v neposlednom rade aj používať odhad založený na znalostiach a skúsenostiach učiteľa odborného anglického jazyka (Kaščáková, 2015, s. 118).

### Súlad základných komponentov vzdelávania

Ak sa vrátíme k definícii odborného anglického jazyka podľa Smoakovej, môžeme sa opýtať, prečo v nej bolo potrebné explicitne vyjadriť, že úspešné absolvovanie skúšky a používanie jazyka v reálnom živote sú dve odlišné veci. Prečo by vôbec existoval nejaký rozpor medzi týmito dvomi aspektmi? V ideálnom prípade by nemali existovať žiadne rozdiely.

Napriek tomu, rozdiel medzi tým, čo je testované a čo je potrebné, je pomerne bežný (ba čo viac, aj medzi tým, čo je potrebné a čo sa vyučuje). Je preto potrebné prehodnotiť testovanie tak, aby to, čo je testované, korešpondovalo s potrebami identifikovanými v analýze potrieb.

V skutočnosti ide o zosúladienie troch hlavných zložiek vzdelávania: čo je potrebné, čo sa učí a čo sa testuje. Ich rovnováhu však nemôžeme chápať lineárne, ani staticky. Pre ilustráciu ich preto prirovnáme k žonglovacím loptičkám – nie sú statické a nemenné; v dynamickom a neustále sa meniacom svete sú dynamické aj ony (Obrázok 2).



Obrázok 2 Súlad základných komponentov: Čo je potrebné, čo sa vyučuje a čo sa testuje

Ak chceme čo najlepšie pripraviť študentov pre prax, je potrebné dosiahnuť súlad medzi týmito základnými komponentmi:

- **Čo je potrebné:** Výsledok dôkladnej analýzy potrieb, ktorá pokrýva analýzu cieľových potrieb, analýzu súčasnej situácie, ako aj analýzu situácie študentov (porov. Hutchinson a Waters, 1987, Dudley-Evans a St John, 1998, Westerfield, 2010) sa odráža v kurikule/učebných osnovách. Identifikuje sa cieľ vyučovania – jeho požadované výsledky.
- Kurikulum založené na analýze potrieb by malo slúžiť ako základ pre návrh osnov kurzu a výslednú výučbu, t.j. **čo sa vyučuje**. Pri navrhovaní a implementácii kurzov by sa mali používať čo najautentickejšie materiály, najnovšie poznatky psychológie o tom, ako sa ľudia učia a čo najefektívnejšie metódy a technológie.
- Napokon, výsledky vyučovania a učenia by mali korešpondovať s tým, **čo sa testuje** pomocou realistických hodnotiacich úloh, ktoré zase čo najviac zodpovedajú tomu, ako bude jazyk reálne používaný v praxi, a tiež tomu, čo bolo vyučované.

Šípky v smere hodinových ručičiek predstavujú postupnosť, v ktorej zvyčajne tieto tri základné zložky nasledujú – jedna slúži ako základ pre ďalšiu. Testovaním sa nič nekončí, lebo môže odhaliť nové potreby a tie ovplyvnia ďalšie osnovy, výučbu a testovanie a dynamický cyklus samotného kurzu pokračuje.

Vzdelávací proces však nemusí byť jednosmerný. Preto sme použili aj šípky v opačnom smere. Šípky v oboch smeroch medzi tým, čo je potrebné a čo sa testuje, signalizujú, že potreby by sa mali priamo odraziť v testovaní, a to nielen pri sumatívnom hodnotení, ale aj priebežne

počas celého kurzu prostredníctvom formatívneho hodnotenia, ktoré môže tiež odhaliť nové potreby. Šípka, ktorá smeruje od toho, čo sa testuje, smerom k tomu, čo sa učí, signalizuje, že výučba by sa mala zamerať na tie oblasti, či zručnosti, ktoré sa budú hodnotiť. Existuje niekoľko javov súvisiacich s týmto smerom: príprava na test, washback efekt a spätné plánovanie. Všetkým z nich sa budeme ešte venovať.

### **Rozdiely medzi potrebami, výučbou a testovaním**

Ako bolo uvedené vyššie, v ideálnom prípade by učebné osnovy, výučba a hodnotenie mali zodpovedať skutočným potrebám, ktoré vzdelávanie rieši. V prípade kurzov odborného jazyka môže byť rozdiel medzi nimi spôsobený mnohými okolnosťami, medzi ktoré patria napríklad tieto:

- je ťažké predpovedať, aké pracovné miesta budú študenti skutočne vykonávať; v skutočnosti ich v súčasnosti často pripravujeme na práce, ktoré ešte ani neexistujú,
- rôzne zameranie študentov v rámci jednej skupiny; niekedy je ťažké vytvoriť homogénnu skupinu z hľadiska študijného programu/odboru,
- rôzne úrovne znalosti anglického jazyka študentov,
- rôzne štýly a rýchlosti učenia sa,
- nedostupnosť vhodných materiálov,
- nedostatočná časová dotácia predmetu,
- povinnosť používať test, ktorý nie je schopný otestovať všetky jazykové zručnosti, a mnohé ďalšie.

Na dosiahnutie svojho cieľa musí byť kurz založený na dôkladnej analýze potrieb, nie na dostupných učebniciach. Dostupné učebnice sú zriedka naozaj vhodné pre konkrétny kurz, pretože sú napísané tak, aby prilákali čo najširšie publikum. Preto musíme byť ochotní a schopní pripravovať si vlastné materiály. Využívanie rôznych médií, informačných a komunikačných technológií a autentických jazykových vzoriek na vytvorenie vlastných cieľených vzdelávacích materiálov sú zručnosti, ktoré dnešní učitelia potrebujú. Vlastne všetky zručnosti pre 21. storočie sú užitočné (ak nie nevyhnutné) aj pre učiteľov, aby navrhli, vyvíjali a realizovali kurzy prispôbené reálnym potrebám študentov.

Preťaženie alebo nedostatočne vnútorne motivovaní študenti zvyčajne myslia krátkodobo a majú jeden cieľ – absolvovať. Často to znamená, že za účelom získania titulu nasledujú cestu najmenšieho odporu. Žiaľ, dosiahnutie poznania nie je tým, čo vedie ich prácu. Ak sa sumatívne hodnotenie štandardizuje a testuje iba konkrétne zručnosti, študenti požadujú, aby sa výučba zamerala práve na ne.

V minulosti naše pracovisko vyučovalo odborný anglický jazyk zameraný na medzinárodný cestovný ruch na fakulte, kde bola povinnosť všetky skúšky vykonávať iba písomne. To viedlo k paradoxu: budúci odborníci v oblasti cestovného ruchu, u ktorých sa dá predpokladať, že budú musieť komunikovať s klientmi hlavne ústne, neboli ochotní venovať sa aktivitám zameraným na zdokonalenie rozprávania, lebo vedeli, že rozprávanie nie je súčasťou skúšky. Podobne aj niektorí učitelia v poslednom semestri pred skúškou upustili od aktivít zameraných na rozprávanie a používali materiály z predchádzajúcich skúšok ako hlavný učebný materiál, aby sa zabezpečilo, že študenti budú dobre pripravení na test. Vyššie opísaná situácia je encyklopedickým príkladom prípravy na test a negatívneho washback efektu.

### **Príprava na test a washback efekt**

Testovanie je dôležitým krokom vo vzdelávacom procese, pretože poskytuje potrebnú spätnú väzbu s cieľom zistiť, či bola výučba efektívna a či boli splnené vzdelávacie ciele. Ovplyvňuje výsledné známky, preto pôsobí ako vonkajší motivátor. Ak však pripravujeme študentov len na test, našim hlavným cieľom je zvýšiť ich testovateľné vedomosti. Ľahko sa

stane, že výučba sa zameria na memorovanie na úkor dôkladného porozumenia, abstraktného myslenia a tvorivosti.

Washback efekt je vplyv testovania na procesy výučby a učenia sa. Podľa Browna má potenciál byť pre učebné osnovy výučby jazykov buď požehnaním alebo ohrozením, pretože dokáže ovplyvniť kurz (z hľadiska výučby, obsahu, charakteristiky, alebo času venovanému konkrétnej zručnosti) (Brown, 2002, s.12). Ako vyjadrila Chengová, tomu, čo je hodnotené, pripisujeme hodnotu a to potom vyučujeme (Cheng, 2000, s. 1). Týmto spôsobom negatívny washback efekt narúša učebné osnovy – to, čo bolo vytvorené ako nástroj testovania, sa stáva nástrojom výučby. Namiesto toho, aby sa študenti učili používať jazyk, učia sa o jazyku. Výučba sa obmedzuje na testovateľné aspekty jazyka, ako sú izolované gramatické javy a jazykové jednotky, zatiaľ čo sa ostatné dôležité súčasti komunikácie prehliadajú. Študenti sa zdokonaľujú v zvládaní testovacích techník namiesto toho, aby sa zdokonalili napr. v komunikačných stratégiách.

Na druhej strane by jazyková výučba mohla využívať pozitívnu silu washback efektu – prehodnotením a zmenou toho, čo učíme a ako testujeme a skordinovaním týchto aspektov s potrebami identifikovanými v podrobnej analýze potrieb. Možno problémom nie je to, že učitelia pripravujú študentov na test, ale to, že učitelia potrebujú testy, na ktoré stojí za to študentov pripravovať.

Testovanie pomocou autentickejších úloh vo forme projektu alebo portfólia môže byť použité na komplexnejšie hodnotenie jazykových znalostí a zručností. Ak študenti vedia, že hodnotenie bude využívať podrobné hodnotiace kritériá výsledkov, (napríklad deskriptory jednotlivých schopností a zručností, ako SERR), pochopia, že ich príprava musí tiež obsahovať toto všetko. Takto sa príprava na test nelíši od prípravy na prácu, budúcu kariéru a život.

Ako môžeme vidieť, zručnosti pre 21. storočie sa prekrývajú s tým, čo poznáme už niekoľko desaťročí ako mäkké zručnosti. Mnohí vydavatelia učebníc odborného anglického jazyka integrujú rozvoj mäkkých zručností do jednotlivých lekcí (napr. učebnice obchodnej angličtiny z britských vydavateľstiev), keďže jazyk by sa nemal vnímať ako izolovaný fenomén. Napriek tomu, ak nemá predmet dostatočnú časovú dotáciu, učitelia majú tendenciu vynechať tieto časti lekcí a zamerať sa namiesto toho na ľahšie testovateľné jazykové kompetencie. Dede prišiel k záveru, že väčšina skúšok netestuje zručnosti pre 21. storočie. *„Hodnotenia a testy sa zameriavajú na meranie plynulosti študentov v rôznych abstraktných rutinných zručnostiach, ale zvyčajne neposudzujú ich stratégie pre odborné rozhodovanie v prípadoch, keď sa žiadny štandardný prístup nezdá vhodný“* (Dede, 2009, s.14).

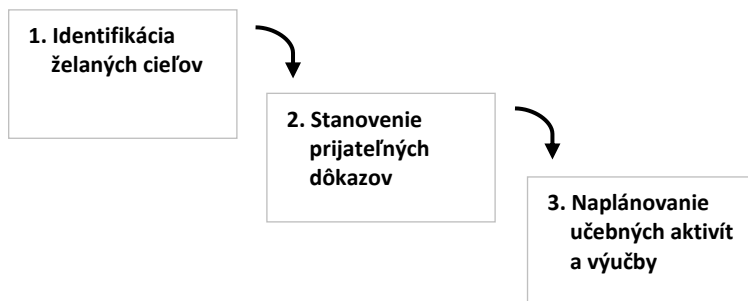
### Spätné plánovanie

Wiggins a McTighe (1998) spopularizovali obrátený prístup k plánovaniu výučby. Jeho hlavnou myšlienkou je ešte pred samotným začiatkom výučby začať s nastavením cieľov, ktoré chceme dosiahnuť, a hodnotenia, ktoré dokazuje, či boli ciele dosiahnuté (obrázok 3). Zodpovedá koncepcii, ktorú sme na obr. 3 naznačili šípkami proti smeru hodinových ručičiek – postupujeme od toho, čo je potrebné cez to, čo je testované, k tomu, čo sa učí.

Spätné plánovanie pomáha vyhnúť sa bežným problémom, ktoré vznikajú pri zaobchádzaní s učebnicami, ako keby boli učebnými osnovami. Pri navrhovaní akéhokoľvek vzdelávania musíme mať na pamäti, že *„výučba nemusí nutne spôsobiť naučenie“* (Uljen, 1997, s. 167), a preto by sme mali uplatniť rôzne nástroje a metódy, ktoré stavajú na motivácii a angažovaní študentov.

Wiggins a McTighe ďalej rozvinuli teóriu spätného plánovania do rámca Understanding by Design (Wiggins a McTighe, 2005), v ktorom zdôrazňujú, že učitelia by mali viesť študentov k pochopeniu, nielen sprostredkovať poznatky. Učiteľia by sa mali zamerať na to, aby okrem výučby došlo aj k naučeniu sa (a nie predpokladať, že čo odprednášali, to študenti aj vedia).





Obrázok 3 Stupne spätného plánovania (Wiggins a McTighe, 1998, s. 18)

Ak je našim cieľom vzdelávanie, ktoré má čo najlepšie pripraviť študentov na stále sa meniaci pracovný trh, mali by sme zodpovedajúcim spôsobom zmeniť aj hodnotenie. Znamená to preorientovať sa od merania izolovaných poznatkov na meranie schopnosti študentov kriticky myslieť, skúmať problémy, zhromažďovať informácie a uskutočňovať informované, racionálne rozhodnutia s použitím technológií. Môžeme súhlasiť s postojom Partnership for 21st Century Skills (2007), že takéto testovanie by malo dávať realistické úlohy a akceptovať ich rôzne riešenia.

Oba typy hodnotenia – formatívne aj sumatívne hodnotenie (porov. OECD/CERI, 2008), t. j. priebežné hodnotenie počas výučby, ktoré poskytuje spätnú väzbu, a hodnotenie po jej ukončení, sa pokladajú za relevantný ukazovateľ toho, či došlo k osvojeniu si učebnej látky. Okrem iného sú nevyhnutné na optimalizáciu procesu výučby a učenia sa.

### Záver

Ako učitelia odborného cudzieho jazyka v terciárnom vzdelávaní často čelíme výzve umožniť študentom postupovať z rôznych východiskových bodov rôznymi rýchlosťami a súčasne ich pripravovať na skúšky aj na budúcu kariéru. Aby sme pripravovali študentov na reálny život, je potrebné harmonizovať tri hlavné komponenty vzdelávania: čo je potrebné, čo sa učí a čo sa testuje, čiže učebné osnovy, výučbu a hodnotenie. Dôkladná analýza potrieb, ktorá zohľadňuje súčasnú, cieľovú, aj vzdelávaciu situáciu, ako aj potreby a požiadavky všetkých zainteresovaných strán, by sa mala uskutočniť pred vytvorením osnov. Vzdelávanie by malo byť postavené na najnovších psychologických a pedagogických poznatkoch, využívať súčasné metodiky, zamerať sa na potreby identifikované analýzou, vrátane zručností pre 21. storočie a podporovať návyk celoživotného vzdelávania. Zavŕšiť ho má hodnotenie, ktoré meria splnenie cieľov stanovených na začiatku – vedomostí, schopností a zručností, ktoré boli identifikované v analýze potrieb, precvičené a osvojené počas kurzu. Negatívny washback efekt testovania by mohol byť odstránený navrhovaním testov, ktoré zodpovedajú tomu, čo je skutočne potrebné pre prácu, ktorú môžu študenti vykonávať v budúcnosti. Aby hodnotenie bolo validné a spoľahlivé, malo by merať zručnosti a schopnosti, ktoré sú dôležité, nie tie, ktoré sú ľahko testovateľné. Nemali by sme si ceniť to, čo možno merať; mali by sme skôr merať to, čo si ceníme.

### Literatúra

AMERICAN COUNCIL ON THE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES (ACTFL). 2015. *National standards for foreign language education*.

BROWN, J. D. 2002. Extraneous variables and the washback effect. In: *JALT*, Vol. 6 No. 2.

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR) Dostupné na: [https://rm.coe.int/1680459f97\\_\[01.02.2019\]](https://rm.coe.int/1680459f97_[01.02.2019])

DEDE, C. 2009. *Comparing Frameworks for 21st Century Skills*, Harvard Graduate School of Education. Dostupné na: [http://stechnology.pbworks.com/f/Dede\\_\(2010\)\\_Comparing%20Frameworks%20for%2021st%20Century%20Skills.pdf\\_\[01.02.2019\]](http://stechnology.pbworks.com/f/Dede_(2010)_Comparing%20Frameworks%20for%2021st%20Century%20Skills.pdf_[01.02.2019])

DUDLEY-EVANS, T., ST JOHN, M. J. 1998. *Developments in English for Specific Purposes. A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

HUTCHINSON, T., WATERS, A. 1987. *English for Specific Purposes: a learning-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

CHENG, L. 2000. Washback or Backwash: A Review of the Impact of Testing on Teaching and Learning. Dostupné na: [https://eric.ed.gov/?id=ED442280\\_\[01.02.2019\]](https://eric.ed.gov/?id=ED442280_[01.02.2019])

JOHNSON, K. J. 2018. The Most Important Skill For 21st-Century Success. Dostupné na: [https://www.forbes.com/sites/kevinhjohnson/2018/07/31/the-most-important-skill-for-21st-century-success/#2f55a64c32c8\\_\[01.02.2019\]](https://www.forbes.com/sites/kevinhjohnson/2018/07/31/the-most-important-skill-for-21st-century-success/#2f55a64c32c8_[01.02.2019])

KAŠČÁKOVÁ, E. 2015. Balancing the Needs in Tertiary ESP Courses In: *Linguistic Training of Students of Universities of Non-philological Specialities*. Odessa: Ministry of Education and Science, p. 111 – 118.

OECD/CERI. *Assessment for Learning. Formative Assessment*. Dostupné na: [https://www.oecd.org/site/educeri21st/40600533.pdf\\_\[01.02.2019\]](https://www.oecd.org/site/educeri21st/40600533.pdf_[01.02.2019])

PARTNERSHIP FOR 21ST CENTURY SKILLS (2007): 21<sup>st</sup> Century Skills Assessment, Dostupné na: [http://www.p21.org/storage/documents/21st\\_Century\\_Skills\\_Assessment\\_e-paper.pdf\\_\[01.02.2019\]](http://www.p21.org/storage/documents/21st_Century_Skills_Assessment_e-paper.pdf_[01.02.2019])

SMOAK, R. 2003. What is English for specific purposes? In: *English Teaching Forum* 41(2), pp. 22 – 27.

TRILLING, B., FADEL, C. 2009. *Twenty-first Century Skills: Learning for Life in Our Times*. San Francisco: Jossey-Bass.

ULJENS, M. 1997. *School Didactics and Learning: a School Didactic Model Framing an Analysis of Pedagogical Implications of Learning Theory*. Hove, East Sussex: Psychology Press.

WESTERFIELD, K. 2010. An Overview of Needs Assessment in English for Specific Purposes. In: *Best Practices in ESP E-teacher Course*. University of Oregon.

WIGGINS, G., MCTIGHE, J. 1998. *Understanding by Design*. Upper Saddle River. N. J.: Merrill Prentice Hall

Kontakt:

Mgr. Eva Kaščáková, PhD.

Technická univerzita v Košiciach

Katedra jazykov

Vysokoškolská 4, 042 00 Košice

Slovenská republika

Email: [eva.kascakova@gmail.com](mailto:eva.kascakova@gmail.com)