

Věra Janíková
Světлана Hanušová (eds.)



Výzkum v didaktice cizích jazyků II

**MASARYKOVA
UNIVERZITA**

MASARYKOVA UNIVERZITA
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Výzkum v didaktice cizích jazyků II

Věra Janíková, Světlana Hanušová (eds.)

Brno 2019

Sborník byl vydán v rámci projektu specifického výzkumu *Výzkum učení a vyučování cizích jazyků VII* (MUNI/A/1143/2018).

The book of proceedings was published within the specific research project *Research into foreign language learning and teaching VII* (MUNI/A/1143/2018).

Recenze: doc. PaedDr. Monika Černá, Ph.D.
doc. PaedDr. Hana Andrášová, Ph.D.

© 2019 Masarykova univerzita

ISBN 978-80-210-9547-2

ISBN 978-80-210-9546-5 (brožováno)

<https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.P210-9547-2019>



Kniha je šířena pod licencí

CC BY-NC-ND 4.0 Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0

OBSAH

Úvod	5
Preface.....	9
<i>Obava z komunikace v cizím jazyce ve třídě.....</i>	<i>13</i>
Foreign language classroom anxiety	
Jaroslava Jelínková	
<i>Rozvoj řečové dovednosti mluvení s využitím asynchronních ICT nástrojů: přehledová studie.....</i>	<i>33</i>
Development of the speaking skill with the help of asynchronous ICT tools: Review of literature	
Terezie Nerušilová	
<i>Lexikální strategie ve výuce němčiny jako druhého cizího jazyka po angličtině.....</i>	<i>51</i>
Vocabulary learning strategies in German as a second foreign language after English	
Barbora Kousalová	
<i>Přehledová kapitola výzkumů jazykových učebních stylů.....</i>	<i>75</i>
Research study in foreign language learning styles	
Petra Langerová	
<i>Testové strategie používané kandidáty zkoušek dle STANAG 6001 v testech receptivních dovedností (zpráva z pilotního výzkumu)</i>	<i>93</i>
Test-taking strategies used by STANAG 6001 exam candidates in receptive skills tests (pilot study report)	
Eva Bumbálková	

<i>Interkulturní komunikační kompetence v odborné francouzštině: vybrané výsledky pilotního šetření.....</i>	<i>113</i>
Intercultural communication competence in French for specific purposes: Selected results of the pilot research	
Hana Delalande	
<i>Zdvořilostí výrazy ve výuce ruského jazyka na ZŠ z pohledu učitele – metodologie a první výsledky pilotáže</i>	<i>137</i>
Politeness expressions in Russian language teaching at lower secondary school from the teacher's point of view: Methodology and first results of pilot study	
Janina Krejčí	
<i>Řečové akty omluvy u českých studentů v angličtině (L2): vybrané výsledky pilotáže</i>	<i>157</i>
Speech acts of apology realized by Czech students of English as L2: Selected findings of a pilot study	
Marie Lahodová Vališová	
<i>Design a hodnocení učebnic pro výuku ESP.....</i>	<i>189</i>
Design and evaluation of ESP coursebooks	
Eva Ellederová	
Seznam autorů.....	222

ÚVOD

Předložená publikace s názvem *Výzkum v didaktice cizích jazyků II* představuje v řadě již několikátý příspěvek k teoretickému a empirickému zkoumání v oblasti učení a vyučování cizích jazyků, který je vydáván na Masarykově univerzitě. Jejím cílem je nejen prohloubit poznání a vědění ve výše uvedené oblasti, ale také přispět k dalšímu posílení didaktiky cizího jazyka jako vědního oboru.

Sborník obsahuje (1) přehledové studie, v nichž autoři hodnotí dosavadní stav bádání v oblasti daného výzkumného tématu a (2) studie, v nichž jsou představeny aktuální výsledky empirických výzkumů v oblasti učení a vyučování cizích jazyků v interdisciplinární perspektivě. Jejich společným jmenovatelem je, že vycházejí z konkrétních výzkumných projektů realizovaných v rámci doktorského studijního programu Didaktika cizího jazyka, který je uskutečňován na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity. Jednotlivé příspěvky byly prezentovány na konferenci *Výzkum učení a vyučování cizím jazykům*, která se konala dne 7. 11. 2019 na Masarykově univerzitě a které se zúčastnili čeští i zahraniční odborníci z oblasti didaktiky cizích jazyků. Devátý ročník této již tradiční konference tak poskytl nejen prostor pro bohatou diskusi o stěžejních metodologických otázkách, ale také umožnil další propojování vědecké komunity, a to jak nejen v rámci České republiky, ale také se zahraničím.

V úvodu publikace **Jaroslava JELÍNKOVÁ** představuje přehledovou studii, jejímž cílem je představit obavu z komunikace v cizím jazyce jako jednu z proměnných, která může určitým způsobem vstupovat do procesu učení se cizímu jazyku. Její příspěvek se zaměřuje na mapování výzkumů zabývajících se touto problematikou u studentů vysoké školy. Studie přináší přehled na základě dat z šestnácti studií, které byly zahrnuty do mezinárodní databáze Web of Science a Scopus v rozmezí posledních devatenácti let. Kvantitativně a kvalitativně zaměřené studie zkoumají obavu z komunikace v cizím jazyce ve vztahu k osobnostním charakteristikám jednotlivců a vnějším proměnným, jako např. osobnost učitele nebo dynamika školní třídy.

Terezie NERUŠILOVÁ si ve své přehledové studii vytyčila za cíl zmapovat výzkumy spojené s použitím ICT nástrojů pro rozvoj řečové

dovednosti mluvení při učení se cizímu jazyku. Autorka vychází z devíti mezinárodních studií, které ukazují, jakými způsoby lze asynchronně využívat internetové prostředí pro rozvoj řečové dovednosti mluvení, podtrhují pozitivní vliv využití technologií ve výuce na motivaci studentů a některé také upozorňují na důležitost zpětné vazby.

V následující kapitole se **Barbora KOUSALOVÁ** zaměřuje na lexikální strategie ve výuce němčiny jako druhého cizího jazyka po angličtině a ve své přehledové studii popisuje stav řešení problematiky s důrazem na kontext cizojazyčné výuky. V příspěvku jsou prezentovány výzkumy provedené jak v tuzemsku, tak v zahraničí zabývající se problematikou lexikálních strategií z pohledu němčiny jako druhého cizího jazyka (L3) po angličtině (L2).

Petra LANGEROVÁ navazuje příspěvkem shrnujícím současné zahraniční studie zabývající se styly učení se cizímu jazyku. Studie používají k identifikaci učebních stylů různé dotazníky a jejich cílem je identifikovat učební styly studentů vysokých, středních i základních škol včetně studentů jazykových institutů, nejčastěji za účelem zefektivnění výuky nebo při použití pro konkrétní řečovou dovednost.

Další příspěvek autorky **Evy BUMBÁLKOVÉ** se zabývá testovými strategiemi používanými kandidáty jazykových zkoušek z angličtiny dle STANAG 6001¹ v testech receptivních dovedností a tím, jak jsou tyto strategie zapojovány do zpracování položek testu. Kvalitativní analýza ukazuje, že kandidáti preferují určitou strategii zpracování položek, používají strategie testového managementu i strategie opírající se o zkušenost s testy a že použití konkrétní strategie závisí na mnoha okolnostech.

Na problematiku interkulturní komunikační kompetence v odborné francouzštině se zaměřuje **Hana DELALANDE**, jejíž studie představuje metodologii a pilotáž připravované disertační práce, která je věnovaná rozvoji interkulturní komunikační kompetence ve výuce odborného francouzského jazyka a přípravě vysokoškolských studentů na mezinárodní pracovní stáže. Pozornost je věnována popisu designu kvalitativního výzkumu a metodě zakotvené teorie, průběhu pilotního šetření, analýze dat, ale také reflexi nad výsledky pilotáže a implikaci pro další fáze disertačního výzkumu.

Janina KREJČÍ ve svém příspěvku upozorňuje, že součástí rozvoje sociolingvistické kompetence jako dílčí složky komunikační kompetence je vyučování zdvořilostních výrazů, jejichž osvojení umožňuje komunikovat v souladu s existujícími společenskými normami a ve svém textu jsou představeny výsledky výzkumného šetření v rámci pilotáže, cílem kterého bylo zjistit, jak čeští učitelé nahlíží na rozvoj sociolingvistické kompetence a výuku zdvořilostních výrazů v hodinách ruského jazyka na základních školách.

¹ Jde o mezinárodně uznávané standardizované zkoušky jazykové úrovně.

Autorka **Marie LAHODOVÁ VALIŠOVÁ** navazuje problematikou řečových aktů omluv u českých studentů v angličtině. Jejím cílem v rámci dizertačního projektu je osvětlit strategie řečových aktů omluvy, které používají čeští vysokoškolští studenti v angličtině jako cizím jazyce (L2), neboť v českém prostředí podobná studie dosud nebyla publikována. Její příspěvek prezentuje výsledky předvýzkumu, jehož prvním cílem bylo porovnat dva typy sběru dat – otevřený dotazník typu test kompletnosti diskurzu v písemné podobě (discourse completion task, DCT) a ústní kompletaci diskurzu (oral production task, OPT). Druhým cílem předvýzkumu bylo zjistit, jaké strategie omluv používají čeští studenti v angličtině jako L2.

Publikaci uzavírá příspěvek **Evy ELLEDEROVÉ**, která ve své studii poskytuje konceptuální rámec designu a procesu hodnocení učebnic pro výuku angličtiny pro specifické účely (ESP). Autorka uvádí základní charakteristiky kvalitních učebnic z pohledu různých autorů, popisuje role, které při výuce ESP plní, řeší problematiku jejich obsahu a autenticity, zabývá se faktory, které je nezbytné při vlastním designu učebnice zohlednit, včetně role učitelů, kteří učební materiály vytváří a pracují s nimi. Jádrem příspěvku je vymezení principů designu učebnice pro výuku ESP a popis samotného modelu procesu designu učebnice týkající se adaptace dostupných a tvorby nových učebnic, včetně návrhu základních kroků designu jedné lekce. Autorka také uvádí příklady seznamů hodnotících kritérií (tzv. checklists), jejichž návrh představuje jeden z dílčích cílů jejího výzkumného projektu konstrukčního výzkumu učebnice pro výuku ESP.

Tato publikace je svým zaměřením určena odborníkům a výzkumníkům v oblasti cizojazyčného vzdělávání, včetně vzdělavatelů učitelů či studentů relevantních doktorských studijních programů.

Věra Janíková
Světлана Hanušová

PREFACE

The present publication, *Research in the Foreign Language Didactics II*, belongs to a series of contributions to the theoretical and empirical research into the field of foreign language learning and teaching, which has been published at Masaryk University. Its aim is not only to deepen knowledge and expertise in the above-mentioned area but also to contribute to further strengthening of Czech foreign language didactics as an academic discipline.

The publication contains (1) overview of research studies in which the authors evaluate the current state of knowledge in the field of their research area and (2) studies presenting current results of empirical research in the field of foreign language learning and teaching in an interdisciplinary perspective. Their common feature is that they are based on specific research projects carried out within the framework of the doctoral study programme of Didactics of Foreign Language, which is organized at the Faculty of Education, Masaryk University. The contributions were presented at the conference *Research into Learning and Teaching of Foreign Languages*, which was held on November 7, 2019 at the Faculty of Education, Masaryk University. It was attended by Czech and foreign experts in the field of foreign language didactics. The ninth year of this traditional conference thus not only provided space for a rich discussion on key methodological issues, but also enabled further interconnection of the scientific community, both within the Czech Republic and abroad.

In the introductory article, **Jaroslava JELÍNKOVÁ** introduces an overview of research the aim of which is to present the concept of foreign language communication anxiety and to outline studies dealing with this topic at the university level. The paper provides an overview based on data from sixteen studies that were included in the international databases Web of Science and Scopus in the range of the last nineteen years. Both quantitatively and qualitatively focused studies examine the concept of foreign language communication anxiety in relation to the personal characteristics of individuals and external variables, e.g. teacher's personality or classroom dynamics.

The study by **Terezie NERUŠILOVÁ** aims to map the research connected with the use of ICT tools for the development of speaking skills in foreign language learning. Her review is based on nine international studies showing in which ways the asynchronous online environment can be used for the

development of the speaking skills, emphasising the positive influence of ICT on students' motivation, and pointing out the importance of feedback.

In the next chapter, **Barbora KOUSALOVÁ** describes the state of the art in the field of learning strategies with an emphasis on the foreign language teaching context. The contribution presents research from both the Czech Republic and abroad and concerns the topic of vocabulary learning strategies in German as a second foreign language (L3) after English (L2).

Petra LANGEROVÁ in her theoretical overview presents current international research studies on foreign language learning styles. The studies apply learning styles questionnaires on university, secondary and elementary school students, including students of a language institute, mostly with the aim of making language instruction more effective, or for identifying learning styles used in relation to a particular skill.

The next contribution by **Eva BUMBÁLKOVÁ** focuses on the test-taking strategies employed by STANAG 6001 English exam candidates in receptive skills tests and on how these strategies are employed. The qualitative analysis reveals that candidates have their preferred strategy of dealing with test items, they use a number of test-management and test-wiseness strategies, and that the use of a particular strategy depends on a number of factors.

The topic of intercultural communicative competence in professional French is issued in the article by **Hana DELALANDE** whose study introduces the methodology and pilot research of a PhD thesis on the development of intercultural communicative competence in the teaching of French for specific purposes and the preparation of university students for international internships. The focus is put on the description of the qualitative research design, grounded theory method, the pilot research, data analysis, but also on the reflexivity of the pilot research results and its implication for further steps of the research.

In her contribution, **Janina KREJČÍ** emphasizes that teaching politeness expressions is an integral part of the development of sociolinguistic competence as a component of communicative competence and its acquisition enables communicants to conduct conversations in accordance with existing social standards. The text presents the results of a research that aimed to find out how Czech teachers view the development of sociolinguistic competence and teaching of courtesy expressions in Russian lessons at primary schools.

Marie LAHODOVÁ VALIŠOVÁ deals with the issue of speech acts of apology realized by Czech students of English as L2. Her aim is to shed light on apology strategies used by Czech university students. The goal of her paper is to show the findings of the pilot investigation and to compare two data collection techniques – the open-ended written discourse completion task (DCT) and oral production task (OPT). The second aim is to investigate the use of apology strategies used by Czech learners of English.

The last contribution was written by **Eva ELLEDEROVÁ** who provides a conceptual framework for an ESP coursebook design and for the evaluation process. The text first presents the basic characteristics of high-quality coursebooks from the different authors' point of view, describes the roles that ESP learning materials fulfil, discusses the issue of their content and authenticity, and deals with factors that should be taken into consideration when designing a coursebook including the role of teachers who design learning materials and who work with them. The crucial part of the contribution is the formulation of the principles of an ESP coursebook design based on SLA theories and description of a model of an ESP coursebook design concerning both adaptation of the available learning materials and design of new materials as well as the basic steps in designing one lesson of the coursebook. The author also gives examples of checklists whose development is one of the aims of the dissertation project focused on design-based research of an ESP coursebook.

This publication is offered to professionals and researchers in the field of foreign language education, including teacher trainers or students of relevant doctoral study programs.

Věra Janíková
Světлана Hanušová

OBAVA Z KOMUNIKACE V CIZÍM JAZYCE VE VÝUCE

Foreign language classroom anxiety

Jaroslava JELÍNKOVÁ

<https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.P210-9547-2019-1>

Abstrakt: *Cílem přehledové studie je představit obavu z komunikace v cizím jazyce jako jednu z proměnných, která může určitým způsobem vstupovat do procesu učení se cizímu jazyku. Tato práce se zaměřuje na mapování výzkumů zabývajících se touto problematikou u studentů vysoké školy. Studie přináší přehled na základě dat z šestnácti studií, které byly zahrnuty do mezinárodní databáze Web of Science a Scopus v rozmezí posledních devatenácti let. Kvantitativně a kvalitativně zaměřené studie zkoumají obavu z komunikace v cizím jazyce ve vztahu k osobnostním charakteristikám jednotlivců a vnějším proměnným, jako např. osobnost učitele nebo dynamika školní třídy.*

Klíčová slova: *obava z komunikace, cizí jazyk, studenti vysoké školy, komunikace ve třídě*

Abstract: *The aim of the study is to introduce the concept of foreign language communication anxiety and to outline studies dealing with this topic at the university level. The paper provides an overview based on data from sixteen studies that were included in the international databases Web of Science and Scopus in the range of the last nineteen years. Both quantitatively and qualitatively focused studies examine the concept of foreign language communication anxiety in relation to the personal characteristics of individuals and external variables, e.g. teacher's personality or classroom dynamics.*

Keywords: *foreign language anxiety, university students, classroom communication*

1 Úvod

Komunikace v nejširším pojetí je proces dorozumívání, který je ovlivňován účastníky komunikace a probíhá v určitém kontextu. Účastníky komunikace, obsahem komunikace a prostředím ve kterém komunikace probíhá, se zabývá teorie sociální komunikace (Gavora, 2005, s. 13–14). Sociální komunikace není

jen sdělování informací, ale je chápána především jako vzájemné sdělování představ, pocitů či postojů, které nás určitým způsobem mohou ovlivňovat (srov. Mareš & Krivohlavý, 1990). Vybíral (2005, s. 29) dále popisuje efekt mezilidské komunikace na její aktéry:

„...(lidská komunikace) pozměňuje naše myšlení, postoje a emoce. Jazyk, který využíváme k vyjádření, není jen odrazem reality ...je i prostředkem, kterým tuto realitu měníme – v myslích komunikujících. Volba konkrétního popisu je velmi mocný prostředek utváření vztahů: vztahů mezi lidmi i vztahů člověka k událostem a ke světu.“

Pokud se zaměříme na komunikaci ve výuce, hovoříme o pedagogické komunikaci. Kvalitní pedagogická komunikace je podstatnou součástí výukového procesu (srov. Mareš & Krivohlavý, 1990) a má určité specifické znaky, kterými se odlišuje od mimoškolní komunikace, např. určuje role a pravomoci komunikačních partnerů, má daný cíl a obsah, a je vymezena časem a prostorem školní třídy. Na následujících řádcích krátce nastíníme čtyři aspekty pedagogické komunikace. Primárním smyslem komunikace ve výuce je naplnění výchovně-vzdělávacích cílů. Ke komunikaci ve výuce obvykle dochází, protože učitel zprostředkovává studentům obsah učiva prostřednictvím verbálních (např. výklad) a neverbálních projevů (např. učebnice). Dalším znakem je podíl komunikace ve výuce na utváření mezilidských vztahů. Třída funguje jako sociální skupina, kde nacházíme symetrické (rovnocenné) vztahy mezi studentem/studenty a studentem/studenty a asymetrické (nerovnocenné) vztahy mezi učitelem a studentem/studenty. Třetím znakem pedagogické komunikace jsou tzv. skryté učební osnovy. Jde o převážně neuvědomovaný obsah výuky, který, ačkoliv není oficiálně předepsán, je kontrolován. Mluvíme především o formování sociálního chování ve třídě (chování učitele, studentů, vztahy mezi studenty apod.). Třída jako sociální skupina také sdílí společné významy sociálních konstruktů, které jsou situačně podmíněné a utvářené prostřednictvím komunikace. Toto vzájemné porozumění ulehčuje společné činnosti, jelikož účastníci komunikace sdílejí podobná očekávání (srov. Gavora, 2005, s. 28–34).

Jak bylo uvedeno, komunikace ve výuce se bude lišit nejen v závislosti na obsahu výuky, učiteli a studentech, ale dále také např. na výukovém předmětu. Jak uvádí Tůma (2014, s. 191) „...role jazyka jako kulturního nástroje bude odlišná ve výuce českého jazyka a cizího jazyka (v nichž se jazyk stává nejen didaktickým prostředkem, ale i cílem a obsahem) matematiky nebo zeměpisu“. Sociokonstruktivistické teorie pohlíží na jazyk jako prostředek mezilidské komunikace a na (školní) třídu jako místo, kde dochází k autentické komunikaci mezi studenty cizího jazyka (srov. Brown, 2001, s. 245). Pokud hovoříme o komunikaci ve výuce ve spojení s obavou z komunikace v cizím jazyce (CJ), mám na mysli především verbální komunikaci. Důležitost verbální

komunikace pro výuku cizích jazyků popisuje M. Swainová autorka *hypotézy output* (výstupu). Swainová (1995, s. 128) nechápe output jen jako výsledek řečové produkce, ale především jako proces, který stimuluje kognitivní procesy spojené s učením se CJ (týkající se např. syntax a morfologie).

Tato práce si dává za úkol prezentovat výzkumy, které se zaměřily na jednu z možných proměnných ovlivňujících komunikaci v hodinách cizího jazyka u studentů, tj. na obavu z komunikace v CJ (*foreign language classroom anxiety*) v rámci výuky cizího jazyka ve třídě.

2 Obava z komunikace v cizím jazyce

V současné době je ve výuce cizích jazyků pravděpodobně nejhojněji využíván komunikační přístup k výuce (Choděra, 2013; Orlová & Pavlíková, 2013), ačkoli už se nacházíme spíše v postkomunikačním období, se zaměřením na autonomii studenta,. Mezi typické rysy komunikačního přístupu Brown (2001) uvádí např. rozvoj komunikační kompetence, použití autentických materiálů ve výuce, rovnováhu mezi plynulostí a jazykovou správností, rozvoj samostatnosti studenta a přehodnocení role učitele i studenta (učitel se stává také účastníkem komunikace). Tento přístup klade důraz na rozvoj všech řečových dovedností – poslech a čtení s porozuměním, ústní i písemný projev a respektuje individuální potřeby jednotlivce.

Jak bylo již uvedeno, komunikace je významnou součástí sociální interakce. Do komunikace vstupujeme s určitým očekáváním, situaci prožíváme a vědomě i nevědomě hodnotíme průběh a výsledek dané situace, resp. své komunikační dovednosti (Gavora, 2011). Stav, kdy do komunikace vstupujeme se strachem, je v anglické terminologii popisován jako *communication apprehension*, *communication anxiety*, *communication shyness*, a *communication reticence*, zatímco česká terminologie uvádí komunikační ostych, strach, či obavu. Horwitzová, Horwitz a Copeová (1986) definovali *foreign language classroom anxiety* jako obsáhlejší koncept tvořený „[...] sebepojetím, přesvědčením, pocity a chováním souvisejícím s učením se a vyplývající z jedinečnosti procesu učení se jazyku. (s. 128)¹. Pro účel této studie se přikloníme k překladu do českého jazyka jako *obava z komunikace v cizím jazyce* (OKCJ).

OKCJ, jak ji definuje Horwitzová a kolektiv (ibid., s. 127), je tvořena třemi složkami, tj. komunikační ostýchavostí (*communication apprehension*), zkouškovou úzkostí² (*test anxiety*) a strachem z negativní zpětné vazby od učitele a/nebo spolužáků. Komunikační ostýchavost je plachost, kterou charakterizuje strach z komunikace s lidmi (ve skupině, na veřejnosti) a obava z poslecho- vých

¹ Původní text: ...a distinct complex of self-perceptions, beliefs, feelings and behaviours related to classroom learning arising from the uniqueness of the language learning process.

² Termín zkoušková úzkost používají např. Man, Stuchlíková a Hodapp (1997)

aktivit. Zkoušková úzkost je popisována jako míra pociťované obavy studentů z případného neúspěchu u zkoušky nebo v testu. A strach z negativní zpětné vazby zahrnuje obavu z negativního hodnocení ostatními lidmi a vyhýbání se hodnocení vlastní komunikační dovednosti. V některých situacích může tedy OKCJ velmi negativně ovlivnit komunikaci. Existují různé vnější proměnné (prostředí, kontext) a osobnostní charakteristiky jednotlivců, které mohou mít vztah k úrovni pociťované OKCJ. V následujících kapitolách (kap. 3.3.3 a kap. 3.3.4) budou tyto faktory blíže popsány. Obava z komunikace ve vztahu k výsledkům učení byla předmětem mnoha výzkumů a kulturní prostředí se zdá být jedním z determinujících faktorů. Jak uvádí např. Horwitzová (2001, s. 117) vědci v Koreji naměřili vyšší úroveň obav z komunikace v porovnání s výsledky amerických studentů cizího jazyka. Opačných výsledků dosáhli vědci zkoumající turecké studenty, kteří uváděli naopak nižší míru OKCJ než studenti z USA.

3 Metodologie

3.1 Cíle přehledové studie

Následující kapitola nabízí systematický přehled výzkumů, které se zabývají OKCJ ve vztahu k prostředí a osobnostním charakteristikám jednotlivce. Prezentovány jsou záměrně studie, které se zaměřily pouze na studenty vysokých škol. Autentická komunikace v cizím jazyce je pro dospělých studenty často obtížná, jelikož si (na rozdíl od dětí) jsou vědomi svých limitů (v CJ) a kriticky vnímají svoji (ne)schopnost komunikace (v porovnání s komunikací v mateřském jazyce) jako omezující (srov. Horwitz et al., 1986). Zpracování studie je vedeno následujícími otázkami:

1. Jaké cíle a výzkumné otázky jsou ve studiích sledovány?
2. Jaké výzkumné designy a metody byly použity?
3. Jaké výzkumné nástroje k měření obavy z komunikace v cizím jazyce byly použity?
4. Jaká podstatná zjištění a závěry zkoumané studie přinesly?

3.2 Způsob výběru studií pro analýzu

Na základě rešerše dané problematiky jsem analyzovala studie uveřejněné v anglickém jazyce v databázích Web of Science a Scopus v rozmezí let 2001–2019. Jak jsem uvedla, zaměřila jsem se na studie zasazené do prostředí vysokoškolského vzdělávání a do přehledu jsem zahrnula studie, které poskytují informace o metodologii výzkumu a způsobu zpracování výsledků. Studie jsem vyhledávala podle klíčových slov: FL/L2 (foreign language / second language) anxiety, CA (communication apprehension).

Výsledkem vyhledávání podle klíčových slov bylo třicet tři studií. Výběr jsem dále zúžila na dvacet studií, které byly orientované na studenty vysoké školy. Studie jsem dále rozdělila dle typu designu studie (tabulka 1). Jak je patrné, většina studií pracovala s kvantitativními daty. Do následného rozboru jsem nezahrnula dvě studie, které byly přehledové a popisovaly výzkum týkající se obavy z komunikace v cizím jazyce do konce dvacátého století. Také nebyly zahrnuty dvě studie popisující adaptaci nebo validitu měřicího nástroje. Po tomto výběru a zúžení jsem se zaměřila na šestnáct empirických studií, které se týkaly OKCJ u vysokoškolských studentů.

Typ	Kvantitativní	Smíšený	Kvalitativní	Přehledová	Ostatní	Celkem
Počet	8	6	2	2	2	20

Tabulka 1: Rozdělení podle typu studie

3.3 Výzkum obavy z komunikace v cizím jazyce

Předkládané studie se zaměřovaly na výzkum OKCJ ve vztahu k vnějším proměnným a osobnostním charakteristikám studentů. Prostředí, kde se studium cizího jazyka odehrává, a osobnost učitele patří mezi vnější proměnné, které jsou častým předmětem výzkumu. Dalšími zkoumanými proměnnými byla pocíťovaná i měřená úroveň znalostí studovaného jazyka a pohlaví studentů. Na závěr uvedu výzkumy, které se se zaměřily na výzkum obavy z komunikace ve vztahu k pozitivním emocím ve výuce CJ.

3.3.1 Výzkumný vzorek

Jak již bylo zmíněno, prostředí a kontext hraje významnou úlohu ve vztahu k úrovni pocíťované OKCJ u studentů. Následující studie poskytne přehled o výzkumu tohoto konceptu z pohledu různých kultur. Nejpočetnější skupinou (osm studií) jsou výzkumy provedené v asijských zemích (např. Japonsko, Čína a Thajsko), čtyři studie byly provedeny v Evropě a dvě v anglicky mluvící oblasti Kanady. Všechny studie zkoumaly studenty vysokých škol. Studie Marzec-Staviarské (2015) zahrnovala studenty vysoké školy v prezenční a kombinované formě (tabulka 2). Většina studentů navštěvovala semináře anglického jazyka a dvě studie zkoumaly studenty studující francouzský jazyk (MacIntyre, Baker, Clément & Donovan, 2003; Boudreau, MacIntyre & Dewaele, 2018).

	Kvantitativní studie	Smíšený design	Kvalitativní studie
Počet respondentů	max = 700 min = 54	max = 564 min = 4	max = 88 min = 10
Věk	18–49	18–21	19–29

Tabulka 2: Souhrn charakteristik respondentů

3.3.2 Výzkumné metody a nástroje

Výběr nástroje pro sběr dat závisel na typu výzkumného designu studie. Kvantitativní data byla shromažďována prostřednictvím dotazníků obsahující Likertovy škály, a doplněným o jednu až dvě otevřené otázky. Dvě studie zkoumaly obavu z komunikace na základě dotazníku založeném na škále sebehodnocení komunikační ostýchavosti (*Personal Report of Communication Apprehension (PRCA-24)*) (McCroskey, 1982). Avšak nejčastějším nástrojem pro získávání dat (deset z šestnácti studií) k měření obavy z komunikace v cizím jazyce byla škála vytvořená Horwitzovou a kol. (1986). Horwitzová a kol. (ibid) vytvořili standardizovaný nástroj měřící OKCJ ve třídě (*Foreign language classroom anxiety scale*), který se skládá z 33 položek na škále Likertova typu a měří pocíťovanou míru obavy z komunikace ve školním prostředí. Jednotlivé položky škály autoři formulovali na základě rozhovorů s poradci pracujícími se studenty, kteří se báli hovořit v CJ; vlastního hodnocení studentů na terciální úrovni, kteří dobrovolně docházeli do skupiny, kde s ostatními studenty diskutovali o výuce CJ a svých obtížích s ní spojených; a přezkoumáním existujících nástrojů. Škála byla testována na přibližně tři sta studentech během kurzů CJ na Texaské univerzitě v Austinu. Vnitřní konzistence vykazala koeficient 0,93 Cronbachova alfa. Při opakovaném použití po osmi týdnech dosáhla hodnoty $r = 0,83$ ($p = 0,001$, $n = 78$) (Horwitz, 1986). I v novém století je škála OKCJ ve třídě nástrojem, který je běžně využíván k měření obav z komunikace spojené s výukou cizích jazyků. Pro různá cizojazyčná prostředí byla škála adaptovaná, např. v Japonsku (Yashima, 2002), Maďarsku (Tóth, 2008) nebo Španělsku (Ballester, 2015).

Studie zaměřené na sběr kvalitativních dat použily ve dvou případech pozorování průběhu komunikace ve třídě (Yashima, MacIntyre & Ikeda, 2016), videonahrávky (Akkakoson, 2016) a čtyři studie zkoumaly data získaná pomocí polostrukturovaného rozhovoru se studenty. Za pozornost stojí práce Boudreaové, MacIntyre a Dewaele (2018), kteří aplikovali idiodynamický přístup „umožňující blíže prozkoumat dynamické změny proměnných na časové ose sekundu po sekundě“³, které by prostřednictvím např. retrospektivního rozhovoru nebylo možné získat. Idiodynamický přístup se skládá z několika po sobě jdoucích kroků. Z výuky je pořízena videonahrávka, která je studentovi bezprostředně po výuce přehrávána, a student během sledování záznamu z hodiny zaznamenává pomocí speciálního softwaru míru obavy nebo radosti z komunikace, kterou v danou chvíli prožíval. Výsledkem je graf znázorňující změny proměnné. Tyto změny a důvody, které ke změnám vedly, jsou s účastníkem následně diskutovány. Z celého sezení je pořízen zápis (MacIntyre, 2012).

³ Původní text: ...the idiodynamic method allows us to take a closer look at the dynamic changes in a variable at a per-second timescale.

Zcela odlišný přístup zvolily autorky Yanová a Horwitzová (2008), které zkoumaly obavy z komunikace z pohledu jednadvaceti čínských studentů. Metodou zakotvené teorie sestavily teoretický model, ve kterém naznačily vztahy mezi hlavními faktory ovlivňujícími obavu z komunikace u čínských studentů CJ. Na základě analýzy polostrukturovaných rozhovorů se studenty anglického jazyka stanovily autorky dvanáct faktorů, které byly v určitém vztahu ke zkoumané obavě. Některé faktory se shodují s výsledky z předchozích studií (vliv rodičů, učitele, spolužáků) a některé byly méně očekávané, avšak pochopitelné (uspořádání třídy, sociální a kulturní původ). Výsledný model je obsáhlý a pro účely této práce se zmíníme jen vybrané výsledky. Na základě jejich modelu se Yanová a Horwitz (ibid., 170-173) domnívají, že respondenti jejich výzkumu považují OKCJ za výsledek vlivu faktorů podílejících se na učení se CJ. Jako faktory s bezprostředním vlivem uváděly tlak spolužáků, učební strategie a motivaci k učení se CJ. Dalšími zkoumanými faktory pak bylo pohlaví, organizační složka výuky, rodiče nebo osobnost učitele.

3.3.3 Osobnostní charakteristiky jednotlivců

Sebehodnocení jazykové úroveň jednotlivce či postoj jednotlivce ke studiu CJ bývá řazen mezi osobnostní charakteristiky jednotlivců, které jsou předmětem zájmu výzkumníků ve vztahu k OKCJ.

Studenti ovládající jazyk na pokročilé úrovni byli předmětem zájmu Marzec-Stawiarské (2015). Cílem jejího projektu bylo získat data týkající se obavy z komunikace v anglickém jazyce: postoj k verbálnímu vyjadřování, příčiny obavy z komunikace nebo tělesné reakce studentů zažívajících stres. Data, která získala na základě dotazníkového šetření, jsou v rozporu se některými předchozími studiemi (Matsuda & Gobel, 2004; Lee, 2018). Na základě sesbíraných dat naznačuje, že i studenti s pokročilou znalostí CJ mohou pociťovat OKCJ. Ve své studii zjistila, že více než 80 % respondentů zažívá napětí a stres, pokud se verbálně vyjadřují v CJ. Nejvýznamnější příčinou u této skupiny respondentů byl pocit, že ostatní studenti jsou lepší, tedy nedůvěra ve vlastní dovednosti v porovnání s ostatními ve třídě. Druhým nejčastějším stresorem byla obava z chyby a neschopnost hovořit bez chyb.

Yashimaová (2002) ve své práci zkoumala japonské studenty během pobytu v amerických hostitelských rodinách, kteří se ocitli v začarovaném kruhu. Většina studentů vyjádřila motivaci komunikovat s hostitelskými rodinami, aby si zlepšili svou komunikační dovednost. Avšak jejich nízké sebehodnocení komunikačních dovedností v anglickém jazyce jim zabráňovalo se takové příležitosti využít.

3.3.4 Vnější proměnné

Mezi vnější proměnné řadíme např. kulturu a tradice v zemích, kde výuka probíhá, typ jazykového kurzu, verbální a neverbální projevy učitele, a dynamika skupiny. V následující kapitole uvedeme jednotlivé vnější proměnné ve vztahu k jednotlivým předkládaným studiím.

Jakou roli může hrát typ kurzu ve vztahu k obavě z komunikace v cizím jazyce a postojům k cizímu jazyku zkoumali Coşkunová a Tasgin (2018). Ve své studii zjistili, že vysokoškolští studenti, kteří absolvovali přípravné jazykové kurzy, pocítovali nižší úroveň obav z komunikace v cizím jazyce než ostatní studenti. Autoři uvádějí, že náplň přípravného jazykového kurzu odpovídá obsahem a strukturou povinným jazykovým kurzům v rámci studia na vysoké škole. Můžeme se domnívat spolu s autory, že absolvování takového kurzu zvyšuje pravděpodobnost splnění požadavků, tím může přispět k posílení sebevědomí v akademické schopnosti a zmírnění obav z komunikace v cizím jazyce. Cílem výzkumu MacIntyre a kol. (2003) bylo zkoumat ochotu studentů promluvit v cizím jazyce a sebehodnocení řečových dovedností ve vztahu k prostředí a míře jazykového inputu (tj. množství hodin výuky). Porovnávali padesát devět anglicky mluvících studentů, kteří se účastnili tří různých kurzů francouzského jazyka: a) jazykový kurz ve francouzské oblasti Kanady (*immersion programmes*), b) intenzivní jazykový kurz v místě bydliště a c) běžný jazykový kurz v místě bydliště. Předpokládali, že studenti studující v zemi cílového jazyka dosáhnou odlišných výsledků. Na základě výsledků výzkumu se můžeme domnívat, že pobyt v zahraničí ovlivnil pozitivně ochotu studentů mluvit v cizím jazyce, ale nesehrál významnou roli ve snížení pocítované obavy z komunikace v cizím jazyce. Nebylo tedy prokázáno, že čím více budou studenti vystaveni studovanému jazyku, tím menší budou jejich obavy z komunikace.

Odlišného výsledku však dosáhli Matsuda a Gobel (2004), kteří informovali o rozdílu mezi japonskými studenty anglického jazyka studujícími cizí jazyk v zahraničí a studenty bez této zkušenosti. Studenti (bez rozdílu pohlaví) se zkušenostmi se studiem v zahraničí pocítovali nižší obavu z komunikace v cizím jazyce a také dosahovali lepšího hodnocení. Podobných výsledků dosáhl ve své studii i Lee (2018) o čtrnáct let později, když zkoumal skupiny korejských a čínských studentek. V této studii byly studentky rozděleny podle úrovně znalosti cizího jazyka, a pouze studentky na úrovni začátečníků a středně pokročilých zaznamenaly pokles pocítované úrovně obav z komunikace v cizím jazyce. Naopak studentky, které dosahovaly pokročilé úrovně znalostí cizího jazyka, nevykázaly změnu v míře pocítované obavy z komunikace. Je tedy otázkou, zda by MacIntyre s kolegy (2003) dosáhli podobných výsledků, kdyby zohlednili i vliv úrovně znalostí jazyka, nebo zde hraje významnou roli rozdílné kulturní prostředí.

Dalším typem vnějších faktorů ovlivňujících pociťovanou obavu z komunikace v cizím jazyce je role učitele a vrstevníků či spolužáků. To, jak učitel komunikuje se studenty a jak je studenty vnímán, může významně ovlivnit atmosféru a proces učení ve třídě. Ballesterová (2015) se ve svém výzkumu zaměřila právě na verbální a neverbální projevy učitele (*teacher immediacy*) ve vztahu k pociťovaným obavám z komunikace. Cílovou skupinou byly tři skupiny studentů anglického jazyka. A ačkoliv se jednalo o pokročilé studenty na vstupní úrovni B2 Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (SERRJ), bylo pro ně úspěšné absolvování kurzu stresující, jelikož výstupní test byl na úrovni C1 SERRJ. Studenti ve všech třech skupinách byli požádáni, aby vyplnili škálu měřící obavy z komunikace v cizím jazyce podle Horwitzové a kol. (1986) a škálu Likertova typu vytvořenou Gorhamanem (1988) (cit. podle Ballester, 2015), která měří to, jak studenti vnímají učitelovo verbální a neverbální chování (*Nonverbal Immediacy Items questionnaire*). Rozdíly u jednotlivých skupin naznačovaly vztah mezi učitelovým chováním a pociťovanými obavami u studentů, avšak výsledky nedosahovaly statisticky významných hodnot, a přímý vztah mezi učitelovým chováním a obavami studentů nebyl prokázán.

Velmi zajímavé výsledky přináší studie Yashimaové, MacIntyre a Ikeda (2016), která prezentuje výsledky výzkumu chování tří jednotlivých studentů v kontextu dané školní skupiny. Dvacet jedna japonských studentů vysoké školy absolvovalo během semestru hodiny anglického jazyka, které byly zaměřené na diskuze se záměrným vyloučením komunikační struktury IRF (*initiation-response-feedback*)⁴ s cílem podpořit spontánní komunikaci studentů. Analýza dat na úrovni celé skupiny ukazuje, že úroveň pociťované obavy z komunikace v cizím jazyce ve třídě měla v průběhu semestru klesající tendenci. Autoři se domnívají, že úroveň reportované obavy se ustálila, jakmile si studenti navykli opakujícím se úkolům během diskuzí. Tento fakt by mohl podporovat domněnku, že čím více budou učitelé zařazovat diskuze do výuky, tím více budou podporovat komunikaci v hodině. Nicméně analýza dat na úrovni jednotlivců nepřinesla tak jednoznačné výsledky. V podrobnější analýze autoři nastínili, jak odlišné hodnoty mohou být naměřeny u třech různých studentů (na stejné jazykové úrovni). Studentka A byla i přes pociťovanou nervozitu komunikativní. Cítila nutnost přispívat k průběhu diskuze, avšak zároveň se obávala, aby svým projevem nezabraňovala v komunikaci ostatním. Jako největší překážku v komunikaci uvedla velikost skupiny a partnerovu komunikační kompetenci. Naopak studentka B i přes srovnatelnou jazykovou úroveň pociťovala vysokou obavu z komunikace, a do průběhu diskuzí se nezapojovala, jelikož vnímala své spolužáky jako aktivní

⁴ Iniciace-replika-zpětná vazba

a plynule komunikující. Studentka C si velmi přála zapojit se do diskuze a pracovala na tom, aby překonala své nízké sebevědomí a obavu, což se jí několikrát povedlo. Na příkladu tří různých studentů vidíme, jak vlastnosti jednotlivce (plachost, komunikativnost) na sebe vzájemně působí (motivují, odrazují) a tvoří dynamiku skupiny.

Tum (2015) se ve své studii zaměřil na studenty učitelství (budoucí učitelé anglického jazyka). Zjistil, že hlavními zdroji jejich pociťované obavy z komunikace v cizím jazyce, byl strach z chyby a strach, že budou vypadat hloupě před svými studenty či kolegy. Důsledkem toho bylo vyhýbání se konverzaci v cílovém jazyce, což může vést k omezenému používání cílového jazyka i při výuce.

3.3.5 Strategie ke zmírnění pociťované obavy z komunikace v cizím jazyce

Jak již bylo uvedeno, je velice pravděpodobné, že studenti CJ na všech jazykových úrovních zažívají určité nepříjemné pocity a OKCJ. Studie, které byly zatím zmíněny, zkoumaly možné příčiny této obavy. Existují však i studie, které zkoumají různé metody (např. strategie učení), jak přispět ke zmírnění OKCJ.

Lucasová, Mirafloresová a Go (2011) zkoumali postupy učení, které by mohly studenti využít ke studiu CJ. Výsledky jejich studie naznačily, že pokud se studenti zaměří na osvojování slovní zásoby, zvýší to jejich sebedůvěru v jejich komunikační kompetence v CJ a sníží obavy z komunikace. Psychosociální trénink, jako způsob snížení obavy ze špatné výslovnosti, zkoumaly Kralova, Skorvagova, Tripakova a Markechova (2017) u dvou skupin studentů prvního ročníku vysoké školy. Skupina, která absolvovala psychosociální trénink, vykazovala nižší míru obavy z komunikace než skupina, která tento trénink nepodstoupila. I Akkakoson (2016) ve své kvalitativně orientované studii vyzdvihuje přínos využívání strategií učení vedoucích k zmírňování pociťované obavy z komunikace v CJ v prostředí školní třídy. Na základě obsahové analýzy rozhovorů s 88 vysokoškolskými studenty zjistili, že více než třetina upřednostňuje sociální strategie, více než pětina afektivní, pětina meta-kognitivní strategie a již v menším zastoupení kompenzační, kognitivní a paměťové strategie v sestupném pořadí. Toto srovnání se zdá být přínosné, jelikož naznačuje, že studenti častěji hledají pomoc v interakci s ostatními a využívají afektivní strategie, tj. strategie spoluvytvářející klima třídy. Méně často využívají metakognitivní strategie, tj. strategie spojené přímo s procesem učení se.

3.3.6 Od obavy z komunikace k radosti z učení se cizímu jazyku

Poslední studie, které uvedu, představují odklon od výzkumu negativních emocí a jejich role v učení se CJ. Obě studie Boudreauová a kol. (2018), a Jing a Dewaele (2019) se zaměřují na výzkum pozitivních emocí inspirovaným pozitivní psychologií a teorií pozitivních emocí (*broaden and build theory*), kterou představila americká psycholožka Barbara L. Fredricksonová (2001). Ve své studii zaměřené na zkoumání vztahu mezi OKCJ a radosti z učení se cizímu jazyku (*foreign language enjoyment*) Boudreauová et al. (2018) na základě získaných dat vyvozují, že tyto dva odlišné fenomény, ačkoliv interagují, nezávisí jeden na druhém. Studie Jiang a Dewaele (2019) zaměřená na čínské studenty anglického jazyka přináší srovnání proměnných ovlivňující oba fenomény. Zatímco radost z učení byla v silném vztahu k proměnným vztahujícím se k roli učitele, OKCJ jsou spíše ve vztahu k osobnostním charakteristikám jednotlivce. Jinými slovy, učitel spíše ovlivní, zda budou studenti pociťovat radost z učení než studentův pociťovaný strach z komunikace v cizím jazyce.

4 Diskuze

V následující části shrneme OKCJ z pohledu prezentovaných empirických studií. Cílovou skupinou byli dospělí studenti. Jednalo se o vysokoškolské studenty (denní i kombinované formy studia) ve věku od osmnácti do čtyřiceti devíti let. Jelikož se jednalo o studie z různých zemí světa, byl vliv odlišného kulturního prostředí jedním z diskutovaných témat. V přehledu převládají kvantitativně orientované studie (50 %) a studie se smíšeným designem (37,5 %). Jen necelých třináct procent studií bylo čistě kvalitativně orientováno. Nejčastější metodou, kterou výzkumníci použili k získání dat, bylo dotazníkové šetření s využitím různých škál. Nejčastěji používaným nástrojem byla škála OKCJ (Horwitz et al., 1986), která byla také adaptována z anglického jazyka do různých jazykových prostředí. Studie s kvalitativním nebo smíšeným designem využívaly metod pozorování a/nebo rozhovorů s respondenty, které umožňují detailnější vhled z pozice studenta.

Předkládaná přehledová studie popsala data týkající se vnějších faktorů ve vztahu k obavě z komunikace v cizím jazyce, a to vliv prostředí, učitele a spolužáků na pociťovanou obavu; a faktorů týkajících se osobnostních charakteristik jednotlivce. Co se týká vlivu prostředí, nebylo statisticky prokázáno, že zahraniční studijní pobyt významně ovlivňuje úroveň pociťované obavy z komunikace v cizím jazyce u studentů. V některých studiích bylo naznačeno, že rozdílné kultury mohou dosahovat různých výsledků (Yan & Horwitz, 2008; Lee, 2008). Ani vliv učitelova chování na pociťovanou obavu z komunikace v cizím jazyce nebyl statisticky potvrzen (Ballester, 2015).

Předmětem zkoumání byla jak objektivně, tak subjektivně vnímaná jazyková znalost. Existují data naznačující, že pouze studenti na nižší a mírně pokročilé úrovni (v tomto konkrétním případě se jednalo o korejské studentky) mohou benefitovat ze studijního pobytu v zahraničí (Lee, 2008). Není to však jednoznačné, jelikož studie z Kanady (MacIntyre et al., 2003) a Polska (Marzec-Stawiarska, 2015) prezentují odlišná data. Můžeme zde zvažovat vliv kulturního prostředí ovlivňujícího různou míru pociťované obavy z komunikace v cizím jazyce u studentů pocházejících z odlišných kulturních prostředí.

Studenti, kteří pociťují vysokou míru obav z komunikace v cizím jazyce, se opakovaně obávají tlaku ze strany spolužáků a učitelů. Nevnímají chybu jako součást učebního procesu, ale jako nežádoucí element. Dostávají se tak do začarovaného kruhu, který může vyústit ve vyhýbání se komunikaci (Tum, 2015). Naopak používání učebních strategií, které přispívají k zvýšení sebedůvěry, může přispět ke snížení jejich pociťované obavy z komunikace (Akkakoson, 2016.; Lucas et al., 2011). Velmi zajímavý pohled na toto téma přináší studie Jiang a Dewaele (2019), která sleduje odklon od negativních emocí ve výuce cizích jazyků, tedy od obavy z komunikace, a zaměřuje se na pozitivní emoce reprezentované mírou pociťované radosti z učení se.

5 Závěr

Jak je zřejmé, téma negativních pocitů spojovaných s komunikací v cizím jazyce vzbuzuje na začátku 21. století stále velký zájem. K výzkumu bylo ve zkoumaném období přistupováno spíše z pohledu kvantitativního designu a převládal výzkum vnějších proměnných ve vztahu k obavě z komunikace v cizím jazyce (např. prostředí výuky, roli učitele a vliv vrstevníků) nad výzkumem zaměřeným na osobnostní charakteristiky jednotlivce (např. postoj studentů k verbálnímu vyjadřování se a ročník studia). Výzkum autorek Yanové a Horwitzové (2008) přinesl složitější pohled na to, jakou měrou může fenomén pociťované obavy z komunikace zasáhnout do učení se cizímu jazyku ve školní třídě. Na základě kvalitativních dat poukazuje na to, že spolužáci mají vliv na zájem a motivaci (studovat) jednotlivce, a jeho pociťovanou míru OKCJ, v důsledku i školní výsledky. Tento komplexní pohled na propojenost vnějších proměnných a osobnostních charakteristik studentů naznačil velmi důležitou úlohu učitele, který skrze dynamiku skupiny může nepřímě přispět ke snižování OKCJ. Dalším zajímavým pohled představil výzkum Jiang a Dewale (2019), který se zaměřil na roli učitele ve výuce. Autoři poukázali na fakt, že učitel nemůže přímo ovlivňovat pociťovanou míru OKCJ u studentů. Co však může ovlivnit je radost studentů z učení, tedy pozitivní atmosféru ve třídě, která umožňuje kooperaci a motivuje studenty k výkonům a usnadňuje

učení se. Naznačili tak možný směr dalšího výzkumu v této oblasti, který bude propojovat výzkum osobnostních charakteristik jednotlivce a vnějších proměnných směřujících k výzkumu pozitivních emocí ve výuce. Kombinace metod výzkumu může mj. přispět k porozumění pojetí výuky cizího jazyka studentem.

Literatura

- Akkakoson, S. (2016). Reflections from teachers and students on speaking anxiety in an EFL classroom. *Journal of Language and Cultural Education*, 4(3), 46–70. Dostupné z <http://content.sciendo.com/view/journals/jolace/4/3/article-p46.xml>. <https://doi.org/10.1515/jolace-2016-0025>
- Ballester, E. P. (2015). Verbal and Nonverbal Teacher Immediacy and Foreign Language Anxiety in an EFL University Course. *Porta Linguarum*, 23, 9–24.
- Boudreau, C., MacIntyre, P. D., & Dewaele, J. M. (2018). Enjoyment and anxiety in second language communication: An idiodynamic approach. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(1), 149–170. Dostupné z <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/ssllt/article/view/12394>. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2018.8.1.7>
- Brown, H. Douglas. (2001). *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. White Plains, NY: Longman.
- Coşkun, G., & Taşgın, A. (2018). An investigation of anxiety and attitudes of university students towards English courses. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(2), 135–153.
- Fredrickson, B., L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218–226. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>
- Gorham, J. (1988). The relationship between verbal teacher immediacy behaviors and student Learning. *Communication Education*, 37, 40–53. <https://doi.org/10.1080/03634528809378702>
- Horwitz, E. K. (1986, September). Preliminary Evidence for the Reliability and Validity of a Foreign Language Anxiety Scale. *TESOL Quarterly* [online], 20(3), 559–562. <https://doi.org/10.2307/3586302>
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70, 125–132. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x>
- Horwitz, E. K. (2001). Language Anxiety and Achievement. *Annual Review of Applied Linguistics* [online], 21, 112–126. <https://doi.org/10.1017/S0267190501000071>
- Gavora, P. (2005). *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido.
- Gavora, P. (2011). Boldness versus reticence in the communication of students at grammar schools. *Studia paedagogica*, 16(1), 119–136.
- Choděra, R. (2013). *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Nakladatelství Academia.
- Jiang, Y., & Dewaele, J. M. (2019). How unique is the foreign language classroom enjoyment and anxiety of Chinese EFL learners?. *Systém*, 82, 13–25. Dostupné z <https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0346251X18308947>. <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.02.017>

- Kralova, Z., Skorvagova, E., Tirpakova, A., & Markechova, D. (2017). Reducing Student Teachers' Foreign Language Pronunciation Anxiety Through Psycho-social Training. *Science Direct*, 65, 49–60. <https://doi.org/10.1016/j.system.2017.01.001>
- Lucas, R. I., Miaflores, E., & Go, D. (2011). English Language Learning Anxiety among Foreign Language Learners in the Philippines. *Philippine ESL Journal*, (7), 94–119.
- Lee, J. H. (2018). The effects of short-term study abroad on L2 anxiety, international posture, and L2 willingness to communicate. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* [online], 39(8), 703–714. Dostupné z <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01434632.2018.1435666>. <https://doi.org/10.1080/01434632.2018.1435666>
- MacIntyre, P. D., Baker, S. C., Clément, R., & Donovan, L. A. (2003). Talking In Order to Learn: Willingness to Communicate and Intensive Language Programs. *The Canadian Modern Language Review*, 59(4), 589–607. <https://doi.org/10.3138/cmlr.59.4.589>
- MacIntyre, P. D. (2007). Willingness to Communicate in the Second Language: Understanding the Decision to Speak as a Volitional Process. *The Modern Language Journal*, 91(4), 564–576. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00623.x>
- MacIntyre, P. D. (2012). The idiodynamic method: A closer look at the dynamics of communication traits. *Communication Research Reports*, 29, 361–367. <https://doi.org/10.1080/08824096.2012.723274>
- Mareš, J., & Krivohlavý, J. (1990). *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Marzec-Stawiarska, M. (2015). Investigating Foreign Language Speaking Anxiety Among Advanced Learners of English. In Pawlak, M. & Waniek-Klimczak (eds.), *Issues in Teaching, Learning and Testing Speaking in a Second Language* [online] (pp. 103–119). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. Dostupné z http://link.springer.com/10.1007/978-3-642-38339-7_7. https://doi.org/10.1007/978-3-642-38339-7_7
- Man, F., Stuchlíková, I., & Hodapp, V. (1997). Česká verze německého inventáře zkouškové úzkosti (TAI-G): Faktorová struktura a základní psychometrické údaje. *Československá psychologie*. 41(4), 347–359.
- Matsuda, S. & Gobel, P. (2004). Anxiety and predictors of performance in the foreign language classroom. *Systém*, 32(1), 21–36. Dostupné z <https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0346251X03000940>. <https://doi.org/10.1016/j.system.2003.08.002>
- McCroskey, J. C. (1982). *An introduction to rhetorical communication (4th Ed)*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Orlová, N., & Pavlíková, J. (2013). *Navigátor: Průvodce didaktikou cizích jazyků*. Ústí nad Labem: Universita Jana Evangelisty Purkyně.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook, & B. Seidlhofer (Eds.), *Principles and practice in applied linguistics* (pp. 125–144). Oxford: Oxford University Press.
- Tóth, Z. (2008). A Foreign language anxiety scale for Hungarian learners of English. *Working Papers in Language Pedagogy*, (2), 55–77.

- Tum, D. O. (2015). Foreign Language Anxiety's Forgotten Study: The Case of the Anxious Preservice Teacher. *TESOL Quarterly*, 49(4), 627–658. Dostupné z <http://doi.wiley.com/10.1002/tesq.190>. <http://doi.wiley.com/10.1002/tesq.190>
- Tůma, F. (2014). Dialogismus a výzkum interakce ve třídě: přehledová studie (1990–2012). *Pedagogika*, 64(2), 177–199.
- Výbíral, Z. (2000). *Psychologie lidské komunikace*. Praha: Portál.
- Yan, J. X., & Horwitz, E. K. (2008). Learners' Perceptions of How Anxiety Interacts With Personal and Instructional Factors to Influence Their Achievement in English: A Qualitative Analysis of EFL Learners in China. *Language Learning Research Club*, 58(1), 151–183. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2007.00437.x>
- Yashima, T. (2002). Willingness to Communicate in a Second Language: The Japanese EFL Context. *The Modern Language Journal*, 86(1), 54–66. <https://doi.org/10.1111/1540-4781.00136>
- Yashima, T., Zenuk-Nishide, L. & Shimizu, K. (2004). The Influence of Attitudes and Affect on Willingness to Communicate and Second Language Communication. *Language Learning*, 54(1), 119–152. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2004.00250.x>
- Yashima, T., MacIntyre, P. D., & Ikeda, M. (2016). Situated willingness to communicate in an L2: Interplay of individual characteristics and context. *Language Teaching Research*, 22(1), 115–137. Dostupné z <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1362168816657851>

Příloha 1: Přehled výzkumů obavy z komunikace v cizím jazyce (CJ)

Studie	Vzorek	Název	Nástroje	Vybrané výsledky
Jiang, Y. & Dewaele, J.M. (2019)	N = 564 čínských studentů bakalářského programu	How unique is the Foreign Language Classroom Enjoyment and Anxiety of Chinese EFL Learners? ⁵	Škála měřící radost z učení se CJ (<i>Foreign Language Enjoyment Scale</i>) (Dewaele & MacIntyre, 2014)	V porovnání s dřívějšími výsledky (Dewaele a MacIntyre, 2014): srovnatelná úroveň FLE ale vyšší úroveň FLCA (přisuzována čínskému vzdělávacímu systému). FLE predikována učitelem, FLCA predikována osobními charakteristikami jednotlivce (obdobně v předchozích studiích).
Coşkun, G., & Taşgin, A. (2018).	N = 700 studentů státní univerzity v Turecku, úroveň AJ – A1/A2 SERRJ	An investigation of anxiety and attitudes of university students towards English courses.	Škála měřící obavy z komunikace ve třídě v CJ (<i>Foreign Language Classroom Anxiety Scale</i>) (Horwitz et al., 1986)	Studenti přípravných kurzů, studenti 1. ročníků – nižší obavy než studenti vyšších ročníků. Studentky a studenti 1. ročníků – vyšší hodnoty pozitivního postoje k výuce AJ.
Lee, J.H. 2018	N = 69 korejských studentek AJ (n = 44) a čínštiny (n = 25), věk 19–25;	The effects of short-term study abroad on L2 anxiety, international posture, and L2 willingness to communicate	Škála měřící obavy z komunikace ve třídě v CJ (Horwitz et al., 1986) Škála měřící emoční postoj (především) k anglosaské kultuře (<i>International posture Scale</i>) (Yashima, Zenuk-Nishide, & Shimizu, 2004), Ochota komunikovat v CJ (McCroskey, 1992) Škála vnímání přizpůsobení se (Yashima, Zenuk-Nishide, & Shimizu, 2004) Sebehodnocení jazykové úrovně Jazyková zkouška pro pracovní AJ (<i>Test of English for International Communication</i>)	Po absolvování krátkodobého studijního pobytu – vyšší hodnoty u „international posture“ a ochotě komunikovat v CJ – menší reportované obavy z komunikace v CJ – změny u pokročilých studentů a začátečníků, zatímco u velmi pokročilých studentů ne. – nevýznamný vliv studijního programu na výsledky

⁵ Akceptovaná verze: Jiang Yan & Dewaele, J.-M. (2019) How unique is the Foreign Language Classroom Enjoyment and Anxiety of Chinese EFL Learners? System, 82, 13-25. Doi: /10.1016/j.system.2019.02.017

Studie	Vzorek	Název	Nástroj	Vybrané výsledky
Boudreau, C. MacIntyre, P.D. & Dewaele, J.M. (2018)	N = 10 anglicky mluvících studentů FJ, 2. a 3. ročníku university	Enjoyment and anxiety in second language communication: An idiodynamic approach	Action Variable Tester V2 software – účastníci hodnotí každou sekundu svoji prožívanou obavu a radost při sledování se na nahrávce. Výsledek: graf. Rozhovor: na základě grafu diskuze nad výsledky	
Kralova, Z., Skorvaga, E., Tirpakova, A., & Markechova, D. (2017)	N = 68 studentů učitelství (AJ), úroveň B1-B2 SERRJ	Reducing Student Teachers' Foreign Language Pronunciation Anxiety Through Psycho-social Training.	Rozhovor – důvody obav z výslovnosti Dotazníky – Škála měřící obavy z týkající se výslovnosti v CJ (<i>Foreign Language Pronunciation Anxiety questionnaire</i>) Hodnocení výslovnosti CJ (<i>Foreign Language Pronunciation Quality evaluation</i>)	Psychosociální trénink – strategie zmiřování FLPA
Akkakoson, S. (2016)	N = 88 studentů bakalářského programu AJ, 3 vyučující	Reflections from teachers and students on speaking anxiety in an EFL classroom	Videonahrávky výuky rozhovor s vyučujícími Rozhovor se studenty	Studenti využívají spektrum strategií (sociální, afektivní, metakognitivní, kompenzační, ...) -nejvíce sociální. Návrhy studentů: zaměřeni se na slovní zásobu, audiovizuální materiál, samostudium, emoční vazby ...
Yashima, T., MacIntyre, P.D. & Ikeda, M. (2016)	N= 21 japonských studentů 1. ročníku univerzity	Situated WTC in an L2: Interplay of individual characteristics and context	Pozorování (15 týdnů) - záznam studenta z výuky Rozhovor Škála měřící úzkost jako osobnostní rys (<i>Trait anxiety scale</i>) (Ryan, 2008) Škála ochoty komunikovat v CJ (Yashima, 2002)	Na úrovni skupiny: rozdíl mezi zapojením jednotlivých studentů, ale celkově studenti hovořili téměř polovinu času ve výuce: opakované diskuze snižují pocit obavy z mluvení ve třídě. Na úrovni jednotlivce (3 vybraní účastníci): pouhá znalost jazyka nevysvětluje rozdíly v komunikaci. Situační proměnné podmiňují reakce účastníků a vedou k ochotě komunikovat.

Studie	Vzorek	Název	Nástroje	Vybrané výsledky
Tum, D. O. (2015)	N = 12 studentů učitelství ve 4. ročníku studia AJ na turecké univerzitě	Foreign Language Anxiety's Forgotten Study: The Case of the Anxious Preservice Teacher	Rozhovory Škála měřící obavy z komunikace ve třídě v CJ (Horwitz et al., 1986)	Studenti učitelství reportují vysokou úroveň obav z komunikace – vliv na jejich budoucí výuku AJ.
Ballester, E. P. (2015)	N = vysokoškolsí studenti AJ, 3 učitelé s různou kvalifikací a praxí	Verbal and nonverbal teacher immediacy and FLA in an EFL University course	Dolazník verbální a neverbální blízkost (<i>Verbal and nonverbal immediacy items questionnaire</i>) Škála měřící obavy z komunikace ve třídě v CJ (Horwitz et al., 1986 + 3 otevřené otázky	Nebyl potvrzen statisticky vztah mezi vnímáním učitelova verbálního a neverbálního chování, a pocitované FLA. Kvalitativní analýza otevřených odpovědí poukazuje na vliv učitelova chování na motivaci studentů a klima školní třídy, které přispívá k vyššímu úsilí (vyšší sebedůvěra studentů) a výkonům (reportovaná vyšší míra zapojení).
Marzec-Stawiarska, M. (2015)	N = 54 studentů učitelství (Mgr.) AJ	FLSA among advanced Ls of English	Škála měřící obavy z komunikace ve třídě v CJ (Horwitz et al., 1986)	Studenti reportovali obavu z komunikace v CJ: plynulost, slovní zásoba, výslovnost a obsah. Nejčastějšími stresory: vrstevníci, strach z chyby, strach z mluvení bez přípravy a především strach z komunikace s rodilými mluvčími. Studenti reportují: tělesné reakce, emoční problémy.
Lucas, R. I., Miraflores, E. & Go, D. (2011)	N = 250 vysokoškolských studentů	English language learning anxiety among FL learners in Philippines	Škála měřící obavy z komunikace ve třídě v CJ (Horwitz et al., 1986) Dolazník učebních strategií pro výuku jazyků (<i>Language strategy survey</i>) (Oxford and Chi, 2001)	Nejvyšší míra obav – zkoušková úzkost, strach z negativní zpětné vazby Strategie – zaměřené na slovní zásobu, mluvení, překlad

Studie	Vzorek	Název	Nástroje	Vybrané výsledky
Yan, J. X. & Horwitz, E.K. (2008)	N = 532 čínských studentů 1. ročníku univerzity v + 21 vybraných účastníků s vysokou, nízkou a střední sebereportované obavy	Learners' Perceptions of How Anxiety Interacts With Personal and Instructional Factors to Influence Their Achievement in English: A Qualitative Analysis of EFL Learners in China	Škála měřící obavy z komunikace ve třídě v CJ (Horwitz et al., 1986) Rozhovory.	Obava z komunikace vnímána jako důsledek jiných faktorů vstupujících do studia C.J. FLA ve vztahu k srovnávání se s vrstevníky, učební strategie, zájem o studium C.J, motivace.
Matsuda, S. and Goble, P. (2004)	N = 252 japonských vysokoškolských studentů 1.-3. ročníků	Anxiety and predictors of performance in the foreign language classroom	Škála měřící obavy z komunikace ve třídě v CJ (Horwitz et al., 1986) Škála měřící obavy ze čtení v CJ (<i>Foreign language reading anxiety scale</i>) (Saito et al. 1999) Jazyková zkouška pro pracovní AJ (<i>Test of English for International Communication</i>)	Zkušenosti ze zahraničí – posílení sebevědomí, lepší známky, nižší úroveň FLCA FLCA a pohlaví (pouze u studentů 1. ročníku) = významný vliv na výkon Žádný vliv pohlaví na pocítovanou obavu z komunikace v CJ.
MacIntyre, P. D., Baker, S. C., Clément, R., & Donovan, L. A. (2003)	N=59 vysokoškolských studentů konverzačních kurzů FJ	Talking in order to learn: WTC and intensive language programs	Škála ochoty komunikovat (McCroskey & Baer, 1985) Komunikační ostýchavost a sebehodnocení jazykové úrovně (McCroskey & Richmond, 1987) Cestnost komunikace (MacIntyre & Charos, 1996) Zapojení se, postoj k učení se, motivace (Gardner & MacIntyre, 1993)	Srovnání: plně imerzních, letních imerzních a jazykových kurzů Plně imerzní kurzy – zvýšená míra: ochoty komunikovat, sebehodnocení jazykové kompetence a četnosti komunikace v porovnání s jazykovými kurzy. Rozdíl v komunikační ostýchavosti nebyl významný. Korelace mezi mírou ochoty komunikovat v L1 a L2 a komunikační ostýchavostí nebyl významný (imerzní i jazykové kurzy).
Yashima, T. (2002)	N = 297 japonských vysokoškolských studentů.	Willingness to Communicate in a Second Language: The Japanese EFL Context	Strukturální modelování založené na socio-edukačním modelu (Gardner, 1985) a modelu ochoty komunikovat (MacIntyre, Clément, Dörnyei, & Noels, 1998)	Studenti motivováni komunikovat s cílem zlepšit jazykovou dovednost. Nízké sebehodnocení = komunikační bariéra.

FLCA = foreign language classroom anxiety (obava z komunikace v cizím jazyce ve třídě), FLCAS = foreign language classroom anxiety scale (škála obav z komunikace v cizím jazyce ve třídě)

ROZVOJ ŘEČOVÉ DOVEDNOSTI MLUVENÍ S VYUŽITÍM ASYNCHRONNÍCH ICT NÁSTROJŮ: PŘEHLEDOVÁ STUDIE

Development of the speaking skill with the help of asynchronous
ICT tools: Review of literature

Terezie NERUŠILOVÁ

<https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.P210-9547-2019-2>

Abstrakt: *Přehledová studie si klade za cíl zmapovat výzkumy spojené s použitím ICT nástrojů pro rozvoj řečové dovednosti mluvení při učení se cizímu jazyku. Vychází z devíti mezinárodních studií, které ukazují, jakými způsoby lze asynchronně využívat internetové prostředí pro rozvoj řečové dovednosti mluvení, podtrhují pozitivní vliv využití technologií ve výuce na motivaci studentů a některé také upozorňují na důležitost zpětné vazby.*

Klíčová slova: *ICT, nové technologie, elektronicky podporované učení, e-learning, blended learning, řečová dovednost mluvení, cizí jazyk, francouzský jazyk*

Abstract: *This review aims to map the research connected with the use of ICT tools for the development of speaking skill in foreign language learning. It is based on nine international studies showing in which ways the asynchronous online environment can be used for the development of the speaking skill, emphasising the positive influence of ICT on students' motivation, and some of them pointing out the importance of feedback.*

Key words: *ICT, new technologies, online learning, e-learning, blended learning, speaking skill, foreign language, French language*

1 Úvod

Informační a komunikační technologie (dále jen ICT¹) se staly nedílnou součástí našeho světa. Nabízí skvělé možnosti, které byly dříve naprosto

¹ V českém prostředí se někdy vyskytuje zkratka IKT, pro účely této práce však budeme používat častější zkratku ICT, která pochází z anglického *information and communication technology*.

nepředstavitelné. Zvláště mladí lidé jsou již od útlého věku zvyklí pracovat s ICT a internetovými zdroji, a je jim tedy blízké, když je mohou využívat i v procesu vzdělávání. Hrbáček (2011, s. 6) poukazuje na to, že se „generace žáků stále mění, jinak vnímají svět, vyrůstají v jiné době, v jiném prostředí i v jiných podmínkách. Potřebujeme-li je něčemu naučit, musíme je pro výuku zaujmout, motivovat. Stejně tak to dělali naši učitelé s námi. Jen my k tomu máme jiné nástroje a jiné výukové prostředí“.

Na základě této citace bychom mohli tvrdit, že práce s moderními technologiemi a internetovými zdroji by ve výuce rozhodně neměla chybět. Ovšem, jak píše dále Hrbáček, s novými technologiemi se objevily i nové problémy a ukázalo se, že tyto prostředky mohou být někdy i překážkou. „Na tato negativa je třeba reagovat, jejich důsledky minimalizovat a je-li to možné, pak je obracet na pozitiva. Informačním technologiím je třeba poskytnout místo tam, kde přinášejí do výuky a výukových technologií zcela nové výhody a možnosti.“ (*ibid.*, s. 1) Nabízí se proto zcela aktuální otázka: jsou nové technologie pro výuku přínosem? A pokud ano, jak je vhodně začlenit do vyučovacích hodin?

Mezi často zmiňovaná pozitiva ICT patří možnost diferenciací výuky a s tím související práce dle vlastního tempa, dále poskytnutí individualizované zpětné vazby, nebo např. možnost motivovat žáky a zaujmout jejich pozornost. Negativem naopak zůstává fakt, že výuka pomocí ICT je pro vyučující časově a technicky náročná. Pokud totiž není dobře promyšlena a připravena, mohou se žáci ztratit v množství zdrojů či nepřehledném systému. Stejně tak je potřeba věnovat čas doprovázení žáků, aby věděli, jak se s pomocí ICT vzdělávat, neboť tento styl výuky s sebou nutně přináší požadavek na autonomii, a té je potřeba se naučit (např. Andrianirina, 2011; Coureau, 2015; Linard, 2004; Nissen, 2019).

Je zřejmé, že technologie mohou i nemusí být ve vzdělávacím procesu přínosem, a proto se chceme v této práci zaměřit na studie v mezinárodním prostředí, které analyzují vliv různých forem elektronicky podporovaného učení, jako je e-learning² a blended learning³, na rozvoj řečové dovednosti mluvení studentů cizího jazyka. Zajímá nás primárně rozvoj řečové dovednosti mluvení u studentů francouzského jazyka, ale v první etapě se soustředíme na studie na dané téma obecněji pro cizí jazyk, teprve poté se věnujeme újeji francouzskému jazyku. Konkrétně se zaměříme na studie o výzkumech prováděných asynchronně v internetovém prostředí.

² Elektronické vzdělávání. Existují různé formy pravopisu tohoto výrazu: e-learning, elearning, eLearning. Pro účely této práce budeme používat formu e-learning (pokud nepůjde o doslovný citát a autorské použití jiné formy).

³ Někdy také b-learning

2 Využívání ICT pro rozvoj řečové dovednosti mluvení jako předmět výzkumné pozornosti

V první řadě vysvětlíme, v jakém vztahu k této studii jsou termíny ICT, elektronicky podporované učení, e-learning a blended learning.

Pojem ICT se začal používat již od 90. let 20. století a koresponduje se vznikem a rozšířením celosvětové internetové sítě (World Wide Web). Podle Zounka jde o „všechny technologie a telekomunikační systémy umožňující práci s daty v elektronické podobě (počítače, počítačové programy, multimédia, sítě a síťové služby)“ (2006, s. 335).

Termín elektronicky podporované učení pak chápeme jako učení se pomocí ICT, které zpravidla probíhá v e-learningové nebo blended learningové formě (viz níže). Při elektronicky podporovaném učení rozlišujeme dále mezi synchronním učením se, kdy se studenti do výukového prostředí připojují v přesně daný čas (Kruse 2004, cit. podle Horák, 2017, s. 38) a vše probíhá v reálném čase (Kopecký, 2006, cit. podle ibid.), a asynchronním učením se, kdy se studenti připojují v době, kterou si sami zvolí.

Definice pojmu e-learning nejsou vždy shodné, často je však tento termín definován jako distanční učení se probíhající v internetovém prostředí, zpravidla v určitém LMS (*Learning Management System*)⁴. Evropská unie například vymezuje e-learning jako „využívání moderních multimediálních technologií a internetu s cílem zlepšit kvalitu vzdělávání, a to zejména usnadněním přístupu ke zdrojům, službám, výměnou informací a (distanční) spoluprací“ (Zounek, 2006, s. 339). Některé definice naopak zdůrazňují, že e-learning může být využit i v prezenčním vzdělávání. Tak je tomu v definici Národního centra distančního vzdělávání, podle níž je e-learning „aktuálním technologickým prvkem pro distanční vzdělávání i pro využití v rámci prezenčního vzdělávání. Představuje multimediální i didaktickou podporu vzdělávacího procesu, využívající informační a komunikační technologie pro dosažení vyšší kvality a efektivity vzdělávání.“ (Zlámalová 2008, cit. podle Horák, 2017, s. 36) V této studii se nicméně držíme definice e-learningu jako čistě distančního učení se s pomocí internetových nástrojů, ať už v určitém LMS, nebo v jiném prostředí.

Ani vymezení termínu blended learning není jednoznačné. Jak podotýkají odborníci (MacDonald, 2008; Nissen, 2019, aj.), každý chápe jinak, co tento pojem znamená. Nissenová (2019, s. 30) např. ukazuje, že blended learning jednou označuje prezenční výuku doplněnou o autonomní učení se v určitém LMS prostředí, jindy začlenění asynchronních či synchronních ICT nástrojů (emaily, fóra, blogy, chat aj.) do prezenční výuky, nebo ještě jindy kombinaci různých pedagogických přístupů. Sama Nissenová pak navrhuje

⁴ Jde o systém řízení výuky pomocí informačních technologií, který obsahuje „velké množství nástrojů pro řízení a podporu studia“ (Kopecký, n. d.)

blended learning překládat buď obecným termínem *smíšené vzdělávání* (ve francouzštině *formation mixte*) zahrnujícím všechny tyto i jiné kombinace, anebo termínem *hybridní vzdělávání* (*formation hybride*), pokud je blended learning jasně vymezen dualitou prezenční a distanční výuky a oba módy se navzájem doplňují s vidinou konkrétního cíle, přičemž distanční část je realizována pomocí technologií využívajících internet. Právě toto vymezení blended learningu jako hybridního vzdělávání budeme v naší práci používat. Blended learning je potom definován takto:

Během učení se jazykům pomocí blended learningu jsou přítomny dva způsoby vzdělávání, distanční a prezenční. Jde o specifickou formu vzdělávání, kde na rozdíl od vzdělávání plně distančního či plně prezenčního vykazuje každý způsob své charakteristické rysy. Tato forma učení se jazykům vyžaduje doprovázení účastníků a do obou způsobů je zahrnuta interakce skrze přítomnost jednoho nebo více komunikačních scénářů. Alespoň z části je toto vzdělávání založeno na principech aktivní výuky. (ibid., s. 35)⁵

S využíváním ICT ve vzdělávacím procesu bývá spojován rovněž pojem m-learning⁶, neboli učení se s pomocí mobilních informačních a komunikačních technologií, „např. kapesní počítače, notebooky, mobilní telefony nebo MP3 přehrávače, které umožňují vzdělávání prakticky kdekoli a kdykoli“ (Mohamed & Needham 2010, cit. podle KTD).

Výzkum využívání různých forem ICT ve výuce cizího jazyka se rozvíjí poměrně rychlým tempem. V anglofonním prostředí můžeme zmínit jména jako např. Dudeneyová a Hocklyová (2007), Lamyová a Hampelová (2007) nebo Larsen-Freemanová a Andersonová (2011). Mezi známé frankofonní autory patří Manganot (2017), Bruderman (2013), Grosboisová (2009), Tomé (2016), a zvláště pak Nissenová, která se věnuje blended learningu ve výuce jazyků (2007, 2012, 2014, 2019), a Guichon zkoumající učení se řečové dovednosti mluvení pomocí ICT synchronní cestou (Develotte, Guichon, & Kern, 2008; Guichon & Tellier, 2017; Guichon, 2018). I v českém prostředí se problematice nových technologií ve výuce cizích jazyků věnuje řada odborníků jako Reimannová (2011) a v rámci výzkumu na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity např. Váňová, která se zaměřuje na tvorbu e-learningových kurzů a LMS systémů i jejich výzkum, např. Hrtoňová, Rohlíková a Váňová, (2012), Dobrovolná (2016), jejíž práce se týká využití interaktivní tabule ve výuce

⁵ Původní text: La formation hybride en langues (FHL) articule au sein de son ou de ses scénario(s) pédagogique(s) deux modes, le distanciel et le présentiel. Elle correspond à une forme de formation spécifique, dont chacun des modes est également spécifique par rapport à une formation qui se déroulerait entièrement, respectivement, à distance ou en présentiel. La FHL fait appel à un accompagnement et elle intègre l'interaction, dans un mode comme dans l'autre, à travers la présence d'un (ou de plusieurs) scénario(s) de communication. Elle se base, au moins partiellement, sur la pédagogie active. (Přel. autorka studie)

⁶ Zkratka pro mobile learning

angličtiny nebo Hublová (2017), která zkoumá e-learning jako prostředek pro rozvoj písemného projevu v angličtině.

Ve výše zmíněných studiích se jejich autoři věnují téměř výhradně výuce angličtiny, tyto studie jsou však důležitým výchozím polem pro studium této problematiky i v dalších cizích jazycích, např. francouzštině, a jistou kontinuitu výzkumu. Při hledání v mezinárodních databázích jsme však narazili pouze na ojedinělé studie, které by se věnovaly francouzštině, a ještě méně rozvoji řečové dovednosti mluvení v této souvislosti; pokud se rozvoji řečové dovednosti mluvení věnovaly, pak to bylo často skrze synchronní ICT nástroje.

3 Metodologie

3.1 Cíle přehledové studie

Cílem naší studie je nabídnout strukturovaný pohled na výzkumy věnované problematice využití asynchronních ICT nástrojů v internetovém prostředí pro rozvoj řečové dovednosti mluvení při výuce cizího jazyka. Jde o systematický přehled (Mareš, 2013, s. 430), jehož výsledky budou použity pro výzkum dané problematiky ve výuce francouzského jazyka. Zahrnujeme i studie týkající se jiných jazyků, neboť jejich výsledky se dají aplikovat na téměř jakýkoli cizí jazyk. Klademe si následující otázky:

1. Jaký typ elektronicky podporovaného učení byl ve studiích použit?
2. Jaké cíle a otázky jsou ve studiích sledovány?
3. Na jakém výzkumném vzorku jsou studie realizovány a jaké jsou použité metody a nástroje sběru dat?
4. Jaká podstatná zjištění ze studií vyplývají?

3.2 Výběr studií pro analýzu

Při výběru studií pro přehledovou kapitolu jsme postupovali následovně. Nejprve jsme provedli vyhledávání v databázi Web of Science. Při vyhledávání byla použita slovní spojení *speaking skill* v různých kombinacích s *e-learning*, *blended learning* nebo *online learning*. Vyhledávány byly pouze články publikované v letech 2010–2019. Databáze nám nabídla 295 výsledků.

V první fázi jsme počet výsledků eliminovali na základě prostudování abstraktu a názvu. Vyřadili jsme tak články, které se již na první pohled odchylovaly od našeho tématu. Zbýlých 93 publikací jsme důkladněji prostudovali a vyčlenili ty z nich, které se nezabývaly studiem cizího jazyka, nepojednávaly přednostně o řečové dovednosti mluvení, dále ty, které nebyly výzkumnými studiemi, ale pouze poskytovaly popis jednoho určitého nástroje, a v neposlední řadě také články, u nichž nebylo dohledáno jejich plné znění.

Zůstalo nám 31 studií, které jsme důkladně pročetli a vyřadili ještě dalších 24 z nich, protože buď také nesplňovaly výše uvedená kritéria, nebo byly nepoužitelné z jiných důvodů: dvě studie byly uplatnitelné pouze pro jazyk, který zkoumaly (čínština a angličtina). Vyčlenili jsme i studie, které se týkaly rozvíjení řečové dovednosti mluvení pomocí mobilních aplikací, sociálních sítí, blogů, vlogů a synchronních nástrojů (např. skype), neboť tyto oblasti nejsou předmětem našeho výzkumu. Zůstalo nám 7 studií z databáze Web of Science.

Dále jsme provedli vyhledávání v elektronické databázi francouzského periodika *Alsic, Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication*. Jde o vědecký časopis, který se zabývá využitím ICT nástrojů ve výuce cizích jazyků ve frankofonním prostředí. Toto periodikum vydávané dvakrát do roka prezentuje aktuální práce a výzkumy, které byly v tomto odvětví provedeny. Úzce spolupracuje s Centre de Linguistique Appliquée, výzkumnou jazykovou laboratoří Univerzity Franche-Comté v Besançonu, která zkoumá právě využití ICT ve výuce cizích jazyků a jejíž publikace jsou pro plánovaný výzkum se zaměřením na francouzský jazyk zásadní.

Protože celé periodikum pojednává o výuce jazyků a o nových technologiích, hledali jsme zde pouze články obsahující výraz *production orale*. Obdržených 29 výsledků jsme následně rozdělili na ty, které řečovou dovednost mluvení pouze zmiňují, ale nevěnují se jí jako hlavnímu tématu (25) a zbylé čtyři články, jejichž téma se zabývá využitím informačních technologií pro rozvoj řečové dovednosti mluvení. Při kritickém čtení jsme dále vyřadili dva z nich, které poskytovaly popis konkrétního softwaru, nejednalo se však o výzkum. Zbylé 2 studie jsme zařadili do tohoto přehledu.

K následující analýze bylo tedy použito 9 zahraničních studií, 7 studií z mezinárodní databáze Web of Science a 2 studie z databáze francouzského časopisu *Alsic*. Výzkumy představené v těchto studiích byly všechny uskutečněny v terciárním vzdělávání a věnovaly se převážně studiu angličtiny jako cizího jazyka, pouze studie Sydorenkové et al. (2018) se okrajově věnovala i francouzštině.

4 Mapování výzkumného pole

Následující kapitoly odpovídají výše uvedeným výzkumným otázkám a prezentují zjištění plynoucí ze všech studií, které byly pro tuto studii zvoleny.

4.1 Typ elektronicky podporovaného učení

Analyzované studie lze v první řadě rozdělit do dvou skupin podle toho, zda byly realizovány zcela distančně pomocí e-learningového prostředí, nebo částečně prezenčně a částečně distančně, tedy blended learningem. Pouze studie Sydorenkové et al. (2018) se vymyká tomuto rozdělení, neboť v ní

byly zkoumány tři programy a třemi různými metodami: program Papotos! byl použit v blended learningovém kurzu francouzštiny pro začátečníky, SimCon zcela distančně ve skupině pokročilých studentů angličtiny a pro výzkum programu HALEF byla použita data z databáze platformy Amazon Mechanical Turk.

Ve dvou studiích probíhal výzkum distančně pouze v prostředí LMS. Bylo to ve studii Yaneskeové a Oatesové (2010), kde studenti tvořící výzkumný vzorek používali nástroj Wimba Voice Board a mezi sebou i s vyučujícími komunikovali pomocí online fóra, a ve studii Brudermanna (2013), ve které studenti nahrávali mluvený a písemný projev na předem danou platformu, na základě čehož jim byla poskytnuta zpětná vazba a oni poté nahrávali opravenou verzi znovu.

Druhá, početnější skupina, využila metodu blended learningu, kdy část výuky probíhala prezenčně a část distančně. Ve studii Kimové (2014) se studenti prezenčně účastnili kurzu Video ESL a každý týden sledovali jeden Chaplinův němý film. Na základě instrukcí z prezenční výuky namluvili a nahráli příběh tohoto Chaplinova filmu a k nahrávce následně obdrželi zpětnou vazbu. Také ve studii Kimové a Changové (2010) vytvářeli studenti z experimentální skupiny kromě tradiční prezenční výuky ještě každý týden mluvený záznam a nahrávali ho na online platformu. Podobně v experimentu Guyangyingové (2014) se tradiční lekce střídaly s autonomním studiem v prostředí LMS. Ve studii Kirgözové (2011) absolvovali studenti nejprve tři prezenční lekce, po kterých následovalo distanční natáčení videí ve skupinách, a na závěr proběhla ještě jedna závěrečná prezenční lekce se zpětnou vazbou. Ve studii Talavánové a Lertolové (2015) mohli studenti cestovního ruchu komě tradiční výuky dobrovolně pomocí programu ClipFlai vytvářet online nahrávky, které sloužily jako audio popis turistického videa. Poslední studií, která použila metodu blended learning, je studie Grosboisové (2009). Studenti učitelství angličtiny v Paříži zde měli za úkol distančně komunikovat v angličtině se skupinou studentů z Anglie (rodilých mluvčích) a společně vytvořit ICT nástroj pro výuku žáků základních škol. Prezenční hodiny sloužily jako prostor pro zpětnou vazbu k jejich mluvenému a psanému projevu a pro případnou výuku fonetiky, gramatiky či slovní zásoby, se kterými měli studenti během komunikace problémy.

4.2 Sledované cíle a otázky

V další fázi jsme studie kategorizovali podle cílů, které sledují. Některé studie sledují více cílů, a jsou proto zařazeny do více kategorií zároveň.

Do první kategorie spadají studie, které si kladou za cíl zjistit, zda má použitý scénář vliv na rozvoj řečové dovednosti mluvení. Jde o největší kategorii, kam patří všechny studie kromě studie Yaneskeové a Oatesové

(2010) a Sydorenkové et al. (2018). Všichni ostatní autoři, tedy Kimová (2014), Kirgözová (2011), Kimová a Changová (2010), Guyangyiová (2014), Talavánová a Lertolová (2015), Grosboisová (2009) a Brudermann (2013), se touto otázkou zabývají.

Druhá kategorie je tvořena pěti studiemi, které měly za úkol zjistit, jak studenti hodnotí učení se pomocí použitých online nástrojů. Tato otázka byla zjišťována buď pomocí dotazníků, nebo rozhovorů se studenty. Jde o studie Kirgözové (2011), Kimové a Changové (2010), Talavánové a Lertolové (2015), Yaneskeové a Oatesové (2010) a Grosboisové (2009).

Ve třetí kategorii se nachází tři studie, jejichž cílem bylo ohodnotit konkrétní nástroj pro rozvoj řečové dovednosti mluvení při učení se cizímu jazyku. Jedná se o studii Yaneskeové a Oatesové (2010), která zkoumala online nástroj Wimba Voice Board, Talavánové a Lertolové (2015), které se zaměřili na program ClipFai, a Sydorenkové et al. (2018), kde byly porovnány aplikace Paptos!, SimCon a HALEF.

V poslední čtvrté skupině se nachází studie Brudermanna (2013), která si dala za cíl mimo jiné zjistit, jaké jsou netypičtější chyby v řečové produkci zkoumaných studentů, a poskytnout tak vyučujícím zpětnou vazbu.

Pro větší přehlednost nabízíme následující tabulku (viz tabulka 1), která ukazuje, jaké cíle která studie zkoumá.

	1. Zjistit, zda má použitý scénář vliv na rozvoj řečové dovednosti mluvení	2. Zjistit, jak studenti hodnotí učení se pomocí použitých online nástrojů	3. Ohodnotit konkrétní nástroj pro rozvoj řečové dovednosti mluvení	4. Zjistit, jaké jsou netypičtější chyby v řečové produkci zkoumaných studentů
Grosbois (2009)	ANO	ANO	-	-
Kim a Chang (2010)	ANO	ANO	-	-
Yaneske a Oates (2010)	-	ANO	ANO	-
Kirgöz (2011)	ANO	ANO	-	-
Brudermann (2013)	ANO	-	-	ANO
Guyangying (2014)	ANO	-	-	-
Kim (2014)	ANO	-	-	-
Talaván a Lertola (2015)	ANO	ANO	ANO	-
Sydorenko et al. (2018)	-	-	ANO	-

Tabulka 1: Přehled zkoumaných cílů v jednotlivých studiích

4.3 Výzkumný vzorek, použité metody, nástroje sběru dat

4.3.1 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek jednotlivých studií tvoří skupiny respondentů různých národností, jejichž počet se pohybuje mezi 5 a 118 studenty, v některých studiích však není počet uveden. Jedná se vždy o dostupný vzorek a vesměs jde o skupiny studentů cizího jazyka v terciárním vzdělávání. Pouze Yaneskeová a Oatesová (2010) zahrnují do studie kromě studentů cizího jazyka i rodilé mluvčí připravující se na učitelské povolání. U studie Sydorenkové et al. byli mezi respondenty i začínající studenti francouzštiny, jinak se jednalo vždy o pokročilé nebo středně pokročilé studenty angličtiny. Detailnější informace o výzkumném vzorku jednotlivých studií jsou uvedeny v tabulce v příloze (Příloha 1).

4.3.2 Použité metody

Autoři prezentovaných studií využívali různých výzkumných designů a metod. Tři studie (Brudermann, 2013; Guyangying, 2014; Kim & Chang, 2010;) byly provedeny jako experiment porovnávající kontrolní a experimentální skupinu. Ve všech třech studiích plnili studenti experimentální skupiny (na rozdíl od skupiny kontrolní) povinné distanční úlohy, ve kterých nahrávali mluvený projev na zadané téma. Na základě porovnání pretestu a posttestu byl měřen posun v úrovni řečové produkce kontrolních i experimentálních skupin a obě skupiny byly na konci výzkumu porovnány párovým t-testem nebo analýzou vzniklých žákovských korpusů. Studie Kimové a Changové (2010) také obohatila experiment o dotazník zkoumající postoj studentů k blended learningové výuce.

Studie Talavánové a Lertolové (2015) je klasifikována jako kvaziexperiment. I zde byly porovnávány dvě skupiny po 15 studentech. Studenti experimentální skupiny měli v průběhu výzkumu za úkol spolupracovat na distančním úkolu, ve kterém dohromady vytvářeli audio popis turistických videí. Na základě porovnání pretestu a posttestu byl měřen posun v úrovni řečové produkce, dotazníkem byly zjišťovány údaje o studentech a jejich postojích a v průběhu celého výzkumu probíhalo pozorování chování studentů experimentální skupiny v online prostředí.

V této přehledové studii jsou také přítomny tři případové studie (Kim, 2014; Sydorenko et al., 2018; Yaneske & Oates, 2010). Kimová (2014) sice označuje svou studii za experimentální studii, podle našeho soudu se jedná ale o vícečetnou případovou studii, neboť v ní byl zkoumán posun v řečové dovednosti mluvení pouze u skupiny 5 studentů po proběhlé intervenci, a to bez kontrolní skupiny. Studie Sydorenkové et al (2018) se zaměřuje na tři skupiny

lidí, z nichž každá tvoří samostatnou jednotku případové studie, protože každá je na jiné úrovni jazyka, pracuje s jiným program a plní jiná zadání. Yanesková a Oatesová (2010) pak ve své případové studii zkoumají skupinu 11 studentů učitelství angličtiny pracujících s jedním konkrétním programem a pomocí dotazníků a rozhovorů zjišťují názory studentů na probíhající výuku.

Jedna studie byla provedena formou komparativní analýzy (Grosbois, 2009). Během výzkumu stážisté distančně komunikovali písemně i ústně s rodilými mluvčími a následně absolvovali prezenční lekce, během nichž byly objasňovány problematické jevy. Závěrečná analýza jejich produkcí měla za úkol vysvětlit, jaké bylo zlepšení v produkci stážistů a na základě čeho toto zlepšení vzniklo.

Jedna studie (Kırgöz, 2011) využila smíšený design výzkumu zahrnující především kvalitativní, ale také kvantitativní prvky, jakými jsou pozorování, rozhovory se studenty, měření studentských výkonů pomocí kritériálních škál, analýza potřeb či polostrukturovaný dotazník. Výzkum byl proveden na skupině 28 studentů učitelství angličtiny v rámci povinného předmětu, ve kterém studenti měli za úkol v distančních lekcích vytvářet ve skupinách projektový úkol vyžadující nahrávky ústního projevu.

4.3.3 Nástroje sběru dat

V rámci vybraných studií se vyskytly tři metody sběru dat: dotazníkové šetření (do této metody spadá buď písemný dotazník nebo rozhovor), nahrávky mluveného projevu studentů získané v průběhu výzkumu a audio nahrávky pretestu a posttestu. Audio nahrávky byly ve studiích posuzovány pomocí kritériálních škál obsahující analytické a holistické kategorie (např. výslovnost, slovní zásoba, syntax, plynulost atd.). V rámci analýzy pretestu byla studentům přiřazena pro každou kategorii určitá hodnota (např. od 1 do 5) a posléze se pozorovalo se, zda se tato hodnota po intervenci změnila.

Studie Kırgözové (2011) kombinuje všechny tři metody. Kimová (2014), Kimová a Changová (2010) a Sydorenková et al. (2018) použily kombinaci nahrávek během výzkumu a dotazníku. Talavánová a Lertolová (2015) a Grosboisová (2009) využily kombinaci dotazníku a nahrávek pretestu a posttestu. Guyangyingová (2014) a Brudermann (2013) zkoumali rozvoj řečové dovednosti mluvení pomocí nahrávek pořízených jak v průběhu trvání kurzu, tak získaných z pretestů a posttestů. Yaneskeová a Oatesová (2010) se zajímaly pouze o zpětnou vazbu studentů pomocí dotazníkového šetření.

4.4 Podstatná zjištění

Podle zvolených cílů jednotlivých studií lze také rozdělit jejich závěry do čtyř kategorií.

4.4.1 Rozvoj řečové dovednosti mluvení

Až na studii Grosboisové (2009) ukázaly všechny studie, které zkoumaly vliv vybraných technologií na rozvoj řečové dovednosti mluvení, jednoznačný pozitivní výsledek a zlepšení studentů v této oblasti. Jediná studie Grosboisové se jeví jako neutrální: prokázala pouze drobné posuny ve zlepšení řečové dovednosti mluvení.

Kimová (2014) a Kimová a Changová (2010) zmiňují pozitivní dopad zvláště na výslovnost, slovní zásobu a komplexnost vět. Posun podle nich však neproběhl v oblasti gramatiky. Kimová (2014) nicméně podotýká, že ke gramatice nebyla v jejím výzkumu studentům poskytována žádná zpětná vazba, a je tedy možné, že z tohoto důvodu se nezlepšila. To mimo jiné poukazuje na důležitost zpětné vazby.

Kirgözová (2011) uvádí jako jeden z pozitivních vlivů videonahrávek to, že studenti jsou při kontrolním přehrání videa často schopni uvědomit si své chyby a sami si je opravit.

4.4.2 Hodnocení studentů

Také v šesti studiích, které sledovaly pomocí dotazníkového šetření názory studentů, převládá kladné hodnocení, ovšem vyskytují se i prvky, které byly hodnoceny negativně. V pozitivním hodnocení jednoznačně dominuje zvýšená motivace studentů a to, že studenty práce bavila a splnila jejich očekávání (Grosbois, 2009; Kim & Chang, 2010; Kirgöz, 2011; Talaván & Lertola, 2015). Ve studii Yaneskeové a Oatesové (2010) studenti oceňují možnost vytvořit díky video nahrávkám sociální vztahy na dálku a kladně hodnotí i poskytovanou audio zpětnou vazbu. Ta se jeví jako velmi důležitá i v jiných studiích, např. Brudermann (2013) podotýká, že díky zpětné vazbě se u studentů podařilo redukovat 50 % problematických jevů. Negativně naopak studenti reagují na některé technické aspekty zvoleného programu a někteří zmiňují, že se cítili trapně, když měli své nahrávky zveřejňovat pro ostatní. V případě studie Kimové a Changové (2010), kde si studenti kromě nahrávek poskytovali i vzájemnou zpětnou vazbu, bylo hodnocení dvojí: studenti ocenili nahrávky, ale nikoli vzájemnou zpětnou vazbu (*peer review*).

4.4.3 Hodnocení programů

Studie, které hodnotily jednotlivé programy, se ve všech případech vyslovily k tomu, pro jaký druh aktivity a pro jakou cílovou skupinu je daný nástroj vhodný. Nástroj Wimba Voice Board (Yaneske & Oates, 2010) byl zhodnocen jako vyhovující pro vytváření poslechových cvičení a nahrávek do online diskuzního fóra, i když u něj bylo nalezeno několik podnětů ke zlepšení. Jednalo se ale pouze o technické záležitosti. Program ClipFai

(Talaván & Lertola, 2015) se ukázal jako vhodný pro vytváření a nahrávání audio komentářů k videím. Aplikace Papotos! (Sydorenko et al., 2018) byla vyhodnocena jako vhodná pro začínající studenty francouzštiny, nicméně ti ji označili za nudnou a motivace některých se během semestru snížila. Programy SimCon a HALEF byly oproti tomu označeny za motivační a zajímavé, nicméně hodící se spíše pro pokročilé studenty a konkrétně pro studenty angličtiny. Výsledkem proto také je, že různý jazykový kontext a různé skupiny studentů vyžadují použití různých nástrojů a technologií.

4.4.4 Typické chyby

Brudermann (2013) uvádí jako jeden z výsledků své studie získání korpusu typických chyb v mluvené angličtině, který poukazuje na potřeby studentů daného předmětu a slouží jako zpětná vazba vyučujícím. Ostatní studie se o získání podobného korpusu nesnažily, ani nezmiňují, jaké byly typické chyby a zda se podařilo je eliminovat.

5 Diskuse

V této přehledové studii bylo představeno devět zahraničních výzkumných studií, které zkoumají využití asynchronních ICT nástrojů v elektronicky podporovaném učení pro rozvoj řečové dovednosti mluvení v cizojazyčné výuce terciárního vzdělávání. Výzkumy byly prováděny buď distančně v určitém prostředí LMS, nebo kombinovaně formou blended learningu a až na jeden případ byly všechny studie realizovány během kurzů angličtiny jako cizího jazyka pokročilé nebo středně pokročilé úrovně.

Přestože byly studie prováděny na různě velkých vzorcích respondentů, v různém sociokulturním prostředí a pomocí různých metod, nabízí poměrně kompaktní výsledky a zjištění. Forma výuky obohacená o samostudium, během něhož studenti praktikují řečovou dovednost mluvení, ať už pomocí nahrávek, práce s vybranými programy nebo komunikace ve skupinách, ukazuje pozitivní vliv právě na rozvoj řečové dovednosti mluvení. Jedním z důležitých faktorů je jistě dopad na motivaci studentů, kteří tento typ učení se označují za zajímavý a přínosný. V některých studiích se také jako cenná ukázala individuální zpětná vazba, zvláště tam, kde byla poskytována pravidelně. Jako nejefektivnější se jeví model, kdy studenti na základě korektivní zpětné vazby musí svůj příspěvek opětovně nahrát opravený do používaného LMS systému. Naopak studentská vzájemná zpětná vazba se příliš neosvědčila, byla ovšem zkoumána pouze v jedné studii, a nelze tedy toto zjištění považovat za relevantní.

Volba nástroje pro sběr dat se také jeví velmi kompaktně. Aby mohla být řečová dovednost mluvení zkoumána, je potřeba mít nahrávky mluvených projevů respondentů. Ty byly ve studiích získávány buď v průběhu celého

výzkumu, nebo během pretestů a posttestů. Jako doplňující nástroj pro zjištění názoru studentů na průběh výzkumu, poskytovanou zpětnou vazbu či na využití ICT nástroje byl často použit dotazník.

Otázkou zůstává, jaký vliv mohou mít využití technologie na rozvoj řečové dovednosti mluvení u jiných jazyků než angličtiny a u začínajících studentů. Jediná studie Sydorenkové et al. (2018) se věnovala kromě pokročilých studentů angličtiny také začátečníkům francouzštiny, ta však nezkoumala posun v řečové dovednosti mluvení, ale poskytla pouze ambivalentní hodnocení nástroje Papotos!

6 Závěr

Výzkumu využití různých nástrojů ICT pro výuku cizích jazyků je v mezinárodním prostředí věnována poměrně velká pozornost. Menší procento studií se však věnuje jejich využití pro studium francouzštiny, a ještě méně je těch, které zkoumají vliv elektronicky podporovaného učení na rozvoj řečové dovednosti mluvení. Studie, které se na toto téma zaměřují, však poskytují vesměs pozitivní a kompaktní výsledky. Často se jedná o výzkumy prováděné pomocí audio nebo video nahrávek, k nimž je studentům poskytována zpětná vazba. Výzkumy jsou prováděny buď zcela distančně nebo tzv. blended learningem. Studenti hodnotí přínos elektronicky podporovaného učení pro rozvoj řečové dovednosti mluvení pozitivně, a i výsledky často dokazují prokazatelnou změnu. Z analyzovaných studií také vyplývá, že aby byla výuka v internetovém prostředí užitečná, musí mít dobře promyšlenou strukturu, která bude studenty motivovat k jejich používání a dalšímu studiu a bude umožňovat systematickou zpětnou vazbu ze strany doprovázejícího učitele nebo ostatních studentů.

Literatura

- Andrianirina, H. (2011). *Analyses des usages d'un dispositif hybride d'apprentissage du français et éléments pour un appui à la conception de dispositifs en contexte malgache* (dizertační práce). Clermont-Ferrand / Antananarivo : Univerzita Blaise-Pascal, Clermont-Ferrand, Francie a Univerzita Antananarivo, Madagaskar. Dostupné z <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00690165v2>
- Alsic. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication* (1998). Dostupné z <https://journals.openedition.org/alsic>
- Brudermann, C. (2013). Tutorat en ligne et rétroactions correctives à distance – Vers un modèle de médiation pour la production en langue étrangère. *ALSIC*, 16(1), 19–39. <https://doi.org/10.4000/alsic.2633>
- Courau, S. (2015). *Le blended learning. Construire ses formations avec la méthode Learning Assemblage™*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.

- Develotte, C., Guichon, N., & Kern, R. (2008). „Allo Berkeley ? Ici Lyon... Vous nous voyez bien ?“ Étude d'un dispositif de formation en ligne synchrone franco-américain à travers les discours de ses usagers. *Alsic*, 11(2), 129–156. <https://doi.org/10.4000/alsic.892>
- Dobrovolná, A. (2016). *Ústní interakce a rozvoj komunikační kompetence při výuce angličtiny s interaktivní tabulí*. Brno: Masarykova univerzita. <https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M210-8485-2016>
- Dudeney, G., & Hockly, N. (2007). *How to teach English with technology*. Harlow: Longman. <https://doi.org/10.1093/elt/ccn045>
- Grosbois, M. (2009). TIC, tâches et nativisation : impact sur la production orale en L2. *ALSIC*, 12(1), 19–39. <https://doi.org/10.4000/alsic.1239>
- Guichon, N. (2018) Développer la compétence d'interaction à l'oral grâce à la visio-conférence poste à poste. *Alsic*, 21. Dostupné z <http://journals.openedition.org/alsic/3034>
- Guichon, N., & Tellier, M. (Eds). (2017). *Enseigner l'oral en ligne. Une approche multimodiale*. Paris: Editions Didier.
- Guyangying, C. (2014). An experimental research on blended learning in the development of listening and speaking skills in China. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies*, 32(4), 447–460. <https://doi.org/10.2989/16073614.2014.999989>
- Hrbáček, J. (2011). *Nové technologie nejen ve výuce odborných technických předmětů. Nové technologie ve výuce*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity. Dostupné z <https://is.muni.cz/auth/repo/1078242/Hrbacek.pdf>
- Horák, R. (2017). *Blended learning ve výuce žáků s SPU* (rigorózní práce, Masarykova univerzita, Brno). Dostupné z https://is.muni.cz/th/i3w5m/rigorozni_prace_robin_horak.pdf
- Hublová, G. (2017). *E-learning jako prostředek pro rozvoj cizojazyčného akademického psaní v anglickém jazyce*. Brno: Masarykova univerzita. <https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M210-8819-2017>
- Hrtoňová, N., Rohlíková, L., & Váňová, T. (2012). *E-learning s projektem PROEFES*. Brno: Masarykova univerzita.
- Kim, S. (2014). Developing autonomous learning for oral proficiency using digital storytelling. *Language Learning & Technology*, 18(2), 20–35. Dostupné z <https://www.lltjournal.org/item/2850>
- Kim, S., & Chang, J. (2010). The Effects of Voice Recording to Improve English Speaking Skill. *Studies in Foreign Language Education*, 24(2), 41–69. <https://doi.org/10.16933/sfle.2010.24.2.41>
- Kirgöz, Y. (2011). A blended learning study on implementing video recorded speaking tasks in task-based classroom instruction. *TOJET: The Turkish online Journal of Educational Technology*, 10(4), 1–12.
- Kopecký, K. (n.d.). Modely tzv. blended learningu (úvod do problematiky). *Net University: vzdělávání online* [internetová stránka]. Dostupné z <http://www.net-university.cz/blog/modely-tzv-blended-learningu-uvod-do-problematiky/>

- KTD – Česká terminologická databáze knihovnictví a informační vědy. (2003). *Databáze Národní knihovny ČR* [internetová databáze]. Praha: Národní knihovna České republiky. Dostupné z <http://aleph.nkp.cz/cze/ktd>
- Lamy, M.-N., & Hampel, R. (2007). *Online communication in language learning and teaching*. Basingston a New York: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230592681>
- Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2011). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Linard, M. (2004). L'autonomie de l'apprenant et les TIC. *Réseaux humains / Réseaux technologiques. Présence à distance*. Poitiers: Maison des Sciences de l'Homme et de la Société.
- MacDonal, J. (2008). *Blended learning and online tutoring*. Aldershot: Gower Publishing Limited.
- Mangenot, F. (2017). *Formation en ligne et MOOC : apprendre et se former avec le numérique*. Paříž: Hachette.
- Mareš, J. (2013). Přehledové studie: jejich typologie, funkce a způsob vytváření. *Pedagogická orientace*, 23(4), 427–454. <https://doi.org/10.5817/PedOr2013-4-427>
- Nissen, E. (2007). Quelles aides les formations hybrides en langues proposent-elles à l'apprenant pour favoriser son autonomie? *Alsic*, 10(1), 129–144. <https://doi.org/10.4000/alsic.617>
- Nissen, E. (2012). Autonomie dans une formation hybride : qu'en dit l'apprenant ? *Les langues modernes*, 3, 18–27. Dostupné z <http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00785958>
- Nissen, E. (2014). Les spécificités des formations hybrides en langues. *Alsic*, 17. Dostupné z <https://journals.openedition.org/alsic/2773>. <https://doi.org/10.4000/alsic.2773>
- Nissen, E. (2019). *Formation hybride en langues. Articuler présentiel et distanciel*. Paříž: Editions Dider.
- Reimannová, I. (2011). *Blended learning ve výuce obchodní angličtiny*. Pardubice: Vydavatelství Univerzity Pardubice.
- Sydorenko, T., Smits, T. F. H., Evanini, K., & Ramanarayanan, V. (2018). Simulated speaking environments for language learning: insights from three cases. *Computer Assisted Language Learning*, 32(1-2), 17–48. <https://doi.org/10.1080/09588221.2018.1466811>
- Talaván, N., & Lertola, J. (2015). Active audiodescription to promote speaking skills in online environments. *Sintagma*, 28, 59–74.
- Tomé, M. (2016). Compétences orales et nouvelles technologies dans un cours de français langue étrangère. *Çédille. Revista de estudios franceses*, 12, 387–401. Dostupné z <http://cedille.webs.ull.es/12/20tome.pdf>
- Yaneske, E., & Oates, B. (2010). Using Voice Boards: pedagogical design, technological implementation, evaluation and reflections. *ALT-J, Research in Learning Technology*, 18(3), 233–250. <https://doi.org/10.1080/09687769.2010.529106>
- Zounek, J. (2006). E-Learning a vzdělávání: Několik pohledů na problematiku e-learningu. *Pedagogika*, 4, 335–347. Dostupné z <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1627&lang=cs>

Příloha 1: Přehled zkoumaných studií

Autor a rok vydání	Typ elektronicky podporovaného učení a použité ICT nástroje	Cíle studie	Metodologie: - Výzkumný vzorek - Použitá metoda - Nástroje sběru dat	Vybrané výsledky
Grosbois (2009)	Blended learning	1) Jaký je vliv online spolupráce s rodilými mluvčími na zlepšení řečové dovednosti mlouení? 2) Jak projekt hodnotí studenti?	- 16 studentů pedagogického institutu v Paříži, budoucí učitelé angličtiny - Komparativní analýza - Pretest a posttest, dotazník	1) Studie ukázala pouze drobné posuny ve zlepšení řečové dovednosti mlouení u zkoumaných studentů. 2) Studenti označili projekt jako motivační a zajímavý.
Kim a Chang (2010)	Blended learning	1) Změní se jinak řečová dovednost mlouení u experimentální skupiny, kde bude výuka kombinována s vytvářením studentských video nahrávek, a u kontrolní skupiny, kde bude výuka probíhat tradičním způsobem? 2) Jak vnímají studenti používání video nahrávek a vzájemného hodnocení (peer review)?	- 2 skupiny (dohromady 61 studentů) v rámci kurzu angličtiny, středně pokročilá úroveň - Experiment - Nahrávky experimentální skupiny, nahrávky závěrečného testu obou skupin, dotazník	1) Holistické i analytické hodnocení ukázalo značné rozdíly mezi skupinami a prokázalo, že nahrávky studentů pozitivně působí na řečovou dovednost mlouení, zvl. v oblasti výslovnosti, slovní zásoby a obsahu, bez rozdílu zůstala oblast gramatiky. 2) Studenti ocenili používání nahrávek a kladně hodnotili přínos pro rozvoj řečové dovednosti mlouení, ale neoceňili vzájemné hodnocení (peer review).
Yaneske a Oates (2010)	E-learning (LMS) Program Wimba Voice Board	1) Jaké výhody vnímali studenti u nástroje Wimba Voice Board (VB)? 2) Co bylo pro studenty náročné při používání Wimba VB? 3) Jak může být Wimba VB použit pro učení se cizímu jazyku?	- 11 studentů učitelství jazyků z různých zemí, mezi nimi i rodilí mluvčí - Případová studie - Dotazníky, interview	1) Díky „lidskému hlasu“ je možné si vytvořit i kurzu na dálku sociální vztahy, dále je zde možnost procvičit si řečové dovednosti mlouení a poslechu a pro nerodilé mluvčí možnost procvičovat angličtinu s rodilými mluvčími. Studenti dobře hodnotili i audio zpěnou vazbu na rozdíl od písemné zpětné vazby. 2) Studenti měli problémy s některými technickými prvky programu Wimba VB. Někteří studenti se cítili trapně kvůli nedokonalé angličtině. 3) Ve Wimba VC lze vytvářet poslechová cvičení a poslat si audio nahrávky pomocí hlasového fóra.

Autor a rok vydání	Typ elektronického podporovaného učení a použité ICT nástroje	Cíle studie	Metodologie: - Výzkumný vzorek - Použitá metoda - Nástroje sběru dat	Vybrané výsledky
Kirgöz (2011)	Blended learning	1) Jaký přínos může mít blended learning na zlepšení řečové dovednosti mluvčích? 2) Jak vnímají studenti práci s nahrávkami?	- 28 studentů prvního ročníku učitelství angličtiny v Turecku - Směšený design - Nahrávky, pretest a posttest, rozhovory se studenty, závěrečný dotazník, pozorování	1) Prokázalo se znatelné zlepšení komunikačních dovedností a mluveného projevu. Použití videokamery umožnilo, aby si studenti sami uvědomili své chyby a včas si je opravili. 2) Studenti hodnotili zapojení technologií do hodin pozitivně.
Brudermann (2013)	E-learning (LMS)	1) Může vzdělávání na dálku s důrazem na rozvoj řečové dovednosti mluvení a psaní pomoci studentům zlepšit tyto dovednosti? 2) Jaké chyby se nejvíce vyskytují při řečové dovednosti mluvení a psaní u studentů úrovně B1/B2?	- 3 skupiny v rámci kurzu angličtiny na univerzitě v Perpignan, úroveň B1/B2 - Experiment - 2 korpusy nahrávek a písemných projevů studentů (před a po zpětné vazbě), pretest a posttest	1) Studie prokázala kvalitativní změny v řečové dovednosti mluvení a psaní v druhém korpusu na rozdíl od prvního korpusu, a to v 50 % případů. Výsledek poukazuje mj. na důležitost individuální zpětné vazby. 2) Studie dále ukázala, jaké jsou nejpřítěžnější chyby této skupiny studentů a poskytla vyučujícím cenou zpětnou vazbu.
Guyangying (2014)	Blended learning	Může mít blended learning vliv na zlepšení řečových dovedností poslouchu a mluvení?	- 2 skupiny v rámci kurzu angličtiny pro středně pokročilé v Číně, každá po 59 studentech - Experiment - 4 standardizované pretesty a posttesty, 4 průběžné standardizované testy	Výsledky jednoznačně ukázaly, že experimentální skupina, jejíž výuka probíhala pomocí blended learningu, se více zlepšila v řečových dovednostech poslouchu a mluvení než kontrolní skupina.

Autor a rok vydání	Typ elektronicky podporovaného učení a použité ICT nástroje	Cíle studie	Metodologie: - Výzkumný vzorek - Použitá metoda - Nástroje sběru dat	Vybrané výsledky
Kim (2014)	Blended learning	Může mít výuka kombinovaná s nahráváním studentského mluveného projevu mit pozitivní vliv na rozvoj jejich řečové dovednosti mluvení?	- 5 pokročilých studentů kurzu angličtiny v San Francisku (4 imigranti, 1 mezinárodní student) - Vícečetná případová studie (v textu označená za experimentální studii) - Studentské nahrávky, dotazník	Studie prokázala značný pokrok ve slovní zásobě, komplexnosti vět a výslovnosti, ale žádný znatelný pokrok v gramatice. → studentské nahrávky mohou pomoci zlepšit úroveň mluveného jazyka → vyprávění příběhů podporuje rozšíření slovní zásoby → důležitost zpětné vazby (např. ke gramatice nebyla poskytována žádná zpětná vazba)
Talaván a Lertola (2015)	Blended learning, program ClipFai	1) Může mít audio popis videa vliv na rozvoj řečové dovednosti mluvení ve výuce angličtiny? 2) Jak hodnotí tento typ vzdělávání studenti? 3) Jak se osvědčil program ClipFai?	- 30 studentů angličtiny pro specifické účely ze Španělska, úroveň B1 - Kvaziexperiment. - Pretest, posttest, dotazník	1) Pozitivní výsledky prokazují zlepšení řečové dovednosti mluvení u všech studentů. 2) Studenti hodnotili projekt pozitivně, splnil jejich očekávání. 3) Také program ClipFai se osvědčil pro tento typ aktivity.
Sydorenko et al. (2018)	Blended learning a e-learning, programy: Papotosi, SimCon, HALEF	1) Jaké je porovnání programů Papotosi, SimCon a HALEF? 2) Jaký vliv má prostředí a jiné faktory na vznik a efektivitu konkrétních programů?	- Studenti cizího jazyka angličtiny (pokročilí) nebo francouzštiny (začátečníci) - Případová studie - nahrávky z aplikací Papotosi, SimCon, HALEF, dotazník	1) Papotosi je vhodný pro začátečníky, SimCon pro pokročile v akademickém prostředí (v závislosti na typu cvičení) a HALEF pro různé úrovně. Motivace studentů při používání Papotosi se během semestru snížila, u SimCon se zvýšila. 2) Různý jazykový kontext vyžaduje využití různých technologií.

LEXIKÁLNÍ STRATEGIE VE VÝUCE NĚMČINY JAKO DRUHÉHO CIZÍHO JAZYKA PO ANGLIČTINĚ

Vocabulary learning strategies in German
as a second foreign language after English

Barbora KOUSALOVÁ

<https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.P210-9547-2019-3>

Abstrakt: *Předložená studie popisuje stav řešení problematiky učebních strategií s důrazem na kontext cizojazyčné výuky. V příspěvku jsou prezentovány výzkumy provedené jak v tuzemsku, tak v zahraničí zabývající se problematikou lexikálních strategií z pohledu němčiny jako druhého cizího jazyka (L3) po angličtině (L2).*

Klíčová slova: *učební strategie, lexikální strategie, mnohojazyčnost, didaktika dalšího cizího jazyka, němčina po angličtině*

Abstract: *This paper describes the state of the art in the field of learning strategies with an emphasis on the foreign language teaching context. The contribution presents research from both the Czech Republic and abroad concerning the topic of vocabulary learning strategies in German as a second foreign language (L3) after English (L2).*

Key words: *learner strategies, vocabulary learning strategies, vocabulary acquisition, multilingualism, didactics of second foreign language, German after English*

1 Úvod

V České republice se od školního roku 2013/14 žáci nejpозději od osmého ročníku na základních školách povinně učí dalšímu cizímu jazyku. Zařazením povinného druhého cizího jazyka se snaží Česká republika podporovat individuální mnohojazyčnost žáků (MŠMT, 2017). Jako první cizí jazyk (L2) je ve většině případů zařazována angličtina, proto bývá němčina zpravidla vyučována až jako druhý cizí jazyk (L3) (srov. Sorger, 2013, s. 18; MŠMT, 2018, s. 136–137). Nejen ve výuce prvního cizího jazyka, ale i jazyků dalších

je jedním z klíčových aspektů procesů učení a vyučování problematika strategií učení.

V předloženém příspěvku nejprve konceptualizují základní pojmy týkající se učení a vyučování němčiny jako druhého cizího jazyka a učebních strategií v kontextu mnohojazyčnosti a didaktiky dalšího cizího jazyka. Následně představím nosné, tuzemské i zahraniční studie zabývající se využitím (lexikálních) strategií učení ve výuce prvního a dalšího cizího jazyka. Závěrem budu zvažovat relevanci zjištěných výstupů, i metodologie pro cíle mého disertačního výzkumu.

2 Vymezení řešené problematiky a základních pojmů

2.1 Mnohojazyčnost jako (dílčí) cíl výuky cizích jazyků

Od počátku 21. století nastávají změny v jazykové výuce, kdy je od evropských občanů očekávána znalost vedle mateřštiny ještě přinejmenším dvou cizích jazyků. Současně pozorujeme rostoucí vliv angličtiny jako *lingua franca*, tedy mluvíme o potřebě tzv. mnohojazyčnosti (Andrášová, 2012, s. 7). Koncept mnohojazyčnosti nám však jak z terminologického, tak z obsahového hlediska působí obtíže. Vedle pojmu *mnohojazyčnost*, se kterým se v anglické zahraniční literatuře setkáváme pod názvem *multilingualism*, v německé pak *Mehrsprachigkeit*, existuje také pojem *vícejazyčnost*, v angličtině známý pod pojmem *plurilingualism*, v němčině pak *Vielsprachigkeit*. Tyto dva pojmy bývají často vnímány jako synonyma, je třeba však chápat jejich pojetí samostatně. Dle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (dále SERRJ) je *vícejazyčnost* „znalost většího počtu jazyků nebo koexistence různých jazyků v dané společnosti“ (Rada Evropy, 2007), *mnohojazyčnost* je vnímána jako „znalost tří a více jazyků“ (Sorgner, 2011, s. 39). V českých vzdělávacích dokumentech se setkáváme s pojmem *vícejazyčnost*, který je shodný s pojmem *individuální mnohojazyčnost* ve smyslu *individuálního jazykového inventáře jedince*. Co se týče evropského prostoru, od roku 2005 se zde více prosazuje termín *mnohojazyčnost*¹ (Andrášová, 2012, s. 28). Podle Janíka (2013, s. 69) může být na *mnohojazyčnost* nahlíženo dvojím způsobem. Jednak se jedná o výuku, ve které se nacházejí *mnohojazyční žáci*, dále může být *mnohojazyčnost* chápána jako jeden z cílů výuky cizího jazyka. Tyto dvě úrovně se však vzájemně nevylučují. Protože nás zajímá osvojování slovní zásoby v kontextu výuky němčiny jako druhého cizího jazyka (L3) po angličtině (L2), zajímat nás bude pouze druhá rovina chápání *mnohojazyčnosti*, tedy jako cíl *cizojazyčné výuky*.

¹ V Evropě je od roku 2005 upřednostňován pojem *mnohojazyčnost* i z důvodu jeho výskytu v názvech oficiálních dokumentů EU (např. „Nová rámcová strategie pro *mnohojazyčnost*“; *Mnohojazyčnost – přínos pro Evropu i společný závazek*“).

V souvislosti s realizací tohoto cíle se etabluje nová didaktická koncepce, kterou je didaktika dalšího cizího jazyka. V následující kapitole předestřeme její charakteristiky v jazykové konstelaci angličtina jako první cizí jazyk (L2) a němčina jako druhý cizí jazyk (L3).

2.2 Didaktika dalšího cizího jazyka – němčina po angličtině

V dnešním českém kontextu se němčina téměř výhradně stává druhým cizím jazykem (L3) po angličtině (L2) – viz 1. kapitola. V anglicky psané odborné literatuře se setkáváme s termíny *German as L3* nebo *German as third language*, v německé literatuře najdeme pojmy jako *Deutsch als zweite Fremdsprache* či *Folgesprache*. V české literatuře se setkáváme s označením *němčina jako druhý* nebo *další cizí jazyk*. Často je němčina označována jako *třetí jazyk* nebo *terciární jazyk*, v němčině pak *Tertiärsprache*.

Didaktika dalšího cizího jazyka (dále didaktika DCJ) se společně s didaktikou meziporozumění etablovala jako jedna ze součástí didaktiky mnohojazyčnosti (Janíková, 2013, s. 61). Teoretická východiska didaktiky DCJ tedy v mnoha oblastech odpovídají principům obou zmíněných konceptů (ibid., s. 75). K významným východiskům z oblasti psycholingvistiky řadíme (1) pozitivní transfer, který využívá podobností v jazykových systémech a zároveň zkušeností s učením se jazykům, a dále (2) interference, tedy odlišnosti mezi jednotlivými jazykovými systémy a nahlížení na ně jako na zdroj chyb (Marx & Hufeisen, 2010, s. 827–829 in Janíková, 2013, s. 75). Didaktika DCJ sice zohledňuje interference, tj. negativní transfer, nesporně však upřednostňuje pozitivní transfer, a to v následujících oblastech: v oblasti znalostí o systémech jednotlivých jazyků (deklarativní znalosti), znalostí o tom, jakým způsobem se učit dalším jazykům (procedurální znalosti) a v oblasti interkulturních zkušeností, které zahrnují nejen znalosti o své, ale i cizí kultuře, či kulturách, tedy i vědomí kulturní podmíněnosti vnímání a jednání (ibid.). Z výše uvedeného lze odvodit tři základní cíle didaktiky DCJ: (1) rozšiřovat povědomí o jazycích, přitom začleňovat nové jazykové znalosti a restrukturovat znalosti již osvojené; (2) rozvíjet povědomí o způsobu a procesech učení se jazykům a zároveň podporovat reflexi vlastního způsobu učení; (3) prostřednictvím osvojování nového cizího jazyka rozšiřovat znalosti o vlastní a cizí kultuře a zároveň rozvíjet interkulturní komunikační kompetenci (srov. Pilypaitytė, 2011, s. 18 cit. podle Janíková, 2013, s. 76).

Pro dosažení zmíněných cílů je třeba zohledňovat nejen cílovou skupinu žáků, jednotlivé jazyky a jejich posloupnost, ale i již získané jazykové kompetence (mateřský a první cizí jazyk) a zkušenosti spojené s učením se těmito jazykům, jediné tak může být plně využit žákův potenciál (Janíková, 2013, s. 76).

Významným přínosem v oblasti didaktiky DCJ se stal projekt DaFnE (Deutsch als Fremdsprache nach Englisch)², vytvářející učební materiály pro cílovou skupinu žáků začínající s angličtinou jako prvním cizím jazykem (Janíková, 2013, s. 78). Cílem tohoto materiálu je využití znalostí a zkušeností získaných z učení se angličtiny (L2) pro účinnější osvojování dalšího cizího jazyka, v tomto případě němčiny (ibid.).

Jelikož transfer představuje jeden ze stěžejních principů didaktiky dalšího cizího jazyka, bude mu věnována pozornost i v následující kapitole, která se kromě vymezení tohoto pojmu zaměří také na vnímání transferu v minulém století.

2.2.1 Jazykový transfer

V didaktice dalšího cizího jazyka hraje klíčovou roli pojem jazykový transfer, přičemž rozlišujeme pozitivní transfer, který umožňuje propojování osvojovaných jevů s již osvojenými znalostmi, zkušenostmi a dovednostmi, a to v různých rovinách. Negativní transfer pak spočívá v prolínání jazykových jevů, které vede k tvorbě chyb (Janík, 2013, s. 71). Zatímco do 50. let 20. století bylo na jazykový transfer nahlíženo výhradně jako na zdroj chyb v cílovém jazyce, od 60. let se pohled na celou situaci pozvolně mění. Na jazykový transfer už není nahlíženo jako zdroj chyb (interferencí), ale jako příležitost k učení (Janík, 2017, s. 47).

V souvislosti s jazykovým transferem Hendrich (1988, s. 43) zmiňuje pojem mezijazykový (interlingvní) transfer, který představuje vliv mateřského jazyka (L1) na osvojování (dalšího) cizího jazyka (L2, Lx). Mluvíme-li o transferu mezijazykovém (interlingvním), musíme také zmínit transfer vnitrojazykový (intralingvní), který vzniká „dochází-li k chybám vlivem jiných jevů téhož osvojovaného cizího jazyka, k jejich záměnám v rámci jednoho jazyka, které si uživatel jazyka neuvědomuje“ (Krejčová, 2018, s. 34). Sekundární mezijazykové vlivy pak spočívají v „přenášení vědomostí z jednoho cizího jazyka na osvojovaný cizí jazyk“ (ibid., s. 45). Pakliže se jedinec učí druhému cizímu jazyku (L3), který je prvním cizím jazyku (L2) na základě původu z jazykové rodiny bližší než jeho mateřštině (L1), je přirozené, že se přiklání k podobnostem v lexiku a struktuře mezi prvním (L2) a druhým cizím jazykem (L3) (Janík, 2013, s. 72).

Jazykový transfer zahrnuje nejen přenos jazykových jevů z jednoho do druhého, či třetího jazyka (deklarativní báze transferu), nýbrž i proces a způsob osvojování jazyků (procedurální báze transferu), týkající se především oblasti strategií učení (srov. Janíková 2013, s. 102; Marx & Hufeisen 2010, s. 828).

² Do češtiny lze přeložit jako „němčina jako další (druhý) cizí jazyk po angličtině

Procedurální báze transferu, týkající se souhrnu zkušeností s učením se jazykům, se odráží i v modelech osvojování dalšího cizího jazyka. Jeden z nejpropracovanějších v této oblasti představuje *Faktorový model* (angl. *Factor Model*, něm. *Faktorenmodell*) Hufeisenové (např. 2003). Autorka v něm uvádí, že na rozdíl od učení se prvnímu cizímu jazyku, disponují jedinci při učení se druhému cizímu jazyku jistými kognitivními kompetencemi, které jim umožňují orientaci v jazykových systémech nejen mateřského jazyka, ale i cizích jazyků, přičemž jsou v tomto procesu dále důležité individuální charakteristiky jedinců a jejich zkušenosti s učením se cizímu jazyku (Janík, 2017, s. 45).

Poněvadž je plánovaný výzkum zaměřen na způsob osvojování učiva (procedurální znalosti), tedy oblast strategií učení, bude jim věnována následující kapitola, ve které zasadíme tento pojem do kontextu autonomního učení a dále se budeme věnovat jeho vymezení v obecné rovině a ve vztahu k didaktice dalšího cizího jazyka.

2.2.2 Strategie učení a vztah k didaktice dalšího cizího jazyka

Pojem učebních strategií je nedílně spjat s konceptem autonomního učení, který sahá s ohledem na didaktiku cizích jazyků již do počátku sedmdesátých let minulého století (Janíková, 2006b, s. 24). Základy pojmu autonomní učení položili svými definicemi tři autoři: Holec (1981), Allwright (1988) a Wendenová (1991). Holec (1981) popisuje pojem autonomního učení jako „schopnost převzít zodpovědnost za vlastní učení“. Pro Allwrighta (1988) znamená pojem autonomního učení odmítnutí běžného průběhu vyučování a zavedení zcela nových způsobů práce. Jeho koncept zohledňuje vnější podmínky učení a vyučování a vyzdvihuje možnosti učícího se jedince (Janíková, 2007). Wendenová (1991) doplňuje předchozí definice o systematický trénink strategií učení. Autorka považuje za úspěšné autonomní žáky ty, kteří využívají vhodně a sebevědomě znalostí a učebních strategií nezávisle na učiteli. Znalosti spojené s osvojováním učebních strategií a schopnost jejich efektivního používání umožňují žákovi vybírat si učební obsahy, formulovat cíle a kontrolovat úspěšnost vlastního procesu učení. Podle Janíkové (2007, s. 76) má tedy škola „nejen zprostředkovávat znalosti a rozvíjet dovednosti, ale také způsoby (techniky, strategie), jak si je osvojit“ (srov. Neuner-Anfindsen, 2005, s. 14–15).

Termín strategie učení byl poprvé zaveden v psychologii učení. Brunner, Goodknowová a Austin (1956 cit. podle Vlčková, 2010, s. 25) je definovali jako „sekvence rozhodování v oblasti přijímání, ukládání informací a disponování s nimi, která slouží určitým cílům“. V české odborné literatuře vymezuje strategie především Mareš (1998, s. 58) jako „postupy většího rozsahu, jimiž žák uskutečňuje svébytným způsobem určitý plán při řešení dané úlohy, chce

něčeho dosáhnout, a něčeho jiného se zase vyvarovat.“ Dle Rampillonové (1989 cit. podle Janíková, 2007, s. 75) jsou strategie učení „[...] postupy, kterých užívá učící se jedinec plánovitě a záměrně k tomu, aby se na učení připravil, plánoval si jej a kontroloval“. Strategie jsou tedy uvědomělé mentální plány, jejichž podstatou je dosažení určitého cíle (srov. Janíková, 2006b).

Existuje celá řada klasifikací strategií učení, a to podle nejrozličnějších kritérií. Jedna z prvních, která se objevila v odborné literatuře, představuje klasifikace podle Dansereaua (1978), rozděluje strategie na metakognitivní a kognitivní, podle vlivu na proces učení se jazyku a sociálně-afektivní. Jednu z nejvýznamnějších, nejucelenějších a v edukační praxi nejvyužívanějších klasifikací představuje taxonomie Oxfordové (1990), která rozděluje strategie na přímé a nepřímé. Přímé strategie dále člení na strategie paměťové, kognitivní a kompenzační, mezi nepřímé patří strategie metakognitivní, afektivní a sociální. Další významné rozdělení představuje klasifikace O'Malleyho a Chamotové (1990) rozlišující strategie metakognitivní, kognitivní a afektivní na podkladu kognitivně psychologických výzkumů. Za zmínku stojí také rozdělení podle Cohena a Weaverové (2004 cit. podle Švejdičkové, 2013, s. 300), kteří strategie rozdělili podle řečových dovedností na strategie čtení, psaní, poslechu a mluvení.

Zatímco v minulosti zastřešoval termín strategií učení široké spektrum strategií, v současnosti se v zahraniční literatuře prosazuje spíše pojem *learner strategies*. Neustálená terminologie v českém kontextu zapříčinila diskuzi, zda tento pojem překládat jako strategie žákovské, studentské, či strategie učícího se (srov. Švejdičková, 2013). Vzhledem k zaměření projektu na cílovou skupinu žáků základních škol, budeme pro tuto práci využívat pojem žákovské strategie.

Při učení druhému cizímu jazyku si s sebou žák nese zkušenosti s učním se prvním cizím jazykem a zároveň vytvořený lingvistický základ jak z prvního cizího, tak z mateřského jazyka. Tyto předpoklady mají vést ke schopnosti reflektovat vlastní způsob učení, analyzovat chyby a postupovat vědomě při učení se druhému cizímu jazyku. Dále by měl žák využívat postupů, které považuje za usnadňující při učení se jazykům, tedy cíleně rozvíjet používání učebních strategií (Janíková, 2013, s. 77). Strategie tedy tvoří nejen jednu z obsahů výuky, ale zároveň je předmětem výzkumného zájmu didaktiky DCJ (viz kap. 2.2), která explicitně hovoří o rozvíjení procedurálních znalostí žáka, tj. strategie učení, nýbrž i transfer, kdy žák částečně přenáší používání strategií učení z učení se prvním cizím jazykem do učení se dalším cizím jazykem.

Zatímco tato kapitola je věnována pojmu strategií učení, je třeba zaměřit se konkrétněji na strategie slovní zásoby, které představují podstatu plánovaného výzkumu. Následující kapitola poskytne vhled do problematiky lexikálních strategií v obecné rovině a ve vztahu k didaktice dalšího cizího jazyka.

2.2.3 Lexikální strategie a vztah k didaktice dalšího cizího jazyka

Co se týče terminologie spojené s lexikálními strategiemi, stále se setkáváme se značnou nestabilitou. V zahraniční literatuře je velmi obtížné setkat se přímo s tímto výrazem, častější jsou spíše pojmy jako *vocabulary (learning) strategies* (Pavičić Takač, 2008) případně *vocabulary techniques* (Allen, 1983) nebo *vocabulary acquisition* (Schmitt, 2019), v německé literatuře pak *Wortschatzarbeit* (Bohn, 1999; Targońska, 2016), *Wortschatzerwerb* (Ender, 2007; Heimann-Bernoussi, 2011; Runte, 2015) nebo *Wörterlernen* (Neuner, 1990; Neveling, 2004), *lexikalische Strategien* byly zatím nalezeny jen u jedné autorky (Targońska, 2011). I v českém prostředí je tento pojem značně nevyhraněný. Vedle lexikálních strategií (Janíková, 2007, 2008) se setkáváme s termíny jako strategie slovní zásoby (Vlčková a kol., 2014) nebo osvojování slovní zásoby (Janíková, 2006) apod.

Lexikální strategie představují dílčí mentální plány, jak si efektivně osvojit lexikální jednotky, tedy postupy, které mají usnadnit osvojování a rozšiřování slovní zásoby v každé fázi procesu osvojování (seznámení se s novým slovem, uložení do paměti apod.). Žák si lexikální strategie osvojuje nejen prostřednictvím vyučování, ale i vlastními zkušenostmi. Učitel by měl strategie ve výuce s žáky procvičovat, aby jimi mohly být i mimo výuku aktivně využívány a podporovaly tak jejich samostatnost a autonomní učení (srov. Janíková, 2007, s. 121). Tuto definici považujeme za významnou s ohledem na náš plánovaný výzkum, ve kterém pro nás představuje významné teoretické východisko.

Ve vědeckém diskurzu se téma slovní zásoby objevuje u Hendricha (1988, s. 77-80), který označuje osvojování cizojazyčné slovní zásoby jednou z nejobtížnějších oblastí v učení se cizímu jazyku. Proto formuluje zásady a didaktické principy při práci se slovní zásobou v rámci vyučování cizího jazyka. Jedním z těchto principů je i princip systematickosti, kterým se rozumí třídění slovní zásoby při vyučování cizích jazyků. Takovéto třídění spočívá v zařazování slovní zásoby do vztahů a souvislostí, nikoli v zapamatování izolovaných slov. Vzhledem k tomu, že slovo vstupuje ve výuce dalšího cizího jazyka do vztahů jak s mateřským jazykem, tak s prvním cizím jazykem či jinými (dalšími) jazyky, které jsou žákům nějakým způsobem blízké, je potřebné znát lingvistická východiska pro vytváření efektivních strategií pro práci se slovní zásobou (srov. Janíková, 2006, s. 54). Lexikální strategie mají napomoci tomu, aby nedocházelo k přílišnému zatěžování paměti žáka a dále přispět k usnadnění osvojování nové slovní zásoby tím, že se zamýšlí nad tím, jak se jí učí, jestli se jí učí dobře, případně jak by se tento způsob dal vylepšit, zjednodušit (Janíková, 2008, s. 84).

Lexikální strategie jsou rovněž klasifikovány na základě nejružnějších kritérií. Jejich klasifikace je stále ve vývoji, ale lze v ní nalézt podobnosti

s taxonomiemi týkajícími se rozdělení všech typů strategií učení se cizímu jazyku. Pod přímými strategiemi pro osvojování slovní zásoby si Bohn (1999 cit. podle Janíková, 2006b, s. 116), Löschmann (1993 cit. podle Janíková, 2006b, s. 116) nebo Janíková (2004/2005 cit. podle Janíková, 2006b, s. 116) představují strategie vztahující se k sémantizaci, k rozšiřování slovní zásoby, k učení se slovní zásobě, ke komunikativnímu využívání lexika, používané při odhadování významu slov, zaměřené na práci s cizojazyčným slovníkem a zaměřené na práci s počítačem při osvojování slovní zásoby. Konkrétními strategiemi např. k učení slovní zásobě pak rozumíme metodu klíčových slov (angl. *keyword method*), vizualizaci, akronyma apod (ibid., s. 117–118).

Cílem kapitoly 2 bylo vymezit základní pojmy související se strategiemi učení s ohledem na osvojování cizojazyčné slovní zásoby. Snahou bylo zmíněné pojmy nejen definovat, ale i objasnit jejich vztah k didaktice dalšího cizího jazyka. Toto teoretické ukotvení předchází kapitole 3, jejímž cílem je představit výzkumy zabývající se lexikálními strategiemi jak v tuzemsku, tak v zahraničí a jejich přínos pro plánovaný projekt.

3 Lexikální strategie jako výzkumné téma – shrnutí dosavadního stavu poznání

Následující kapitola podává přehled o výzkumech zabývajících se lexikálními strategiemi ve výuce, s důrazem na výuku cizích jazyků. Tato kapitola je zpracována jako přehled dosavadních výzkumů k tématu lexikálních strategií. Cílem kapitoly není jen představit a zmapovat dosavadní realizované výzkumy na toto téma, ale i podrobněji zpracovat ty studie, které jsou ať už svým zaměřením, výsledky nebo metodologií inspirativní pro plánovaný výzkum.

3.1 Postup při zpracování přehledové studie

Předložená studie je rozdělena do dvou částí – na výzkumy provedené v České republice a na Slovensku, druhou část tvoří studie realizované v zahraničí. Při vyhledávání českých výzkumných studií zabývajících se strategiemi učení byla stanovena klíčová slova (*strategie učení, lexikální strategie, mnohojazyčnost, didaktika dalšího cizího jazyka, výuka dalšího cizího jazyka, němčina po angličtině*), podle kterých bylo čerpáno z českých odborných periodik *Pedagogika*, *Pedagogická orientace*, *Orbis Scholae*, *Cizí jazyky*, *Brünner Hefte* a *Lingua Viva* a z databází Theses.cz, Researchgate.net, Google Scholar, Munispace a ze stránek Masarykovy univerzity – is.muni.cz. Vyhledávány byly články, ve kterých se objevilo jedno a více ze zvolených klíčových slov.

Pro zmapování zahraničních studií jsme zvolili klíčová slova v angličtině (*learner strategies, vocabulary strategies, vocabulary acquisition, lexical strategies, third language, German after English, L3 acquisition*). Vyhledáváno bylo v mezinárodních databázích, konkrétně EBSCO, JSTOR, Scopus, Web of Science, ERIC, OECD a Fisbildung. Opět byly vyčleněny pouze texty, které obsahovaly jedno a více ze stanovených klíčových slov. Ve zmíněných databázích byl však nalezen vysoký počet studií, které se výhradně věnují strategiím učení v kontextu učení se prvnímu cizímu jazyku (L2), nejčastěji pak angličtině. Náš disertační projekt je však zaměřený na výuku němčiny jako druhého cizího jazyka (L3), proto jsme se rozhodli tyto studie v rámci předloženého příspěvku nezahrnout. Namísto toho jsme se zaměřili na rešerši ve vědeckých časopisech. Jelikož se nám na základě anglických klíčových slov nepodařilo naleznout studie věnované německému jazyku, byla zvolena nová klíčová slova tentokrát v němčině (*Vokabellernen, Wortschatzarbeit, Vokabellernstrategien, Tertiärsprachen, Drittsprachenerwerb*), která nám usnadnila vyhledávání výzkumů zaměřených na německý jazyk, ať už jako mateřský jazyk (L1), následovaný dalšími cizími jazyky nebo jako první (L2) či druhý cizímu jazyk (L3). Výsledkem bylo nalezení několika studií a současně recenzí výzkumů, jejichž plné znění bylo následně dohledáno v databázích, odborných periodikách jako *Info DaF, Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* a *Deutsch als Fremdsprache*, případně v knihovnách Masarykovy univerzity v Brně nebo v germanistické knihovně univerzity ve Vídni.

Kromě výše uvedených kritérií je třeba vymezit stáří a charakter vyhledávaných studií, důležitým kritériem je také věková skupina respondentů. Vyhledávány byly pouze studie empirického charakteru realizované od roku 1991, počínaje disertační prací Hufeisenové (1991), která otevřela téma učení se německému jazyku jako druhému cizímu jazyku (L3 po jazyce anglickém L2). Co se týče věku respondentů, mělo se ideálně jednat o žáky druhého stupně základních škol, poněvadž i plánovaný výzkum je zaměřen na žáky základních škol. Z důvodu nalezení nízkého počtu studií s touto cílovou skupinou byli bráni v potaz také žáci středních škol i vysokoškolští studenti.

V další kapitole bude věnována pozornost představení tuzemských výzkumů zaměřených na strategie učení.

3.2 Výzkumy zaměřené na lexikální strategie učení se cizímu jazyku v ČR

Jelikož je strategiím učení v českém prostředí pozornost věnována pouze marginálně, nebylo přepokládáno nalezení většího počtu studií zabývajících se konkrétně strategiemi lexikálními. V rámci rešerše českých zdrojů a databází

(viz 3.1.) byl nalezen pouze jediný výzkum zaměřený na lexikální strategie u vysokoškolských studentů (Janíková, 2007). Dále jsme do předloženého příspěvku zahrnuli výzkum (Janík, 2017), který sice nezkoumá lexikální strategie, ale je považován za přínosný z hlediska zaměření na transfer v oblasti slovní zásoby ve výuce německého jazyka jako druhého cizího jazyka (L3) po angličtině (L2).

Pro předloženou práci je relevantní studie Janíkové (2007), která se věnuje problematice osvojování slovní zásoby v kontextu využívání učebních strategií. Ve výzkumu bylo využito metody standardizovaného dotazníku³, ve kterém 235 studentů náhodného výběru podávalo informace o používání lexikálních strategií. Dotazník obsahoval uzavřené i otevřené typy otázek seřazené tematicky tak, aby poskytly co největší spektrum informací. Cílem studie bylo zefektivnění výuky praktického jazyka na Pedagogické fakultě MU a příprava studentů v oblasti zprostředkování a tréninku lexikálních strategií v edukační praxi. Z výsledků výzkumu bylo zjištěno, že poměrně velká část studentů vykazovala nedostatečnou systematickosti a pravidelnosti při osvojování slovní zásoby. Nejčastější metodou bylo tradiční zapisování a opisování slovíček z učebnice, nadpoloviční většina respondentů využívala vyvolání představy konkrétního slova při jeho učení. Potěšující skutečností bylo současné používání dvou a více strategií u naprosté většiny respondentů (97 %). 12 % respondentů však nevyužívala ani jednu z uvedených strategií, což autorku vede k otázce, zda je strategiím ve výuce věnována dostatečná pozornost ze strany učitele i učebních materiálů. Janíková výzkumem potvrzuje, že se v této oblasti stále setkáváme se značnými deficity.

Dále lze jmenovat práci Janíka (2017), který se zabývá mnohojazyčností ve výuce německého jazyka na základních školách. Výzkumný vzorek tvořilo 8 učitelů 7 základních škol v jihomoravském kraji, u kterých bylo nahráno celkem 28 videozáznamů ve čtyřech vyučovacích hodinách. Z pořízených videozáznamů byly zkoumány situace, ve kterých byl zřejmý vliv anglického jazyka jako 1. cizího jazyka (L2) na druhý cizí jazyk (L3), v tomto případě německý jazyk v komunikaci mezi učitelem a žákem. Cílem výzkumu byl popis organizace takových situací. Získaná data byla analyzována prostřednictvím metody konverzační analýzy. Z výzkumu bylo zjištěno, že nejčastější situace zahrnující anglický jazyk se vyskytovaly ve formě žákovských odpovědí a vztahovaly se ke slovní zásobě. U učitelů byl anglický jazyk využíván prostřednictvím komentáře. Užití anglického jazyka byl ale velmi často chápán jako problém.

³ Dotazník vychází z klasifikace R. L. Oxfordové (1990). Použity byly pouze strategie považované za aktuální z hlediska výuky a studia německého jazyka.

Shrneme-li výsledky této části analýzy, lze konstatovat, že jediný nalezený výzkum zabývající se problematikou lexikálních strategií v českém kontextu je výzkum Janíkové (2007), který se však zaměřuje na jinou cílovou skupinu, není konkrétně zaměřen na strategie učení se druhému cizímu jazyku, ani nevyužívá předchozích znalostí z anglického jazyka, jak zamýšlí náš disertační projekt. Co se týče výzkumné studie Janíka (2017), považujeme za inspirativní pořízení videozáznamu z výuky. Tento výzkumný nástroj má však limity v tom, že může být invazivní s ohledem na chod výuky.

Z výše uvedených výzkumů je patrné, že je v českém kontextu pozornost problematice využívání lexikálních strategií věnována nedostatečně. Na základě tohoto zjištění lze však říci, že nám tato skutečnost přináší podněty pro další výzkum. Především kapitoly nabídly zmapování výzkumu strategií učení v českém prostředí, v následující kapitole se budeme soustředit na výzkumy zahraniční. Na tomto místě se také zaměříme na porovnání poznatků s domácími výzkumy.

3.3 Výzkumy zaměřené na lexikální strategie učení se cizímu jazyku v zahraničí

V roce 2007 Janíková (s. 75) uvedla, že problematika strategií učení jako výzkumného tématu v kontextu didaktiky cizích jazyků, začala vystupovat do popředí v 90. letech minulého století a věnovala se jí řada odborníků jako Rampillonová (1985), Rubinová (1987), Oxfordová (1990), Chamotová a O'Malley (1990), Wendenová (1991), Bimmel (1993) nebo Wolf (1992). Přesto se výzkum v této oblasti nachází stále na počátku a spousta otázek zůstává nezodpovězena.

Významnou odborníci v České republice v kontextu výzkumu strategií učení, a to obzvláště ve vztahu k anglickému jazyku věnuje především Vlčková (2010), která se zaměřila na skupiny žáků základních škol a gymnázií, dále Hrozková (2012), zabývající se strategiemi učení u žáků mladšího školního věku nebo kolektiv autorů Vlčková, Pešková, Kostková, Janík a Švejdíková (2014), kteří se věnovali zjišťování žákovských strategií ve vztahu k úspěšnosti žáků. Strategie využívané v německém jazyce u studentů VŠ pak zkoumala např. Fedáková (2006) nebo Lachout (2017), který konkrétně zjišťoval využívání komunikačních strategií.

V roce 2019 jsme prováděli rešerši výzkumů zabývajících se strategiemi v kontextu učení se angličtině jako prvním cizímu jazyku, a našli jsme jich nespočet. Považujeme však za vhodné zmínit pouze studie přínosné pro náš budoucí projekt. Vybrali jsme tedy výzkumy zabývajících se strategiemi učení a ve kterých hraje němčina důležitou roli. Tyto výzkumy v následující části rozebereme z hlediska jejich zaměření, metodologie výzkumu a výsledků.

Významný přínos pro výzkum v oblasti strategií učení v konstelaci učení se dvou a více cizích jazyků představuje studie Mißlerové (2000), která se věnovala vlivu předchozích zkušeností z učení se cizímu jazyku (cizím jazykům) na osvojování dalších cizích jazyků. Na studii se podílelo 125 studentů cizojazyčných kurzů francouzštiny, italštiny, španělštiny a turečtiny na univerzitě Wuppertal, Düsseldorf a Essen. Před začátkem učení se jmenovaným jazykům studenti v průměru ovládali kromě mateřského jazyka (L1) ještě další tři cizí jazyky (L2, L3, L4). Jako metody sběru dat byly zvoleny dva dotazníky a interview. První dotazník FEFL⁴ byl zkonstruován autorkou pro účely této studie. Dotazník obsahuje 115 položek zabývajících se otázkami zaměřenými na zkušenosti jedinců s učním se cizímu (cílovému) jazyku. Za účelem snížení počtu proměnných byla provedena faktorová analýza, ze které vzešlo celkem devět faktorů⁵. Jako druhý byl zvolen dotazník SILL (Oxford, 1990), který poskytuje informace o četnosti využívání učebních strategií. Dotazníkové šetření doplňují individuální rozhovory týkající se množství ovládaných cizích jazyků, času stráveného učním se cizímu (cílovému) jazyku, dosažené úrovně v každém cizím jazyku apod.

Mißlerová vyslovuje ve studii čtyři hypotézy, které se snaží prostřednictvím smíšeného designu potvrdit. Pro účely našeho budoucího výzkumu jsou hodnotné poznatky získané na základě formulací první a druhé hypotézy. V první hypotéze autorka předpokládá, že čím více zkušeností má jedinec s cizím jazykem, tím častěji bude uplatňovat strategie učení. Zkušenostmi je míněné množství ovládaných cizích jazyků jedincem, čas strávený učním se cizího jazyka, nebo míra jeho užívání mimo výuku. Tato hypotéza byla ze získaných dat potvrzena. V rámci dílčích hypotéz byla nalezena nízká spojitost mezi využíváním cizích jazyků mimo výuku a uplatňováním kompenzačních strategií, častější byly případy uplatňování sociálních strategií. Druhá hypotéza je založena na skutečnosti, že jedinci, kteří se učí více cizím jazykům, se budou lišit od těch, kteří se jich učí méně s ohledem na osobnostní a afektivní proměnné. Mißlerová například usuzuje, že čím více získá jedinec zkušeností učním se cizímu jazyku, tím pozitivněji bude hodnotit i sám sebe, tím méně bude hodnotit cílový jazyk za obtížný, bude lépe tolerovat nejednoznačnosti, více upřednostňovat autonomní přístup k učení a ochoten podstoupit větší riziko. Bylo však zjištěno, že zkušení jedinci nehodnotili učení se cílovému jazyku za méně obtížné a rovněž neupřednostňovali autonomní přístup

⁴ Fragebogen zu Erfahrungen beim bisherigen Fremdsprachenlernen und beim Lernen einer neuen Sprache.

⁵ Původně jich bylo napočítáno deset, Mißlerová však uvádí, že desátý faktor není považován za jednotný konstrukt, proto nebyl mezi ostatní faktory zahrnut. Jednalo se o faktory v angličtině: *self concept, motivation, risk-taking, value of experience, focus on form, search for rules, focus on the target language, negative emotions a learner autonomy*.

k učení, jak autorka předpokládala, tudíž i tato dílčí hypotéza byla vyvrácena. Mišlerová závěrem doplňuje, že by budoucí výzkum neměl opomíjet individuální zvláštnosti jedinců, které velkou měrou proces učení se cizím jazykům ovlivňují. Dále vybízí k rozvíjení strategií i mimo cizojazyčnou výuku. Například bylo potvrzeno, že jedinci, kteří strávili delší čas v zahraničí, byli schopni rozvinout kompenzační strategie do vyšší míry než ti, kteří se učili více cizím jazykům pouze v rámci cizojazyčné výuky.

Podobně jako Mišlerová (2000) i Storková (2003) zaměřila pozornost na kontext osvojování dvou a více cizích jazyků, konkrétně na oblast osvojování cizojazyčné slovní zásoby. Výzkum Storkové (2003) je zaměřen na diagnostikování té nejefektivnější strategie s ohledem na krátkodobé, středně dlouhé a dlouhodobé zapamatování slovní zásoby. Pro výzkum byly zvoleny čtyři nejčastěji využívané lexikální strategie a to: učení se nazpaměť, mentální vizualizace významu slova, metoda klíčových slov a učení se slovní zásobě ve spojení s pohybem. Na experimentu se podílelo 38 studentů a 3 zaměstnanci univerzity Marburg. Zhruba tři čtvrtiny studentů studovaly v té době dva nebo více cizích jazyků. Výzkum se skládal z dotazníků, které zjišťovaly problémy studentů při využívání jednotlivých strategií a dále z kontrolních testů zavedených ihned po kontaktu s novou slovní zásobou (krátkodobé zapamatování), následně po jednom týdnu (středně dlouhé zapamatování) a po dvou týdnech (dlouhodobé zapamatování). Jako nejúspěšnější strategie byla vyhodnocena metoda klíčových slov, která vykazovala nejlepší výsledky ve všech fázích testu. Nejhorších výsledků dosahovala metoda učení se nové slovní zásobě ve spojení s pohybem. Podle Storkové je důležité, aby v rámci výuky cizích jazyků byla nabízena široká paleta lexikálních strategií, ze kterých by si učící se vybírali ty nejvhodnější, které by kombinovali za účelem dosažení co nejoptimálnějších výsledků v učení se slovní zásobě.

Vzhledem k zaměření budoucího výzkumu na využívání znalostí z angličtiny (L2) ve výuce němčiny (L3) je třeba zmínit jeden z nejdůležitějších základních stavebních kamenů konceptu *Deutsch als Fremdsprache nach Englisch* (dále DaF/E)⁶, který představuje disertační výzkum Hufeisenové (1991), ve kterém se autorka věnuje analýze chyb v rámci mezijazykové interakce, v konstelaci učení se německému jazyku po jazyce anglickém. Na studii se podílelo 390 studentů⁷ studujících německý jazyk mimo Německo. Důležitým předpokladem pro zmíněnou studii bylo, že respondenti ovládali mateřský jazyk jiný než z indoevropské rodiny (L1), dále anglický jazyk jako

⁶ Do češtiny lze přeložit jako „Němčina jako další (druhý) cizí jazyk po angličtině“

⁷ Hufeisenová celkově uvádí 450 účastníků studie, 60 z nich však do výsledků nezapočítala. Tito respondenti ovládali jako mateřský jazyk turečtinu (L1) a z 90 % se jednalo o děti z rodin vyrůstajících v německém prostředí, kteří tudíž prokazatelně přišli do kontaktu s německým jazykem (Hufeisen, 1991, s. 67).

první cizí jazyk (L2) a následně jazyk německý jako druhý cizí jazyk (L3). Konkrétně se jednalo o arabské, hindské, japonské, thajské nebo maďarské rodilé mluvčí, kteří se učili němčině v rozmezí od 3 do 7 let. Jako nástroj sběru dat byl zvolen dotazník, ve kterém autorka zjišťovala kromě základních biografických údajů a délky učení se německému jazyku také mateřský jazyk (L1) a posloupnost učení se cizím jazykům (L2, L3 a L4). Hlavní část představoval popis obrázkového příběhu⁸ a jeho pojmenování. Závěrem měli respondenti uvést, kolik času potřebovali k popisu příběhu a kolik slov přitom využili. Tento dotazník byl prostřednictvím lektorů pracujících v zahraničí v rámci programu DAAD⁹ rozeslán do různých zemí. Cílem výzkumu nebylo pouze předvést L1-L2-L3 interakce z hlediska jejich množství, nýbrž i poukázat na jejich kvality. Získaná data byla zpracována statisticky za cílem dosažení co nejpřesnějších výsledků.

Hufeisenová předloženou práci odpovídá na důležité otázky týkající se cizojazyčné interakce, tedy interakce mezi prvním a druhým cizím jazykem (L2 a L3). Autorka si v práci klade celkem tři výzkumné otázky. První otázka směřuje k podílu cizojazyčných odchylek, které by strukturálně odpovídaly normám angličtiny. Bylo zjištěno, že zhruba jedna jedenáctina všech zjištěných chyb zapadala do této kategorie. Druhá otázka byla zaměřena na zjišťování oblastí, ve kterých se odchylky objevují. V rámci analýzy chyb byly odchylky zařazeny do celkem 13 vymezených skupin. Nejčastější chyby se objevovaly v syntaxi, méně časté byly chyby v oblasti sémantické a pragmatické. Ve třetí otázce se Hufeisenová zaměřuje na odlišnosti vyprodukovaných textů. Zajímala se o odlišnosti v textech psaných studenty v jiných ročnících studia a s odlišnými mateřskými jazyky (L1). Konkrétně u arabských rodilých mluvčích byla diagnostikována snižující se míra chyb způsobená interakcí mezi L2 a L3 s narůstající zkušeností v L3. Opačná tendence byla zaznamenána u thajských rodilých mluvčích. Hufeisenová závěrem dodává, že má předložená práce představovat prvotní impuls k rozšiřování výzkumu v oblasti začleňování anglického jazyka do cizojazyčné výuky němčiny.

Tímto se dostáváme k samotnému jádru předložené studie, ve kterém budeme prezentovat tři studie (Lindemann, 2000; Chen, 2015; Targońska, 2004) zabývající se osvojováním slovní zásoby v konstelaci jazyků angličtina jako první cizí jazyk (L2) a němčina jako druhý cizí jazyk (L3), představující přínos pro budoucí výzkum nejen z hlediska získaných poznatků, ale i zvolených metodologických nástrojů.

Lindemannová (2000) se zaměřila na překlad z norštiny (L1) do němčiny (L3) a přitom sledovala vlivy angličtiny (L2). Na studii se podíleli studenti

⁸ Jednalo se o příběh „Der letzte Apfel“ od E. O. Plauena.

⁹ Zkratka pro „Deutscher Akademischer Austauschdienst“.

norské univerzity Tromsø různých programů, někteří z nich měli předmět přímo vyhrazený překladu dotovaný dvěma hodinami týdně¹⁰, v ostatních případech¹¹ byl překlad začleněn do předmětu jazykových cvičení¹², který probíhal třikrát týdně. Studenti měli za úkol připravit si na každý týden překlad. Kromě písemného zpracování úkolu měli také studenti veškeré své myšlenkové pochody během překladu verbalizovat a nahrát na audiokazety. V mnoha případech chyby vznikaly na základě nedostatečného rozlišování mezi jazyky v oblasti pravopisu, např. namísto něm. *Haus* angl. *house*. Zajímavým zjištěním bylo, že studenti ve většině případů tyto chyby ani nezaznamenali, danou variantu pravopisu totiž považovali za správnou. Velmi častým problémem byl doslovný překlad z norštiny, který způsoboval nepřesnosti ve slovosledu. Z audionahrávek bylo také zjištěno, že studenty v prvním a druhém semestru často napadaly pouze anglické výrazy označené studenty za rušivé faktory, kdy často „ztratili nit“ a museli s překladem věty začít znovu. Lindemannová výzkumem poukazuje na nedostatečné využívání znalostí anglického jazyka (L2) v rámci univerzitní výuky německého jazyka (L3). Dále považuje za důležitou součást cizojazyčné výuky tematizaci chyb způsobených transferem z angličtiny v rámci výuky. Tím by bylo možné předejít frustrujícím zážitkům, které by studenti raději potlačili.

Chenová (2015) se ve svém výzkumu zabývá učením se němčině jako dalšímu cizímu jazyku (L3) po angličtině (L2) u tchajwanských rodilých mluvčích. Výzkum se zabývá otázkami jazykového transferu mezi anglickou a německou slovní zásobou. Na výzkumu se podílelo celkem 72 studentů prvních ročníků tchajwanských univerzit. První cizí jazyk respondentů byl různý. Většina dotazovaných uvedla angličtinu, 17 respondentů se však již dříve učilo japonsky, 3 španělsky a 1 francouzsky. Od dotazovaných byla předpokládána předchozí znalost angličtiny v rozmezí od 7 do 12 let. Výzkum Chenové je založen na předpokladu, že na začátku studia mají studenti předchozí znalosti anglického jazyka, které jim na základě podobností v ortografii a lexiku usnadní osvojování si německé slovní zásoby. Cílem této studie bylo prozkoumat, jakou německou slovní zásobu za pomoci předchozích anglických znalostí ovládají tchajwanští rodilí mluvčí před samotným počátkem učení se němčině. Výzkum se skládal z testového dotazníku vycházejícího ze seznamu 2000 často užívaných anglických slov pro základní a střední školy¹³, který byl rozdělen do 4 kategorií na podstatná jména, přídavná jména a příslovce, slovesa, předložky a spojky. Dohromady bylo testováno celkem 514 slov. Na začátku každé kategorie byly autorem

¹⁰ Autorka tuto skupinu nazývá *grunnfag-Studenten*, tyto studenti se nacházejí v 1. či 2. semestru studia.

¹¹ Jedná se o tzv. *mellomfag-Studenten*, jedná se o navazující studium na *grunnfag* a trvá jeden semestr, může představovat i přípravu na *Spezialstudium-hovedfag*.

¹² V němčině *Sprachpraktische Übungen*.

¹³ Wortschatzliste der 2000 häufig gebrauchten Wörter für Grundschulen und Mittelschulen.

uvedeny pokyny k německé slovtvorbě, na základě kterých měli respondenti odvodit z anglických slov jejich německé ekvivalenty. Výzkum prokázal, že 97 % slov bylo z angličtiny odvozeno na základě pozitivního transferu, pouhá 3 % tvořily tzv. *false friends*, které vedly k interferenčním chybám. Podle Chenové by měla být anglická slovní zásoba základním stavebním kamenem pro vytvoření německé slovní zásoby. Před začátkem výuky německého jazyka má mít vyučující jasný přehled o jazykovém profilu svých žáků. Předchozí znalosti cizích jazyků může vyučující vyhodnocovat pomocí rozhovorů, dotazníků, testů, případně přepracováním různých textů.

Targońska (2004) se zabývá využitím znalostí z anglického jazyka jako prvního cizího jazyka (L2) pro osvojování německé slovní zásoby (L3) u žáků polských škol. Složení žáků v rámci experimentální skupiny bylo následující: 74 z nich se německy nikdy neučilo, 123 se učilo německy prvním rokem a 105 žáků se učilo německy dva roky. Tito žáci byli upozorňováni na podobnosti v lexiku anglického a německého jazyka. Kontrolní skupina zahrnovala 77 žáků, kteří se učili německy prvním rokem a tito žáci nebyli na podobnosti upozorňováni. Experiment probíhal ve dvou fázích, první fáze spočívala v 10minutovém bloku, ve kterém se žáci měli naučit a vštípit si deset nových slov, přičemž pět z nich bylo podobných buď formou nebo zvukem anglickým slovům a pět z nich bylo úplně rozdílných. Druhou fází představoval dotazník zjišťující využití strategie, hodnocení role anglického jazyka a očekávání od vyučujícího. Bylo zjištěno, že žáci jak z experimentální, tak z kontrolní skupiny, si lépe zapamatovali ta slova, která byla podobná anglickým slovům. V tomto případě žáci odvodili slova na základě pozitivního transferu. Žáci, kteří se učili německy prvním rokem, považovali znalosti angličtiny za rušivý faktor, ti, kteří se učili německy již druhým rokem, hodnotili tyto znalosti jako pomůcku. Targońska tvrdí, že ne všichni učící se jsou schopni podobnosti v anglickém a německém lexiku zpozorovat, proto je důležité, aby na tyto podobnosti byli učící se ve výuce systematicky upozorňováni. Dále dodává, že ačkoliv jim tento proces nepomůže přímo, může vést ke zvýšení motivace.

Cizojazyčnému osvojování slovní zásoby v konstelaci jazyků jiných než němčina (L3) po angličtině (L2) se věnovaly dvě nalezené studie (Neveling, 2004; Ender, 2007). Významnou roli ve zmíněných studiích hrála francouzština, kterou se jedinci učili jako druhý cizí jazyk (L3) buď po angličtině (L2) nebo po latině (L2).

Výzkum Nevelingové (2004) se zabývá strategií zvanou myšlenkové mapy, v němčině označované jako *Wörternetze*, při učení se francouzštině jako druhému cizímu jazyku (L3) po latině (L2) u žáků německých gymnázií. První sběr dat představovaly žákovské a učitelské dotazníky pro 453 žáků a 53 učitelů ve 12 různých berlínských gymnáziích, následně byla zavedena pilotní studie u 20 žáků 10. ročníku, kdy během 5 vyučovacích hodin žáci trénovali

nácvik myšlenkových map. Nejrozsáhlejší část výzkumu Nevelingové tvořil dlouhodobý trénink, na kterém se podílelo 17 žáků po dobu 22 týdnů. Cílem tréninku bylo prostřednictvím užívání myšlenkových map dosažení úspěchů v učení slov nejen z krátkodobého, ale i středně dlouhého a dlouhodobého hlediska. Učitelé potvrdili, že ve výuce nevěnují dostatečný čas pro uvedení a zapamatování nové slovní zásoby, překvapivě však více jak třetina z nich myšlenkové mapy do výuky již zavedla. V rámci nácviku myšlenkových map byli žáci schopni rychle, bezproblémově, a hlavně úspěšně vytvořit smysluplná slovní spojení. Překvapivé výsledky vykazovaly testy zaměřující se na dlouhodobou paměť. Úspěšní žáci dokázali reprodukovat až polovinu slovní zásoby, kterou se učili velmi dávno, nejslabší z nich se pohybovali kolem jedné pětiny (více viz Neveling, 2004). Nevelingová dodává, že má tato strategie překonávat tradiční frontální vyučování a podporovat větší zaměření na žáky a jejich potřeby. Předpokladem pro úspěšné osvojení této lexikální strategie a tím efektivní ukládání slovní zásoby do paměti je však cílená instrukce vyučujícího.

Cílem zkoumání Enderové (2007) bylo zjistit využívání strategií osvojování slovní zásoby a porozumění při čtení textů ve francouzském jazyce (L3) s předchozími jazykovými znalostmi angličtiny (L2). Ze získaných dat bylo zjištěno, že mohou být studenti v podstatě rozděleni do dvou skupin – na ty, kteří vykazovali orientaci ve využívání strategií, propojovali znalosti z více jazyků a dosahovali nadprůměrných výsledků, a na ty, kteří se ve využívání strategií nevyznali, své znalosti izolovali a dosahovali podprůměrných výsledků. Nejčastěji studenti na neznámá slova v textech nedbali a přecházeli je, velmi často význam slova hádali, případně si jej ověřovali ve dvojjazýčných slovnících. Ti, kteří význam slova odhadovali, byli u závěrečných testů velmi úspěšní. Autorka zdůrazňuje důležitost nácviku využívání strategií, který by využíval zkušenosti a znalosti z více jazyků a podporoval tak mnohojazyčnost studentů (více viz Ender, 2007).

Co se týče zahraničního výzkumu, rádi bychom vyzdvihli důležitost klasifikace strategií učení Oxfordové (1990) a z ní vycházející inventář SILL, který představuje nejvyužívanější dotazníkovou metodu šetření jak v ČR, tak v zahraničí. Touto metodou lze získat první profil strategií učení jedinců a četnost jejich využívání. Tato metoda může pak následně být doplněna např. individuálními rozhovory, jak učinila Mišlerová (2000) a docílit tak komplexnějších výsledků. Velmi často se setkáváme s výzkumy, které se zabývají identifikací té nejefektivnější strategie učení, neboť právě používání strategií má přispívat k úspěšnějšímu učení se cizím jazykům (Švejdíková, 2013, s. 300). Podobný cíl práce zvolila i Storková (2003), která se věnovala úspěšnosti strategií s ohledem na osvojování cizojazyčné slovní zásoby. My bychom se v plánovaném výzkumu spíše zaměřili na to, jak v rámci

výuky němčiny využívat podobnosti angličtiny v lexiku za účelem dosažení větší úspěšnosti žáků. Poznatky využijeme např. od Hufeisenové (1991) či Lindemannové (2000), které se také touto problematikou a možným transferem zabíraly. Především bychom však rádi postupovali obdobně jako Chenová (2015), která respondentům v rámci dotazníku představila pravidla (strategie), na základě kterých mohli německou slovní zásobu odvodit. Tato metoda se také jeví jako přínosná pro náš plánovaný výzkum. Metodologicky nám vyhovuje i záměr Targoňské (2004), která postupovala experimentálním způsobem. Hodnotný poznatek představuje i skutečnost, že strategie odhadování významu slov byla využívána úspěšnějšími studenty, jak zjistila Enderová (2007). I na takovou strategii by mohlo být upozorňováno v rámci dlouhodobějšího tréninku, podobně jak tomu činila Nevelingová (2004).

Na základě analýzy jmenovaných studií lze usoudit, že je v zahraničí tématu (lexikálních) strategií učení pozornost věnována podstatně ve větší míře, než je tomu ve výzkumech tuzemských. Stále častějším výzkumným tématem se stává výuka dalšího cizího jazyka, obvykle po angličtině v nejrůznějších konstelacích (tím jsou myšleny různé jazyky na pozici L1 a L3). Didaktika dalšího cizího jazyka pro nás tak představuje významné terminologické těžiště, ze kterého budeme čerpat pro náš budoucí výzkum. Zmíněné studie nám rovněž poskytly přehled o využitých výzkumných metodách, které nám budou sloužit jako inspirace při výběru vlastních výzkumných nástrojů.

4 Závěr

V průběhu zpracovávání této studie jsme pracovali jak se zahraniční, tak s českou odbornou literaturou. Je třeba podotknout, že v českém prostředí existuje jen velmi málo studií zabývajících se tematikou lexikálních strategií. V podstatě jsme nenašli žádný výzkum podrobněji se zabývající osvojováním slovní zásoby v rámci výuky dalšího cizího jazyka. Jediný nalezený výzkum (Janíková, 2007) zjišťuje kvantitativní metodou využívání lexikálních strategií a neodpovídá záměrům našeho plánovaného výzkumu, který se ubírá spíše kvantitativně-kvalitativním směrem, pro hlubší vhled do dané problematiky. Nicméně to pro nás znamená, že tato oblast představuje jakési bílé místo, které se budeme ve výzkumu snažit pokrýt.

Přehledová studie si kladla za cíl zmapovat výzkumy a aktuální poznatky o využívání strategií v cizojazyčné výuce v konstelaci učení se němčině jako druhému cizímu jazyku (L3) po angličtině (L2) v oblasti osvojování slovní zásoby. Z analyzovaných výzkumů vyplývá, že existuje řada způsobů, jak k tomuto tématu přistupovat. Dále je třeba podotknout, že využívání strategií je věcí individuální, proto také výzkumy docházejí k různým výsledkům. Z výsledků studií vyplývá, že lexikální strategie bývají ve výuce zanedbávány,

což je znepokojivé, protože právě slovní zásoba je neopomenutelným komponentem v učení se cizímu jazyku. V rámci cizojazyčné výuky mají být vytvářeny takové příležitosti, které umožní žákům strategie prakticky používat, přenášet již osvědčené, osvojené strategie z učení se prvnímu cizímu jazyku (L2) za účelem usnadnit proces učení se dalšímu cizímu jazyku (L3, Lx).

Literatura

- Allen, V. F. (1983). *Techniques in teaching vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.
- Allwright, R. L. (1988). „Autonomy and individualization in whole-class instruction“. In A. Brookes, & P. Grundy (eds.), *Individualization and Autonomy in Language Learning* (pp. 35–44). London: Modern English Publications and the British Council.
- Andrášová, H. (2012). *Mnohojazyčnost v podmínkách českého školství se zřetelem na výuku němčiny po angličtině* (Habilitační práce). Brno: Masarykova univerzita. Dostupné z https://is.muni.cz/do/rect/habilitace/1441/Andrasova/habilitace/Cela_prace_28.11.12.pdf
- Bohn, R. (1999). *Probleme der Wortschatzarbeit*. Berlin: Langenscheidt.
- Dansereau, D. (1978). The Development of a Learning Strategies Curriculum. In H. F. O’Neal, (ed.), *Learning Strategies* (pp. 1–19). New York: Academic Press.
- Ender, A. (2007). Wortschatzerwerb und Strategieneinsatz beim mehrsprachigen Lernenden. In B. Hufeisen, & B. Lindemann, B. (Eds.), *Mehrsprachigkeit und multiples Sprachenlernen* (pp. 1–243). Ballmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Fedáková, K. (2006). Strategie učenia sa nemeckého jazyka – výsledky empirického výskumu. In V. Janíková (Ed.), *Autonomie a cizojazyčná výuka. Autonomie v teorii, edukační praxi a lingvodidaktickém výzkumu* (pp. 71–83). Brno: Masarykova univerzita.
- Heimann-Bernoussi, N. (2011). *Kindliche Zwei – und Mehrsprachigkeit – Aspekte der Wortschatzentwicklung*. Hamburg: Dr. Kovač.
- Hendrich, J. a kol. (1988). *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Holec, H. (1981). *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Hrozková, I. (2012). *Strategie učení se angličtině jako cizímu jazyku u žáků 1. stupně základní školy* (Disertační práce). Brno: Masarykova univerzita. Dostupné z https://is.muni.cz/th/bwg9d/PhD_FINAL3.pdf
- Hufeisen, B. (1991). *Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache. Empirische Untersuchung zur fremdsprachlichen Interaktion*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Hufeisen, B. (2003). L1, L2, L3, L4, Lx – alle gleich? Linguistische, lerninterne und lernerne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 8(2/3), 97–109.

- Hufeisen, B. (2010). Bilingualität und Mehrsprachigkeit. In W. Hallet, & F. G. Königs (Eds.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (pp. 376–381). Sellze-Velber, Klett Kallmayer: Friedrich Verlag.
- Chen, Y. (2015). Englischer Wortschatz als Grundlage für den Erwerb des deutschen Wortschatzes. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 42(4), 360–388. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2015-0405>
- Janík, M. (2013). Analýza výukových situací se zaměřením na výuku druhého cizího jazyka v kontextu konceptu mnohojazyčnosti. In V. Janíková, M. Pišová, & S. Hanušová (Eds.), *Aktuální témata výzkumu učení a vyučování cizím jazykům II* (pp. 67–79). Brno: Masarykova univerzita.
- Janík, M. (2017). *Mnohojazyčnost ve výuce němčiny jako dalšího cizího jazyka* (Dissertační práce). Brno: Masarykova univerzita. Dostupné z <https://munispace.muni.cz/library/catalog/download/952/2977/701-1?inline=&fakulta=PEDF>. <https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M210-8767-2017>
- Janíková, V. (2006a). *Autonomie a cizojazyčná výuka. Autonomie v teorii, edukační praxi a lingvodidaktickém výzkumu*. Brno: Masarykova univerzita.
- Janíková, V. (2007). *Autonomní učení a lexikální strategie*. Brno: Masarykova univerzita.
- Janíková, V. (2008). *Učíme se učit cizí jazyky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Janíková, V. (2013). *Mnohojazyčnost a didaktika cizích jazyků*. Brno: Masarykova univerzita.
- Janíková, V. (2006b). *Osvojování cizojazyčné slovní zásoby*. Brno: Masarykova univerzita.
- Krejčová, E. (2018). *Problematika osvojování druhého jazyka – teorie a praxe*. Brno: Masarykova univerzita. Dostupné z https://is.muni.cz/do/rect/habilitace/1421/23084/habilitacni_prace/ElenaKrejцова_Habilitacni_prace_2018.pdf?lang=en%3Buc%3D4030
- Lachout, M. (2017). *Uplatňování komunikačních strategií při mluveném projevu v cizím jazyce* (Habilitační práce). Praha: Masarykova univerzita. Dostupné z https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwif4OjqrajnAhWREBQKHd-kPBH0QFjAAcgQIARAB&url=https%3A%2F%2Fwww.muni.cz%2Finet-doc%2F859660&usg=AOvVaw1_FIXoUK-C2s8WLYgk89t3
- Lindemann, B. (2000). Da fällt mir immer zuerst ein englisches Wort ein: Zum Einfluss der ersten Fremdsprache beim Übersetzen ins Deutsche. In S. Dentler, B. Hufeisen, & B. Lindemann (Eds.) (pp. 57–66), *Tertiär – und Drittsprachen: Projekte und empirische Untersuchungen*. Tübingen: Stauffenburg.
- Mareš, J. (1998). Styly učení žáků a studentů. Praha: Portál. Mareš, J. (2013): Přehledová studie: jejich typologie, funkce a způsob vytváření. *Pedagogická orientace*, 23(4), 427–454. <https://doi.org/10.5817/PedOr2013-4-427>
- Marx, N., & Hufeisen, B. (2010). Mehrsprachigkeitskonzepte. In C. Fandrych, B. Hufeisen, H. J. Krumm, & C. Riemer (Eds.), *Deutsch als Fremd – und Zweitsprache* (pp. 825–831). Berlin, New York: De Gruyter.
- Mißler, B. (2000). Previous Experience of Foreign Language Learning and its Contribution to the Development of Learning Strategies. In S. Dentler, B. Hufeisen & B. Lindemann (Eds.), *Tertiär – und Drittsprachen: Projekte und empirische Untersuchungen* (pp. 7–22). Tübingen: Stauffenburg.

- MŠMT (2017). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Národní ústav pro vzdělávání. Praha: Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy. Dostupné z http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2017.pdf.
- MŠMT (2018). *Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávání v české republice v roce 2017*. Praha: Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy. Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/vyrocní-zpravy-o-stavu-a-rozvoji-vzdelavani-v-ceske-1>.
- Neuner, G. (1990). Mit dem Wortschatz Arbeiten. Systematisches Wörterlernen im Deutschunterricht- neu zu entdecken. *Fremdsprache Deutsch* 3, 4–11.
- Neuner-Anfindsen, S. (2005). *Fremdsprachenlernen und Lernerautonomie*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Neveling, Ch. (2004). *Wörterlernen mit Wörternetzen: Eine Untersuchung zu Wörternetzen als Lernstrategie und als Forschungsverfahren*. Tübingen: Narr Verlag.
- O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524490>
- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Pavičić Takač, V. (2008). *Vocabulary Learning Strategies and Foreign Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual matters Ltd. <https://doi.org/10.21832/9781847690401>
- Rada Evropy (2007). *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*. Strasbourg: Language Policy Division. Dostupné z <https://rm.coe.int/16806a892c>.
- Runte, M. (2015). *Lernlexikographie und Wortschatzerwerb*. Berlin/Boston: Degruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110428476>
- Schmitt, N. (2019). Understanding Vocabulary Acquisition, Instruction, and Assessment: A Research Agenda. *Language Teaching*, 52(2), 261–274. <https://doi.org/10.1017/S0261444819000053>
- Sorger, B. (2011). Mehrsprachigkeit an unseren Schulen: Wahrnehmung – Realität-Konsequenzen. In B. Sorger, & V. Janíková (Eds.): *Mehrsprachigkeit in der Tschechischen Republik am Beispiel Deutsch nach Englisch* (pp. 39–48). Brno: Tribun EU.
- Sorger, B. (2013). Fremdsprachen und Mehrsprachigkeit im tschechischen Schulunterricht. In B. Sorger, T. Káňa, V. Janíková, S. Reitbrecht, & A. Brychová (Eds.), *Schreiben in mehreren Sprachen. Deutsch nach Englisch: Mehrsprachigkeit und ihr Einfluss auf die Textkompetenz* (pp. 15–23). Brno: Tribun EU.
- Stork, A. (2003): *Vokabellernen: Eine Untersuchung zur Effizienz von Vokabellernstrategien*. Tübingen: Gunter Narr.
- Švejdičková, K. (2013). Strategie učení se jazyku u úspěšných žáků v cizím jazyce: přehledová studie. In: V. Janíková, M. Pišová, & S. Hanušová (Eds.), *Aktuální témata výzkumu učení a vyučování cizím jazykům II* (pp. 299–310). Brno: Muni press.
- Targońska, J. (2004). Zur Nutzung der Englischkenntnisse beim Erwerb des deutschen Wortschatzes. Eine empirische Untersuchung bei polnischen Schülern. In

- B. Hufeisen, & N. Marx (Eds.), *Beim Schwedischlernen sind Englisch und Deutsch hanz hilfreich* (pp. 117–136). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Targońska, J. (2014). Lexikalische Strategien der Germanistikstudierenden zu ihrem Studienbeginn. In: *Lingwistyka Stosowana*, 9, 171–200.
- Targońska, K. (2016). Die Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht muss umkehren! Welchen Neuanfang bzw. welche neue Wortschatzwende brauchen wir? In A. D. Jarzabek (Ed.), *Anfang: Didaktische Implikationen für ein neues Lernparadigma* (pp. 79–93). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Vlčková, K. (2002). *Neprímé strategie učení cizímu jazyku* (Diplomová práce). Brno, Masarykova Univerzita.
- Vlčková, K. (2005a). *Strategie učení se cizímu jazyku* (Disertační práce). Brno, Masarykova Univerzita. Dostupné z https://is.muni.cz/th/renmc/disertace_vlckova_strategie_uceni_cj_2005.pdf
- Vlčková, K. (2005b). Genderové rozdíly v používání strategií učení cizímu jazyku. In: V. Janíková (Ed.), *Autonomie v procesu učení a vyučování cizích jazyků* (pp. 75–81). Brno: Masarykova Univerzita.
- Vlčková, K. (2005c). Jak se brněnští gymnazisté učí cizí jazyky? Jaké strategie učení používají? Které strategie jsou z hlediska vzdělávacích výsledků nejefektivnější? In: *Pedagogický výzkum: 337 Reflexe společenských potřeb a očekávání? Sborník příspěvků z XIII. konference ČAPV* (pp. 340–343). Olomouc: ČAPV, Pedagogická fakulta Univerzity Palackého.
- Vlčková, K. (2007a). *Strategie učení cizímu jazyku. Výsledky výzkumu používání a efektivit strategií na gymnáziích*. Edice: Pedagogický výzkum v teorii a praxi. Brno: Paido.
- Vlčková, K. (2007b). Testování modelu vysvětlujícího známku z cizího jazyka pomocí strategií učení: multinominální logistická regrese. In: *Svět výchovy a vzdělávání v reflexi současného pedagogického výzkumu. Sborník z XV. Konference ČAPV*. [CD-ROM] České Budějovice: Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity.
- Vlčková, K. (2009). Srovnání používání strategií učení cizímu jazyku u studentů osmiiletých a čtyřletých gymnázií. *Pedagogická orientace*, 9(4), 51–73.
- Vlčková, K. (2010). *Žákovské strategie učení se cizímu jazyku ve všeobecném vzdělávání: Průřezový výzkum* (Habilitační práce). Brno, Masarykova Univerzita. Dostupné z https://is.muni.cz/do/rect/habilitace/1441/Vlckova/habilitace/HABILITACNI_PRACE_2010.pdf
- Vlčková, K., & Bradová, J. (2014). Slabý vztah strategií učení a výsledků vzdělávání: problém operacionalizace a měření? *Studia paedagogica*, 19(3), 9–28. <https://doi.org/10.5817/SP2014-3-2>
- Vlčková, K., Pešková, K., Kostková, K., Janík, M., & Švejdíková, K. (Eds.) (2014). *Žákovské strategie při učení se anglickému jazyku a jejich vztah k úspěšnosti*. Brno: Muni press. <https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M210-7595-2014>
- Vlčková K., & Příkrylová, J. (2011). *Strategie učení se cizímu jazyku: Dotazník pro žáky*. Praha, Národní ústav odborného vzdělávání.
- Wenden, A.-L. (1991). *Learners Strategies for Learner Autonomy. Planning and Implementing Learner Training for Language Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.

Příloha: Přehled zkoumaných studií

Studie	Koncept; vyučovací předmět; cílová skupina	Cíle studie	Metodologie (vzorek; sběr dat)	Vybrané výsledky
Chen (2015)	Jazykový transfer mezi anglickou a německou slovní zásobou; studenti VŠ	Zjišťování úrovně německé slovní zásoby před počátkem učení se němčině	72 studentů 1. ročníků tchajwanských univerzit; dotazník	Problematickou oblast představovaly osobní zájmena, 97 % slov bylo úspěšně odvozeno z angličtiny na základě pozitivního transferu, 3 % tvořily „false friends“.
Ender (2007)	Lexikální strategie ve francouzštině; studenti VŠ	Využívání lexikálních strategií při získávání nové francouzské slovní zásoby, postup při využití	25 studentů romanistiky (většina Aj jako L2, FJ jako L3); dotazník, audionahrávky, test	Nejčastěji studenti ověřují význam slov ve dvojazyčných slovnících – obavy ze slovníků jednoazyčných. Studenti, kteří vykazovali orientaci ve využívání strategií a propojovali znalosti z více jazyků, dosahovali v testech nadprůměrných výsledků.
Hufeisen (1991)	Interakce mezi anglickým (L2) a německým (L3) jazykem; studenti VŠ	Analýza chyb v rámci mezijazykové interakce, v konstelaci učení se německému jazyku (L3) po jazyce anglickém (L2)	390 studentů ze zahraničí; dotazník, obsahová analýza	Nejčastější chyby byly v syntaxi, méně časté byly chyby pragmatické a sémantické. Míra chyb se snižovala s narůstajícími zkušenostmi respondentů.
Janík (2017)	Vliv anglického jazyka(L2) na německý jazyk (L3) ve výuce němčiny; žáci a učitelé ZŠ	Analýza situací zahrnujících anglický jazyk ve výuce německého jazyka jako druhého cizího jazyka	8 učitelů NJ; 7 ZŠ v JMK; dotazník, videozáznam, terénní zápisky	Nejčastější IRF struktura (iniciace-odpověď-zpětná vazba). Nejčastější situace zahrnující anglický jazyk se vztahovaly ke slovní zásobě. Užití angličtiny, či transfer často chápán jako problém.
Janíková (2007)	Lexikální strategie v němčině; studenti VŠ	Využívání strategií učení pro osvojování slovní zásoby	235 studentů pedagogické fakulty MU; dotazník	Současné používání dvou a více strategií u většiny respondentů. Nejvíce používanou metodou bylo tradiční zapisování slovní zásoby z učebnice.
Lindemann (2000)	Vliv angličtiny (L2) na překlad z norštiny (L1) do němčiny (L3), studenti VŠ	Analýza chyb, transfer z angličtiny (L2) do němčiny (L3)	Studenti VŠ; audionahrávky; obsahová analýza	studenti ve většině případů chyby v pravopisu ani nezaznamenali, danou variantu považovali za správnou.

Studie	Koncept; vyučovací předmět; cílová skupina	Cíle studie	Metodologie (vzorek; sběr dat)	Vybrané výsledky
Mišler (2000)	Vliv předchozích zkušeností získaných z učení se cizích jazyků na osvojování dalších cizích jazyků; studenti VŠ	Potvrzení vlivu zkušeností z osvojených cizích jazyků z kvantitativního i kvalitativního hlediska na osvojování dalších cizích jazyků	125 studentů VŠ; dotazník, rozhovor	Čím více zkušeností měl jedinec s cizím jazykem, tím častěji uplatňoval strategie učení. Zkušenosti jedinci nehodnotili učení se cílovému jazyku za méně obtížné a rovněž neupřednostňovali autonomní přístup k učení. Proměnné jako motivace a riskování přispěly významným způsobem k výsledkům využívání strategií.
Neveling (2004)	Lexikální strategie myšlenkových map při učení se francouzštině jako 2. CJ (L3) po latině jako 1.CJ (L2), žáci a učitelé gymnázií	Zjišťování vztahu k francouzštině a učení se slovní zásobě; využívání strategií při osvojování slovní zásoby	Kvantitativní výzkum- 453 žáků a 53 učitelů berlínských gymnázií, pilotní studie- 20 žáků 10. ročníku, experiment – 17 žáků; dotazník, didaktické testy	Žáci měli převážně negativní vztah k učení se slovní zásobě, myšlenkové mapy jim byly cizí. Převažující strategií učitelů byl překlad do mateřského jazyka, myšlenkové mapy znala většina, 36 % z nich je využívala ve výuce. Testy na krátkodobou paměť vykazovaly 90% úspěšnost, žáci vyprodukovali až 50% slovní zásoby, kterou se učili velmi dávno.
Stork (2003)	Strategie učení se slovní zásobě; uměle vytvořený jazyk, studenti a zaměstnanci VŠ	Testování 4 druhů lexikálních strategií, zjišťování neefektivnější strategie s ohledem na krátkodobé, středně dlouhé a dlouhodobé zapamatování slovní zásoby	38 studentů a 3 zaměstnanci VŠ (22 Nj jako VŠ); dotazník, test	Neefektivnější strategií s ohledem na zapamatování slovní zásoby z krátkodobého, středně dlouhého, i dlouhodobého hlediska, byla metoda klíčových slov. Nejhorší výsledky vykazovala metoda učení se nové slovní zásobě ve spojení s pohybem.
Targońska (2004)	Využití znalostí anglického jazyka (L2) pro osvojování německé slovní zásoby v hodinách němčiny (L3), žáci polských škol	Vliv anglické slovní zásoby na osvojování německé slovní zásoby	302 žáků; experiment, dotazník	Vědomé upozorňování na podobnosti v lexiku obou jazyků napomáhá při osvojování německé slovní zásoby. Žáci si na základě pozitivního transferu z angličtiny dokázali lépe osvojit německou slovní zásobu. Znalosti angličtiny byly důležité již od samého počátku učení se němčině.

Tabulka 1: Přehled analyzovaných studií

PŘEHLEDOVÁ STUDIE VÝZKUMŮ STYLŮ UČENÍ SE CIZÍMU JAZYKU

Research Study in Foreign Language Learning Styles

Petra LANGEROVÁ

<https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.P210-9547-2019-4>

Abstrakt: *Příspěvek prezentuje a shrnuje současné zahraniční studie zabývající se styly učení se cizímu jazyku. Studie používají k identifikaci učebních stylů různé dotazníky a jejich cílem je identifikovat učební styly studentů vysokých, středních i základních škol včetně studentů jazykových institutů, nejčastěji za účelem zefektivnění výuky nebo při použití pro konkrétní řečovou dovednost.*

Klíčová slova: *učební styly, kognitivní preference, kognitivní dimenze, učení se cizímu jazyku*

Abstract: *The paper presents current international research studies on foreign language learning styles. The studies apply learning styles questionnaires on university, secondary and elementary school students, including students of a language institute, mostly with the aim of making language instruction more effective, or for identifying learning styles used in a particular skill.*

Keywords: *foreign language learning styles, cognitive preferences, cognitive dimensions, foreign language learning*

1 Úvod

Cílem mého příspěvku je zjistit, jaké výzkumy v oblasti stylů učení se cizímu jazyku se ve světě provádějí, k jakým účelům slouží a zda je jejich výzkum v popředí zájmu badatelů nebo je to spíše okrajové téma. Přehled výzkumných studií, které jsem zkoumala, uvádím v příloze svého příspěvku. Tématem mé dizertační práce jsou styly učení se cizímu jazyku studentů na FEKT VUT v Brně. Jejím cílem je prozkoumat pomocí dotazníku Ehrmanové a Leaverové (Ehrman & Leaver, 2003) styly učení se cizímu jazyku studentů

Fakulty elektrotechniky a komunikačních technologií (FEKT VUT), kde pracuji, zjistit, do jaké míry a ve kterých kognitivních dimenzích jsou studenti rigidní či flexibilní ve svých učebních preferencích, a dle výsledků vytvořit metodický rámec, který by výuka angličtiny na FEKT VUT měla splňovat, aby byla v souladu s preferovanými učebními styly studentů.

2 Teoretické vymezení pojmu učební styly

Učební styly můžeme definovat podle Reida (1995 cit. podle Dörnyei, 2005, s. 87) a Oxfordové (2001 cit. podle Dörnyei, 2005, s. 87) jako systematické typy učení, kterými jednotlivec přistupuje k plnění učebních úkolů a představují tedy ryze individuální, obvyklý nebo preferovaný přístup k učení, a na rozdíl od schopností a vloh nejsou vrozené. Učební styly ovšem nejsou pevně dané způsoby chování, nýbrž pouze více či méně silné tendence a preference chování, které se mohou modifikovat a rozšiřovat podle aktuálních úkolů a situací. Podle Ridinga (2000) mají učební styly pravděpodobně fyziologický základ a jsou poměrně stálé. Mareš definuje styly učení jako „[...] postupy při učení, které jedinec v daném období preferuje, postupy svébytné svou orientovaností, motivovaností, strukturou, posloupností, hloubkou, elaborovaností (propracovaností), flexibilitou.“ (Mareš, 1998, s. 75). Skehan (2000) chápe učební styly jako určitý ustálený přístup k vnímání, organizování a zpracování informací, který ovlivňuje celkový přístup k učení, a obzvláště k učení se cizím jazykům. Styly učení jsou podmíněny způsobem, jak si člověk interiorizuje celkové prostředí a tento způsob interiorizace není jen kognitivní, ale podílejí se na něm rovněž afektivní a fyziční činitele (Lojová, 2011, s. 21). Učební styly jsou těžko uchopitelné a definovatelné, neboť odkazují na preference, ale ty se mohou lišit v rozsahu. Mají vztah k učebním strategiím, ale liší se od nich tím, že spadají někam mezi vrozené schopnosti a strategie. Mohou se zdát nezávislé na situaci, ale nejsou zcela prosté situačních vlivů, a některé učební dimenze jsou také charakterizovány jako dominantní prvky osobnosti. Učební styly mají tedy velmi volně vymezené hranice, čímž je tato kategorie velmi otevřená bez ohledu na to, z jaké perspektivy ji vnímáme. (srov. Dörnyei, 2005, s. 79). „Ve stylech učení se odráží celostnost a konzistentnost psychického fungování člověka, která se promítá do jeho chování, myšlení a citění v situacích učení se a řešení problémů. Styl učení je tedy multidimenzionální charakteristikou vznikající jako určitý průnik složek: kognitivních, osobnostních a afektivních (emocionálních), fyziologických, sociálních, autoregulačních a dalších.“¹ (Lojová, 2011, s. 23). Učební styly tedy můžeme chápat jako preferované či obvyklé způsoby chování, které dominují při procesu učení. Což ovšem neznamená, že učení probíhá stále

¹ Překlad autorky.

stejným stylem. Málokterí jedinci jsou vyhranění natolik, aby používali pouze jeden učební styl, většina lidí se pohybuje v určitém kontinuu stylů, které se mění podle okolností a typu úkolů. Styly tedy můžeme charakterizovat jako komfortní zóny, ze kterých je možno vykročit dle situační potřeby a také dle individuální schopnosti adaptability a flexibility jednotlivce.

Nejčastěji bývají učební styly zaměňovány či směřovány s učebními strategiemi. Podle Ridinga (2000) strategie mohou být naučené a vyvíjené za účelem vyřešení situací a úkolů. Sternberg a Grigorenko (2001) zdůraznili rozdíl mezi stupněm vědomého aplikování stylů a strategií: styly jsou používány nevědomky, zatímco strategie v sobě obsahují vědomou volbu alternativ. Strategie se využívají pro vyřešení situací podle typu úkolu či kontextu, zatímco styly implikují vyšší stupeň stability.

3 Historie výzkumu učebních stylů

Začátky výzkumu učebních stylů lze datovat od konce 19. století, kdy si vědci začali všimnout rozdílů mezi lidmi, kteří se učili především verbálně, a lidmi, kteří využívali k učení vizuálních prostředků (srov. Riding, 2000). Od té doby probíhaly různé výzkumy zaměřené tímto směrem, avšak výzkumy, které se zabývají přímo učebními styly, lze datovat teprve od 40. a 50. let 20. století. Jejich hlavním představitelem je americký psycholog Herman Witkin, který poprvé definoval termíny „field-dependence x independence“, čili závislost či nezávislost na poli v souvislosti s kognitivními styly, tj. způsob, jakým člověk vnímá, zpracovává a uchovává informace. Stručně shrnuto, člověk závislý na poli „pro les nevidí stromy“, čili vnímá spíše kontext a je pro něj obtížné rozlišovat detaily, zatímco člověk nezávislý na poli se soustředí na jednotlivosti a celkový kontext mu uniká.

Od té doby vědci identifikovali zhruba 20 dimenzí kognitivních stylů, ale vedou se spory, zda tyto dimenze skutečně představují opravdové rozdíly, a není-li možné většinu z nich shrnout do několika málo základních stylů, jak tvrdí např. Riding (2000). Výsledkem Ridingova výzkumu je shrnutí stylů do dvou základních dimenzí stylů, a to **celostní x analytický** a **verbální x vizuální**. Jak už název napovídá, jedinec preferující *celostní styl* upřednostňuje uspořádání informací do celku, je schopen nahlížet na věci z perspektivy a vyhledává zařazování detailů do kontextu. *Analytik* vnímá situaci jako její jednotlivé součásti, a často se zaměřuje pouze na některé její aspekty. *Verbální jedinec* se orientuje především na slova a jejich aktivní dopad na vnější okolí, zatímco *vizuální typ* je spíše pasivní, orientovaný dovnitř, a je spokojený se statickým prostředím. Pro zkoumání těchto dimenzí učebních stylů Riding (1998) vyvinul počítačový nástroj, tzv. analýzu kognitivních stylů (Cognitive Styles Analysis).

Dalším modelem učebních stylů je inventář učebních stylů (Learning Style Inventory) Davida Kolba (1999) – založený na permutaci dvou dimenzí, a to **konkrétní** x **abstraktní** a **aktivní** x **reflektivní**, kde jedinec, který spadá do dimenze *konkrétní*, je charakterizován orientací na osobní prožitky a řešení konkrétních skutečných situací, zatímco jedinec spadající do dimenze *abstraktní* preferuje používání logických konceptů zdůrazňujících přemýšlení, nikoli pocity. *Aktivní* jedinec rád experimentuje se svým vlivem na lidi a situace, zatímco *reflektivní* jedinec chce porozumět významu situací jejich pozorováním a nestranným popisem.

Model zkoumající smyslové preference učení představuje dotazník preferovaného percepčního učebního stylu (Perceptual Learning Style Preference Questionnaire) od Reidové (1995). Kognitivní styly tedy rozděluje podle toho, který smysl preferují, na **vizuální**, **poslechové**, **kinestetické**, **taktilní**, **skupinové** a **individuální**.

Podobný model používá i Oxfordová (1993 a 1999) ve svém přehledu analýzy stylů (Style Analysis Survey), kde taktéž používá členění podle smyslových preferencí, ale doplňuje je o osobnostní charakteristiky: **introverze** x **extraverze**, **intuitivní** x **konkrétní**, **preferující uzavřenost** x **otevřený** a **globální** x **analytický**. Tento model je dále rozpracován a rozšířen o další subkategorie dotazníkem přehled učebních stylů (Learning Style Survey) autorů Cohena, Oxfordové a Chiové (2001).

Modelem, který jsem zvolila pro svůj výzkum, je dotazník Ehrmanové a Leaverové (2003), který učební styly rozlišuje na škále **ektenik** x **synoptik**. Dotazník obsahuje 10 dvoupólových dimenzí a je z výše uvedených nejkomplexnější, neboť zahrnuje dosavadní výzkumy a přidává dvě vlastní dimenze, sekvenční a náhodnou.

V současnosti je koncept učebních stylů kritizován zaprvé kvůli jejich nejasnému vymezení a zadruhé kvůli nedostatečným důkazům o jejich přínosu pro pokrok v učení. Jednou z prací negativně hodnotících koncept učebních stylů je studie kolektivu autorů Pashler, McDaniel, Rowher a Björk (2008), kteří vyvracejí hypotézu o souladu učebních stylů studentů s vyučovacími styly jakožto způsobu dosažení lepších studijních výsledků. Někteří autoři jdou ve svých hodnoceních tak daleko, že považují učební styly za „městský mýtus“, jako např. Geake (2008), Kirschner & Merriënboer (2013), nebo Lillienfeld et al. (2011). Navzdory těmto negativním postojům vůči učebním stylům se podle výzkumu autorů Newtona a Míaha (2012) mezi britskými vysokoškolskými učiteli stále projevuje vysoká míra přesvědčení o existenci učebních stylů (58%) založená na praktické zkušenosti vyučujících, a to i přes nejednoznačnost důkazů o jejich existenci. Podle tohoto výzkumu (Newton & Míah, 2012) 93% britských učitelů souhlasilo s tvrzením, že se studenti učí lépe, když získávají informace svým preferovaným učebním stylem.

4 Současný stav výzkumu stylů učení se cizímu jazyku

Na rozdíl od devadesátých let minulého století je tedy výzkum učebních stylů poněkud utlumen a roztříštěn, jak lze soudit dle výsledků vyhledávání odborných studií na Web of Science a ve Scopusu provedeném v časovém rozmezí listopad–prosinec 2018. Vyhledávací období bylo stanoveno od roku 1990 po současnost. Jako vyhledávací kritérium byl stanoven výraz „language learning styles“. Bylo nalezeno zhruba 60 prací, ale většina studií zpracovávala učební styly obecně, jen málokteré se zaměřily přímo na jazyk, případně v sobě kombinovaly více různých aspektů, jako např. smíšené učení či výuku pomocí počítačů, a jiné. Specifikovali jsme kritérium výběru studií na ty, které použijí nějaký dotazník ke zjištění stylů učení se cizímu jazyku určité skupiny studentů, tím se okruh prací značně zúžil na finálních 9 studií. Proto jsou v přehledové studii použity práce, které zkoumají styly učení se různým cizím jazykům, nikoli pouze angličtině, a neomezují se jen na univerzitní studenty, ale zahrnují i žáky středních či základních škol, potažmo jiných neakademických výukových institucí. Nejvíce výzkumů se zaměřením na styly učení se cizímu jazyku je prováděno v Asii, jmenovitě v Íránu, Turecku, Saudské Arábii, Číně a Malajsii. Z výše uvedených důvodů však mnohé z nich nejsou zahrnuty v přehledové studii. Téměř všechny výzkumy zahrnuté v této přehledové studii (až na jednu z roku 1990) vznikly v rozmezí let 2011–2018, čili odrážejí současnou situaci. Je překvapivé, že v českém ani slovenském prostředí nebyly nalezeny žádné takto specifikované výzkumy stylů učení se cizímu jazyku, a to ani u autorů, kteří se jimi zabývají především teoreticky, jako např. Mareš (1998), či Lojová (2011). Byly nalezeny pouze diplomové či bakalářské práce, případně se objevily práce zkoumající učební styly obecně, bez zaměření na jazyky. Odtud tedy vyvstává potřeba podobného výzkumu i v českém prostředí.

Stručně shrnuto, pro zařazení studií do svého příspěvku jsem zvolila výzkumy, které popisují konkrétní použití různých dotazníků zkoumajících učební styly při osvojování si cizího jazyka na určité skupině studentů a splňují následující kritéria: jasně definovaný cíl práce, respondenti specifikovaní věkem, pohlavím či vzděláním, metoda identifikace učebních stylů a výsledky výzkumu včetně jejich praktické aplikace. Zahrnula jsem kvantitativní nebo smíšené výzkumy, kvalitativní nejsou pro moji studii relevantní. Mým cílem je vytvořit přehledovou studii mapující současný stav výzkumu stylů učení se cizímu jazyku.

5 Přehled výsledků studií

5.1 Cíle použitých studií

Nejčastěji (v 6 studiích z celkových 9) byly výzkumy prováděny za účelem identifikace preferovaných učebních stylů a přizpůsobení obsahu výuky zjištěným výsledkům. Ve dvou studiích se jako cíl objevilo také zjišťování, zda existuje nějaký „nejlepší“ učební styl (tj. vedoucí k neefektivnějšímu učení a dosažení nejlepších výsledků v učení). Ve třech studiích se objevilo kritérium pohlaví a cílem bylo zjistit, zda toto kritérium ovlivňuje výběr učebních stylů a jak. Ve třech studiích se objevilo zkoumání učebních stylů v souvislosti s učebními strategiemi a jejich vzájemného ovlivňování a podmiňování, zejména co se týče úspěšnosti a pokročilosti v jazyce. Ve dvou pracích se kromě učebních stylů a strategií také objevilo téma jejich přímé aplikace na konkrétní dovednosti, a to písemný projev a úkolově orientovaná výuka. Na základě analýzy cílů jsem studie níže roztřídila do tří skupin (viz 5.3).

5.2 Zkoumané skupiny respondentů studií

Nejčastěji zkoumanou věkovou skupinou byli studenti vysokých škol, ať už se jednalo o studenty angličtiny jako cizího jazyka, nebo o studenty jiného jazyka jako prvního cizího jazyka. Dále studie zkoumaly středoškolské studenty i žáky základních škol, a jedna se zabývala výzkumem zaměřeným na dospělé studenty (rodilé mluvčí angličtiny učící se jiný cizí jazyk). Studie obvykle nezohledňovaly absolvovanou délku studia příslušného jazyka a jen v některých případech byla brána v potaz také pokročilost a úspěšnost studentů v souvislosti s identifikací jejich učebních stylů.

5.3 Kategorizace výsledků jednotlivých výzkumů

Z hlediska zkoumaných cílů lze studie uspořádat do tří skupin: 1) studie zaměřené na identifikaci učebních stylů a jejich používání v závislosti na pohlaví či na úspěšnosti v učení, 2) studie zkoumající učební styly při použití pro konkrétní řečovou dovednost a 3) studie demonstrující identifikaci učebních stylů a strategií jako nástroj k zefektivnění procesu učení. Z uvedené kategorizace lze tedy říci, že moje dizertační práce se zařadí do skupiny výzkumů prvního typu s návazností na skupinu třetího typu.

5.3.1 Studie zaměřené na identifikaci učebních stylů

Do této skupiny patří výzkumy z Číny, Gruzie, Jižní Afriky, Íránu, Malajsie a Chorvatska.

Čínská studie (Huang, Hoi & Teo, 2018) zkoumala vzorek 329 vysokoškolských studentů angličtiny a chtěla zjistit, zda preferované

učební styly také souvisí s pokrokem v učení. Jako nástroj si zvolila dotazník přehled učebních stylů (Learning Style Survey) Cohena, Oxfordové a Chiové (2011). Kvantitativní výzkum doplnila též o dotazník na demografické informace, jehož výsledky ovšem nejsou uvedeny ani zmíněny ve výsledkové části textu. Je možné, že sloužily pouze jako interní zdroj informací. Výsledky dotazníkového šetření učebních stylů byly ověřeny faktorovou analýzou (Exploratory Factor Analysis) a modely strukturálních rovnic (Structural Equation Modelling). Bylo zjištěno, že preferovaný učební styl je především vizuální, následovaný auditivním a kinestetickým, a preferovaný učební styl nemá žádný vliv na pokročilost a zběhlost v angličtině, což lze označit jako očekávaný výsledek. Z mnoha teoretických prací plyne závěr, že nic jako univerzální úspěšný či efektivní učební styl neexistuje a efektivita učebních stylů se vztahuje pouze k jednotlivci a jeho individuálnímu použití (srov. Ehrman, 1996; Dörnyei, 2005).

Gruzínská studie (Gogokhia & Imedadze, 2011) zkoumala 203 vysokoškolských studentů studujících různé jazyky a brala v úvahu rozdíly mezi úspěšnými a méně úspěšnými studenty, což bylo následně zohledněno ve výsledcích výzkumu. Kromě identifikace učebních stylů bylo taktéž cílem zjistit, zda je některý nejlepší z hlediska efektivního dosažení pokroku ve znalostech. Jako testovací nástroj zvolila techniky osobního učení (Personal Learning Techniques MSQ Part IIb) od Ehrmanové (1996) a reliabilita výzkumu byla ověřena statisticky. Výsledkem bylo zjištění, že studenti preferují analytické styly s otevřenými zadáními a frekvence mezi učebními styly nevykazují statisticky významné rozdíly mezi úspěšnými a méně úspěšnými studenty. Korelační analýza ukázala, že korelace mezi odlišnými styly jsou významnější u úspěšných studentů, neboť úspěšnější studenti používají četné a odlišné styly, zatímco méně úspěšní studenti používají pouze jeden učební styl. To je zjištění, které potvrzuje mnohé teoretické práce (srov. Oxford, 1990; Reid, 1998; Skehan, 2000).

Studie z Jižní Afriky (Caga, 2017) zkoumá 110 žáků středních škol a jako nástroj používá Kinsellové (1996) přehled pracovních stylů ve třídě (Kinsella Classroom Work Style Survey). Údaje o věku či pohlaví studentů v práci nejsou uvedeny, chybí také statistický nástroj k ověření získaných dat. Nejpreferovanějším učebním stylem je vizuální, nejméně preferovaným je verbální. Autor práce dochází k názoru, že žáci si nejsou vědomi metakognitivních učebních stylů, jako je monitorování, plánování, uspořádávání a sebevyhodnocování svého učebního procesu. Učitel by tedy měl vést žáky k většímu sebeuvědomění, což by se mělo pozitivně odrazit ve větší sebereflexi a flexibilitě v používání více učebních stylů.

Íránská studie (Shabani, 2012) zkoumá 132 studentů jazykového institutu a zabývá se také genderovými rozdíly v preferencích učebních stylů.

Tato studie také zahrnuje údaje o délce studia a pokročilosti studentů, i když ve výsledcích se toto kritérium neodrazilo. Autor použil jako testovací nástroj inventář modelů učebních stylů (Paragon Learning Style Inventory, 1992), který vychází z psychologického dotazníku na určení osobnostních typů typového indikátoru Myersové a Briggsové (Myers-Briggs Type Indicator) (Myers & Briggs, 1976). Studie ve všech svých výsledcích zohledňuje rozdíly mezi pohlavími, které zde vycházejí jako markantní. Většina žen spadá do kategorie extroverti, zatímco většina mužů jsou introverti. Většina žen preferuje rozvažovací styl (thinking), jejich rozhodování je tedy ovlivněno především objektivní analýzou a logikou, zatímco muži preferují styl pocitový (feeling), což znamená důraz na obecné hodnoty a zájmy jednotlivců. Zde se autor studie nezamýšlí nad možným zkreslením výsledků daným výchovou a celkovou atmosférou společnosti, ani se nepokouší hledat pro svá zjištění nějaká vysvětlení. Pro obě pohlaví vychází jako preferované učební styly smyslový (sensing) a posuzovací (judging), čili větší orientace na to, co je vnímáno smysly než na imaginaci, a větší důležitost je přikládána budoucnosti než přítomnosti. Bylo doporučeno zapracovat uvedené poznatky do obsahu jazykových kurzů.

Studie z Malajsie (Subramaniam, Baidin, Melebek & Yong, 2014) zkoumá styly učení se jazyku u rodilých Ibánců, kteří se učili malajštinu jako svůj první cizí jazyk, z hlediska genderu. Zaměřila se na 170 studentů 5 středních škol, kde většinu tvořily ženy. Jako nástroj autor použil učební model Dunna a Dunnové (Dunn and Dunn Learning Model, 1976), jehož validita byla ověřena faktorovou analýzou a jako doplňující byl použit dotazník na zjištění demografických informací, jehož výsledky opět nebyly nikde zahrnuty ani zmíněny. Tento nástroj v sobě obsahuje pět faktorů, a to emocionální, psychologickou, fyziologickou a sociologickou stimulaci a stimulaci prostředím, proto i výsledky jsou uvedeny v těchto kategoriích. Co se týče genderových rozdílů, obě pohlaví se shodla v emocionální stimulaci, kde byla zjištěna vysoká míra vnitřní motivace, nízká determinace a vysoká zodpovědnost, v psychologické stimulaci, kdy obě pohlaví preferují reflektivní učební styl, ve fyziologické stimulaci, kde obě pohlaví preferují kinesteticko-taktilní styl, a ve stimulaci prostředím, které si jako ideální obě pohlaví shodně představují jako hostel vybavený tradičně a formálně. Jediné, v čem se liší, je sociologická stimulace, kdy muži preferují učení ve skupinách, zatímco ženy preferují učení s dospělými. Bylo doporučeno zapracovat tyto výsledky do učebních metod malajštiny.

Jako poslední do této skupiny spadá **chorvatská studie** (Rajić, Šegedin & Kalebić, 2011), která si kromě identifikace učebních stylů klade za úkol také zjistit, zda pohlaví a úspěch při studiu ovlivňují učební styly. Studie zkoumala 120 žáků základní školy, pohlaví bylo relativně rovnoměrně

zastoupeno s mírnou většinou žen. Testovacím nástrojem byl přehled učebních stylů pro žáky (Learning Style Survey for Young Learners) od Cohena a Oxfordové (2003). Bylo zjištěno, že styly žáků nejsou nikterak silně diferencovány a nedá se nalézt jednoznačně preferovaný učební styl/styly. Proto je tedy nutné hovořit o určitých tendencích či inklinacích k různým stylům. Je tedy možné shrnout, že žáci inklinují k nezávislosti na poli, auditivnímu a globálnímu stylu a preferují styl s vysokou mírou kontroly nad zadanými úkoly (closure-oriented). Je nutné vyzdvihnout snahu autorů o vysvětlení a odůvodnění výsledků výzkumu, společně s uvědoměním, že je nutné ve studiích pokračovat, protože výsledky jsou neprůkazné. Je např. zpochybňována nízká míra preference pro kinestetický/taktilní styl, především proto, že autoři jsou si vědomi sociokulturních aspektů, které mohly ovlivnit tento výsledek, a to, že pohyb ve třídě je v chorvatském školství považován za známku špatného chování. Je také pravděpodobné, že jejich nízká míra preference závislosti na poli a stylu s nízkou mírou kontroly (open-oriented), jsou ovlivněné formulací vět v dotazníku, která mohla vyznít negativně, případně nebyla dostatečně vysvětlena v kontextu. Autoři tedy docházejí k názoru, že jsou nutné další studie.

5.3.2 Studie zkoumající učební styly při rozvíjení konkrétní dovednosti

Do této kategorie spadají dvě studie ze **Saudské Arábie**. První studie (Hakim, 2015) zkoumá, do jaké míry je identifikace učebních stylů efektivní pro implementaci úkolově orientované výuky (Task-based learning teaching), dále, jaké mají studenti názory na efektivnost TBLT v hodinách jazykové výuky, a jaké je učitelovo vnímání efektivity TBLT v cizojazyčné výuce. Tato studie využívá smíšený výzkum a zkoumá 25 vysokoškolských studentek za použití modelu učebního stylu Feldera a Silvermana (1988) (Felder-Silverman Learning Style Model). Zdrojem kvalitativních dat jsou studentské a učitelovy deníky zachycující dojmy z výuky, TBLT plán lekcí a dotazníky vyhodnocující TBLT úkoly před a po jejich implementaci. Bylo zjištěno, že mírná většina studentů preferuje kinestetický/taktilní učební styl, následovaný vizuálním a auditivním. Analýza studentských deníků prokázala shodu učebních stylů se zadanými úkoly a analýza učitelova deníku vedla ke hlubší sebereflexi, vyšší efektivitě hodin a větší diverzitě úkolů. Autoři studie dospívají k názoru, že soulad učebních stylů se zadanými úkoly pozitivně ovlivní přístup studentů k výuce a bude je motivovat ke studiu.

Druhá studie ze Saudské Arábie (Alkubaidi, 2014) si kladla (až příliš) mnoho cílů. Jedním z nich bylo zjistit vztah mezi úkoly na rozvoj písemných dovedností, učebními styly a učebními strategiemi při nich použitými. Dalším bylo zjistit, jestli různé úrovně jazyka pramení z odlišných učebních stylů a strategií. Dále pak studie zjišťovala, jaké jsou nejčastější učební strategie

při psaní a zda jsou učební strategie spojeny s učebním stylem a úlohami rozvíjejícími dovednost psaní. Poslední výzkumnou otázkou, kterou si studie kladla, bylo, zda použití vhodné strategie při psaní přispívá k lepšímu výkonu a výsledku. Již v začátku lze tedy odhadnout potencionální problémy, do kterých se studie skutečně dostala, a to roztržitost cílů a příliš velké ambice autorky. Navíc, v kontextu saudsko-arabského systému školství, kdy sama autorka zmiňuje, že studenti nejsou od začátku vedeni k samostatnému kritickému myšlení, učení včetně psaní probíhá formou memorování a psané úkoly jsou jen přepis naučených odstavců nazpaměť, se tyto ambice jeví zcela nerealisticky. Autorka zkoumala 74 vysokoškolských studentek za pomoci dvou nástrojů: dotazník strategií při psaní (Writing Strategy Questionnaire) od Petriho a Czárla (2003) a dotazník preferovaného percepčního učebního stylu (Perceptual Learners' Style Preferences Questionnaire) od Reidové (1995). Data statisticky ověřovala koeficientem Cronbachova alfa. Zjistila, že preferovaný styl učení je skupinový, následovaný vizuálním, což je v daném kontextu zcela pochopitelné. U zjišťování strategií je otázka, nakolik validní jsou získané odpovědi. Nejpreferovanější strategií je strategie konceptu, ale neobjevila se žádná korelace mezi používanými styly a strategiemi. Dokonce se objevila negativní korelace: čím více strategií studentky používají, tím hůře píšou. Příčinou je pravděpodobně skutečnost, že studentky nejsou zvyklé na sebehodnocení, proto jsou jejich odpovědi pravděpodobně přehnané a neodpovídají realitě, tj. myslí si, že používají strategie, ale ve skutečnosti tomu tak není. Navíc se neobjevil žádný signifikantní rozdíl v používání strategií mezi pokročilými a málo pokročilými studentkami. Možnou příčinou neprůkazných výsledků je také fakt, že studentky mají obecně problém se psaním i v mateřském jazyce, protože jim chybí nápady a kreativita. Autorka tedy navrhuje další studie doplněné o kvalitativní data.

5.3.3 Studie demonstrující identifikaci učebních stylů a strategií jako nástroj k zefektivnění procesu učení

Do této kategorie spadá pouze jedna práce (Ehrman & Oxford, 1990), která se trochu vymyká ostatním hned z několika důvodů. Zaprvé, vznikla v USA v době rozvoje zkoumání učebních stylů, zadruhé její autorky jsou známé vědkyně zabývající se učebními styly a strategiemi, Oxfordová a Ehrmanová, která o 13 let později se svojí kolegyní Leaverovou vytvořila svůj vlastní nástroj ke zkoumání učebních stylů, a Oxfordová použila v této studii svůj nástroj ke zkoumání učebních strategií. Jedná se tedy o praktickou aplikaci jejich vlastního teoretického výzkumu. Studie navíc jako jediná zkoumá dospělé rodilé mluvčí angličtiny učící se různé cizí jazyky. Jako nástroj k identifikaci učebních stylů byl použit psychologický dotazník typový indikátor Myersové a Briggsové (Myers-Briggs Type Indicator) (Myers

& Briggs, 1976), jehož typologie přímo souvisí se styly učení se cizímu jazyku, pro strategie byl použit dotazník Oxfordové (1990) inventář strategií při učení se jazyků (Strategy Inventory for Language Learning) a pro sběr kvalitativních dat byly použity polostrukturované dotazníky zkoumající míru sebeuvědomění psychologických charakteristik v souvislosti s vlastním učebním procesem. Autorky nezjistily žádné výrazné rozdíly v preferencích učebních stylů mezi pohlavími, a výsledky svého výzkumu shrnuly podle kategorií MBTI typologie na extroverty, u nichž byla zjištěna vyšší míra používání sociálních strategií, a introverty, kteří více používají metakognitivní strategie. Studenti více orientovaní na smyslové vnímání (typu sensing), preferují memorovací strategie, zatímco intuitivní studenti (intuitives) spoléhají na imaginativnost a odhad významu na základě kontextu. Rozvažující typ (thinkers) silně preferuje kognitivní strategie, zatímco typ pocitový (feelers) je silně odmítají, především analýzu. Posuzující typ (judgers) preferuje metakognitivní strategie jako je taktické plánování a vnímavý typ (perceivers) využívá kompenzační strategie jako např. odhad a improvizace. Identifikace učebního stylu na základě psychologické typologie pomohla studentům k porozumění vlastnímu učebnímu stylu a jeho zefektivnění, k uvědomění si vlastních učebních strategií a možnosti využití i jiných a především také ke kompenzaci vlastních slabín.

6 Diskuze

Na základě analýz jednotlivých studií lze tedy shrnout několik poznatků z nich vyplývajících.

Výše uvedené studie (kromě studie z USA) nepřinášejí z teoretického hlediska nic nového, pouze potvrzují již prozkoumané. Některé práce narážejí na nedostatečný teoretický základ, jinak by si nekladly otázky, které již byly teoretickými výzkumy zodpovězeny (jako např. neexistence „nejlepšího a nejefektivnějšího“ učebního stylu). Práce mají přínos pro konkrétní specifickou zkoumanou skupinu, ale z výsledků se nedají odvozovat obecně platná teoretická pravidla. Studie v některých případech narážejí na různorodá sociokulturní specifika jako např. společenská atmosféra a „přijatelnost“ či „nepřijatelnost“ některých postojů a názorů, která zkreslují, až znemožňují použití jednotlivých dotazníků („západní“ pohled na svět a způsoby jeho zkoumání jsou v mnohých případech nepoužitelné a selhávají při setkání s odlišnou kulturou a přináší pouze povrchní výsledky neodhalující skutečné příčiny zkoumaných jevů).

Práce využívají nejrůznějších typů dotazníků na zkoumání stylů při učení se cizímu jazyku a výsledky výzkumu se snaží využít pro relevantní metodologická doporučení.

7 Závěr

Cílem tohoto příspěvku bylo zmapovat současný stav výzkumu učebních stylů se zaměřením na styly při osvojování si cizího jazyka. Nejčastější motivací pro výzkum učebních stylů byly praktické důvody. Autoři výzkumů si kladli otázku jak zlepšit stav výuky a dovedností svých studentů, proto se rozhodli zkoumat jejich učební styly. Nejednalo se tedy o výzkumy, které by měly dál posouvat tuto vědní disciplínu, vytvářet nové hypotézy a provádět experimenty na jejich ověření. Autoři pouze využili současné poznatky o učebních stylech a více či méně úspěšně je použili a přenesli do praxe. Jedinou výjimku tvoří výzkum Ehrmanové a Oxfordové (1990), který formuluje teoretické hypotézy a ty pak předvádí a ověřuje v praxi.

Z výše uvedeného vyplývá, že současný stav výzkumu stylů po teoretické stránce více méně stagnuje a z hlediska popředí vědeckého zájmu se jedná spíše o okrajovou záležitost.

Tyto závěry ovšem nemohou sloužit jako argumenty proti existenci učebních stylů, potažmo proti smysluplnosti jejich zkoumání. Naopak, měly by vést k uvědomění, že problematika učebních stylů, jejich zkoumání a především interpretace výsledků výzkumu je mnohem hlubší a komplexnější, než se může na první pohled jevit, a je třeba k ní přistupovat s pokorou a se znalostí podmínek a celkového kontextu výzkumu.

Literatura

- Alkubaidi, M. (2014). The Relationship between Saudi English Major University Students' Writing Performance and their Learning Style and Strategy Use. *English Language Teaching*, 7(4), 83–95. <https://doi.org/10.5539/elt.v7n4p83>
- Caga, N. (2017). Learners' Perspectives of their Learning Styles: A Case Study in Alice, Fort Beaufort District in the Eastern Cape Province. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(27), 620–626.
- Cohen, A. D., Oxford, R. L., & Chi, J. C. (2001). Learning style survey. Dostupné z <http://carla.acad.umn.edu/profiles/Cohen-profile.html>
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. New York: Taylor and Francis Inc.
- Dunn, R., & Dunn, K. (1978). *Teaching Students through Their Individual Learning Styles: A Practical Approach*. Reston, Va: Reston Publishing Co.
- Ehrman, M. E. (1996). *Understanding Second Language Learning Difficulties*. California: Sage Publications.
- Ehrman, M. E., & Leaver, B. L. (2003). Cognitive styles in the service of language learning. *System*, 31, 391–415. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(03\)00050-2](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(03)00050-2)
- Ehrman, M., & Oxford, R. (1990). Adult Language Learning Styles and Strategie in an Intensive Training Setting. *The Modern Language Journal*, 74(3), 311–327. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1990.tb01069.x>

- Felder, R. M., & Silverman, L.K. (1988). Learning and Teaching Styles in Engineering Education. *Engr. Education*, 78(7), 674–681.
- Geake J. (2008). Neuromythologies in education. *Educ. Res.* 50, 123–133. <https://doi.org/10.1080/00131880802082518>
- Gogokhia, R., & Imedadze, N. (2011). A Study of Foreign Language Learning Styles Used by Georgian Students. *Psychology of Language and Communication*, 15(2), 121–127. <https://doi.org/10.2478/v10057-011-0008-y>
- Hakim, B. (2015). The Role of Learning Styles in the Success of TBLT in EFL Classrooms in Saudi Arabia. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 4(3), 205–211. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.4n.3p.205>
- Huang, F., Hoi, C. K. W., & Teo, T. (2018). The Influence of Learning Style on English Learning Achievement Among Undergraduates in Mainland China. *Journal of Psycholinguistic Research*, 47, 1069–1084. <https://doi.org/10.1007/s10936-018-9578-3>
- Kinsella, K. 1995. Understanding and empowering diverse learners in ESL classrooms. In J. M. Reid (Ed.), *Learning styles in the ESU/EFL classrooms* (pp. 52–61). Boston: Heinle and Heinle.
- Kirschner, P., & van Merriënboer, J. J. G. (2013). Do learners really know best? Urban legends in education. *Educational Psychologist*, 48(April 2015), 169–183. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.804395>
- Lilienfeld S. O., Lynn S. J., Ruscio J., & Beyerstein B. L. (2011). *50 Great Myths of Popular Psychology: Shattering Widespread Misconceptions about Human Behavior*. New York: John Wiley and Sons.
- Kolb, D. A. (1999). *Learning Style Inventory, Version 3*. Boston: TRG Hay/McBer.
- Lojová, G. (2011). *Styl a strategie ve výuce cizích jazyků*. Praha: Portál.
- Mareš, J. (1998). *Styl učení žáků a studentů*. Praha: Portál.
- Myers, I. B., & Briggs, K. (1976). *The Myers-Briggs Type Indicator*, Farm G. Paolo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Newton, P., & Miah, M. (2012). Evidence-Based Higher Education – Is the Learning Styles ‘Myth’ Important? *Frontiers in Psychology* (March 27, 2017) [Online]. Dostupné z <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5366351/>. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00444>
- Oxford, R. L. (1990). Styles, Strategies and Aptitude: Important Connections for Language Learners. In Parr, T.S., Stansfield, C.W. (eds.), *Language Aptitude Reconsidered* (pp. 67–125). Englewood Cliffs NJ: Prentice Hall.
- Oxford, R. L. (1993). *Style Analysis Survey (SAS)*. Tuscaloosa: University of Alabama.
- Oxford, R. L. (1999). Second language learning: Individual differences. In B. Spolsky (Ed.), *Concise encyclopedia of educational linguistics* (pp. 552–560). Oxford: Elsevier.
- Oxford, R. L. (2001). ‘The bleached bones of a story’: Learners constructions of language teachers. In M. P. Breen (Ed.), *Learner contributions to Language Learning: New directions in research* (pp. 86–111). Harlow, England: Longman.
- Pashler H., McDaniel M., Rohrer D., & Björk R. (2008). Learning styles: concepts and evidence. *Psychol. Sci. Public Interest*, 9, 105–119. <https://doi.org/10.1111/j.1539-6053.2009.01038.x>

- Petri, B., & Czár, B. (2003). Validating a writing strategy questionnaire. *System*, 31(2), 187–215. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(03\)00020-4](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(03)00020-4)
- Rajić, D., Šegedin, D., & Kalebić, S.Č. (2011). An Insight into the Language Learning Styles of Croatian Elementary School EFL Learners. In *Zb. rad. filoz. fak. Splitu* 4, (pp. 237–253). Split: Filozofski fakultet Sveučilišta
- Reid, J. M. (1995). *Learning Styles in the ESL/EF Classroom*. Boston: Heinle and Heinle Publishers.
- Riding, R. (2000). Cognitive style: A Review. In R. Riding, & S. G. Rayner (Eds.), *Interpersonal perspectives on individual difference 1, Cognitive styles* (pp. 315–344). Stamford, CT: Ablex.
- Shabani, M. B. (2012). Different Learning Style Preferences of Male and Female Iranian Non-academic EFL Learners. *English Language Teaching*, 5(9), 127–137. <https://doi.org/10.5539/elt.v5n9p127>
- Skehan, P. (2000). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2001). A capsule history of theory and research on styles. In R. J. Sternberg, & L.-F. Zhang (Eds.), *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles* (pp. 1–21). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9781410605986-1>
- Subramaniam, V., Baidin, B., Melebek, R., & Yong, C. (2014). Learning Style among Native Iban Students Based on their Gender in Acquiring Malay as a Second Language. *Asian Social Science*, 10(11), 194–200. <https://doi.org/10.5539/ass.v10n11p194>

Příloha: Přehled výzkumných studií a jejich výsledků

Název práce	Cíl studie	Výzkumný vzorek	Testovací nástroj, statistický nástroj k analýze dat	Výsledky
Adult Language Learning Styles and Strategies in an Intensive Training Setting (USA) (Jazykové učební styly a strategie dospělých v intenzivním tréninkovém prostředí) Ehrman, M. & Oxford, R. (1990)	Popsat učební styly a strategie reprezentativního vzorku studentů cizích jazyků na Foreign Service Institute na Floridě, a demonstrovat, jakým stylem probíhá jejich analýza za účelem individuálního zefektivnění výuky a učebního procesu	20 dospělých, z toho 11 žen, 9 mužů věk 25–52 vzdělání: vysokoškolské zaměstnání: různé	MBTI (Myers-Briggs Type Indicator) (Briggs & Myers-Briggs, 1985) Inventář strategií při učení se jazyků (Strategy Inventory for Language Learning) (Oxford, 1990)	Žádné výrazné rozdíly mezi pohlavími věk nesouvisí s jazykovými dovednostmi Extroverti používají více sociálních strategií Introverti používají více metakognitivních strategií Smysloví (sensing) preferují memorovací strategie Intuitivní (intuitives) spoléhají na imaginativnost a odhad významu na základě kontextu Rozvažující (thinkers) silně preferují kognitivní strategie Pocitoví (feelers) silně odmítají kognitivní strategie, především analýz Posuzující (judgers) preferují metakognitivní strategie jako taktické plánování Vnímaví (perceivers) využívají kompenzační strategie jako odhad a improvizace Identifikace učebního stylu na základě psychologické typologie pomohla studentům k porozumění svému učebnímu stylu a jeho zefektivnění a také ke kompenzaci vlastních slabín.
The Role od Learning Styles in the Success of TBLT in EFL Classrooms in Saudi Arabia (Saudská Arábie) (Role učebních stylů při úspěšnosti v úkolové orientované výuce angličtiny jako cizího jazyka v Saudské Arábii) Hakim, B. (2015)	Zjistit do jaké míry je identifikace učebních stylů efektivní pro implementaci TBLT (Task-based learning teaching) Jaké mají studenti názory na efektivnost TBLT v hodinách jazykové výuky? Jaké je učitelovo vnímání efektivity TBLT v hodinách jazykové výuky?	25 VŠ studentek průměrný věk 18,5	Model učebního stylu Feldera a Silvermana (Felder-Silverman Learning Style Model) (1988) studentické učební deníky TBLT plán lekcí vyhodnocující úkoly	52% preferuje kinestetický/taktilní učební styl, následovaný vizuálním a auditivním analýza studentických deníků prokázala shodu učebních stylů se zadanými úkoly analýza učitelských deníků prokázala zvýšenou sebereflexi, vyšší efektivitu hodin a větší diverzitu aktivit jak z pohledu studentů, tak z učitelského pohledu

Název práce	Cíl studie	Výzkumný vzorek	Testovací nástroj, statistický nástroj k analýze dat	Výsledky
The Influence of Learning Style on English Learning Achievement Among Undergraduates in Mainland China (Čína) (Vliv učebních stylů na pokrok v učení angličtiny mezi VŠ studenty pevninské Číny) Huang, F., Weng Hoi, C.K. & Teo, T. (2018)	Identifikovat preferované učební styly čínských VŠ studentů Zjistit, zda preferovaný učební styl souvisí s pokrokem v učení	329 VŠ studentů průměrný věk 21 poměr mužů X ženy 48% X 52%	Přehled učebních stylů (Learning Style Survey) (Cohen, Oxford & Chi, 2001) dotazník na demografické informace Faktorová analýza Model strukturálních rovnic	preferovaný styl je vizuální, následovaný auditivním a kinestetickým preferovaný styl nemá žádný vliv na zdatnost v angličtině
A Study of Foreign Language Learning Styles Used by Georgian Students (Gruzie) (Studie učebních stylů cizího jazyka používaných gruzínskými studenty) Gogokhia, R. & Imedadze, N. (2011)	Identifikovat učební styly na univerzitě Zjistit, zda je některý nejlepší Zjistit nějaká doporučení pro zveřejnění individuálních charakteristik v univerzitním výukovém prostředí	203 VŠ studentů studujících různé cizí jazyky rozdělení na úspěšné (124) a méně úspěšné (79) studenty věk neuveden pohlaví neuvedeno	Techniky osobního učení (Personal Learning Techniques MSQ Part II b) (Ehrman, 1998)	studenti preferují analytické styly s otevřenými zadáními frekvence mezi učebními styly nepotvrzují statisticky významné rozdíly mezi úspěšnými a méně úspěšnými studenty korelační analýza ukázala, že korelace mezi odlišnými styly jsou významnější u úspěšných studentů úspěšnější studenti používají četné a odlišné styly, zatímco méně úspěšní studenti používají pouze jeden učební styl
Learners' Perspective of their Learning Styles: A Case Study in Alice, Fort Beaufort District in the Eastern Cape Province (Jižní Afrika) (Studentský pohled na své učební styly: případová studie v Alice, Fort Beaufortové distriktu ve Východním Kapsku) Caga, N. (2014)	Zjistit, jaké jsou nejpreferovanější učební styly žáků osmé třídy druhého stupně střední školy	110 žáků věk neuveden pohlaví neuvedeno	Kinsellové přehled pracovních stylů ve třídě (Kinsella ClassroomWork Style Survey) (1996)	nejpreferovanější učební styl je vizuální, nejméně preferovaný je verbální žáci si nejsou vědomi metakognitivních jazykových učebních stylů

Název práce	Cíl studie	Výzkumný vzorek	Testovací nástroj, statistický nástroj k analýze dat	Výsledky
Different Learning Style Preferences of Male and Female Iranian Non-academic EFL Learners (Irán) (Odlíšnosti v preferencích mužských a ženských učebních stylů iránských neuniverzitních studentů angličtiny jako cizího jazyka) Shabani, M.B. (2012)	Zjistit preference učebních stylů neuniverzitních studentů angličtiny Zjistit genderové odlišnosti v preferencích učebních stylů	132 studentů jazykového institutu 68 žen, 64 mužů věk 18–22 2–4 roky studia angličtiny úroveň od mírné pokročilé po více pokročilé	Inventář modelů učebních stylů (Paragon Learning Style Inventory) (1992)	preferované učební styly jsou smyslový (sensing) a posuzovací (judging) pro obě pohlaví, což znamená větší orientaci na smyslové vnímání než imaginaci a větší důležitost budoucnosti před přítomností. Důležité je mít věci naplánované a uspořádané. Ženy jsou především extroverti, muži introverti. Muži preferují vcičení (feeling), ženy preferují rozvažování (thinking).
Learning Style among Native Iban Students Based on their Gender in Acquiring Malay as a Second Language (Malajsie) (Učební styl rodilých ibanských studentů z hlediska genderu při osvojování si malajštiny jako druhého jazyka) Subramaniam, V., Baidin, B., Melebek, R., &Yong, C. (2014)	Zjistit odlišné učební styly studentů malajštiny z hlediska genderu (Učební styl rodilých ibanských studentů z hlediska genderu při osvojování si malajštiny jako druhého jazyka)	170 studentů 5 středních škol věk 16–17 66 % žen 34 % mužů	Učební model Dunna a Dunnové (Dunn and Dunn Learning Model) (1978) interview na zjištění demografických informací	emocionální stimulace: vysoká míra pozitivní vnější motivace u obou pohlaví, nízká determinace u obou pohlaví, vysoká zodpovědnost u obou pohlaví psychologická stimulace: obě pohlaví preferují reflektivní učební styl stimulace prostředím: za ideální obě pohlaví považují něco jako hostel vybavený tradičně a formálně fyzilogická stimulace: obě pohlaví preferují kinesteticko-taktilní styl sociologická stimulace: muži preferují učení ve skupinách, zatímco ženy preferují učení s dospělými

Název práce	Cíl studie	Výzkumný vzorek	Testovací nástroj, statistický nástroj k analýze dat	Výsledky
The Relationship between Saudi English Major University Students' Writing Performance and Their Learning Style and Strategy Use (Saudská Arábie) (Vztah mezi schopností psát a použitím učebních stylů a strategií u saudských univerzitních studentů angličtiny) Alkubaidi, M.A. (2014)	Zjistit vztah mezi ukoly procvičující psaní, učebními styly a učebními strategiemi při nich použitými Zjistit, jestli různé úrovně jazyka pramení z odlišných učebních stylů a strategií Zjistit, jaké jsou nejčastější učební styly Zjistit, jaké jsou nejčastější učební strategie při psaní Zjistit, zda je učební strategie při psaní spojena s učebním stylem a úkolem procvičujícím psaní Přispívá použití vhodné strategie při psaní k lepšímu výkonu a výsledku?	74 studentek posledních ročníků bakalářského studia věk 21–25	Dotazník strategií při psaní (Writing Strategy Questionnaire) (Petri & Czárli, 2003) Dotazník preferovaného percepčního učebního stylu (Perceptual Learners' Style Preferences Questionnaire) (Reid, 1995) koeficient Cronbachovo alfa	Preferovaný styl učení je skupinový, následovaný vizuálním nejpreferovanější strategie jsou strategie konceptu neobjevila se žádná korelace mezi používanými strategiemi a styly, dokonce se objevila negativní korelace: čím více strategií studentky používají, tím hůře píšou. Příčinou je pravděpodobně přehnané proto jejich odpovědi jsou pravděpodobně přehnané a neodpovídají realitě, tj. myslí si, že strategie používají, ale ve skutečnosti tomu tak není. Neobjevl se žádný signifikantní rozdíl mezi pokročilými a málo pokročilými studentkami a používáním strategií při psaní. Studentky obecně mají problém s kreativitou a nezávislým kritickým myšlením i v rodném jazyce.
An Insight into the Language Learning Styles of Croatian Elementary School EFL Learners (Chorvatsko) (Studie jazykových učebních stylů chorvatských žáků angličtiny na základní škole) Rajić, D., Šegedin, D. & Kalebić, S.Č. (2011)	Zjistit preferované učební styly Zjistit, zda pohlaví a úspěch při studiu ovlivňuje jazykové učební styly	120 žáků základní školy (7. a 8. třída) věk 13–14 53% žen 47% mužů	Přehled učebních stylů pro žáky (Learning Style Survey for Young Learners) (Cohen & Oxford, 2003)	Žáci inklinují k nezávislosti na poli, auditivnímu a globálnímu stylu a preferují styl s vysokou mírou kontroly nad zadanými úkoly (closure-oriented). Žádný z těchto stylů ovšem není silně preferován. Žáci vyjádřili nízkou míru preference pro kinestetický/taktilní styl pravděpodobně proto, že v chorvatském školství je pohyb po třídě považován za známku špatného chování. Je také pravděpodobné, že jejich nízká míra preference závislosti na poli a stylu s nízkou mírou kontroly (open-oriented) jsou ovlivněné negativní formulací vět a chybějícím kontextem.

TESTOVÉ STRATEGIE POUŽÍVANÉ KANDIDÁTY ZKOUŠEK DLE STANAG 6001 V TESTECH RECEPTIVNÍCH DOVEDNOSTÍ (ZPRÁVA Z PILOTNÍHO VÝZKUMU)

Test-taking strategies used by STANAG 6001 exam candidates
in receptive skills tests (pilot study report)

Eva BUMBÁLKOVÁ

<https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.P210-9547-2019-5>

Abstrakt: *Tato práce se zabývá testovými strategiemi používanými kandidáty jazykových zkoušek z angličtiny dle STANAG 6001 v testech receptivních dovedností a tím, jak jsou tyto strategie zapojovány do zpracování položek testu. Kvalitativní analýza ukazuje, že kandidáti preferují určitou strategii zpracování položek, používají strategie testového managementu i strategie opírající se o zkušenost s testy a že použití konkrétní strategie závisí na mnoha okolnostech.*

Klíčová slova: *testové strategie, jazykové zkoušky, angličtina, receptivní řečové dovednosti*

Abstract: *This work focuses on the test-taking strategies employed by STANAG 6001 English exam candidates in receptive skills tests and on how these strategies are employed. The qualitative analysis reveals that candidates have their preferred strategy of dealing with test items, they use a number of test-management and test-wiseness strategies, and that the use of a particular strategy depends on a number of factors.*

Keywords: *test-taking strategies, language exams, English, receptive skills*

1 Úvod

Jedním z témat výzkumu didaktiky cizích jazyků jsou strategie učení. Strategie učení, které studenti používají, mají logický dopad i na úspěšnost u testů. Vedle strategií učení však dopad na výsledky testů mohou mít i další

strategie, používané při skládání testů, tzv. testové strategie (viz např. Guo, Kim, Yang & Liu, 2016, nebo Takallou, Vahdany, Araghi, & Nemat Tabrizi, 2015).

Tato práce se zabývá testovými strategiemi používanými studenty při skládání standardizovaných testů jazykové úrovně v angličtině podle STANAG 6001. Testy dle STANAG 6001 jsou určeny pro příslušníky armád NATO, studenty vojenských a policejních škol a občanské zaměstnance armády. Pro testované mají tyto testy vysokou důležitost. Na tom, zda dosáhnou požadované úrovně, například závisí jejich vyslání na zahraniční misi, práce v NATO v zahraničí, či získání vyšší důstojnické hodnosti. Testy dle STANAG 6001 jsou mezinárodní, mezi osoby významně testem dotčené (*stakeholders*) patří nejen pracovníci armády, ale také Česká armáda jako organizace a NATO jako celek.

Testy, které ověřují osvojení jazyka na určité úrovni (*proficiency tests*), se neopírají o předem daný jazykový výukový program. Jsou vytvořeny, aby testovaly obecnou znalost jazyka u studentů, nezávisle na tom, jakým způsobem se studenti jazyk naučili. Vedle těchto typů testů existují i testy ověřující úroveň osvojení cizího jazyka v určité profesi či povolání, např. v medicíně, cestovním ruchu, nebo v akademických studiích (Alderson, 1995, s. 293). Testy dle STANAG 6001 mohou být vnímány jako kombinace těchto dvou typů testů jazykové úrovně, jelikož se jedná o testy určené pro pracovníky armád států NATO. Dokument STANAG 6001 Ed. 5 však předkládá deskriptory jednotlivých úrovní podle řečových dovedností (čtení a poslech s porozuměním, psaný a mluvený projev), které nejsou založeny na vojenském kontextu, ale na obecném popisu toho, co by měl kandidát na dané úrovni zvládat, případně jaké může mít nedostatky. V České republice je možné skládat tyto testy z angličtiny na úrovních 1, 2, a 3. Zkouška se vždy skládá ze čtyř částí týkajících se jednotlivých řečových dovedností. Testy v České republice vytváří Oddělení testování Centra jazykového vzdělávání Univerzity obrany v Brně. Testy receptivních dovedností, jimiž se tento výzkum zabývá, obsahují pouze položky typu výběr z možností, kdy je vždy správná jedna ze čtyř možností. Pokud jde o interní reliabilitu testů, minimální hodnota koeficientu vnitřní konzistence Cronbachovo alfa, které testy používané na Centru jazykového vzdělávání Univerzity obrany v Brně (CJV UO) musejí dosáhnout, je 0,8.

1.1 Testové strategie

Cohen (2011, s. 305) definuje testové strategie jako vědomé procesy, které respondenti používají u testových úloh, když se vypořádávají s jazykovými problémy a s tím, jak odpovědět na úlohu zpracovat. Podle Cohena (2011, s. 305–306) se do skládání jazykových testů zapojují 3 typy strategií – *žákovské strategie* (*language learner strategies*) a dále *strategie managementu testu* (*test-management strategies*) a *strategie opírající se o zkušenost s testy*

(*test-wiseness strategies*). Dvě posledně zmiňované skupiny strategií označuje za *testové strategie* (*test-taking strategies*).

Strategie managementu testu jsou tedy, dle Cohena (2011, s. 306), strategie, jejichž cílem je smysluplně odpovědět na otázky testu či splnit testové úlohy. Mezi strategie managementu testu patří například:

- U otázek s více odpověďmi čtu možnosti ještě před poslechem/čtením testu.
- Pečlivě čtu pokyny u testových úloh/otázek.
- Ještě jednou zkontroluji odpovědi, než test odevzdám.

Strategie opírající se o zkušenost s testy jsou strategie, kdy student využívá svých znalostí formátu testů a dalších informací k tomu, aby na položky testu odpověděl bez nutnosti zapojení očekávaných lingvistických a kognitivních procesů (Cohen, 2011, s. 306). Mezi tyto strategie patří například:

- Odpověď zvolím, i když si nejsem jistý/jistá.
- U otázek s více odpověďmi vybírám možnost, která je delší/kratší než ostatní.
- Pro odpověď na danou otázku využívám vodítka objevující se v jiných otázkách.

Testové strategie a strategie učení jsou mnohdy nerozlišitelné, prolínají se. Je možno například uvést rozdělení strategií v inventáři testových strategií používaných při dovednosti čtení s porozuměním ve studii Cohena a Uptona (2007) na testové strategie primárně se opírající o strategie používání jazyka a testové strategie primárně se opírající o strategie spojené se zkušeností s testy. I při tomto rozdělení se však v druhé skupině vyskytuje i strategie, která je zároveň strategií učení, což je autorem vyznačeno. Konkrétně jde o strategii „nejprve si přečíst otázky, takže čtení textu je zaměřeno na nalezení odpovědi na tyto otázky“ (Cohen & Upton, 2007 in Cohen, 2011, s. 307).

Pro definici testových strategií bychom mohli využít i definice strategií učení s tím, že je vztáhneme na kontext použití u testu. Podle obsáhlé a zároveň pouze na cizí jazyky zaměřené definice Oxfordové (2017) jsou strategie učení se cizímu jazyku

...komplexní, dynamické myšlenky a činnosti, vybrané a použité žáky s určitou mírou vědomí ve specifických kontextech, aby dosáhli regulace sebe samých (např. v oblastech kognitivních, citových a sociálních) za účelem a) splnění jazykových úloh; b) zlepšení jazykové performance anebo c) zlepšení dlouhodobé úrovně znalostí. Strategie jsou řízeny mentálně, mají však i fyzické, a tedy pozorovatelné projevy. Studenti často strategie používají flexibilně a kreativně, různými způsoby je kombinují, například jako shluky (clusters) strategií či řetězce strategií, a pečlivě organizují jejich

použití, aby uspokojili potřeby učení. Strategie je možno vyučovat. Žáci se ve vlastním kontextu rozhodují, které strategie použijí. Vhodnost strategií závisí na mnoha osobních a situačních faktorech. (Oxford, 2017, s. 48)

Autorka zde zahrnuje celou škálu důležitých aspektů strategií učení obecně, platných i pro testové strategie – studenti používají strategie s jistou mírou uvědomění, při plnění nějakých úkolů, za určitým cílem. Strategie je dle Oxfordové možné zahrnout do vyučování.

1.2 Shrnutí dosavadního výzkumu

Testové strategie se dostaly do oblasti zájmu výzkumníků již v 70. letech 20. století (jako jeden z prvních můžeme uvést výzkum Rubinové (1975), která jako jednu ze strategií používaných dobrými studenty uvádí „odhadování“. Tato strategie se objevuje v pozdějších inventářích testových strategií.

Většina výzkumných studií z posledních let je kvantitativní a zkoumá použití testových strategií a jejich souvislost s pokročilostí v jazyce nebo úspěchem v testu u velkých vzorků populace, především u univerzitních studentů. Výsledky těchto studií však nejsou jednoznačné.

Tavakoli a Hayati Samianová (2014) došli k závěru, že studenti různých pokročilostí nepoužívají strategie rozdílně. Na druhou stranu, studie Ghafourniové (2013) existenci jistých rozdílů v použití strategií mezi třemi skupinami rozdělenými podle pokročilosti potvrzuje – respondenti s nejvyšší pokročilostí celkově používají více strategií a také více používají strategie „vyhýbání se chybám“ a „využití času“. Málo pokročilí studenti používají méně strategií „odhadování“.

Někteří výzkumníci se tyto protichůdné výsledky pokoušejí vysvětlit. Jamil, Aziz a Razak (2010) ve své studii tvrdí, že účastníci na dvou úrovních pokročilosti použili podobné typy strategií a že počet použitých strategií nehraje roli ve schopnosti zodpovědět testové položky. Tito autoři ukazují, že roli v tom, zda respondenti přišli na správnou odpověď, hrál spíše způsob použití strategií, a tento způsob se podle pokročilosti odlišoval.

Wu, Chen a Stone (2018) došli k závěru, že při testu, ve kterém se zvyšovala obtížnost položek, skupina s nejvyšší pokročilostí použila nejméně testových strategií a byly to právě skupiny méně pokročilých studentů, které cítily potřebu použít více strategií v případě, kdy narazily na obtížnější úkol.

Výjimečná je studie Nikolové (2006), neboť se zabývala tím, které strategie používají děti a dospívající. Pro sběr dat využila verbální protokoly a snažila se zjistit, jak děti na různých úrovních pokročilosti používají strategie. Ve studii se objevuje mnoho zajímavých detailů v jednotlivých protokolech, objevit společné jmenovatele se však ukázalo jako obtížné – hlavním závěrem této

studie je, že použití strategií je vysoce individuální a závisí na jednotlivcích, kontextu a úloze.

Pokud jde o praktickou aplikaci výzkumu, Ghafourniová (2013) doporučuje do výuky testové strategie zahrnout, není však bohužel specifikováno, jaké. Winkeová a Lim (2017) došli k závěru, že explicitní instrukce týkající se testových strategií nemají vliv na výsledek testu. Jako užitečné se však ukázalo seznámení s formátem testu a s typy položek, které byly dříve studentům neznámé. Šlo o simulaci poslechové části standardizovaného testu IELTS. Autoři pomocí dotazníků zkoumali strategie učení poslechu, úzkost spojenou s testem i strategie opírající se o zkušenost s testy (do nichž však zahrnuli i strategie managementu testu). Autoři došli k závěru, že podle výsledků testu je zbytečné se přímo připravovat na konkrétní test dlouhodobě, pokud, jak naznačují výsledky studie, pro zlepšení výsledku stačí i u vysoce důležitých standardizovaných testů pouze relativně krátké seznámení s podobou testu a testových položek.

Výše uvedené rozpory ve výsledcích některých studií zabývajících se podobnými tématy si zaslouží další šetření. Zatím není zcela jasné, zda a jak se liší použití strategií u studentů různých pokročilostí, či má-li použití konkrétních strategií dopad na výsledky testu. Výzkumy se také nezabývají přístupem učitelů k zahrnutí testových strategií do výuky. Vědci spoléhají především na výpovědi respondentů.

2 Výzkumný design

Jelikož výsledky dosavadních výzkumů nejsou jednoznačné, zabývá se i můj výzkum podobnými tématy. Předmětem výzkumu je postihnout, jaké testové strategie používají kandidáti při skládání úrovnových jazykových zkoušek podle STANAG 6001, a to jak strategie testového managementu, tak strategie spojené se zkušeností s testy. Kvůli rozsahu práce i práci s testy a možnosti jít v tématu do hloubky je výzkum zaměřen na receptivní dovednosti (tj. čtení a poslech).

Cílem výzkumu bude zjistit a popsat, jaké testové strategie kandidáti podle svého tvrzení používají. Dále bude vhodné zjistit, zda se některé deklarované strategie podle výsledků testů osvědčí. Cílem bude také zjistit, zda existuje vztah mezi deklarovaným použitím určitých testových strategií a dalšími proměnnými (např. úroveň testu, pokročilost v jazyce). Výzkum si také klade za cíl prozkoumat, zda učitelé v kurzech angličtiny testové strategie podle svých tvrzení podporují, které z nich to jsou, a zda učitelé zvolené strategie, o jejichž podpoře referují, mají vztah k výsledkům testu.

Pro výzkum jako celek bude použit smíšený design. Půjde o explorační sekvenční smíšený design, kdy je nejprve provedena kvalitativní část výzkumu, zkoumající určitý nějaký jev. Tato část vede k vytvoření výzkumného nástroje.

Kvantitativní výzkum pak navazuje na kvalitativní a pro sběr dat využívá nástroj vytvořený v kvalitativní části výzkumu. Kvantitativní výzkum se pak pokusí o vysvětlení vztahů zjištěných v kvalitativní části (Creswell, 2014, s. 576–574).

První fází výzkumu bude tedy kvalitativní výzkum, který by měl vést i k vytvoření dotazníku. Data budou získána pomocí polostrukturovaných rozhovorů se studenty a učiteli. Analýza rozhovorů bude provedena pomocí otevřeného kódování, ve kterém, podle principů zakotvené teorie, pomocí metod neustálého porovnávání a kladení otázek badatel dosáhne konceptualizace a kategorizace údajů (Strauss & Corbin, 1999, s. 43) V druhé, kvantitativní fázi proběhne sběr dat týkající se použití konkrétních strategií studenty pomocí dotazníku. Data získaná z dotazníků budou zpracována statisticky, budou otestovány korelace mezi použitím určitých strategií a výsledkem v testu a dalšími proměnnými, pokusím se vytvořit strukturální model vztahů. Regresní analýza (Cohen, Manion & Morrison, 2011, s. 661–663) by pak měla naznačit, zda a jak může rozsah použitých testových strategií predikovat výsledky testů.

3 Kvalitativní pilotní výzkum – metoda výzkumu

3.1 Výzkumné otázky a cíle

Kvalitativní část pilotního výzkumu byla realizována s úmyslem ověřit vhodnost navrženého schématu polostrukturovaného rozhovoru pro sběr dat.

Pilotní výzkum se zaměřil na následující výzkumné otázky:

1. Jaké testové strategie používají kandidáti zkoušky dle STANAG 6001 při zkoušce z receptivních řečových dovedností?
 - 1.1 Existuje rozdíl v použití strategií mezi kandidáty skládajícími zkoušky různých úrovní?
 - 1.2 Existuje rozdíl v použití strategií mezi absolventy přípravných kurzů a ostatními kandidáty?
 - 1.3 Jsou u testů používány strategie spojené se zkušeností s testy?
2. Jakým způsobem (dle svého tvrzení) zapojují kandidáti testové strategie do procesu zpracování testových položek?

Dále bylo cílem kvalitativní části pilotního výzkumu přinést údaje využitelné při tvorbě dotazníku pro kvantitativní část výzkumu, především zjištění o použití konkrétních strategií.

3.2 Výzkumný vzorek

Výzkumným vzorkem jsou kandidáti jazykových zkoušek dle STANAG 6001, tj. dospělí vojenští nebo civilní zaměstnanci Ministerstva obrany ČR. Výběrový soubor byl záměrný s maximální variabilitou tak, aby bylo možné získat informace od kandidátů různých charakteristik. Tyto charakteristiky je třeba identifikovat a najít informanty, kteří vykazují rozdílné dimenze dané charakteristiky (Creswell, 2014, s. 229–230). V tomto výzkumu se jako vhodné jeví získat informanty, kteří budou patřit do všech následujících kategorií, jejichž podkategorie se vždy vzájemně vylučují:

- a) kandidáti zkoušky na úrovni 1 / kandidáti zkoušky na úrovni 2 / kandidáti zkoušky na úrovni 3
- b) účastníci přípravných kurzů / studenti Univerzity obrany / externí kandidáti
- c) vojáci / civilisté.

V tomto textu prezentuji zprávu z pilotní fáze výzkumu. Dosud byly uskutečněny čtyři rozhovory. Nebylo snadné ochotné kandidáty získat, možná právě proto, že pracuji na Oddělení testování Centra jazykového vzdělávání Univerzity obrany. S kandidáty není možné navázat bližší vztahy, žádoucí je držet si odstup a pouze objektivně posoudit jejich jazykovou úroveň. Navíc studenti sami tuší, že po zkoušce budou unaveni. Původní plán byl provést rozhovory ihned po složení zkoušky, což se však nepovedlo právě kvůli vyčerpání kandidátů po zkoušce. Obrátila jsem se tedy na pracovníky oddělení resortní výuky CJV UO se žádostí o pomoc při získávání respondentů. Takto jsem získala dvě kandidátky (K1 a K2) na úrovni 2 a 3. U respondentů na úrovni 1 (K3 a K4) se zdařilo rozhovory vykonat bezprostředně po zkoušce, musela jsem počkat, než se bude zkouška na úroveň 1 konat. Z 11 účastníků kurzu mi rozhovor po zkoušce se dvěma z nich domluvila jejich třídní učitelka.

K1 – pracovnice nastupující do zaměstnání na CJV Univerzity obrany, má vystudovanou anglistiku, zkoušku dělala na úrovni 3. Angličtinu před zkouškou několik let nepoužívala aktivně. Zkoušku úspěšně složila. Kontakt na ni jsem získala díky vedoucí resortní výuky na UO. Protože se K1 již začíná seznamovat s terminologií týkající se testování, objevují se v rozhovoru i odbornější termíny, nejsou ale vždy použity správně.

K2 – pracovnice Univerzity obrany, logistička. Zkoušku dělala na úrovni 2. Účastnila se několikaměsíčního intenzivního přípravného kurzu. Úspěšně složila zkoušku z receptivních dovedností a psaní, mluvení bude v budoucnu opakovat. Kontakt jsem získala prostřednictvím její třídní učitelky.

K3 – voják z povolání, zkoušku dělal na úrovni 1 a složil ji úspěšně. Zúčastnil se jedenáctidenního přípravného kurzu. Kontakt jsem získala prostřednictvím jeho třídní učitelky.

K4 – voják z povolání, zkoušku dělal na úrovni 1 a byl v ní neúspěšný. Zúčastnil se jedenáctitýdenního přípravného kurzu. Kontakt jsem získala prostřednictvím jeho třídní učitelky.

3.3 Sběr dat

Tento pilotní výzkum byl realizován v březnu a dubnu 2019. Jako nástroj sběru dat byl použit polostrukturovaný rozhovor. V březnu bylo vytvořeno schéma rozhovoru, které jsem konzultovala s jednou z vyučujících na Centru jazykového vzdělávání na Univerzitě obrany, jež má vysokoškolské vzdělání v oboru pedagogiky a s akademickou pracovnící, odborníci na kvalitativní výzkum, působící na Pedagogické fakultě MU.

Rozhovor jsem pilotovala na studentce angličtiny v přípravném kurzu Univerzity obrany. Vysvětlila jsem, oč ve výzkumu jde, a zkusila od ní získat odpovědi na otázky. Studentka, která test ještě neabsolvovala, na otázky odpovídala poměrně stručně, použila své zkušenosti z jiných zkoušek a testů. Podle jejího názoru byly otázky jasné. Schéma polostrukturovaného rozhovoru je v Příloze 1.

Sběr dat proběhl v dubnu 2019. Všichni kandidáti souhlasili s pořízením nahrávky, rozhovory byly nahrány na diktafon. Kandidáti, kteří prošli kurzy, byli na použití diktafonu zvyklí z hodin a při zkoušce se také nahrávala zkouška z mluveného projevu, proto použití diktafonu brali jako samozřejmost. K1 se předem ujistila, že nahrávku kromě mě nebude nikdo jiný poslouchat, s čímž jsem souhlasila. Kandidátům jsem také slíbila, že budou uvedeni pod kódem a že se jejich jména ve zprávě o výzkumu neobjeví. Všechny rozhovory jsem vedla sama. Při realizaci rozhovorů jsem postupovala dle doporučení Kvaleho (2013), kdy je účelem rozhovoru „získat vyličení žitého světa dotazovaného s respektem k interpretaci významu popsanych jevů.“. Rozhovor má mít „sekvenci témat, jež by měla být pokryta, jakož i některé navrhované otázky. Stejně tak by zde měla být otevřenost ke změnám v sekvenci i formě otázek, aby bylo možno navázat na specifické odpovědi poskytnuté informanty a na příběhy, jež vyprávějí.“ (Kvale, 2013, s. 51–53). Pokusila jsem se o vytvoření neformální atmosféry alespoň nabídkou občerstvení, také jsem uspořádala sezení tak, abychom neseděli naproti sobě. Rozhovory proběhly v dobré pracovní atmosféře, kandidáti se nad odpověďmi zamýšleli. Prozatím se ukázalo, že si kandidáti na zkoušku dobře pamatují i s odstupem, a naopak jsou ochotnější strávit nad rozhovorem více času, pokud nenásleduje bezprostředně po zkoušce. Délka rozhovorů se pohybovala od jedenácti do třiceti minut.

Rozhovory byly převedeny do podoby psaného textu. Strauss a Corbinová (1999, s. 19) doporučují přepisovat pouze to, co je z hlediska výzkumu třeba, u počátečních rozhovorů se zasazují o úplný přepis. Rozhovory tedy byly

přepsány v celém znění, nebyly však zaznačeny údaje, které pro analýzu nejsou třeba (například délka pauz apod.). Výpovědi respondentů použité v tomto článku byly jazykově upraveny tak, aby nadužívání některých výrazů a výplňková slova nepůsobily rušivě.

Získaná data byla analyzována podle principů zakotvené teorie (Strauss & Corbin, 1999), tj. šlo o otevřené kódování (označování a kategorizaci pojmů, (ibid., s. 43), axiální kódování, tj. snahu nalézt vztahy mezi kategoriemi (ibid., s. 71), dále tito autoři předpokládají nalezení centrální kategorie, kolem níž se ostatní kategorie integrují (ibid., s. 87), a vytvoření teorie zkoumaného jevu zakotvené v datech (ibid., s. 99). Pro kódování a analýzu dat byla použita metoda tužka – papír.

4 Analýza a interpretace dat

4.1 Formát položek

Ačkoliv se žádná z otázek formátu položek netýkala, alespoň nějaké informace o formátu položek poskytli všichni kandidáti, buď při vysvětlování nebo při popisu nějaké strategie. Kandidáti logicky připisují formátu důležitost, konstrukce položky je pro ně důležitá při hledání odpovědi.

K1 jej popsala asi nejpodrobněji:

K1: To je vždycky "from the news" nebo něco takového, že, pak máš ten text toho poslechu a pak byly ty čtyři distraktory"

Tazatelka (T): Otázka a čtyři možnosti.

K1: Ano. ano byly čtyři možnosti... protože ty distraktory tě mají odvádět... fikaným způsobem od správné odpovědi, takže si myslím, protože jsou čtyři, že, ABCD? Tam vždycky je obsažena nějaká celá myšlenka, která tě má zmást, ale je postavena na něčem, co se toho textu týká, takže tam máš čtyři jakési myšlenkové okruhy, který ty musíš sama zpracovat, než je vyloučíš. Jo. Takže si myslím, že je to práce ... jiná... možná náročnější než odpovědět true or false, tam jsou dvě polohy.

U dalších kandidátů se popisy týkaly vždy některého aspektu položky, a to jak textu, tak konstrukce možností.

K2: Přitom mnohdy ta odpověď je třeba v první větě, ale někdy až v poslední. Takže člověk se musí prokousat celým tím textem.

K2: ... že na začátku textu něco píšou, vprostřed to úplně... jakoby shodí a na konci zase úplně jinak.

K2: Že úplně vždycky jsou tam nějaké, vždycky jsou dvě odpovědi, kde je úplně nesmysl, a dvě odpovědi jsou takové, že si člověk vybírá mezi těmi dvěma odpověďmi.

K3: Takže tam sice v otázce je to na něco konkrétního, ale v těch odpovědích vlastně to musí být zaobaleno jinak, aby tam nebylo přesně to slovíčko, a to dělá hodně lidem problém. Teďka třeba bylo nějaké nakupování, v tom poslechu.... nakupovala nějakou zeleninu a tam co tam bylo, květinář, pekárna, řezník, a pak něco neznámého a to bylo, nevím, co to bylo, to slovíčko už si nepamatuju, ale že to bylo smíšené zboží, no.

K4: No. Tak většinou tam bývají tak dvě, které jsou úplně nesmysl, takže ty se tak vyloučí úplně, a pak ty dvě, které buď jasně, nebo tady mi to dává buď – anebo...

Kandidáti vnímají nutnost položku nějak zpracovat a poradit si přitom i se čtyřmi možnostmi, z nichž mají na výběr. Někteří kandidáti se soustředí na možnosti spíše než na to, jak vypadá samotný text položky. Je pro ně důležité, co možnosti obsahují, jak jsou konstruované. Někteří si úkol pro sebe trochu zjednodušují na výběr ze dvou možností (tvrzení, že vždy jsou dvě možnosti vysloveně nesmyslné). Jde spíše o subjektivní dojem, který jim ale zřejmě pomáhá otázku zpracovat. Je jasné, že síla distraktorů není úplně stejná, tyto testy jsou ale standardizované, jsou pretestované, a pokud by byl některý distraktor výrazně slabší než ostatní, byl by upraven. Na Oddělení testování CJV UO probíhá i kontinuální statistická analýza aktuálně používaných testů a podle výsledků případně dochází k dalším úpravám.

4.2 Zpracování položky

Kandidáti mají většinou jeden způsob zpracování položky, který preferují jak u testů čtení, tak poslechu. K2 používá dva různé způsoby. Tyto způsoby bychom mohli označit za strategie, nejspíše za strategie testového managementu, i když se v nich projevují i strategie poslechu a čtení.

K2 si v přípravném kurzu vyzkoušela více způsobů zpracování otázek a zvolila si vědomě způsob, kdy nejdříve přečte otázku, pak text a nakonec hledá, zda její odpověď neodpovídá některé z možností. Uvádí však i jiný způsob, kdy se napřed zaměří na text, pak přečte otázku, a nakonec zvolí odpověď.

K2: No, tu otázku, a pak jsem si pročetla ten text. A když jsem si myslela, že vím tu správnou odpověď, tak jsem se podívala na odpovědi. Jestli tam náhodou není. Jo, tak takhle, já jsem to dělala...Spíše ze 70 % testu jsem nejdřív volila variantu přečíst si otázku, i třeba jsem jenom přeběhla očima na ty odpovědi, a teprve jsem četla ten text.

K1 postupovala jinak – napřed vyslechla nebo přečetla text, pak otázku a nakonec odpovědi, z nichž postupným vylučováním či vyvozováním zvolila správnou odpověď.

K1: Jsem si vždycky u čtení přečetla, přečetla jsem si text, pak jsem se podívala na ty distraktory A, B, C, D, a snažila jsem se...bud' intuitivně, protože to bylo lehké anebo pak vědomě vždycky i najít důkaz pro tu určitou věc v textu. Bud ten důkaz tam je nebo není.

T: Jo.

K1: Nebo jsem vyvozovala, že, u těch složitějších...položek

K3 nejprve čte otázku i možnosti, potom se soustředí na text a v něm hledá odpověď na otázku.

U toho čtení, tam většinou prvně jsem si přečetl otázku. Protože když se tam ptali třeba na barvu auta, tak nebudu číst dvacet dalších vět, když si povídají mezi sebou, že vůbec nějaké auto koupili... spíš v podstatě celou tu otázku, jaké jsou možnosti, a najít v tom textu a postupně je vyloučit. Protože než se člověk prokouše celým tím textem, který je třeba na čtvrt stránky, tak... To zabere strašně moc času.

K4 postupuje totožně s K2.

K4: Já si prvně přečtu otázku, na kterou se potom odpovídá...abych v tom testu už trochu věděl, jestli se tam jedná, třeba co dělal Jim, takže už se nemusím zabývat tím, že tam je, že jeho bratr je letec, třeba. Takže už vím, že je to o tom Jimovi, takže už ty informace, co dělají rodiče a tak, že se nemusím jimi prostě zabývat. A jenom se soustředím na toho Jima a potom si přečtu až a, b, c, d, co vlastně k tomu Jimovi bylo.

Ačkoliv si jsou kandidáti vědomi i jiných postupů, drží se převážně jednoho, který pokládají za funkční. Tento způsob zpracování se snaží dodržet. Jeho použití odůvodňují například úsporou času nebo logikou. Někdy se jim nepovede zvolený způsob zpracování dodržet, což považují za kontraproduktivní. Tento jimi zvolený postup bychom mohli označit za jejich primární testovou strategii.

4.3 Další používané strategie

Kandidáti používají řadu dalších testových strategií, jak strategií opírajících se o zkušenost s testy, tak strategie testového managementu. Následující kapitola se bude věnovat použití strategií, proto v této části pouze shrneme používané strategie. U každé je uveden alespoň jeden příklad toho, jak tyto strategie zmínil některý kandidát.

Pokud jde o strategie testového managementu, používají následující:

- Sleduji čas.

K1: Tak jsem si říkala, mám ještě dvacet minut, to bude dobrý, už si nepamatuju, kolik mně jich zbývalo, ale ještě jako docela slušný kus mi ještě zbýval vyřešit, řekla jsem si dvacet minut nebo třicet minut, to je ještě dobré...

- Dlouhé otázky nechám na konec.

K4: ...bych ty dlouhé čtecí otázky nechal asi až na konec, protože potom mi chybí čas na ty poslední otázky.

- Začnu lehčími otázkami

K4: Takže spíš udělat si ty kratší, anebo čemu rozumím nejvíc, tak ty udělat na sto procent, a potom čemu nerozumím, tak nechat naposled.

- Neměním odpovědi.

K3: Většinou mám zkušenosti, že když to nevím napoprvé, tak to radši nechat, protože první nástřel je většinou správný...

- Vynechám otázku s tím, že se k ní později vrátím.

K2: A potom když jsem měla čas, tak jsem se vrátila k té otázce a mohla jsem si ji opravit, pokud jsem si nebyla jistá, jo?

- Pamatuji si, ke kterým otázkám se mám vrátit.

K2: Že jsem zakroužkovala ano tohle, i když jsem to tipla, ale zapamatovala jsem si číslo otázky v duchu, že k tomu se potom vrátím, popřípadě kdybych měla ještě dostatek času se k tomu vrátit.

- Soustředím se na danou otázku.

K1: Snažila jsem se zachovat si v hlavě naprosto úplně to nejčistší, to nejčistší možné soustředění, jako vědomí, jenom soustředění na to, abych si to správně vyslechla, to znamená prostě soustředěná maximálně

- Položku čtu opakovaně

K1: Protože ty texty jsou těžké, a musím si je všechny přečíst aspoň dvakrát. Mezi uváděné strategie opírající o zkušenost s testy patří:

- Vždy zvolím odpověď.

K1: Takže jsem zaškrtovala na blind.

K3: a když už jsem v koncích, tak prostě... tipnout si, no.

- Sleduji, jak jsou zastoupeny odpovědi ABCD a podle toho volím svoji odpověď.

K1: No, když pětikrát odpovím A, tak to taky není v pořádku... Odpovím A, zatrhnu pětikrát šestkrát distraktor A, tak to je divné, že jo.

- Vylučuji odpovědi, ve kterých jsou přesně fráze z textu.

K4: Takže většinou se to třeba dá nějakým synonymem, že tam nebude big, bude tam large. Takže... já říkám, když já to tam hodně slyším, tak to asi nebude ono, na jednu stranu. Protože nám řekli, že to tam nebude z 80 % řečeno přesně tak, jak je ta otázka, nebo jak je ta áčková, béčková nebo céčková odpověď...daná. Takže to i podle toho někdy usuzuju, jestli to, co slyším tam dát, že to je i v té otázce nebo odpovědi, jestli to tam zakroužkovat, nebo ne.

- Využívám i mimojazykové znalosti.

K4: Možná ještě nějaký rozum zdravý.

- Využívám gramatická „vodítka“.

K4: Tam je třeba, kde se ten rozhovor odehrává. Tak když je to mezi chlapem a ženskou, tak nemůže být, že je tam v odpovědích, že on se baví s ním. Jo, už v tom je nesmysl, takže už tam nebude, že třeba „he“.

Tyto strategie kandidáti vnímají jako strategie, které fungují. Zároveň je považují za ty „správné“ strategie a jejich použití považují za přirozené. Je zajímavé, že se kandidáti vyjadřovali pouze ke správnosti použití strategií opírajících se o zkušenost s testy. Je možné, že vnitřně cítí potřebu použití těchto strategií, kdy vlastně otázku doopravdy nezpracují, ospravedlnit. Například k použití tipování říká K4: „Protože tady nejde o to, jestli to člověk četl nebo ne, ale jestli zakroužkoval správnou odpověď“. K1 však cítí, že otázku vlastně nezpracovala, a tak i když tuto strategii používá, říká „sice to není úplně taková honest odpověď, ale ... zase pokud je to připouštěný nebo doporučený postup tak si myslím, že je to v pořádku, když to člověk udělá.“

Kandidáti znají i další strategie, které nepoužívají. Ty hodnotí jako nefunkční.

- Přemýšlení nad předchozí otázkou.

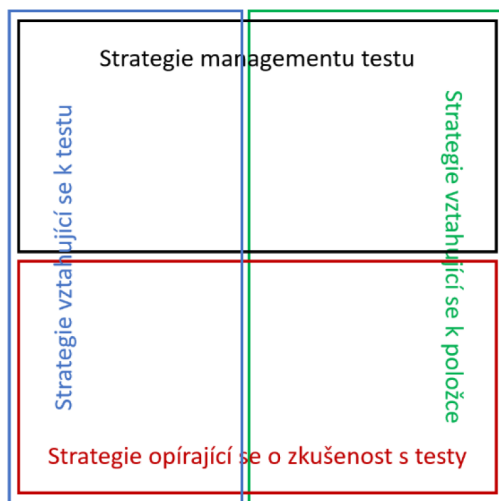
K3: Zpracovávám aktuální, vypouštím z hlavy, pak se maximálně vrátím. Protože přemýšlet o dvaceti odpovědích a nemyslet na tu aktuální, to je cesta do pekel....

- V případě náhodného zvolení odpovědi vždy volím stejné písmeno.

K2: Takové to tipování, že dám všude děčka, kde nevím. To je podle mě nesmysl.

Tuto strategii údajně používají spolužáci K2, kteří tvrdí, že je takto větší pravděpodobnost, že zvolená odpověď bude alespoň u některých otázek správná.

Strategie, které kandidáti používají, se vztahují buď k položce (např. Vždy zvolím odpověď) nebo k celému testu (např. Sleduji čas. Začnu lehčími otázkami.). Jak strategie managementu testu, tak strategie opírající se o zkušenost s testy se prolínají s oběma výše zmíněnými kategoriemi, tj. se strategiemi vztahujícími se k celému testu i se strategiemi vztahujícími se k jednotlivé položce, jak ukazuje následující obrázek:



Obrázek 1: Druhy testových strategií používaných kandidáty zkoušek dle STANAG 6001 u testů receptivních dovedností

4.4 Hodnocení obtížnosti položky

Všichni kandidáti zmiňují, že jim některé položky jim připadaly těžké. Všichni buď vědomě nebo nevědomě během testu hodnotí obtížnost jednotlivých položek, nebo v jednom případě (K4) i celého testu. Ukazuje se, že toto hodnocení hraje klíčovou roli v rozhodování o tom, jaké strategie kandidát použije. Pokud položky svojí obtížností odpovídají znalostem kandidátů, případně jsou snazší, kandidáti pro zpracování volí strategii, kterou jsme označili jako primární testovou strategii a zapojí kognitivní procesy a znalosti, které jsou testovány. Kandidát může předem položky vědomě ohodnotit a pustit se nejdříve do těch, které považuje za snazší. Další možností je zvolit u položek jiné obtížnosti jiný postup zpracování, takto postupuje K2, jejíž primární testovou strategií bylo přečíst si nejprve otázku, pak si přečíst text a porovnat možnou odpověď na otázku s nabízenými možnostmi: „*A když byl.... ten text menší, tak jsem si nejdřív přečetla ten text, když to bylo na tři řádky.*“ K hodnocení položky jako „těžké“ vedle její objektivní obtížnosti přispívá i časová tíseň, do níž se kandidáti někdy dostali, případně jejich únava. K2 například uvádí: „*tak už jsme byli docela dost unavení a přišlo mně, že ty testy jsou strašně dlouhé a nesmyslné.*“ Dochází k jakémusi „bodu zlomu“, kdy kandidát opustí snahu na položku odpovědět smysluplně za využití svých znalostí a uchýlí se především ke strategiím opírajícím se o zkušenost

s testy. Tento bod zlomu, kdy položku či položky označí za těžké, může nastat u jednotlivé položky, v průběhu testu v určitém bodě, nebo hned před celým testem. Bod zlomu popisuje K1 takto:

...a pak na ty tři nebo já už nevím, jestli to byly tři nebo čtyři co mně zbývaly na poslední tři minuty, tak jsem úplně freneticky začala blbnout, že ježišmarjá, já to nestihnou, tak jsem viděla, že ty tři, co mi zbývají, že dvě jsou úplně jako marné a jedna je lehká. Protože už předtím jsem to stihla nějak přečíst. Jsem se motala v kruhu. tak jsem se vrátila k té, co se mně zdála nejmní těžká, tu jsem jakž takž vyřešila. a ty dvě poslední, ty jsem – udělala jsem škrt škrt škrt (naznačuje škrtání) a bylo to.

Vidíme, že i v časové tísní stihla vyhodnotit, která otázka je lehčí a které jsou obtížnější. U posledních dvou zvolila strategii tipování.

Pro K4 nastal bod zlomu už před celým poslechovým testem, a proto zvolil úplně jiný postup než při testu čtení s porozuměním.

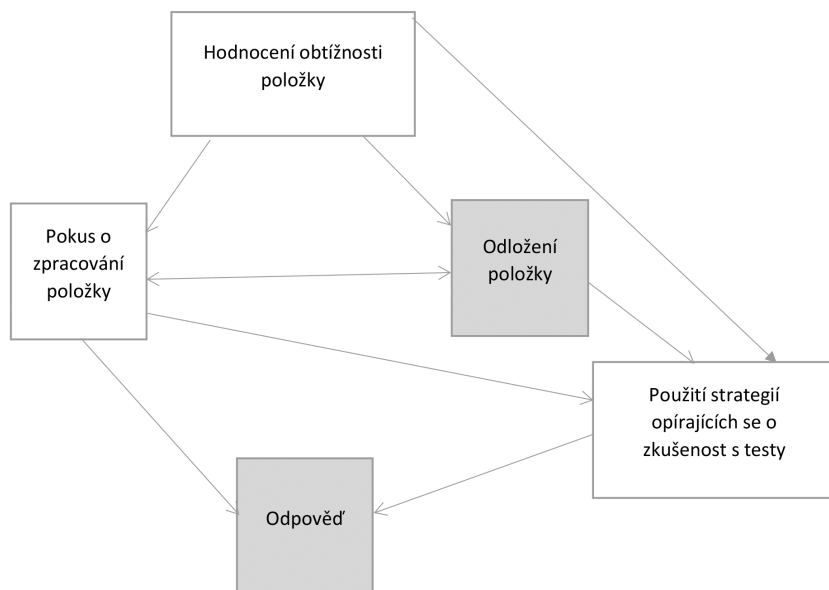
K4: Poslech...a...abych vám řekl pravdu, já poslech nedávám. Nedávám poslech, prostě neslyším to tam, ...No při prvním poslechu si čtu otázku a odpovědi. Abych aspoň věděl, na co se mám zaměřit v tom poslechu, v tom druhém kole. No trochu to vnímám, ale převážně si To, co po mně chtějí. Tam prostor není, když je tam toho hodně, tak já to nestačím ani přečíst, a už to jede podruhé... takže prvně si to přečtu, a potom až druhé kolo teprve poslouchám, co bych měl tam vlastně udělat. Že první to kolo je pro mě takové přípravné. Takže to jenom okrajově a kdybych tam zaslechl něco, protože je to nahlas, jakože je to slyšet, tak potom už se na to zaměřím v tom druhém, jestli opravdu to tak bylo, co jsem tam slyšel, nebo ne.

Poté K4 využívá strategii uvedenou výše – vylučuje odpovědi, ve kterých jsou přesně fráze z textu.

Obvyklý postup shrnuje K3 takto: „Vylučovací metodou, a když už jsem v koncích, tak prostě... tipnout si, no.“

Hodnocení obtížnosti položky je možné zařadit pod hlavičku strategií managementu testu. Tato strategie je však tak významná a rozhoduje o použití jiných strategií, že bychom pro ni mohli použít i kategorii testové metastrategie. Zajímavé je, že si kandidáti její použití sami neuvědomují, přestože hraje tak důležitou roli.

To, jak dotazovaní kandidáti v testu postupují, naznačuje následující diagram:



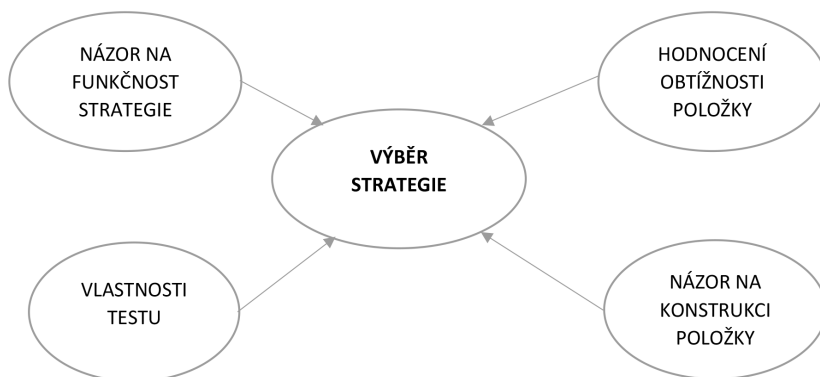
Obrázek 2: Jak postupují kandidáti při skládání zkoušek z poslechu a čtení s porozuměním

Jako první kandidáti (s určitou mírou uvědomění) zhodnotí obtížnost položky. Pokud se jim zdá zpracovatelná, použijí na ni svoji primární testovou strategii a další strategie spojené se čtením či poslechem a zvolí odpověď. Pokud se jim zdá těžká, ale rozhodnou se ji zpracovat ihned, použijí někdy i jiné postupy zpracování položky, než je ten, který obvykle považují za nejlepší (viz příklad K4 výše v této kapitole). Když je položka příliš obtížná, kandidáti ji odloží buď definitivně nebo dočasně. Při dočasném odložení se k ní vrátí a pokusí se ji zpracovat a zvolit odpověď, pokud to není možné, použijí strategie opírající se o zkušenost s testy a zvolí odpověď. V testech poslechu také často, poté co položky vyhodnotí jako příliš obtížnou, použijí strategie opírající se o zkušenost s testy přímo, zvolí odpověď a k položce se již nevracejí, protože si sami nemohou řídit pořadí položek. Políčka v Obrázku 2, která jsou vyznačena plně, naznačují, kdy zpracování může končit.

4.5 Výběr strategie

Vedle výše zmíněného hodnocení obtížnosti položky mají na zvolení strategie vliv i další okolnosti zmiňované kandidáty. Do výběru vhodné strategie se promítá jejich názor na to, jak jsou položky konstruované, např. při volbě strategie „Vylučuji odpovědi, ve kterých jsou přesně fráze z textu.“ Roli hrají i vlastnosti samotného testu, jedná se například o to, jak je test

uspořádán, kandidáti se zamýšlejí nad zastoupením jednotlivých odpovědí ABCD, nebo o způsob bodování, o němž jsou kandidáti předem informováni (tj. za 1 správnou odpověď získají jeden bod, za špatné odpovědi se body neodečítají), například při zvolení strategie „Vždy zvolím odpověď.“ anebo strategie „Sleduji, jak jsou zastoupeny odpovědi ABCD a podle toho volím svoji odpověď.“ Studenti dále vyhodnocují, zda je strategie funkční. Okolnosti ovlivňující výběr strategie znázorňuje následující obrázek:



Obrázek 3: Okolnosti ovlivňující výběr strategie

Okolnosti, které byly v tomto výzkumu identifikovány, jsou většinou subjektivní (hodnocení obtížnosti položky, názor na konstrukci položky, názor na uspořádání odpovědí v testu). Výběr je však ovlivněn i objektivními okolnostmi (způsob bodování).

5 Diskuse a závěr

Tento kvalitativní pilotní výzkum se zaměřil na analýzu toho, jaké strategie používají kandidáti jazykových zkoušek z angličtiny dle STANAG 6001 v testech čtení a poslechu s porozuměním, na to, zda existují rozdíly v použití strategií mezi různými skupinami kandidátů, a na způsob zapojení strategií do procesu zpracování testových položek. Tato kapitola shrnuje výsledky analýzy hledající odpovědi na výše uvedené výzkumné otázky.

Podobně jako u jiných výzkumníků (Nikolov, 2006) se ukázalo, že použití strategií je individuální, závisí na kontextu i úkolu, který mají studenti zpracovat. Kandidáti zkoušek STANAG, kteří se zúčastnili tohoto výzkumu, mají pro zpracování položky obvykle jednu preferovanou strategii. Tyto strategie se však u jednotlivých kandidátů liší, přestože zpracovávají v podstatě stejný typ otázky – otázku s výběrem ze čtyř možností, z nichž pouze jedna je správná. Nelze říci, že se použité strategie liší podle úrovně zkoušky nebo

podle toho, zda se kandidát účastnil přípravného kurzu. Vzorek byl příliš malý na to, aby bylo možné mezi skupinami identifikovat nějaké rozdíly.

Pokud použijeme dělení testových strategií dle Cohena (2011), používají kandidáti jak strategie testového managementu, tak strategie opírající se o zkušenost s testy. Zároveň je používané strategie možné rozdělit do dvou kategorií, podle toho, nač jsou aplikovány. Jde zde o strategie vztahující se k položce a o strategie vztahující se k celému testu. Dále se zde objevuje testová metastrategie hodnocení obtížnosti testových úkolů.

Tato metastrategie se ukazuje jako klíčová pro použití dalších strategií. Subjektivně odhadnutá obtížnost vede k rozhodnutí, jakou strategií pro danou položku použít. Můžeme říci, že pokud student vnímá položku jako obtížnou, častěji u ní použije více strategií včetně strategií opírajících se o zkušenost s testy.

K podobnému závěru dospěli ve své studii autoři Wu, Chen & Stone (2018), kteří tvrdí, že jako první studenti použijí strategie, na které je testový úkol zaměřen, poté strategie, které autoři nazývají strategie maximalizace výsledku, a nakonec strategie opírající se o zkušenost s testy. Okamžik, kdy se další strategie přidávají, nastane, když na obtížnost úkolu přestanou stačit jazykové komunikační schopnosti studenta. V tomto kvantitativním výzkumu se však jednalo o objektivní obtížnost úkolu, kdežto podle zjištění popisovaného výzkumu je obtížnost subjektivně určena samotným studentem.

Vedle hodnocení obtížnosti položky mají na rozhodnutí o použití určité strategie vliv i další okolnosti. Z výpovědí respondentů vyplývá, že jsou při výběru strategií ovlivněni také vlastním názorem na to, jak jsou položky testu konstruovány, vlastnostmi testu i svými názory na funkčnost jednotlivých strategií.

Výzkum byl vykonán na velmi malém vzorku respondentů, bude tedy před počátkem kvantitativní fáze výzkumu nutné jeho zjištění ověřit na větším vzorku a výsledky případně revidovat. Dále je nutno zdůraznit, že veškerá zjištění se týkají pouze testů složených výhradně z otázek typu výběr z možností, kdy pouze jedna možnost je správná. Získaná data pocházejí pouze z výpovědí respondentů, v dalších fázích výzkumu se je pokusím získat z dalších zdrojů pro následnou triangulaci dat.

Literatura

- Alderson, J. C. et al. (1995). *Language test construction and evaluation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cohen, A., & Upton, T. A. (2007). "I want to go back to the text": Response strategies on the reading subtest of the New TOEFL. *Language Testing*, 24(2), 209–250. Dostupné z <https://doi.org/10.1177/0265532207076364>

- Cohen, A. (2011). *Strategies in learning and using a second language*. London: Taylor & Francis Ltd.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. R. B. (2011). *Research methods in education*. London: Taylor & Francis Ltd.
- Creswell, J. W. (2014). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Harlow, Essex: Pearson.
- Ghafournia, N. (2013). *The relationship between using multiple-choice test-taking strategies and general language proficiency levels*. *Procedia – Social and Behavioral Science*, 70, 90–94. Dostupné z <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.043>
- Guo, Q., Kim, Y.-S. G., Yang, L., & Liu, L. (2016). *Does previewing answer choice options improve performance on a reading test? Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 29, 745–760. Dostupné z <https://doi.org/10.1007/s11145-016-9626-z>
- Jamil, A., Aziz, M. S. A., & Razak, N. A. (2010). *The utilisation of test-taking strategies among female students in a tertiary institution*. *GEMA Online Journal of Language Studies*, 10(3), 105–125. Dostupné z <http://ejournal.ukm.my/gema/article/view/81/75>
- Kvale, S. (2013). *Doing interviews*. Los Angeles: Sage.
- Nikolov, M. (2006). Test-taking strategies of 12- and 13-year-old Hungarian learners of EFL: The utilisation of test-taking strategies among female students in a tertiary institution. *GEMA Online Journal of Language Studies*. *Language Learning*, 56(1), 1–51. Dostupné z <https://doi.org/10.1111/j.0023-8333.2006.00341.x>
- Oxford, R. L. (2017). *Teaching and researching language learning strategies*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315719146>
- Rubin, J. (1975). What the “good language learner” can teach us. *TESOL Quarterly*, 9(1), 41–51. Dostupné z doi:10.2307/3586011
- STANAG 6001 Ed. 5. Dostupné z <https://www.natobilc.org/files/ATrainP-5%20EDA%20V2%20E.pdf>
- Strauss, A., & Corbin, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu*. Boskovice: Albert.
- Švaříček, R., & Šedřová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Takallou, F., Vahdany, F., Araghi, S., & Nemat Tabrizi, A. (2015). The effect of test taking strategy instruction on Iranian high school students’ performance on English section of the university entrance examination and their attitude towards using these strategies. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 4(6), 119–129. Dostupné z doi: 10.7575/aiac.ijalel.v.4n.6p.119
- Tavakoli, E., & Hayati Samian, S. (2014). Test-wiseness strategies in PBTs and IBTs: The case of EFL test takers. Who benefits more?, *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 98, 1876–1884. Dostupné z <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.618>
- Winke, P., & Lim, H. (2017). The effects of test preparation on second-language listening test performance. *Language Assessment Quarterly*, 14(4), 380–397. Dostupné z doi:10.1080/15434303.2017.1399396
- Wu, A. D., Chen, M. Y., & Stone, J. E. (2018). Investigating how test-takers change their strategies to handle difficulty in taking a reading comprehension test: Implications for score validation. *International Journal of Testing*, 18(3), 253–275. Dostupné z <https://doi.org/10.1080/15305058.2017.1396464>

Příloha 1: Schéma polostrukturovaného rozhovoru

Rozhovor – studenti (kandidáti zkoušky)

Ve svém výzkumu zkoumám, jak studenti k testu přistupují a jak zpracovávají otázky v testech, a to nejen z jazykového hlediska, a jakou mají studenti strategii pro úspěšné zvládnutí zkoušky. Jde mi především o dovednosti poslech a čtení s porozuměním.

Zeptat se na jméno, úroveň zkoušky, zda byl účastníkem kurzu, kolikátý pokus, souhlas s nahráváním a použitím nahrávky ve výzkumu.

Máte nějakou strategii či postup, jak s testem pracovat?

Máte nějakou strategii, jak se na test chystat?

Jak test vyplňovat? Jak odpovídat na otázky?

(pouze pokud se zúčastnil kurzu)

Dozvěděli jste se během kurzu, jak přistupovat k testu a k testovým otázkám, abyste zkoušku úspěšně zvládli?

Radil vám někdo, jak se na test chystat?

Jak test vyplňovat? Jak odpovídat na otázky? Ukazovali jste si ukázky testu?

Máte svoji strategii, která vám vyhovuje?

Jaké konkrétní rady jste dostali? Poslech, čtení.)

Všichni informanti

Jak jste postupoval/a při řešení otázky v testu čtení?

Jak jste postupoval/a při řešení otázky v testu poslechu?

Jak řešíte situaci, když v průběhu testu nerozumíte textu/nahrávce?

Co je pro vás těžké v testu poslechu/čtení?

V čem jste v testu dobrý?

Co se vám nejvíc osvědčilo?

Znáte jiné postupy/strategie? Používáte je? Proč ne (zkoušel jste je použít)?

Jak jste se doma učil/a na test?

Změnil/a byste teď něco po zkušenosti psaní testu

Kdo vám tyto postupy navrhl (učitelé, spolužáci apod.), odkud je znáte?

Chtěl/a byste ještě něco dodat?

INTERKULTURNÍ KOMUNIKAČNÍ KOMPETENCE V ODBORNÉ FRANCOUZŠTINĚ: VYBRANÉ VÝSLEDKY PILOTNÍHO ŠETŘENÍ

Intercultural communication competence in French for specific purposes: Selected results of the pilot research

Hana DELALANDE

<https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.P210-9547-2019-6>

Abstrakt: *V této studii je představena metodologie a pilotáž připravované disertační práce, která je věnovaná rozvoji interkulturní komunikační kompetence ve výuce odborného francouzského jazyka a přípravě vysokoškolských studentů na mezinárodní pracovní stáž. Pozornost je věnována popisu designu kvalitativního výzkumu a metodě zakotvené teorie, průběhu pilotního šetření, analýze dat, ale také reflexi nad výsledky pilotáže a implikaci pro další fáze disertačního výzkumu.*

Klíčová slova: *interkulturní komunikační kompetence, odborný cizí jazyk, pracovní stáž, zakotvená teorie*

Abstract: *The present study treats the methodology and pilot research of a PhD thesis on development of intercultural communication competence in teaching of French for specific purposes and preparation of university students for international internships. Focus is put on the description of the qualitative research design, grounded theory method, the pilot research, data analysis, but also on the reflexivity of the pilot research results and its implication for further steps of the research.*

Key words: *intercultural communication competence, foreign language for specific purposes, internship, grounded theory method*

1 Úvod

Tato studie je spojena s problematikou rozvoje interkulturní komunikační kompetence ve výuce odborného francouzského jazyka v terciárním vzdělávání

a s přípravou studentů ekonomických vysokých škol na mezinárodní pracovní stáž a na uplatnění na místním i mezinárodním pracovním trhu. Svým výzkumem navazují na odborné studie zaměřující se na výuku odborného cizího jazyka, které v posledních letech zdůrazňují důležitost propojení univerzitního vzdělávání a trhu práce a hledání konkrétních vzdělávacích potřeb studentů na základě zkušenosti z pracovního prostředí (Dvořáková, 2018; Guerrero Angulo, 2009; Pégaz-Paquet, 2016; Trofin, 2018). V textu je blíže představena metodologie disertační práce, hlavní pozornost je věnována realizovanému pilotnímu šetření, popisu jeho průběhu, analýze dat a jejich interpretaci. Na základě výsledků pilotáže je reflektován další postup výzkumu.

2 Teoretická východiska

V kontextu politického a ekonomického vývoje a rozvoje mezinárodního obchodu se v 70. a 80. letech 20. století začínají v odborné literatuře objevovat termíny *interkulturní kompetence*, *interkulturní efektivita* nebo *interkulturní adaptace* (Hammer, Gudykunst & Wiseman, 1978; Wiseman & Abe, 1986, cit. podle Spitzberg & Changnon, 2009, s. 8–9). Nešlo ještě o kontext jazykového vzdělávání, ale o prostředí mezinárodního obchodu, vyjednávání a pracovní mobility. Ve Francii o interkulturní komunikační kompetenci psal Porcher v roce 1981, a to v dokumentu pro francouzské ministerstvo školství o integraci migrantů a začleňování jejich dětí do školského systému.

V odborné literatuře se vedle termínu *intercultural* používá pojem *cross-cultural* (např. Gudykunst, 2003; Ting-Tomney & Dorjee, 2019). Termín *cross-cultural* označuje srovnávání komunikačních stylů a zvyklostí mezi různými kulturami, zdůrazněn je právě komparativní aspekt. Termín *intercultural* odkazuje na komunikační proces mezi osobami pocházejícími z různých kulturních rámců (např. obchodní komunikace a vyjednávání s obchodními partnery pocházejícími z různých zemí) (Ting-Toomey & Dorjee, 2019 s. 20–21). Ve francouzsky psané odborné literatuře se termín *cross-cultural* neužívá, a všechny jeho aspekty se označují jako *interculturel(s)*, *příp. socioculturel(s)*. Termín „interkulturní“, jehož užívání se ve své práci přikláním, je napříč jazyky nejčastěji používáný.

Od 90. let 20. století se objevují modely pokoušející se o konceptualizaci interkulturní komunikační kompetence, které je možné rozdělit do několika kategorií: modely kompozitní, orientační, vývojové, adaptační a kauzální (srov. Spitzberg & Changnon, 2009, s. 10–34; Kostková, 2012), více o nich bude pojednáno v podkapitole 2.2.

2.1 Interkulturní komunikační kompetence versus interkulturní kompetence

Je třeba také odlišit pojmy interkulturní komunikační kompetence (IKK) a interkulturní kompetence (IK). Existují modely, které se spíše soustředí na existenci jednotlivých komponent či dimenzí interkulturní kompetence a na jejich vzájemné reakce, ale aspekt komunikace není řešen explicitně (např. Deardorff, 2006; Ting-Toomey, 1999), jiní autoři, např. Byram (1997), potřeby interkulturní komunikace naopak vyzdvihují.

Interkulturní kompetence dle Byrama (1997) odkazuje na schopnost jedince jednat s lidmi z jiných jazykových a kulturních rámců v jejich rodném jazyce, zdůrazňuje jejich znalost o interkulturní komunikaci, jejich postoje k odlišnosti, jejich dovednosti interpretace a objevování, překonávání kulturních rozdílů a radost z interkulturního kontaktu. V případě interkulturní komunikační kompetence jde o schopnosti interakce s lidmi z jiných jazykových a kulturních rámců v cizím jazyce. Jejich znalost jiné kultury je spojena s jejich jazykovou kompetencí a schopností jazyk správně používat (srov. Byram, 1997, s. 70–71).

Fantini (2009, s. 458) označuje interkulturní komunikační kompetenci jako pojem, který vychází z již široce používaného konceptu komunikační kompetence, ale rozdíl mezi interkulturní kompetencí a interkulturní komunikační kompetencí nepovažuje za důležitý. Ve Fantiniho pojetí je každý člověk vybaven komunikační kompetencí v mateřském jazyce (KK1) a během interkulturního kontaktu se setkává (je v interakci) s komunikační kompetencí člověka, který mluví cizím jazykem (KK2). Tudiž jedinci, kteří se rozhodnou osvojit si komunikační kompetenci v cizím jazyce, KK2, tak rozvíjejí zároveň interkulturní komunikační kompetenci, IKK.

2.2 Vybrané definice a modely interkulturní komunikační kompetence

Definovat stručným způsobem interkulturní komunikační kompetenci je nesnadný úkol vzhledem k velkému počtu již existujících definic, přístupů a modelů, které se liší v závislosti na vědních disciplínách a jednotlivých úhlech pohledu. Spitzberg & Changnon (2009) rozdělují modely IKK do několika kategorií: kompozitní, orientační, vývojové, adaptační a kauzální (blíže Spitzberg & Changnon, 2009, s. 10–34; srov. Kostková, 2012). V této podkapitole představím pouze vybrané orientační a vývojové modely IKK, které jsou nejbližší tématu mého disertačního výzkumu.

Orientační modely se snaží poukázat na interakci a vzájemné vztahy mezi jednotlivými složkami IKK i přesahy mezi nimi (srov. Spitzberg & Changnon, 2009, s. 10–34). Mezi ně patří model Fantiniho, který IKK definuje jako

„komplex schopností nezbytných k efektivní a vhodné interakci s příslušníky odlišných lingvistických a kulturních rámců“ (Fantini, 2009, s. 458). Jeho model se skládá ze tří různých složek:

1. Rysy/vlastnosti (*attributes*): flexibilita, humor, trpělivost, otevřenost, zájem, zvědavost, empatie, tolerance k nejednoznačnosti, ochota zdržet se úsudku.
2. Schopnost (*ability*) navázat a udržet vztahy, schopnost komunikovat s minimální ztrátou nebo zkreslení obsahu a schopnost spolupracovat za účelem uskutečnění úkolu vzájemně zajímavého nebo potřebného.
3. Čtyři dimenze (*four dimensions*): znalosti (*knowledge*), pozitivní postoje (*positive attitudes*), dovednosti (*skills*) a povědomí (*awareness*).

Fantini svůj model dále doplňuje o způsobilost komunikovat v cizím jazyce. Podporuje alternativní komunikační strategie a umožňuje nám konfrontovat se s tím, jak vnímáme, konceptualizujeme, jak se vyjadřujeme, chováme a vzájemně komunikujeme. Dle Fantiniho je také třeba brát v potaz různé úrovně dlouhodobého a vývojového procesu. IKK se rozvíjí a i když může dojít k stagnaci nebo regresi, bude záležet na motivaci učícího se jedince a na jeho postoji k cílovému jazyku a kultuře (2009, s. 458–459).

Byram ve svém pojetí IKK rozlišuje 5 dimenzí: znalosti (*knowledge*), postoje (*attitudes*), schopnosti interpretace a hledání souvislostí (*skills of interpreting and relating*), schopnosti objevování a interakce (*skills of discovery and/or interacting*) a kritické kulturní povědomí (*critical cultural awareness*) (1997, s. 34). Konkrétně interkulturní postoje (*intercultural attitudes*), které jsou pro následně popsany výzkum stěžejní, Byram popisuje jako

zvědavost a otevřenost, připravenost upustit od nedůvěry k jiným kulturám a od domněnek a přesvědčení o kultuře vlastní. To znamená, že jedinec je ochoten relativizovat své vlastní hodnoty, domněnky, přesvědčení a chování, nepokládat je za jediné možné vzorce chování a je schopen se na věci dívat z jiné perspektivy. Z perspektivy někoho, kdo pochází z jiné kultury a má jiné hodnoty, domněnky, přesvědčení a vzorce chování (srov. Byram et al., 2001, s. 5).

Vývojové modely IKK popisují různá stadia vývoje IKK v průběhu času, jako např. Bennettův Vývojový model interkulturní citlivosti (*Developmental Model of Intercultural Sensitivity*) z roku 1986, přičemž interkulturní citlivost je definována jako fáze osobního růstu, kdy člověk vyvíjí schopnost poznávat odlišnosti, učí se s nimi žít a posouvá se od etnocentrismu k etnorelativismu

¹ Vlastní překlad. Původní text: „curiosity and openness, readiness to suspend disbelief about other cultures and belief about one's own. This means a willingness to relativise one's own values, beliefs and behaviours, not to assume that they are the only possible and naturally correct ones, and to be able to see how they might look from the perspectives of an outsider who has a different set of values, beliefs and behaviours.“ (Byram et al., 2001, s. 5)

(2013, s. 84–85). Od 2. poloviny 20. století se různí autoři zabývají procesem adaptace jedinců v novém kulturním prostředí a detailním popisem rozvoje IKK prostřednictvím křivek, např. *U-Curve adjustment model* (Lysgaard, 1955) nebo pozdější přepracovaný model ve tvaru „w“ (Gullahorn & Gullahorn, 1962). Nově přepracovaný model *The Revised W-Shaped Cultural Adjustment Model* autorů Ting-Toomeyové a Dorjeeho (2019) se skládá ze sedmi částí: líbánky (*honeymoon*), fáze frustrace a nepřátelství (*frustration/hostility stage*), komická fáze (*humorous stage*), synchronizace (*in-sync stage*), ambivalentní fáze (*ambivalence stage*), kulturní šok po návratu (*reentry culture shock*) a fáze resocializace (*resocialization stage*). Zde bych chtěla pro spojení s vlastním výzkumem detailněji popsat fázi frustrace a nepřátelství (*frustration/hostility stage*), která následuje po fázi líbánek (*honeymoon stage*). Během této fáze jedinci prožívají velký emoční zvrat a kulturní šok. Mají pocit, že se jim nic nedaří a jsou emočně frustrováni (Ting-Toomey & Dorjee, 2019, s. 87–91). Anderson (1994) identifikoval tři různé způsoby reakcí na kulturní šok: někteří jedinci pobyt v cizí kultuře předčasně ukončí (*early returnees*), jiní zvolí strategii ústupu, vyhýbají se interakci s lidmi odlišné kultury a cítí se v izolaci (*time servers*), nebo další se snaží nové překážky aktivně překonat, myslí pozitivně a rozvíjí strategie komunikační kompetence tak, aby s novou kulturou byli co nejvíce v kontaktu (*participants*).

Výše uvedené orientační a vývojové modely mi budou užitečné při analýze a interpretaci dat z disertačního výzkumu, především při interpretaci zkušeností českých studentů z pracovních stáží ve Francii, při definici složek IKK, které je třeba při předchozí přípravě na mobilitu rozvíjet a při popisu strategií, které studenti volí, když se snaží vypořádat se s kulturním šokem během pobytu, případně i po návratu do České republiky.

2.3 Dosavadní výzkumy IKK v pracovním kontextu

Jako východisko svého výzkumu nyní stručně představím české i zahraniční výzkumy, které jsou věnovány rozvoji IKK v kontextu výuky odborného cizího jazyka ve vysokoškolském prostředí a v rámci přípravy studentů na budoucí zaměstnání na místním i mezinárodním trhu práce. Za velice přínosné pro plánovaný výzkum lze považovat studie zkoumající zkušenosti studentů a absolventů v praxi, což může nejlépe napomoci k pochopení toho, jaké jsou jejich reálné potřeby rozvoje IKK a na co přesně je třeba se ve výuce odborného jazyka zaměřit, aby studenti byli připravováni efektivně (Gowindasamy, 2017; Hyso & Alimena, 2015; Jingzi et al., 2016; Kovářová, 2014; Myles, 2009; Nikyema & Henry, 2009; Ozsen & Ozbek, 2016; Peyrard-Zumbihl, 2004). Design části výše uvedených výzkumů byl kvalitativní, přičemž hlavní nástroj sběru dat byl tvořen rozhovory (Gowindasamy, 2017; Hyso & Alimena, 2015; Jingzi et al., 2016; Kovářová, 2014; Myles, 2009; Nikyema & Henry, 2009;

Ozsen & Ozbek, 2016; Peyrard-Zumbihl, 2004). Pouze ve třech případech autoři zvolili design kvantitativní a data sbírali prostřednictvím dotazníku (Jingzi et al., 2016; Kovářová, 2014) nebo zvolili design smíšený, ve kterém kombinovali nástroje sběru dat dotazník a rozhovory (Gowindasamy, 2017). Výzkumný vzorek jednotlivých studií byl tvořen různě velkými soubory v počtu od 4 do 250 respondentů.

Vzhledem k zaměření vlastního disertačního výzkumu se mi jako podnětný jeví projekt Kovářové (2014), do kterého byly zapojeny francouzské nadnárodní i menší a střední podniky se sídlem v ČR, přičemž se zjišťovaly interkulturní rozdíly v řízení společností a chování zaměstnanců. Autorka na základě výsledků výzkumu reflektovala své dosavadní metody a techniky rozvoje interkulturní komunikační kompetence ve výuce odborného francouzského jazyka a navrhla úpravu didaktických materiálů, které se ve výuce odborné francouzštiny na VŠE v Praze nyní používají. Výzkum Kovářové (2014) však nebyl zaměřen na konkrétní zkušenosti studentů-stážistů nebo absolventů, kterému bych se chtěla ve svém plánovaném výzkumu věnovat.

Nejblíže mému záměru je výzkum uskutečněný v Kanadě na vzorku čínských studentů-stážistů v kanadských firmách (Myles, 2009) a ve Francii realizované výzkumy na vzorku studentů odborného anglického jazyka během stáží v anglofonních zemích či v mezinárodních firmách v dalších evropských zemích (Nikyema & Henry, 2009; Peyrard-Zumbihl, 2004). Výzkumníci stážisty sledovali během pobytu na stáži (Myles, 2009; Nikyema & Henry, 2009), ale také po návratu ze stáže (Peyrard-Zumbihl, 2004), analyzovali zkušenosti studentů a dále reflektovali efektivitu přípravy na mezinárodní pracovní mobilitu dalších studentů.

Studií zaměřených na odborný francouzský jazyk ve spojení s interkulturním kontextem v pracovním prostředí neexistuje mnoho. Je zjevné, že francouzština není primárně považována za jazyk obchodu, lingvou francou v obchodní sféře je bezkonkurenčně jazyk anglický. Nicméně výše uvedený výzkum Kovářové (2014), ale také mezinárodní kongres světového sdružení vyučujících francouzského jazyka na vysokých školách Forum Heracles, který se uskutečnil v Praze (2017), aby vyvolal debatu na téma *Podpora výuky francouzského jazyka na univerzitách posílením vztahu vzdělávání a zaměstnanosti*², svědčí o tom, že univerzity se o uplatnění budoucích absolventů na pracovním trhu stále více zajímají a vyhledávají spolupráci s firmami, které absolventy zaměstnávají a na základě jejich zkušeností se snaží adaptovat obsah výuky. Vzhledem k výše uvedeným aktuálním

² Světové Fórum Heracles s názvem *Promouvoir la langue française et son enseignement en milieu universitaire par le renforcement de la relation formation/emploi* se uskutečnilo v květnu 2017 v Praze pod záštitou rektorky Vysoké školy ekonomické, Francouzského institutu v Praze a sdružení vysokoškolských vyučujících francouzštiny v ČR Gallica.

souvislostem, ale také k tomu, že do Francie na pracovní stáž vyjíždějí pravidelně studenti vysokých škol ekonomického zaměření, lze považovat projekt mého disertačního výzkumu za potřebný a užitečný. Zároveň s tím na českém pracovním trhu přibývá francouzských zaměstnanců v mezinárodních firmách díky podpoře pracovní mobility pracovníků ze strany francouzského velvyslanectví v České republice a jeho projektu Czech Emploi.³ Na základě mého výzkumu bude možné definovat problematické oblasti, na které je třeba se zaměřit během výuky odborného jazyka. Výzkum dále přispěje k lépe zacílené výuce odborného francouzského jazyka a k efektivnější interkulturní přípravě studentů na mezinárodní mobilitu i na práci na mezinárodním trhu práce.

3 Metodologie disertačního výzkumu

3.1 Cíle výzkumu

Pro disertační práci byly stanoveny dva hlavní cíle. První se týká pracovních stáží českých (či slovenských) stážistů ve francouzských institucích, jejich náplně a komunikačních situací, do nichž se stážisté dostávají, druhý se týká interkulturních znalostí, dovedností a schopností studentů.

Cíle tedy jsou:

1. provést analýzu potřeb rozvoje interkulturní komunikační kompetence studentů odborného francouzského jazyka, kteří vyjíždějí na pracovní stáž do Francie
(konkrétně půjde o zmapování náplně pracovních stáží českých či slovenských stážistů ve francouzských institucích a identifikovat komunikační situace, do kterých se studenti během stáží dostávají a komunikační úlohy, které musí řešit);
2. identifikovat interkulturní znalosti, dovednosti a schopnosti, které jsou během stáží od studentů vyžadovány.

3.2 Výzkumné otázky

1. K prvnímu cíli výzkumu se vztahují následující výzkumné otázky, na které hledám odpověď jak z pohledu studentů, tak z pohledu vedoucích stáží:
 - Jaké pracovní aktivity studenti na stážích vykonávají?
 - Do jakých komunikačních situací se studenti na pracovišti dostávají?
 - Které komunikační situace jsou pro studenty obtížné?
 - Jakým způsobem se studenti s obtížnými situacemi vyrovnávají?
2. K druhému cíli výzkumu se vztahuje následující hlavní výzkumná otázka:

³ Francouzské velvyslanectví v ČR se rozhodlo na tento fenomén reagovat projektem *Czech Emploi*, který podporuje pracovní mobilitu francouzských občanů na českém pracovním trhu, více informací na <https://www.czechemploi.fr/>

- Jaké jsou dle hlavních přímých aktérů výzkumu konkrétní potřeby rozvoje interkulturní komunikační kompetence u studentů, kteří vyjíždějí na pracovní stáž?
- Dílčí výzkumné otázky, vztahující se k druhému cíli výzkumu, zní:
- Jaké interkulturní znalosti, dovednosti a schopnosti jsou na stážích dle zkušenosti stážistů potřebné?
 - Jaká jsou očekávání vedoucích stáží z francouzských institucí (poskytovatelů stáží)?

3.3 Výzkumný design, metody sběru a analýzy dat

Design plánovaného výzkumu je kvalitativní a vychází ze „zakotvené teorie“ (*grounded theory*), postupu, který je svázán s americkými sociology Glaserem a Straussem. Výzkum, který ze strategie zakotvené teorie vychází, je návrh teorie pro fenomény v určité situaci, na niž výzkumník zaměřuje svou pozornost. Teorie vzniká (zakotvuje se) v datech získaných během výzkumu. Pozornost se věnuje zvláště jednání a interakcím sledovaných jedinců a procesům v daném prostředí (Hendl, 2016, s. 128; Charmaz, 2014, s. 12–15). Teorie je odhalena, vytvořena a prozatímně ověřena systematickým shromažďováním údajů o zkoumaném jevu a analýzou těchto údajů. Proto se shromažďování údajů, jejich analýza a teorie vzájemně doplňují. Nezačíná se teorií, která by se následně ověřovala, ale začíná se zkoumanou oblastí a nechává se, ať se vynoří to, co je v dané oblasti významné (Strauss & Corbin, 1999, s. 14).

Glaser a Strauss se později názorově rozešli a pokračovali s rozvíjením metodologie zakotvené teorie každý sám. V současné době existuje několik verzí této metody (např. Glaser, 1992, Strauss & Corbin, 1999; Charmaz, 2014). Pro účely disertačního výzkumu se přikláním ke konstruktivistickému přístupu Charmazové (2014), který se snaží reagovat na pozitivistickou verzi zakotvené teorie Glasera, Strausse a Corbinové a problémy s ní spojené reflexivitou výzkumných praktik. Výzkumník v jejím podání bere na vědomí vlastní subjektivitu a způsob, jakým konstrukci, analýzu a interpretaci dat ovlivňuje (Charmaz, 2014, s. 14–16; srov. Kalenda, 2016, s. 460).

3.4 Metody a nástroje sběru dat

Za účelem zmapování náplně pracovních stáží českých stážistů ve francouzských institucích a vznikajících komunikačních situacích budou hlavním nástrojem rozhovory. Dalším nástrojem bude analýza dokumentů, např. závěrečných zpráv studentů ze stáží, případně hodnocení vedoucích stáží.

3.4.1 Rozhovory

V disertačním výzkumu jde o sérii polostrukturovaných rozhovorů, kdy se rozhovor může opakovat, aby se prohloubila a doplnila data z předchozích rozhovorů. Přípravným krokem je formulace otázek a příprava polostrukturovaných rozhovorů. Jde o typ rozhovoru, u kterého je stanoveno základní obsahové schéma a několik základních otevřených otázek. Další otázky vznikají až v jeho průběhu (Hendl, 2016, s. 170–173; Gavora, 2010, s. 137). Důraz je kladen na nácvik techniky dotazování, kladení otevřených otázek, které nebudou respondenta příliš ovlivňovat. Rozhovory jsou nahrávány, posléze transkribovány, kódovány, vyhodnoceny a interpretovány. Základní schéma rozhovorů je nastíněno v Příloze 1.

3.4.2 Analýza dokumentů

Doplňujícím nástrojem budou závěrečné zprávy ze stáží, tzv. raporty, které stážisté po skončení stáže obhajují před komisí složené ze zástupců české i francouzské univerzity za účasti vedoucího stáže. Dále budou analyzovány osobní dokumenty jako zápisníky či deníky studentů-stážistů vedené v průběhu stáže, ke kterým respondenti ještě před zahájením stáže dostali instrukce.

3.5 Výzkumný vzorek

3.5.1 Studenti-stážisté

Výzkum bude proveden na dostupném vzorku studentů navazujícího magisterského studia na vysoké škole ekonomického zaměření, jedná se konkrétně o české a slovenské studenty navazujícího magisterského studijního oboru Veřejná správa (Administration publique), nazývaného taktéž Master Franco-Tchèque d'Administration publique⁴ (dále jen MFTAP). Tento studijní obor vznikl v roce 1999 ve spolupráci Ekonomicko-správní fakulty Masarykovy univerzity (dále jen ESF MU) a francouzské partnerské instituce IPAG (Institut de Préparation à l'Administration Générale) na Université de Rennes 1. Studenti MFTAP do programu přicházejí na základě písemné a ústní zkoušky se vstupní úrovní francouzského jazyka minimálně B2 a během 3. semestru studia absolvují povinnou dvouměsíční pracovní stáž v některé z institucí francouzské veřejné správy. Jejich zkušenost z povinného pracovního pobytu mi tedy může přinést jedinečný vhled do problematiky IKK v pracovním prostředí. Tento obor je navíc zajímavý tím, že zástupci obou univerzit průběžně pracují na zlepšování systému stáží a na kvalitní přípravě studentů, jak jazykové, tak kulturní. ESF MU od roku 2014 např. pořádá každoroční workshop s názvem „Stáže v institucích české a francouzské

⁴ Francouzsko-české studium veřejné správy

veřejné správy očima studentů⁵, na kterém studenti 2. ročníku prezentují studentům nižšího ročníku zkušenosti z absolvované stáže a probíhá diskuze k problematice stáží i s vyučujícími ESF MU.⁶

3.5.2 Vedoucí stáží

Pro zajištění triangulace dat je vhodné, aby byli do výzkumného vzorku zařazeni taktéž francouzští vedoucí stáží. Tito respondenti mají se studenty MFTAP dlouholeté zkušenosti a mohou tak pomoci definovat problematické oblasti, na kterých je třeba během přípravy na stáž pracovat. Pět polostrukturovaných rozhovorů s vedoucími proběhlo v červnu 2019, další rozhovory jsou plánovány na prosinec 2019. Protože mi oslovení vedoucí stáží začali doporučovat další jejich kolegy, je možné, že výzkumný vzorek bude postupně doplňován metodou sněhové koule (*snowball sampling*), dle které respondenti výzkumníka odkazují na další respondenty, kteří odpovídají daným kritériím (srov. Miovský, 2006, s. 131–132).

3.5.3 Počet respondentů

Finální počet respondentů není předem jasně stanoven, ale bude vytvářen postupně dle pravidla graduální konstrukce vzorku (Švaříček & Šedřová, 2014, s. 73). V průběhu sběru dat a jejich analýzy bude postupně rozšiřován a znovu definován. Vzorkování bude ukončeno až ve chvíli dosažení teoretické nasycenosti, tedy ve chvíli, kdy nové případy již nepřinášejí nové informace, nová data nebo kategorie (Corbin & Strauss, 2014, s. 139–140). Je tedy možné, že se výzkum bude opakovat i na vzorku dalšího ročníku MFTAP v akademickém roce 2020/2021 či dokonce ještě později, dokud nedojde k teoretické saturaci.

3.6 Postup zpracování dat

Pro analýzu kvalitativních dat bude prováděna transkripce a následné kódování pomocí softwaru atlas.ti, který se v pedagogických výzkumech často používá (Dörnyei, 2007, s. 242–265). Po transkripci nahrávek bude

⁵ Studenti v prvním ročníku navazujícího magisterského studia absolvují měsíční stáž v české instituci veřejné správy. Po absolvování dvouměsíční stáže ve francouzské instituci veřejné správy mohou obě dvě stáže srovnávat. ESF MUNI se dlouhodobě snaží o přispění k rozvoji kultury stáží v ČR s využitím zkušenosti z Francie, kde jsou stáže velmi často povinnou součástí univerzitních programů a organizace ve veřejném i soukromém sektoru stážisty z různých oborů pravidelně přijímají.

⁶ Na tomto místě bych rovněž zmínila svůj osobní vztah k oboru MFTAP: jsem jeho absolventkou z roku 2011. V každém ročníku MFTAP také studují absolventi programu Francouzský jazyk pro hospodářskou činnost (FJHČ), ve kterém od roku 2012 na PdF MU vyučuji odborný francouzský jazyk a obchodní korespondenci.

zahájeno kódování a psaní poznámek. Dle Corbinové a Strausse jsou pro analýzu dat v zakotvené teorii důležité tři základní prvky: koncepty, kategorie a propozice neboli tvrzení. Kódováním se rozumí rozkrytí dat směrem k jejich interpretaci, konceptualizaci a nové integraci. Otevřené kódování výzkumník provádí prvním průchodem daty, poté lokalizuje témata v textu a přiřazuje jim označení, všimá si kritických míst, odhaluje témata (Strauss & Corbin, 1999, s. 39–52; Hendl, 2016, s. 250–252).

4 Předvýzkum

4.1 Cíle předvýzkumu

Cílem předvýzkumu je ověření výzkumného nástroje, tj. kvalitativního rozhovoru a zejména nácvik kladení otevřených a doplňujících otázek během rozhovoru. Dalším cílem předvýzkumu je také si ověřit, zda na základě prvních výsledků analýz lze odpovědět na výzkumné otázky.

Ověření výzkumného nástroje, techniky vedení rozhovoru i nácvik analýzy dat je v každém výzkumu důležité. Protože studenti MFTAP na stáže do francouzských institucí vyjíždí jen jednou ročně v podzimním semestru, je nezbytné, abych na realizaci hlavního výzkumu (v podzimním semestru 2019) byla dostatečně připravena a měla čas na případnou úpravu metodologie výzkumu před jeho realizací.

4.2 Kontext a průběh předvýzkumu

Výzkumný vzorek pro předvýzkum tvořilo dvanáct studentů 2. ročníku MFTAP. Studenti byli ke spolupráci osloveni prostřednictvím e-mailu v září 2018, během jejich prvního měsíce pobytu ve Francii⁷. Předvýzkum byl proveden v týdnu od 10. do 14. prosince 2018 a zúčastnilo se ho jedenáct studentů české a slovenské národnosti (z celkového počtu 13 studentů 2. ročníku). Rozhovor s 1 studentkou byl uskutečněn 11. ledna 2019. Studenti před pořízením audiozáznamu podepsali informovaný souhlas.

Je třeba podotknout, že ačkoliv studenti s výzkumem souhlasili, zároveň se vyjádřili, že předvýzkum byl naplánován nevhodně v době, kdy na francouzské univerzitě skládali zkoušky a připravovali se na obhajobu závěrečné zprávy ze stáže před komisí. Organizace setkání se studenty za účelem realizace rozhovorů se během daného týdne zkomplikovala také stávkou studentů francouzských středních a vysokých škol, která byla v polovině týdne vyhlášena, a tím bylo

⁷ Studenti ve Francii pobývají téměř 4 měsíce. Jejich pobyt je zahájen studiem na univerzitě (září), následují dva měsíce pracovní stáže (říjen a listopad) a poslední dva až tři týdny se studenti připravují na zkoušky a závěrečnou obhajobu závěrečné práce ze stáže (*rapport*), které před návratem do ČR (v prosinci) absolvují.

zabráněno přístupu do budovy francouzské univerzity, sídla IPAG. První část sběru dat byla pořízena v úterý 11. prosince na půdě IPAGu (studenti S1, S2, S3, S4, S5, S6 a S7), druhá část pak po vyhlášení stávky ve čtvrtek 13. prosince v náhradních prostorech⁸ (S8, S9, S10 a S11). Poslední rozhovor (S12) byl realizován po návratu do České republiky, v lednu 2019.

Ve čtyřech případech studenti rozhovory absolvovali ve dvojicích (S1 a S2, S3 a S4, S6 a S7, S10 a S11), přičemž mluvil vždy jen jeden student, po ukončení rozhovoru byl postup zopakován s druhým účastníkem, první účastník zůstal přítomen a poslouchal výpověď kolegy či kolegyně. Vedení rozhovoru ve dvojicích nebylo plánováno, studenti tak spontánně přicházeli a tuto možnost preferovali, pravděpodobně z důvodu počáteční nedůvěry v mou osobu.

Délka rozhovorů se lišila, nejkratší rozhovor trval 10 min, nejdelší 38 min. Během rozhovoru jsem se snažila dodržet schéma, které je uvedeno v Příloze 1.

4.3 Analýza dat v předvýzkumu

K analýze v rámci předvýzkumu byly vybrány rozhovory se čtyřmi studenty, tj. S1, S2, S3 a S4 a to jednak z důvodů nedostatku času pro transkripci a analýzu všech dvanácti rozhovorů a jednak z důvodu, že i nižší počet dat je pro nácvik analýzy dat a ověření výzkumného nástroje dostačující.⁹ V ukázkách používám zkratky H: jako Hana (výzkumnice) a S1, S2, atp. jako student/ka 1, student/ka 2.

I když ve výše uvedené podkapitole 3.6 zmiňuji software atlas.ti, který plánuji při další práci používat, analýzu dat v předvýzkumu jsem uskutečnila pouze ručně. Šlo tedy o metodu „papír a tužka“ (Švaříček & Šedřová, 2014, s. 213).

Samotná analýza probíhala v několika fázích a řídila se schématem výzkumného procesu, který je u metody zakotvené teorie obvyklý: 1) tvorba konceptů, 2) hledání teoretických vztahů mezi koncepty (kategoriemi) a 3) volba ústředního konceptu a formulace teorie (Řiháček & Hytych, 2013, s. 47).

První fáze, tvorba konceptů, se označuje jako otevřené kódování. V této fázi jsem se snažila o nalezení významových jednotek, úseků textu, které byly

⁸ Protože instituce IPAG byla od 12. prosince blokována francouzskými stávkujícími studenty, obhajoby závěrečných zpráv ze stáží musely být přesunuty do náhradních prostor, na Právnické fakultě Université de Rennes 2.

⁹ I když v dostupné odborné literatuře vztahující se k zakotvené teorii není obecně nabízen ideální počet respondentů, touto otázkou se zabývala Charmazová (2014) a několikrát zmiňuje počet 12 respondentů na základě srovnávání různých výzkumů a studií. Charmazová zároveň vysvětluje, že počet respondentů ve výzkumu závisí na výzkumné otázce, vedení rozhovoru, kvalitě dat, ale především na dosažení teoretické nasycenosti (s. 106-108, 214).

ve vztahu k výzkumné otázce. Zároveň jsem si zaznamenávala poznámky či postřehy (*memos*), které mne během čtení a kódování napadaly. Postupně, s přidáváním nových dat, jsem se snažila zacílit se na rozvíjení dimenzí již existujících konceptů, čemuž se v odborné literatuře říká kódování zaměřené (*focused coding*: Charmaz, 2014, s. 139) nebo selektivní či axiální (Strauss & Corbin, 1999; Miovský, 2006, s. 231). Ukázka takové kategorizace konceptů je uvedena v Příloze 2.

Druhá a třetí fáze nebyla v rámci pilotáže dokončena. Mohu však říci, že jak samotná práce na transkripci nahraného audiomateriálu, tak následná opakovaná čtení, podtrhávání úryvků a kódování pro mne byly velmi užitečné a poskytly mi možnost zamyšlení se nad organizací rozhovoru, nad jeho vedením, strukturou a kladením otázek, což rozvedu v následující podkapitole.

4.4 Výsledky předvýzkumu

4.4.1 Ověření nástroje výzkumu – vedení rozhovorů

První poznámky vztahující se k vedení kvalitativního rozhovoru mne napadaly již během transkripce dat. Do textu jsem si pak zaznamenávala problematická místa a možnosti řešení, jako například položení vhodné doplňující otázky (např. otázka na to, zda studentka dostala zpětnou vazbu od kolegy poté, co upravil její dokumenty. S1: „....upravil je, předělal a pak se to poslalo dál šéfovi a pak jako na schválení“) nebo nezasahování do rozhovoru s informacemi o své vlastní zkušenosti („H: Mě se ptali, kolik lidí zemřelo při rozdělení Československa“).

Zároveň jsem si uvědomila, že jako absolventka oboru MFTAP a podobné pracovní stáže znám velmi dobře kontext výzkumu a kontext práce na stáži, v důsledku toho se někdy nedostatečně doptávám, nekladu doplňující nebo upřesňující otázky, které by pravděpodobně jiný výzkumník kladl.

Co se týče organizace sběru dat, domnívám se, že fakt, že někteří studenti byli rozhovoru přítomni ve dvojicích a poslouchali vyprávění kolegy či kolegyně, mohlo mít vliv na to, že pak svoji odpověď zkracovali, nebo důležitost a odbornost vlastní stáže ve srovnání se stáží kolegy či kolegyně podceňovali. Lze to ilustrovat na odpovědi studentky S2 na otázku, co jí stáž dala: „Tak jako nevím, co se týče třeba znalostí, jako v oboru, tak tady jako fakt ne. Protože tam není nic extra odborného na tomhle. Tak to ne.“ Mohla mít pocit, že ve srovnání s S1, která pracovala v bance a věnovala se finanční analýze samosprávních celků, byla její práce méně odborná a méně náročná.

Na základě těchto poznatků bude důležité příští rozhovory naplánovat tak, aby respondenti odpovídali jednotlivě, bez přítomnosti dalších studentů. Zároveň by bylo vhodné naplánovat co největší časový rozdíl mezi

jednotlivými rozhovory, aby bylo v mezidobí možné provést transkripci a v ideálním případě i analýzu každého rozhovoru před realizací dalšího. To, že rozhovory byly vedeny rychle za sebou v jednom časovém úseku, považuji za velký nedostatek, i když v danou dobu nebylo možné z organizačních důvodů (a v kontextu ztížených podmínek vlivem stávky) jednat jiným způsobem, ani jsem si v danou dobu neuvědomila následky daného problematického aspektu, jako např. vedení rozhovoru ve dvojicích. O nebezpečí sběru všech dat najednou se zmiňují i Corbinová a Strauss, neboť to znesnadňuje teoretické vzorkování a zároveň se může výzkumník cítit zavalen množstvím dat, které má analyzovat (2015, s. 69), což mohu potvrdit.

Dále považuji za důležité si udržovat určitý odstup od tématu, kontextu i od studentů a dívat se na respondenta z pohledu čtenáře či výzkumníka, který s problematikou stáží není příliš obeznámen. Bude taktéž nezbytné lépe natrénovat kladení otevřených i doplňujících otázek, například tím, že preformuluji problematické otázky ve všech uskutečněných rozhovorech.

4.4.2 Ověření, zda data a první výsledky odpovídají na výzkumné otázky

Z dat a prvních výsledků výzkumu (viz Přílohu 2 – Seznam konceptů a obecnějších kategorií jako výsledek prvního kódování) se domnívám, že v datech a kategoriích lze na výzkumné otázky nalézt odpovědi. Kategorie a koncepty lze vztahovat jak k první výzkumné otázce „*Jaké pracovní aktivity studenti na stážích vykonávají a do jakých komunikačních situací se na pracovišti dostávají?*“, tak částečně i ke druhé výzkumné otázce „*Jaké jsou dle studentů i dle vedoucích stáží konkrétní potřeby rozvoje interkulturní komunikační kompetence u studentů, kteří vyjíždějí na pracovní stáž?*“.

Odpovědi na výzkumné otázky lze specifikovat následujícím způsobem: studenti sami rozlišují dva druhy stáže, stáž s konkrétním obsahem a programem, s tzv. *tâches*, a stáže pozorovací, během kterých mají spíše pasivní roli pozorovatelů a věnují se studiu dokumentace o dané instituci (S4: „*maître [vedoucí] mi dal takový štos dokumentů, ..., takže jsem si to tak prolistovával, ty první dny...*“). Kromě studia dokumentace, které bylo podmínkou k praktickému zahájení stáže nebo samostatné práce, se studenti účastnili jednání, konferencí, schůzí, připravovali odborné dokumenty, studovali odbornou terminologii nebo organizovali kulturní události, případně vyjednávali stáže pro francouzské studenty.

Někteří studenti se během stáží dostali do nepříjemných nebo obtížných situací. Například šlo o nedorozumění vlivem nedostatečné komunikace s kolegy: S3: „*...to mi bolo aj vyčítané, že častokrát som nevedel k niečemu dospieť a nespýtal som sa na názor, ale skúšal som to riešiť sám*“). Dále se jednalo o nevhodné vtipkování: S3 („*...dokonca sa mi raz stala situácia, že som to prehnal...ale...takže keď si zo mňa robili srandu, alebo zo Slovenska,*

tak som to vôbec nebral ako urážku, ale raz sa mi stalo, že práve oni, keď som si robil z konkrétnej osoby srandu, tak to brali ako urážku“.

Občas nebyli studenti schopní neformálne konverzovať kvôli nedostatečným znalostiam k tématu. Je zaujímavé, že študentům prišlo obtiažné s francouzskými kolegami hovoriť o Českej republike a o Slovensku, zejména o historických momentoch ako letech 1968, 1989 alebo 1993. Študenti, i keď z zmienaných udalostí majú ponätí, nebyli pripravení o nich hovoriť vo francouzštine alebo sa na ne dívať z určitého úhlu (S1: *„na začiatku bolo nejhoršie, keď sa mňa pýtali na Českou republiku, pretože som zistila, že treba v tej francouzštine popsať nejaký historický vývoj a prečo sa rozpadlo Československo, ..., tak to nebylo úplne jednoduché“*). Študenti sa väčšinou pred odjazdom na stáž venujú štúdiu kultúry a histórie Francie, rozširujú si všeobecný kultúrny prehľad, ktorý je v bežnej konverzácii očakávaný, ale témam z histórie ČR není venovaná pozornosť¹⁰. Na nedostatečný kultúrny prehľad študentů – stážistů poukázovala vo svojej štúdii taktiež Mylesová (2009), podobne ako v mojej pilotáži i v mojej štúdii šlo o neformálnu komunikáciu stážistů s kolegami.

Dalším zaujímavým aspektom, ktorý z analýz vyplýva, je spôsob, akým študenti situáciu na stážach prežívajú a ktoré copingové stratégie (spôsoby zvládania záťaž) volí. Zatiaľ čo niektorí študenti navzdory náročnosti stáže volí stratégiu participácie (S1: *„a pokiaľ to bolo o tom si sednúť na zadek, nájsť si ty termíny, nejak pochopiť ako to s tým, a tak no“*), role iných študentů môže byť skôr pasívna a pripomína stratégiu *time-serving* (Anderson, 1994) ako napr. u študenta S4 (*„Ne, nie, ja som len jednoducho sedel v kancelárii a čakal, čakal, až ma vezme ako niekam, na réunion [schůzi], kde som nič nerozumel, takže... nič som tam nedelal, fakt vôbec, vôbec nič“*).

Pokiaľ ide o samotnú interkultúrnú tému, ktorá bola během analýz identifikovaná, študenti poukázali na odlišnosť vo vnímaní toho, čo je v danej kultúre považované za vtipné či nie (S3: *„Vlastne toto ma u tých Francúzov prekvapilo, že je treba si dávať pozor čo povieť, lebo nie je to tak otvorené ako na Slovensku, tie názory sú..., netreba si dovoliť všetko, čo by som mohol v Česku alebo na Slovensku povedať“*), na rozdielne reakcie na kritiku (*„mal som raz, na konci stáže som mal trochu nehody s mojimi kolegami, lebo, no, už len v rapporte [záverečná zpráva ze stáže] som mal istú kritiku, ani by som nepovedal kritiku, ale mal som osobný názor na taký event, ktorý podľa mňa mohol byť lepšie zorganizovaný. A dal som tam teda svoje remarques [poznámky] a bolo mi to strašne skritizované. Aj keď to bolo očakávané v tom rapporte, že tam napíšeme aj niečo, čo sa mi nepáčilo, no, nepochopili to veľmi“*

¹⁰ Študenti MFTAP v prvom semestri štúdia absolvujú povinný predmet *MPV_VRRK Všeobecný rozhľad a rozvoj komunikačných schopností*, v ktorom sa venujú pouze ekonomickým, politickým a historickým aspektům Francie.

dobře“) a na rozlišování volby vhodného způsobu pozdravu a vhodných témat (S4: *„to podávání rukou a že člověk neví, co má říkat“*).

Při hledání vztahů mezi jednotlivými kategoriemi během analýzy vyplynulo, že existuje souvztažnost mezi koncepcí stáže, očekáváním stážistů a jejich prožíváním stáže. Studenti mají před odjezdem jistá očekávání, která bývají založena na zkušenosti předchozího stážisty (S4: *„Jsem byl trochu zklamaný, z toho... věděl jsem, že Z.N. byla strašně spokojená v CDG [Centre de Gestion de la Fonction publique], že tam dělala strašně moc věcí a bylo to jako různorodý. Takže já, když jsem věděl, že jdu do CDG, tak jsem se těšil, že budu mít něco podobného, ale pak to byl zase úplně opak“*), ale i když deklarují, že si přejí stáž s různorodými aktivitami, mohou ji prožít velice pasivně (S4: *„Protože ta moje stáž, když jsem byl v Belgii, tak to bylo taky takový, že tam vlastně nebylo nic moc co dělat. Tak jsem se tam hodně nudil. A teď jsem fakt chtěl vyloženě něco, kde bych jako pracoval.“ ... „Hodně těžký pro mě bylo to, že jsem tam nic nedělal. Protože mi tam chybělo takový to, že já jsem vlastně věděl, že tam nic nepřináším té organizaci, což mě teda hrozně mrzelo. Protože já bych rád něco vytvořil, nebo tak“*).

4.4.3 Implikace pro další kroky disertačního výzkumu

Ačkoliv všechny fáze analýzy dat obvyklé pro metodologii dle zakotvené teorie (viz Řiháček & Hytych, 2013, s. 47) nebyly v rámci pilotního šetření realizovány, výsledky pilotního šetření umožnily reflexi výzkumných postupů, způsobu sběru dat i roli výzkumnice během vedení rozhovorů. Na základě výše uvedených zjištění bylo rozhodnuto o změně způsobu sběru dat. Rozhovory se studenty-stážisty budou v hlavním výzkumu realizovány vždy jednotlivě, a to jak na začátku stáží, během nich, ale i po jejich ukončení, což mi umožní jít dostatečně do hloubky a zaručit co nejlepší kvalitu dat. Novým zdrojem dat budou také deníky či poznámky studentů-stážistů, které si během stáže povedou s cílem zachytit aktuální problematické komunikační situace.

5 Závěr

Dosavadní výsledky předvýzkumu a reflexe vlastního postupu mi, dle mého názoru, umožnily zhodnotit jak přínosy, tak limity výzkumu, a to zejména výzkumného nástroje a organizační stránky vedení a plánování kvalitativních rozhovorů. Podrobná analýza dat, která se mi podařilo během prosince 2018 a ledna 2019 nahrát, a kritická analýza schématu jednotlivých rozhovorů a volby otázek mi jsou nápomocny v přípravě dalších kroků výzkumného procesu, které po pilotáži následovaly nebo mne teprve čekají, a sice rozhovory s francouzskými vedoucími stáží v Rennes v červnu 2019 a extenzivní dotazování nových stážistů během října, listopadu a prosince 2019. Jak je

již z výsledků předvýzkumu patrné, koncepty a obecnější kategorie plynoucí z rozhovorů o průběhu stáží bude možné využít. Vyučující připravující studenty na stáž do zahraničí budou moci tyto koncepty zohlednit a pracovat na prevenci náročných situací, např. zakomponováním některých komunikačních situací, ať už formálních nebo neformálních, ale také doporučením ke studiu témat, o která se zahraniční kolegové zajímají. Kvalitnější jazyková i interkulturní příprava na stáž prohloubí rovněž interkulturní komunikační kompetenci studentů, budoucích stážistů.

Literatura

- Anderson, L. (1994). A new look at an old construct: Cross-cultural adaptation. *International Journal of Intercultural relations*, 18, 293–328. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(94\)90035-3](https://doi.org/10.1016/0147-1767(94)90035-3)
- Bennett, M. J. (2013). *Basic concepts of intercultural communication: paradigms, principles and practices*. Boston: Intercultural Press.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., Nichols, A., & Stevens, D. (2001). *Developing intercultural competence in practice*. Clevedon: MultilingualMatters. <https://doi.org/10.21832/9781853595356>
- Corbin, J., & Strauss, A. (2015). *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Deardorff, D. K. (2006). The Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241–266. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: OUP.
- Dvořáková, K. (2018). La simulation globale dans le cours de français de la diplomatie et des relations internationales. *Synergie Europe*, 13, 85–95.
- Fantini, A. E. (2009). Assessing Intercultural Competence: Issues and Tools. In D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp. 456–476). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- Glaser, B. (1992). *Emergence vs forcing: basics of grounded theory analysis*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Gowindasamy, M. (2017). A Case Study on the Implementation of Reflective Development Model in Improving Intercultural Competence Among Business Student in Stamford College. *Journal of Education and Practice*, 8(12), 168–174.
- Gudykunst, W. B. (2003). *Cross-cultural and intercultural communication*. Thousand Oaks: Sage.
- Gullahorn, J. R., & Gullahorn, J. E. (1962). An extension of the U-curve hypothesis. *Journal of Social Issues*, 3, 33–47. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1963.tb00447.x>
- Guerrero Angulo, A. M. (2009). Pistes pour un enseignement de la négociation interculturelle. Le cas des étudiants français en école de commerce. *Synergies*, 6, 169–180.

- Hammer, M. R., Gudykunst, W. B., & Wiseman, R. L. (1978). Dimensions of intercultural effectiveness: An exploratory study. *International Journal of Intercultural Relations*, 2, 382–393. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(78\)90036-6](https://doi.org/10.1016/0147-1767(78)90036-6)
- Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál.
- Hyso, K., & Alimena, Z. (2015). The Priorities of English for Business in Albania and the Intercultural Communicative Competences. *Journal of Education and Practice*, 6(12). Dostupné z <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1080631.pdf>.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Jingzi, D., Wenzhong, Z., & Dimond E. E. (2016). The Integration of Intercultural Business Communication Training and Business English Teaching. *English Language Teaching*, 9(2), 77–83. <https://doi.org/10.5539/elt.v9n2p77>
- Kalenda, J. (2016). Prozatím nevyužitá šance: situační analýza v pedagogickém výzkumu. *Pedagogická orientace*, 26(3), 457–481. <https://doi.org/10.5817/PedOr2016-3-457>
- Kostková, K. (2012). *Rozvoj interkulturní komunikační kompetence*. Brno: Masarykova univerzita. <https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M210-6397-2013>
- Kovářová, D. (2014). Différences interculturelles franco-tchèques en français des affaires. *Xlinguae*, 7(3), 92–100.
- Lysgaard, S. (1955). Adjustment in a foreign society: Norwegian Fulbright grantees visiting the United States. *International Social Science Bulletin*, 7, 45–51.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
- Myles, J. (2009). Oral Competency of ESL Technical Students in Workplace Internships. *Teaching English as a Second Foreign Language*, 13(1). Dostupné z <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ898196.pdf>.
- Nikyema, P., & Henry, K. (2009). Projet Valeurtech: préparation à une mobilité en entreprise en Europe à partir des compétence attendues du technicien supérieur. *Cahier d'APLIUT*, 28(1), 105–111.
- Ozsen, T., & Ozbek, A. (2016). A sociolinguistic and sociocultural approach to attitudinal disposition of graduated students toward the business Japanese language. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 12(1), 32–41.
- Pégaz-Paquet, A. (2016). L'interculturel en question: trois cas d'intégration à un programme de Master of Science, Marché de l'art et négociation à l'international, à Institut des hautes études économiques et commerciales (INSEEC). *Synergie*, 9, 95–105.
- Peyrard-Zumbihl, H. (2004). *Anglais de spécialité et acquisition de la compétence de médiation culturelle en milieu universitaire*. (Disertační práce). Nantes: Université de Nantes. <https://doi.org/10.4000/asp.1119>
- Porcher, L. (1981). *L'Education des travailleurs migrants en Europe. L'interculturalisme et la formation des enseignants*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Řiháček, T., & Hytych, R. (2013). Metoda zakotvené teorie. In T. Řiháček, I. Čermák, & R. Hytych (Eds.), *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy* (pp. 44–74). Brno: MUNI Press.

- Spitzberg, B. H., & Changnon, G. (2009). Conceptualizing Intercultural Competence. In D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (pp. 2–52). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Strauss, A., & Corbinová, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu. Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Nakladatelství Albert.
- Švaříček, R., & Šedřová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Ting-Toomey, S. (1999). *Communicating across cultures*. New York: Guilford.
- Ting-Toomey, S., & Dorjee, T. (2019). *Communicating across cultures*. New York: The Guilford Press.
- Trofin, R. A. (2018). L'interculturel – facteur clé d'une bonne insertion professionnelle. *Synergie*, 13, 97–105.
- Tréguen-Felten, G. (2009). Comment évaluer l'impact de la lingua franca en milieu professionnel? *Cahier de l'APLIUT*, 28(1), 14–26. <https://doi.org/10.4000/apliut.3169>
- Wiseman, R. L., & Abe, H. (1986). Cognitive complexity and intercultural effectiveness. In M. McLaughlin (Ed.), *Communication yearbook* 9 (pp. 611–624). Beverly Hills, CA: SAGE. <https://doi.org/10.1080/23808985.1986.11678627>

Příloha 1: Schéma kvalitativního rozhovoru se studenty-stážisty MFTAP: pilotáž: příklady otázek

Téma 1: Náplň stáže:	
	Jak vypadal Váš typický den na stáží? Kdybyste s Vámi strávila jeden celý pracovní den a stínovala bych Vás, co bych viděla?
	Jaké aktivity, úkoly jste vykonával/a?
	Co mi můžete říct o lidech, se kterými jste pracoval/a?
Téma 2: Komunikační situace – formální	
	S kým jste komunikoval/a? Jakým způsobem?
	Písemně nebo ústně?
	Uvnitř nebo vně organizace?
	Jaké jste měl/a pocity?
Téma 3: Komunikační situace – neformální	
	Jaké neformální komunikační situace nastaly?
	S kým jste komunikoval/a?
	Jaká témata?
	Jak jste se cítil/a? Co jste si myslel/a?
	Zajímali se o Vás / o ČR? Na co se ptali?
Téma 4: Obtížné situace – kultura, zvyklosti, pracovní návyky	
	Vybavíte si nějakou situaci, která Vás překvapila? Proč?
	Jak jste se cítil/a? Co jste si myslel/a?
Téma 5: Identifikační charakteristiky korespondenta	
	Jaký bakalářský program jste studoval/a?
	Kde jste studoval/a francouzský jazyk?
	Studoval/a jste odborný jazyk, kde?
	Absolvoval/a jste již studijní nebo pracovní pobyt v zahraničí? Atd.

Příloha 2: Seznam konceptů a obecnějších kategorií jako výsledek prvního kódování

VYKONÁVANÉ AKTIVITY A UKOLY

emailová komunikace s kolegy
překlady do angličtiny
komunikace písemná i telefonická anglicky s partnery v zahraničí
organizace kulturních událostí
organizace stáží pro francouzské studenty
finanční analýza územních samosprávních celků
práce s rozpočtem, účetními výkazy
studium odborné terminologie
studium dokumentů o dané instituci
účast na jednáních, schůzích
prezentace na schůzích
zadávání údajů do databází
účast na konferencích
práce na vlastní práci (psaní závěrečné zprávy ze stáže)
pozorování (pozorovací stáž)

PROBLEMATICKÉ SITUACE

nedorozumění z důvodu nedostatečné komunikace
neschopnost týmové práce – konzultace s kolegy
zklamání studenta z náplně stáže
žádná náplň stáže „nic jsem nedělal“
počáteční nedůvěra ze strany kolegů
telefonování ve francouzštině
nevhodné vtipkování
reakce francouzských kolegů na kritiku ze strany stážisty
práce pod tlakem
vysoká odbornost (finance, bankovníctví, účetnictví)
nedostatečné znalosti (odbornost, všeobecný přehled FR i ČR)
nervozita, snaha udělat dojem na kolegy

KOMUNIKAČNÍ SITUACE – FORMÁLNÍ

písemná/emailová komunikace s kolegy
s partnerskými institucemi
s Erasmus studenty
s veřejností

ústní a telefonická komunikace s kolegy, nadřízenými
s partnerskými institucemi
s partnerskými institucemi v zahraničí
s Erasmus studenty

KOMUNIKAČNÍ SITUACE – NEFORMÁLNÍ

pause café – přestávky
obědové pauzy

TÉMATA NEFORMÁLNÍ KONVERZACE

rodina
cestování
svátky
studium
kultura – náboženství
historie ČR, ČSSR (1918, 68, 1989, 1993)
historické a ekonomické souvislosti událostí (1993)
srovnání práce ve veřejné správě ve FR x ČR
aktuální politické kauzy
klišé
small talk

INTERKULTURNÍ ROZDÍLY

organizace práce
pracovní doba
víra x ateismus
humor – rozdílné vnímání toho, co je vtipné
reakce na kritiku
důvody studia, zaměstnanost
postoj k zaměstnání, k vlastní práci
tykání si s kolegy
zvyklosti – zdravení se – podání ruky x políbení

NEDOSTATEČNÉ ZNALOSTI A DOVEDNOSTI

analýza, syntéza
neschopnost reagovat v konverzaci
neschopnost vyjádřit se k určitému tématu (chybí slovní zásoba, kulturní přehled, znalosti)
nedostatečná odbornost
nedostatečný kulturní a historický přehled (FR i ČR)
nedostatečná kreativita

neschopnost samostatné práce
neschopnost spolupráce – týmová práce

ORGANIZACE/KONCEPT STÁŽE

tâches – přesné úkoly – konkrétní náplň stáže
volnost studenta x konkrétní úkoly
první student v organizaci x další český/slovenský student

OČEKÁVÁNÍ VEDOUCÍCH x STÁŽISTŮ

jiná očekávání – nedostatečná odbornost stážisty
rozdílná očekávání – program stáže, zadání úkolů
očekávání jiného typu stáže na základě zkušenosti předchozího stážisty

UŽITEČNOST STUDENTA

výpomoc díky znalosti angličtiny
pocit zbytečnosti „tak jsem tam nedělal nic“
pocit neužitečnosti (ve srovnání s ostatními studenty)

CO PŘEKVAPILO

přehnané nároky francouzských studentů
přeceňované schopnosti v AJ u francouzských kolegů
hierarchie formální, ale nejsou rozdíly v přístupu kolegů
radost francouzských kolegů z práce, zapálení pro věc

PROŽÍVÁNÍ STÁŽE/COPING

pasivita / time-serving
aktivita/participace „sedla jsem si na zadek a naučila se to“
negativita, podceňování vlastních schopností
srovnávání se stážemi jiných studentů
zklamání, frustrace

ZDVOŘILOSTNÍ VÝRAZY VE VÝUCE RUSKÉHO JAZYKA NA ZŠ Z POHLEDU UČITELE – METODOLOGIE A PRVNÍ VÝSLEDKY PILOTÁŽE

Politeness expressions in the Russian language teaching at lower secondary school from the teacher's point of view: Methodology and the first results of a pilot study

Janina KREJČÍ

<https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.P210-9547-2019-7>

Abstrakt: *Součástí rozvoje sociolingvistické kompetence jako dílčí složky komunikační kompetence je vyučování zdvořilostních výrazů, jejichž osvojení umožňuje komunikovat v souladu s existujícími společenskými normami. V tomto textu jsou představeny výsledky výzkumného šetření v rámci pilotáže, cílem kterého bylo zjistit, jak čeští učitelé nahlízejí na rozvoj sociolingvistické kompetence a výuku zdvořilostních výrazů v hodinách ruského jazyka na základních školách.*

Klíčová slova: *komunikační kompetence, sociolingvistická kompetence, výuka ruského jazyka, zdvořilostní výrazy, učitel, kvalitativní výzkumné šetření.*

Abstract: *An integral part of the development of sociolinguistic competence as a component of communicative competence is teaching politeness expressions, the acquisition of which enables communicants to conduct conversations in accordance with existing social standards. This article presents the results of the research that aimed to find out how Czech teachers view the development of sociolinguistic competence and teaching of courtesy expressions in Russian lessons at primary schools.*

Keywords: *communicative competence, sociolinguistic competence, Russian language teaching, courtesy expressions, teachers' opinions, qualitative research.*

1 Úvod

V rámci rozvoje sociolingvistické kompetence jako dílčí složky komunikační kompetence je nezbytné zahrnout do výuky cizího jazyka vyučování zdvořilostních výrazů, jejichž osvojení umožňuje mluvčím komunikovat v souladu s existujícími společenskými normami. Přípravovaná disertační práce řeší problematiku rozvoje sociolingvistické kompetence a vyučování zdvořilostních výrazů v rámci předmětu Ruský jazyk na základních školách v České republice. Záměrem tohoto příspěvku je představit metodologii, průběh a první zjištění jednoho z výzkumných šetření, které bylo realizováno v rámci pilotáže. Cílem tohoto šetření bylo zjistit názory vybraných učitelů základních škol na vyučování řečové zdvořilosti a rozvoj sociolingvistické kompetence v hodinách ruského jazyka.

V příspěvku jsou krátce představena teoretická a kurikulární východiska, design disertační práce; metodologie, průběh, první zjištění výzkumného šetření v rámci pilotáže a další postupy disertačního výzkumu.

2 Teoretická a kurikulární východiska

Konstrukt komunikační kompetence je od konce 20. století vnímán jako základ pro stanovení obsahu a cíle výuky cizích jazyků (Pišová & Kostková, 2015, s. 77). Vývoj modelů komunikační kompetence (dále KK) začíná v 60. letech 20. století od Chomského pojetí kompetence (*competence*) jako ideální znalosti systému jazyka, jež umožňuje mluvčím produkovat gramaticky správné věty. Hymes zdůrazňuje roli komunikace a kultury (Hymes, 1972, cit. podle Richards & Rodgers, 1999, s. 70) a navrhuje termín komunikační kompetence; vnímání pojmu *kompetence* je přitom odlišné od Chomského (1965), který rozlišuje znalost systému jazyka (*competence*) od použití jazyka v konkrétní situaci (*performance*). Vývoji modelů KK se dále věnovala řada autorů, např. Canale a Swain (1981), Munby (1981), Littlewood (1981), Savignonová (1983), Van Ek (1987), Bachman (1990) a další. Většina autorů modelů komunikační kompetence zdůrazňuje sociální kontext v použití jazyka a uvádí jako jednu z jeho dílčích komponent sociolingvistickou kompetenci (dále SLK) (např. Canale & Swain, 1981; Van Ek, 1986; Bachman, 1990; Celce-Murcia, Dörnyei & Thurrell, 1995; Byram, 1997; Hedgeová, 2000).

SLK dle Canalea a Swainové (1980, s. 30) zohledňuje existující sociální normy: co je vyjadřováno a jaké výroky jsou v různých sociolingvistických kontextech vhodné pro konkrétní řečové situace. Van Ek (1991, s. 64), jehož práce posloužily jako základ pro tvorbu evropských kurikulárních dokumentů pro výuku cizím jazykům, pojímá SLK jako schopnost mluvčího být si vědom toho, že použití jazyka se řídí vnějšími podmínkami, například okolním prostředím, intencí komunikace, vztahy mezi komunikačními partnery atd., jde

tedy o vzájemný vztah mezi signály jazyka a mezi jejich významy, které jsou podmíněny komunikační situací. Dle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (dále SERRJ) SLK zahrnuje znalosti a dovednosti, které jsou zapotřebí ke zvládnutí společenských norem užívání jazyka (SERRJ, 2002, s. 120). Mezi ně patří lingvistické znaky sociálních vztahů, řečové zdvořilostní normy, rozdíly mezi funkčními styly jazyka, tedy rozdíly při komunikaci s různými generacemi, sociálními vrstvami apod.

Verbální komunikace obsahuje prostředky, které vyjadřují vztahy a postoje mluvčích k jejich komunikačním partnerům. Volbou určité formy oslovení, projevem poděkování či omluvy dáváme najevo svůj vztah ke komunikačnímu partnerovi a zároveň (ne)respektujeme společenské konvence, jinými slovy, dodržujeme, nebo porušujeme pravidla zdvořilosti. Problematiku řečové zdvořilosti řeší mnoho autorů (např. Watts, 2003; Spencer-Oatey, 2007; Locher & Graham, 2010; Leech, 2014; Mills, 2015; Terkourafi, 2016). Ve vlastním výzkumu se opírám o teorii zdvořilosti Brownové a Levinsona (1987). Autoři teorie navazují na koncept *tváře* (*face*), který Goffman (1967) pojímá jako image, jež se mění na základě situace, okolností a vztahů (ibid., s. 5). Dle Goffmana se jedná o variabilní a mnohostrannou entitu, která se fakticky proměňuje od jedné komunikační události ke druhé. Brownová a Levinson koncept tváře posunuli a považují tvář za statictější a univerzální. Podle těchto autorů tváří disponují všichni kompetentní dospělí členové společnosti (Brown & Levinson, 1987, s. 61), při tom se rozlišuje tvář *pozitivní* a *negativní*. Pozitivní tvář se rozumí touha jedince po uznání, po harmonii v mezilidských vztazích, po přijetí ostatními členy společnosti, s nimiž vstupuje do interakce. Negativní tvář zahrnuje touhu jedince po svobodném jednání, bez zásahu druhých, a potřebu nezávislosti a nebýt využíván. Pozitivní a negativní tvář jsou neustále do jisté míry v rozporu – každý by byl rád oblíbený, měl pozitivní odezvu na své jednání, ale zároveň nechce být do něčeho nucen.

Brownová a Levinson (1987) vycházejí z předpokladu, že v komunikačních situacích neustále dochází k „ohrožení tváře“ mluvčích (*face threatening acts*): prezentace odlišných názorů, například ohrožuje posluchačovu pozitivní tvář, žádosti a otázky mohou ohrozit jeho negativní tvář. V takových případech mluvčí strategicky užívají prostředky *negativní* a *pozitivní zdvořilosti*. Jsou to verbální a non-verbální komunikační prostředky, pomocí nichž mluvčí berou v potaz vlastní i adresátovu tvář v různých komunikačních situacích, jinými slovy prostřednictvím těchto prostředků mluvčí vyjadřují zdvořilost.

Verbálními prostředky zdvořilosti rozumím řečové *zdvořilostní výrazy* – fráze, které se tradičně používají při zahájení, vedení a ukončení konverzace v souladu s existujícími společenskými normami (např.: dobrý den, na shledanou, děkuji, prosím, omlouvám se atd.). V rámci rozvíjení SLK je nezbytné do výuky cizího jazyka zahrnout výuku zdvořilostních výrazů

s ohledem na jejich použití v nejtýpčtějších komunikačních situacích. Požadavky na vzdělávání v cizích jazycích formulované v RVP ZV (2017) vycházejí ze SERRJ (2002), jenž popisuje různé úrovně ovládání cizího jazyka. Vzdělávání v oblasti *Další cizí jazyk*, pod kterou spadá výuka ruského jazyka na ZŠ, předpokládá dosažení úrovně A1 dle SERRJ¹, jejíž adekvátnost z hlediska sociolingvistiky je vymezená jako schopnost žáka „navázat základní společenskou komunikaci tak, že použije nejjednodušších způsobů vyjádření zdvořilosti: umí pozdravit a rozloučit se, představit se, poprosit, poděkovat, omluvit se atd.“ (SERRJ, 2002, s. 124). V aspektu řečové zdvořilosti jsou v SERRJ vymezeny následující kategorie zdvořilostních norem (ibid., s. 120): použití a výběr pozdravů; použití a výběr způsobů oslovení; projev pozitivní zdvořilosti (zájem o to, jak se člověku daří; obdiv, náklonnost, vděk); projev negativní zdvořilosti (vyhnout se chování, které ohrožuje prestiž – např. příkazům; vyjádřit lítost); vhodné užívání výrazů „prosím“ a „děkuji“. Přípravovaná disertační práce si klade za cíl získat vhled do problematiky vyučování zdvořilostních výrazů na základních školách, zjistit názory učitelů ZŠ na zprostředkování zdvořilostních výrazů do výuky ruského jazyka a zjistit schopnost žáků základních škol vyjadřovat řečovou zdvořilost ve vybraných komunikačních situacích.

3 Design disertačního výzkumu

Pro disertační výzkum byly stanoveny následující hlavní výzkumné otázky (HVO):

HVO1: Jak učitelé ruského jazyka na ZŠ nahlízejí na rozvoj sociolingvistické kompetence a vyučování zdvořilostních výrazů?

HVO2: Jak úspěšně jsou žáci ZŠ schopni používat zdvořilostní výrazy ve vybraných komunikačních situacích v ruském jazyce po ukončení předmětu Ruský jazyk na ZŠ?

Design disertačního výzkumu je plánován jako triangulační smíšený design (*Triangulation Mixed Methods Design*), jenž popisuje Creswell jako QUAL-QUAN model (Creswell, 2005; cit. dle Gay, Mills & Airasian, 2006, s. 491). V rámci disertačního výzkumu plánují realizovat dvě výzkumná šetření – kvalitativní a kvantitativní. Design disertačního výzkumu je představen na schématu 1.

¹ Úroveň A1: Žák – rozumí známým každodenním výrazům a zcela základním frázím, jejichž cílem je vyhovět konkrétním potřebám, a tyto výrazy a fráze používá. Představí sebe a ostatní a klade jednoduché otázky týkající se informací osobního rázu, např. o místě, kde žije, o lidech, které zná, a věcech, které vlastní, a na podobné otázky odpovídá. Jednoduchým způsobem se domluví, mluví-li partner pomalu a jasně a je ochoten mu pomoci (SERRJ, 2002).

**Rozvoj sociolingvistické kompetence a
řečové zdvořilosti
ve výuce ruského jazyka na ZŠ.**

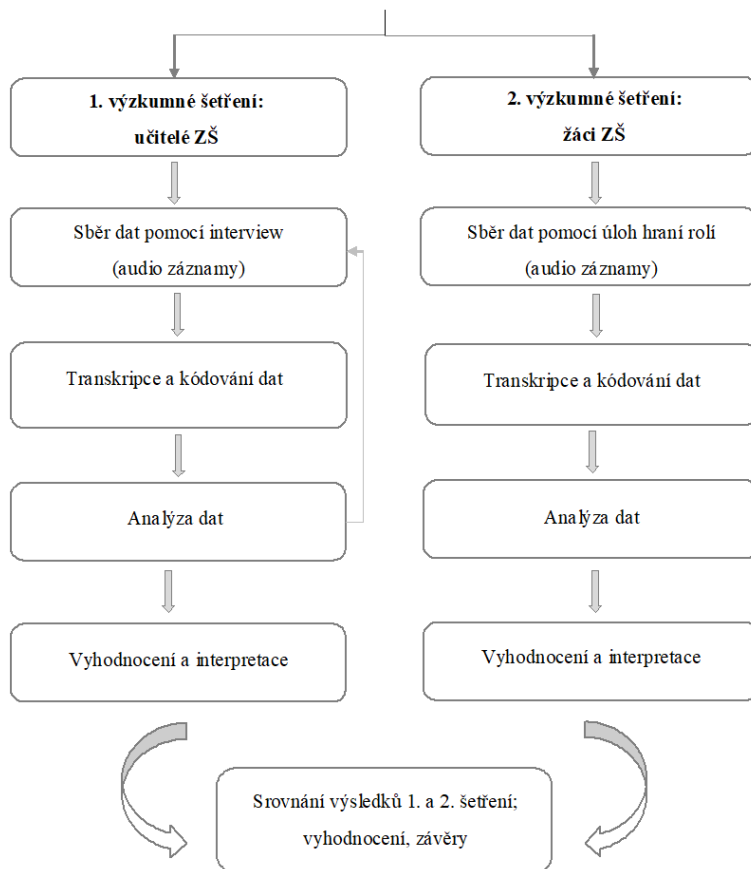


Schéma 1. Design disertačního výzkumu

3.1 První výzkumné šetření

Cílem prvního výzkumného šetření bude zjistit, jak učitelé ruského jazyka na ZŠ nahlízejí na rozvoj sociolingvistické kompetence a výuku zdvořilostních výrazů. Realizaci tohoto výzkumného šetření zodpovím HVO1. Výzkumný vzorek bude v rámci prvního šetření tvořen učiteli ruského jazyka, kteří v současné době vyučují ruský jazyk na základních školách. Výběr výzkumného vzorku bude záměrný dle následujících kritérií:

- učitel vyučuje na ZŠ, kde výuka ruštiny jako druhého cizího jazyka trvá 3 roky (7.–9. třídy);
- učitel má ukončené vysokoškolské vzdělání s aprobací Učitelství ruského jazyka pro ZŠ;
- učitel má minimálně 2 roky praxe s výukou ruského jazyka na ZŠ.

Počet respondentů v tomto výzkumném šetření zatím není stanoven. Výsledky výzkumného šetření budou simultánně zpracovávány a celkový počet respondentů bude stanoven až po dosažení teoretické saturace. Jako výzkumný nástroj pro první šetření disertačního výzkumu je zvolen *polostrukturovaný* rozhovor (Švaříček & Šedová, 2011, s. 160). Rozhovory budou nahrávány na diktafon, poté transkribovány. Analýza dat bude provedena pomocí otevřeného a tematického kódování.

3.2 Druhé výzkumné šetření

Cílem druhého výzkumného šetření bude zodpovězení hlavní výzkumné otázky 2 (HVO2), tj. zjištění, jak *úspěšně* jsou žáci schopni používat zdvořilostní výrazy ve vybraných komunikačních situacích v ruském jazyce po ukončení předmětu Ruský jazyk na ZŠ. Výzkum v rámci druhého šetření bude proveden na záměrně vybraném vzorku, který bude tvořen žáky 9. tříd ZŠ. Výběr žáků bude proveden podle následujících kritérií:

- žáci studují ruštinu jako druhý cizí jazyk třetím rokem;
- žáci nejsou rodilí mluvčí ruského jazyka;
- žáky vyučuje učitel, který se zúčastnil prvního výzkumného šetření v rámci disertačního výzkumu.

Pro ověření schopností žáků správně použít zdvořilostní výrazy v komunikačních situacích plánují provedení úloh *hraní rolí* (*role-playing*), jež Sellers pojímá jako „spontánní, dramatické a kreativní výukové strategie, ve kterých se účastníci vědomě vžívají do rolí“ (Sellers, 2002, s. 498). Cabralová popisuje hraní rolí jako „techniku, jež se používá pro účely akademického výzkumu, jako nástroj sběru dat“ (Cabral, 1987, cit. podle Cohen, Manion & Morrison, 2011, s. 513). Úlohy hraní rolí budou zadány žákům v podobě kartiček s popisem komunikační situace a role účastníka, jež pro řešení situace požaduje užití zdvořilostních výrazů. Pro sestavení úloh hraní rolí budu vycházet ze základních tematických okruhů, jež obsahují učebnice ruského jazyka pro ZŠ, a tematických plánů učitelů, kteří se zúčastní prvního výzkumného šetření. Hraní rolí bude nahráváno na diktafon. Audio záznamy budou transkribovány, následně bude provedena jejich obsahová analýza, která bude zaměřena na lingvistickou správnost a adekvátnost použití zdvořilostních výrazů. Dále bude následovat interpretace výsledků obou výzkumných šetření.

4 Pilotáž prvního výzkumného šetření

4.1 Cíle pilotáže, výzkumný vzorek a výzkumný nástroj

Pilotáž prvního výzkumného šetření v rámci disertačního výzkumu byla realizována v březnu a dubnu 2019. Byly stanoveny následující cíle:

1. Ověřit výzkumný nástroj pro plánovaný disertační výzkum, techniku vedení rozhovoru a analýzy dat.
2. Ověřit, zda na základě prvních výsledků analýzy lze odpovědět na HVO1: *Jak učitelé nahlíží na vyučování zdvořilostních výrazů v hodinách ruského jazyka na základních školách?*

Pro zodpovězení HVO1 byly stanoveny dílčí otázky (DO):

DO1: Jak učitelé ZŠ vnímají vlastní sociolingvistickou kompetenci a schopnost prezentace řečové zdvořilosti v RJ?

DO2: Jaké postupy považují učitelé za vhodné pro vyučování zdvořilostních výrazů v hodinách ruského jazyka?

DO3: Jak učitelé charakterizují schopnost žáků používat zdvořilostní výrazy ve vybraných komunikačních situacích?

DO4: Jak učitelé vnímají chyby žáků v použití zdvořilostních výrazů?

Výzkumný vzorek v tomto šetření tvořily tři učitelky základních škol, jež byly záměrně vybrány dle kritérií, uvedených v kapitole 3.1 této studie.

Profily účastnic výzkumného šetření jsou uvedeny v tabulce 1. Pro zachování anonymity jsou respondentky v textu označeny jako Učitelka A (UA), Učitelka B (UB) a Učitelka C (UC).

<i>Respondent</i>	<i>Věk</i>	<i>Praxe s výukou ruštiny</i>	<i>Aprobace</i>
Učitelka A	40-50 let	8 let	Ruský jazyk, výtvarná výchova
Učitelka B	50-60 let	8 let	Ruský jazyk, výtvarná výchova
Učitelka C	20-30 let	3 roky	Ruský jazyk, anglický jazyk

Tabulka 1: Profily respondentů

Jako výzkumný nástroj byl zvolen polostrukturovaný rozhovor, jenž se skládal z *úvodní, hlavní a ukončovací fáze*, pro které byly vypracovány *úvodní, hlavní a ukončovací otázky* (Švaříček & Šedová, 2011, s. 163). Seznam tazatelských otázek, jež byly použity pro provedení rozhovorů s respondentkami, uvádím v příloze 1.

4.2 Postupy sběru a zpracování dat

Realizace a nahrávání rozhovorů se uskutečnily v březnu a dubnu 2019. Délka rozhovorů byla 33–38 minut. Doslovné transkribování nahrávek bylo provedeno v dubnu 2019.

Pro kvalitativní analýzu získaných dat bylo zvoleno kódování pomocí programu MaxQDA, jenž je nástrojem pro analýzu kvalitativních dat používaným v akademických i aplikovaných oborech. Hendl (2005) kódováním rozumí „rozkrýtí dat směrem k jejich interpretaci, konceptualizaci a nové integraci“. Kód je „symbol přiřazený k úseku dat tak, že ho klasifikuje nebo kategorizuje a má mít relevanci k výzkumným otázkám, konceptům a tématům“ (Hendl, 2005, s. 228). Miles, Huberman a Saldaña (2014) rozlišují první a druhou úroveň kódování. První úroveň přiřazuje kódy úsekům textu, druhá úroveň shlukuje kódy první úrovně do tematických skupin.

Během analýzy byly v první úrovni provedeny následující vzájemně provázané postupy: segmentace textu, přiřazení kódů a poznámkování. Příklady typů kódů (dle Miles, Huberman & Saldaña, 2014) a přiřazení kódů k segmentům textu jsou uvedeny níže:

- popisné (*descriptive coding*):
 - ... když se buď s někým potkají tady a někdo se jich zeptá na něco, aby byli schopni reagovat, nebo když uvidí někde něco napsaného rusky, že si to jako přečtou, porozumí tomu, co to je
- in vivo (*in vivo coding*):
 - Ale problém je asi ten, že tam jsou žáci, kteří jsou bystří, tak ti to chápou rychle i tu gramatiku, a pak jsou tam ti slabí, kteří mají velký problém v každém předmětu, a já po nich vlastně bych chtěla i tohle
- subkódování (*subcoding*):
 - Někde jsem si dočetla v učebnici nebo to říkala i nějaká ta učitelka na semináři, aby to říkali česky „paní učitelko“ a pak mluvili rusky, což mi přijde divné. Tak s tím mám problém.

- simultánní (*simultaneous coding*):
 - ... třeba teď jsme měli si připravit prezentace – tak to jsem si zapisovala sama k sobě a potom jsme až všichni vlastně odprezentovali, tak jsme teprve rozebírali. Protože ty chyby se často opakovaly, takže jsme to rozebírali až potom. Takže když mluví tak, když to není, jakože nějaká, dejme tomu, velká chyba, že třeba fakt jako neví, tak je opravím nebo napovím hned, ale jinak se to snažím až jako potom.
 - Výukové aktivity
 - Opravování chyb

Ve druhé úrovni byly kódy shlukovány do tematických skupin (*SLK učitelek, SLK žáků, postupy vyučování, použití učebnice, chyby žáků, problémy*); následně byla provedena interpretace dat. Vysledovaná zjištění jsou představeny v další kapitole.

4.3 První zjištění na základě analýzy dat

V průběhu kvalitativní analýzy dat získaných ve výzkumném šetření byla vysledována první zjištění, která uvádím níže:

1. Výuka ruského jazyka je ve značné míře ovlivněna učebnicí².

Během výzkumného šetření se potvrdilo vnímání učebnice jako didaktického prostředku, jenž „řídí učitelovo vyučování“ (Průcha, 2002, s. 278). Z výroků respondentek vyplývá, že jejich vyučování je výrazně ovlivněno obsahem používaných učebnic:

UA: „... držím se těchto témat co tam [v učebnici] je ...“

„Já jsem byla zvyklá, za mých mladých let byla jedna učebnice, k tomu byl sešit. Mělo to řád a tak nějak jsem se to učila. A teď se trochu bojím, abych je [žáky] o něco neošidila nebo moc jim zas tam toho nebylo zbytečně.“

UC: „V tom Pojechali u šestáků tam byly takové fráze, právě tady to omluva, šťastnou cestu, dobrou noc, tak ti [žáci] to umí. U devťáků v Raduze to není, devťáci to nezvládnou.“

Učitelky se striktně drží témat a textu učebnic i v kontextu výuky zdvořilostních výrazů, což potvrzuje výše uvedený výrok učitelky C. Ve výuce žáků 6. třídy používá učebnici³, která obsahuje určité zdvořilostní výrazy, jež se žáci naučí a dle tvrzení učitelky umí použít. Stejná učitelka vyučuje žáky

² Termínem *učebnice* v tomto textu je pojímán *učebnicový soubor*, jehož součástí kromě učebnice je pracovní sešit, poslechové CD, metodická příručka, někdy i slovník, zpěvník, didaktické hry atd., které se používají pro výuku cizích jazyků na ZŠ v ČR.

³ Žofková H., Eibenová, K., Liptáková, Z., Šároch, J. 2002. *Pojechali 1. Ruština pro základní školy. Učebnice*. Praha: SPL – ALBRA.

9. třídy, kde je používána jiná učebnice⁴, která podobné zdvořilostní výrazy neobsahuje a tím pádem se je žáci nenaučí.

2. Učitelky pochybují o vlastní úrovni SLK.

Termín sociolingvistická kompetence respondentkám není znám. Na otázku, zda by dokázaly zdvořile komunikovat s rodilým mluvčím, odpověděly následovně:

UA: „*Asi tak padesát na padesát. Něco určitě ano.*“

UB: „*...snad, doufám, že bych to nějak ukecala, ale tak jako asi půl napůl.*“

UC: „*Něco bych asi zvládla jako, nevím... Tak takovéto prosím vás, omluvte mě, nevíte... tak to bych zvládla, ale nevím jako co ještě by tam do toho tak mohlo patřit, jestli bych teda uměla nebo ne.*“

Všechny respondentky mají pochybnosti o vlastní úrovni sociolingvistické kompetence, zejména v aspektu používání zdvořilostních výrazů při komunikaci v ruském jazyce; věří si, jak samy tvrdí, přibližně z padesáti procent.

3. Vyučování zdvořilostních výrazů v rámci výuky ruštiny na ZŠ není vnímáno respondentkami jednoznačně:

UA: „*Tak důležité to určitě je.*“

UB: „*S těmi zdvořilostními... to už si myslím je na základce trošku navíc.*“

Dle tvrzení jedné respondentky je zprostředkování zdvořilostních výrazů do výuky důležité, jelikož je nezbytné v situacích každodenní komunikace. Dle výroků druhé respondentky by tyto výrazy neměly být vyučovány v rámci předmětu Ruský jazyk na základní škole, protože z jejího pohledu by žáci v rámci předmětu Ruský jazyk měli získat obecnější znalosti o jazyce a motivaci se ho učit. Třetí respondentka se k tomuto nevyjádřila.

4. Učitelky považují za problematické vyučování způsobů zdvořilého oslovení v situaci formální komunikace.

Všechny respondentky uvádějí jako problematické vyučovat žáky, jakým způsobem mají oslovit učitele. Problém spojují s nevyužíváním oslovení, jež odpovídá českým výrazům *paní učitelko* a *pane učiteli*, v ruském kulturním prostředí. Respondentky jsou si vědomy, že by učitel měl být oslovován jménem a otcestvem⁵, nicméně ve vlastní výuce to nepoužívají a dokonce se tomu vyhýbají. V jednom případě oslovení učitele jménem a otcestvem je respondentkou vnímáno jako nezdvořilé vzhledem k použití křestního jména:

⁴ Jelínek, S., Alexejeva L. F., Hříbková, R., Žofková, H. 2007. *Raduga po-novomu 1. Učebnice*. Praha: Fraus.

⁵ Patronymum, „*ruské antroponymum odvozené z vlastního jména otce*“ (Knappová, 2017).

UA: „Mám s tím problém už řadu let. Nechci, aby mně říkali Martina Ivanovna [pseudonym] ... Nevím, aby mi nezačali tykat asi... Protože tam je to Martina prostě“

Všechny respondentky přitom tvrdí, že by neměly problém podobný způsob oslovení používat v komunikaci s rodilým mluvčím.

5. Učitelky nevnímají chyby **žáků** v použití zdvořilostních výrazů.

Dle výroků respondentek je výuka ruského jazyka ve značné míře zaměřena na ovládnutí tematické slovní zásoby žáky dle okruhů představených v učebnici. Zdvořilostní výrazy jsou vyučovány pouze v kontextu témat, s výjimkou pozdravů a loučení se, které se žáci naučí již na začátku výuky předmětu, jak tvrdí respondentky. Při procvičování slovní zásoby a plnění úloh se respondentky, dle jejich výroku, zaměřují na probíraný jev; chyby v použití zdvořilostních výrazů nejsou vnímány jako podstatné:

UA: „Asi bych opravila tu [chybu v tematické slovní zásobě] ... Jestli je nějaké dané téma a to mě tam zajímá, tak opravím to, co je jakoby podstatnější.“

UC: „...nenapadlo mě to [chyby v použití zdvořilostních výrazů] vůbec opravovat“.

6. Dle tvrzení respondentek vyučované zdvořilostní výrazy odpovídají požadavkům, formulovaným v kurikulárních dokumentech evropské a české jazykové vzdělávací politiky SERRJ (2002) a RVP ZV (2017).

Jako příklady vyučovaných zdvořilostních výrazů respondentky uvádějí *здравствуй/те* (zdravím tě/Vás), *добрый день* (dobrý den), *до свидания* (na shledanou), *как дела* (jak se máš/máte), *пока* (ahoj), *извини* (promiň), *спасибо* (děkuji), *пожалуйста* (prosím), *спокойной ночи* (dobrou noc), *приятного аппетита* (dobrou chuť), *поздравляю с днём рождения* (všechno nejlepší k narozeninám).

7. Při zjištění, jak učitelky hodnotí rozvoj sociolingvistické kompetence žáků a jejich schopnost vhodně používat zdvořilostní výrazy ve vybraných komunikačních situacích, respondentky uvádějí, že pozdrav a loučení by pro žáky nebyly problematické.

Učitelka B: „Myslím si, že *здравствуйте, до свидания* to by mohli dát. Pozdravy a loučení se – to dají.“

V situaci omlouvání dle názorů respondentek by žáci dokázali použít vhodné zdvořilostní výrazy, avšak s menší jistotou:

Učitelka A: „To už trochu zaváhají... to omluvení. Jestli použijí ten správný tvar. Protože ho třeba nepoužíváme každou tu hodinu. A teď záleží, jak má dobrou paměť, že si to vybaví.“

Učitelka B: „Извините – to z nich vyleze, извините – to dají.“

Učitelka C: „...takové to извините by možná zvládli.“

Jako méně jistá se respondentkám jeví schopnost žáků použít vhodné oslovení, zejména v komunikaci s učitelem:

Učitelka B: „To oslovení... tak to je horší... Dejme tomu sedmdesát pět procent.“

Učitelka C: „Oslovit... Tam už to bude horší, možná by se i zasekli.“

Respondentky pochybují, zda si žáci pamatují a budou schopni adekvátně řešit situaci přání k svátkům.

Učitelka A: „To jsme jenom psali. Nechtěla jsem po nich, aby to uměli říct. Ale u těch situací ví, co jsme psali. U těch situací blahopřání... k novému roku a tak dále. Ale to by měli problem si vzpomenout, jak se to řekne поздравляю.“

Učitelka B: „To jsme brali asi před půlrokem. Jestli si to pamatují teď už to nevím, ale snažili jsme se.“

Učitelka C: „K narozeninám si myslím, že by zvládli. Možná by to nějak zkomolili мебя...мебе, ale asi by jako bylo k pochopení.“

8. V průběhu rozhovorů se respondentky často snažily konzultovat se mnou jako s rodilou mluvčí lingvistické jevy, slovní zásobu, způsoby překladu a dotazovaly se na použití některých zdvořilostních výrazů, což by pravděpodobně nedělaly s výzkumníkem, jenž není rodilým mluvčím ruského jazyka. Všechny respondentky se vyhýbaly přímým odpovědím na otázky týkající se výuky zdvořilostních výrazů nebo při odpovědi uhýbaly od tématu řečové zdvořilosti. Příkladem může být dialog, který vyústil z otázky, zda by žáci byli schopni zdvořile řešit situaci prosby.

V (výzkumnice): Zdá se vám, že by žáci zvládli zdvořile poprosit, třeba: „пůjč mi, prosím, sešit“?

UA: Slovíčko „пůjč“ jsme nedělali, ale vzhledem k tomu, že to tam někde bylo, tak ho zavedu (((smích))) A je pravda, že já jsem se slovíčko „пůjч“ naučila vloni v Rize. Protože jsme se vždycky učili взять на прокат a to má jiný význam, než půjч. Myslím si, že já jsem si v životě od nikoho nic непůjчovala.

V: Ve významu půjčit se často používá дай. Například, дай мне, пожалуйста, книгу, тетрадь, ручки. Když chceme zdvořile poprosit.

UA: Ale to slovíčko půjčit je одолжить?

V: Ano, to také. Ale, například, když jde o peníze. Jinak běžně – дай, пожалуйста.

UA: Aha, tak jsem v životě neslyšela

Respondentka přímo na otázku neodpovídá, snaží se řešit záležitost spojenou se slovíčkem *půjčit*, konzultuje s výzkumníci jako s rodilou mluvčí jeho použití, nevnímá kontext prosby a nesnaží se řešit zdvořilost v dotazované situaci. Podobné bylo pozorováno i u ostatních respondentek. Pravděpodobně je uhýbání od tématu řečové zdvořilosti spojeno s tím, že zprostředkování zdvořilostních výrazů do výuky ruského jazyka zaujímá pro dotazované respondentky okrajovou pozici.

5 Výsledky pilotáže prvního výzkumného šetření

Záměrem prvního výzkumného šetření, které bylo realizováno v rámci pilotáže disertačního výzkumu, bylo zjistit, jak učitelé ruského jazyka českých ZŠ nahlíží na rozvoj sociolingvistické kompetence a zejména na výuku zdvořilostních výrazů. Výzkumný vzorek, jenž byl zvolen záměrným výběrem dle stanovených kritérií, tvořily tři učitelky ruského jazyka na ZŠ. Pro první výzkumné šetření v rámci pilotáže byly stanoveny následující cíle:

1. Ověřit výzkumný nástroj pro plánovaný disertační výzkum, techniku vedení rozhovoru a analýzy dat.
2. Ověřit, zda první výsledky analýzy vedou k odpovědi na HVO1: *Jak učitelé nahlíží na vyučování zdvořilostních výrazů v hodinách ruského jazyka na základních školách?*

5.1 Ověření výzkumného nástroje a způsobů analýzy dat

Dosavadní zjištění pilotáže umožňují zhodnotit přínosy a nedostatky výzkumného nástroje, průběhu a způsobů zpracování dat. Jako nástroj sběru dat byl použit polostrukturovaný rozhovor, jenž je běžně používaným nástrojem pro kvalitativní výzkumy. K výhodám polostrukturovaného rozhovoru patří možnost předem připravit tazatelské otázky, které cíleně vedou k získání relevantních dat, přitom tento výzkumný nástroj umožňuje respondentům svobodně vyjadřovat názory vlastním způsobem. Nahrávání rozhovorů umožňuje výzkumníkovi plně se soustředit na odpovědi respondenta. Ihned po provedení rozhovorů a v průběhu transkribování jsem si dělala poznámky, zaznamenávala si problematické body a možnosti řešení.

Na základě doporučení Švaříčka a Šedové (2011, s. 163) jsem vypracovala úvodní, hlavní a ukončovací tazatelské otázky (Příloha 1). Záměrem úvodních otázek (např.: Čemu se věnujete v hodinách ruského jazyka? Co by dle Vašeho názoru mělo být výsledkem výuky cizího jazyka?) bylo navodit „spontánní vyprávění“ (ibid., s. 163) respondentek. V hlavní fázi byly respondentkám kladeny dotazy, jež by měly vést k zodpovězení dílčích výzkumných otázek, například: *Jaké didaktické prostředky používáte pro výuku zdvořilostních*

výrazů? Jaké výukové aktivity provádíte pro vyučování zdvořilosti? Jak reagujete na chyby žáků v použití zdvořilostních výrazů v ruštině? Uveďte prosím příklady zdvořilostních výrazů, jež Vaši žáci používají v hodinách. Ukončovací otázky umožňují respondentovi uzavřít rozhovor, doplnit informace, zdůraznit nějakou část, např.: *Je něco, v souvislosti s rozvojem sociolingvistické kompetence a výukou zdvořilostních výrazů, k čemu byste se chtěl/a dodatečně vyjádřit?*

Při provádění výzkumného šetření jsem zjistila nutnost částečné modifikace výzkumných otázek a úpravy způsobu vedení rozhovorů. Například do dalších rozhovorů považuji za vhodné zahrnout tazatelské otázky: *Zkuste si vzpomenout, kdy jste naposledy procvičoval/a nebo vyučoval/a zdvořilostní výrazy v ruštině. Jak to probíhalo? V jakých situacích si žáci zdvořilostní výrazy procvičují?* Dále jsem si uvědomila, že jako učitelka se zkušeností výuky na základní škole znám dobře obsah používaných učebnic a tradice výuky ruského jazyka na českých ZŠ, proto nekladu upřesňující otázky. Za další chybu výzkumníka považuji to, že jsem se jednou snažila pomoci respondentce s odpovědí na otázku, což mohlo vést ke zkreslení výsledku. Během rozhovorů se respondentky vyhýbaly přímým odpovědím na otázky týkající se výuky zdvořilostních výrazů nebo při odpovědi uhýbaly od tématu řečové zdvořilosti. Pro další rozhovory je potřeba tento problém zohlednit a připravit si doplňující nebo upřesňující otázky pro zjištění příčin takového jednání.

Použitý nástroj sběru dat v podobě polostrukturovaného rozhovoru obsahuje nejen široce formulované otázky, ale také otázky, které vedou ke konkrétním odpovědím. Tento formát výzkumného nástroje považuji za vhodně zvolený, jelikož vede k získání kvalitativních dat, relevantních pro řešení zkoumané problematiky.

5.2 Ověření, zda první zjištění výzkumného šetření vedou k odpovědím na výzkumné otázky

Pro realizované první výzkumné šetření v rámci pilotáže byla stanovena hlavní výzkumná otázka: *Jak učitelé nahlíží na vyučování zdvořilostních výrazů v hodinách ruského jazyka na základních školách?* Pro zodpovězení HVO1 byly stanoveny dílčí otázky (DO):

DO1: Jak učitelé ZŠ vnímají vlastní sociolingvistickou kompetenci a schopnost prezentace řečové zdvořilosti v RJ?

DO2: Jaké postupy považují učitelé za vhodné pro vyučování zdvořilostních výrazů v hodinách ruského jazyka?

DO3: Jak učitelé charakterizují schopnost žáků používat zdvořilostní výrazy ve vybraných komunikačních situacích?

DO4: Jak učitelé vnímají chyby žáků v použití zdvořilostních výrazů?

K DO1 lze vztahovat zjištění, že respondentky předpokládají, že by dokázaly zdvořile komunikovat v ruštině přibližně z padesáti procent. I když termín sociolingvistická kompetence jim není znám, jak samy tvrdí, domnívají se, že významu této kompetence rozumí, při tom však pochybují o vlastní úrovni SLK. Z odpovědí respondentek je patrné, že umí vhodně a správně vyjádřit zdvořilost při pozdravu, loučení, prosbě, omluvě, poděkování a některých dalších a to jak v situacích neformálních, tak i formálních komunikace. Zjištění, že hlavním zdrojem informací o použití zdvořilostních výrazů v ruském jazyce je učebnice, lze vztahovat k DO2. Pro detailnější zodpovězení DO2 by z mé strany měly být kladeny doplňující a upřesňující otázky. Jako problematické při vyučování zdvořilostních výrazů se respondentkám jeví způsoby oslovení, jež jsou používány v ruském prostředí.

Při zjištění jak učitelky charakterizují schopnost vhodně používat zdvořilostní výrazy ve vybraných komunikačních situacích (DO3), respondentky uvádí, že pozdrav a loučení by pro žáky nebyly problematické. V situaci omluvy by žáci dle názorů respondentek dokázali použít vhodné zdvořilostní výrazy, avšak s menší jistotou. Respondentky pochybují, zda budou žáci schopni adekvátně řešit situaci přání k svátku. Chyby v použití zdvořilostních výrazů (DO4) nejsou vnímány respondentkami jako podstatné.

Na stanovené výzkumné otázky HVO1 a DO 1–4 lze z dat a prvních zjištění realizovaného výzkumného šetření nalézt odpovědi.

6 Závěr

Nedílnou součástí rozvoje sociolingvistické kompetence jako dílčí složky komunikační kompetence je výuka zdvořilostních výrazů, jejichž osvojení umožňuje mluvčím komunikovat v souladu s existujícími společenskými normami. Vzdělávání v oblasti *Další cizí jazyk*, pod kterou spadá výuka ruského jazyka na ZŠ v ČR, předpokládá rozvoj schopnosti žáka vyjádřit zdvořilost v komunikačních situacích (pozdravit a rozloučit se, představit se, poprosit, poděkovat, omluvit se atd.). V disertační práci se snažím řešit problematiku vyučování zdvořilostních výrazů v hodinách ruského jazyka na ZŠ. V rámci disertačního výzkumu plánuji realizaci kvalitativního a kvantitativního výzkumného šetření (triangulační smíšený design, QUAN-QUAL model).

Záměrem tohoto příspěvku bylo představit metodologii a první zjištění pilotáže prvního (kvalitativního) výzkumného šetření. Cílem pilotáže bylo: 1) ověřit výzkumný nástroj pro plánovaný disertační výzkum, techniku vedení rozhovoru a analýzy dat a 2) ověřit, zda na základě prvních výsledků analýzy lze odpovědět na HVO1. Cílem prvního šetření, realizovaného v rámci pilotáže disertačního výzkumu, bylo zjistit, jak učitelé základních škol nahlízejí na vyučování zdvořilostních výrazů v kontextu rozvoje sociolingvistické

kompetence žáků. Výzkumný vzorek, jenž byl zvolen záměrným výběrem dle stanovených kritérií, tvořily tři učitelky ruského jazyka na ZŠ. Sběr dat proběhl pomocí polostrukturovaného rozhovoru v březnu-dubnu 2019. Při provedení výzkumného šetření byla zjištěna nutnost částečné modifikace výzkumných otázek a úprava způsobu vedení rozhovorů, nicméně formát výzkumného nástroje se ukázal jako vhodně zvolený.

Data a první zjištění realizovaného výzkumného šetření vedou k odpovědím na stanovené výzkumné otázky (HVO1 a DO1-4). Ve výsledku kvalitativní analýzy jsem zjistila, že vyučování zdvořilostních výrazů v rámci výuky ruštiny na ZŠ není vnímáno respondentkami jednoznačně a je výrazně ovlivněno obsahem používaných učebnic. Při procvičování slovní zásoby a plnění úloh respondentky kladou důraz na probíraný lingvistický jev; (ne) použití zdvořilostních výrazů pozornost nevěnují. Dle tvrzení respondentek zdvořilostní výrazy jsou do výuky zprostředkovány a odpovídají požadavkům, formulovaným v kurikulárních dokumentech vzdělávací politiky ČR. Příklady vyučovaných frází, které uvádí respondentky, odpovídají normám použití zdvořilostních výrazů *při zdravení, loučení, prosbě, omluvě, projevu „pozitivní“ a „negativní zdvořilosti“* (Brown & Levinson, 1987). Za nejúspěšnější považují respondentky osvojení si žáky zdvořilostních výrazů při pozdravu a loučení; jako problematické se jeví zdvořilé oslovení učitele žáky, jež je spojené s nepoužitím v českém sociokulturním prostředí jména a otčestva.

Podrobná analýza dat *získaných ve výzkumném šetření* a kritická analýza průběhu jednotlivých rozhovorů poslouží pro přípravu dalších postupů v disertačním výzkumu.

V následující části disertačního výzkumu plánuji pokračovat ve zkoumání názorů učitelů na výuku řečové zdvořilosti a rozvoje sociolingvistické kompetence žáků v průběhu vyučování předmětu Ruský jazyk na základních školách. Záměrem pokračování tohoto šetření je hlubší vhled do zkoumané problematiky. Další kroky zkoumání vycházejí ze strategie „zakotvené teorie“ (Strauss & Corbin, 1999). Plánuji postupné zvětšování zkoumaného vzorku, jenž bude tvořen učiteli ruského jazyka základních škol, až do chvíle, kdy se zjistí, že další výzkum nepřináší nové informace, tedy že je možné ze získaných dat potvrdit závěry. Získávaná data budou simultánně analyzována; celkový počet respondentů a provedených rozhovorů bude stanoven na základě dosažení teoretické saturace.

Následujícím výzkumným šetřením v rámci disertačního výzkumu bude zjišťování schopnosti žáků použít zdvořilostní výrazy v základních komunikačních situacích, které by mělo představit, jak se názory učitelů na výuku zdvořilosti odrážejí ve výsledcích výuky ruského jazyka na ZŠ. Problematické vyučování řečové zdvořilosti v rámci rozvoje sociolingvistické

kompetence se plánují dále věnovat v navazujícím výzkumu způsobů představení zdvořilostních výrazů v učebnicových souborech určených pro výuku ruského jazyka na ZŠ.

Literatura

- Bachman, L. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Brown, P., & Levinson S. C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511813085>
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing interkultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Canale, M., & Swain, M. (1981). A theoretical Framework for communicative competence. In A. Palmer, P. Groot, & G. Trosper (Eds.). *The construct validation of test of communicative competence*, (pp. 1–36). Washington D. C.: Georgetown University.
- Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z., & Thurrell, S. (1995). Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications. In *Issues in Applied Linguistics*, 6(2), 5–35. Los-Angeles: University of California.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education (7th ed.)*. London: Routledge.
- Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. (2006). *Educational research: Competencies for analysis and applications*. Columbus: Merrill Greenwood.
- Goffman, E. (1967). *Interaction rituals: Essays in face to face behavior*. New York: Anchor Books.
- Hedge, T. (2000). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Jelínek, S., Alexejeva L. F., Hříbková, R., Žofková, H. (2007). *Raduga po-novomu 1. Učebnice*. Praha: Fraus.
- Knappová, M. (2017). Otčestvo. In P. Karlík, M. Nekula, & J. Pleskalová (eds.). *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*. Brno: Masaryková univerzita. Dostupné z <https://www.czechency.org/slovník/OT%C4%8CESTVO>
- Leech, G. (2014). *The pragmatics of politeness*. Oxford, New York: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195341386.001.0001>
- Littlewood, W. (1981). *Communicative language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Locher, M. A., & Graham S. L. (Eds.). (2010). *Interpersonal pragmatics*. Berlin: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110214338>
- Miles, M. B., Huberman, M. A., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. London: Sage.
- Mills, S. (2015). Language, culture and politeness. In F. Sharifia, *The Routledge handbook of language and culture* (pp. 129–140). Abingdon, UK: Routledge.

- Munby, J. (1981). *Communicative syllabus design: A sociolinguistic model for designing the content of purpose-specific language programmes*. Cambridge: Cambridge University Press
- Píšová, M. & Kostková, K. (2015). Didaktika cizích jazyků. In I. Stuchlíková, & T. Janík (Eds.), *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy* (pp. 67–92). Brno: Masarykova univerzita.
- Průcha, J. (2002). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- MŠMT. (2017). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: MŠMT. Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/ucebni-dokumenty>
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (1999). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Savignon, S. J. (1983). *Communicative competence: Theory and classroom practice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Sellers, S.C. (2002). Testing theory through teaching theatrics. *Journal of Nursing Education*, 41(11), (pp. 498–500).
- Spencer-Oatey, H. (2007). Theories of Identity and the Analysis of Face. *Journal of Pragmatics*, 39(4), 639–656. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2006.12.004>
- MŠMT. (2002). *Společný evropský referenční rámec pro jazyky*. Praha: MŠMT. Dostupné z <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>
- Strauss, A., & Corbin, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu. Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Nakladatelství Albert.
- Švaříček, R., & Šedřová, K et al. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Terkourafi, M. (2016). The linguistics of politeness and social relations. In K. Allan, *The Routledge handbook of linguistics* (pp. 221–235). Abingdon, UK: Routledge.
- Van Ek, J. (1987). *Objectives for foreign language learning*. Strasbourg: Council of Europe.
- Žofková H., Eibenová, K., Liptáková, Z., & Šároch, J. (2002). *Pojechali I. Ruština pro základní školy. Učebnice*. Praha: SPL – ALBRA.
- Watts. R. J. (2003). *Politeness*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511615184>

Příloha 1: Struktura rozhovorů v prvním výzkumném šetření

Cílem rozhovorů je zodpovězení hlavní výzkumné otázky 1 (HVO1): *Jak učitelé nahlíží na vyučování zdvořilostních výrazů v hodinách ruského jazyka na základních školách?*

Tazatelské otázky (TO) jsou vypracovány na základě stanovených pro první výzkumné šetření dílčích výzkumných otázek (DO1-4):

DO1: Jak učitelé ZŠ vnímají vlastní sociolingvistickou kompetenci a schopnost prezentace řečové zdvořilosti v RJ?

DO2: Jaké postupy považují učitelé za vhodné pro vyučování zdvořilostních výrazů v hodinách ruského jazyka?

DO3: Jak učitelé charakterizují schopnost žáků používat zdvořilostní výrazy ve vybraných komunikačních situacích?

DO4: Jak učitelé vnímají chyby žáků v použití zdvořilostních výrazů?

Úvodní otázky

TO1: Čemu se věnujete v hodinách ruského jazyka?

TO2: Co by dle Vašeho názoru mělo být výsledkem výuky cizího jazyka?

TO3: Čemu byste se chtěl/a v hodinách věnovat více? Co tomu brání?

Hlavní otázky

TO4: Jak byste ohodnotil/a vlastní sociolingvistickou kompetenci?

TO5: Jak byste ohodnotil/a vlastní schopnost použití zdvořilostních výrazů při konverzaci v ruském jazyce?

TO6: V čem dle Vašeho názoru spočívá rozvoj sociolingvistické kompetence v cizím jazyce?

TO7: Co může být zdrojem informací pro rozvoj sociolingvistické kompetence?

TO8: Uveďte prosím příklady zdvořilostních výrazů, jež vyučujete v hodinách ruského jazyka.

TO9: Jaké didaktické prostředky a výukové aktivity používáte pro výuku zdvořilostních výrazů?

TO10: V jaké míře dle Vašeho názoru obsahují učebnice ruského jazyka informace o řečové zdvořilosti?

TO11: Jak často se v hodinách používají zdvořilostní výrazy v komunikačních situacích, jež přirozeně vznikají nebo jsou záměrně vytvářeny ve vyučovacích hodinách?

TO12: Co spojené s výukou zdvořilostních výrazů kompetence považujete za problematické?

TO13: Jak vnímáte chyby žáků v použití zdvořilostních výrazů v ruštině a zda, případně jak na chyby reagujete?

TO14: Jak byste ohodnotil/a vědomosti Vašich žáků v aspektu řečové zdvořilosti v mateřském a ruském jazyce?

TO15: Uveďte prosím příklady zdvořilostních výrazů, jež Vaši žáci používají v hodinách?

TO16: Jak úspěšně dle Vašeho názoru jsou Vaši žáci schopni používat zdvořilostní výrazy v následujících komunikačních situacích?

- a) Seznamování.
- b) Pozdrav, oslovení a loučení s kamarádem a s učitelem.
- c) Prosba, omluvení a poděkování kamarádovi a učiteli.
- d) Pozvání na návštěvu. Přání k svátku.
- e) Ptání se na cestu.

Ukončovací otázky

TO17: Je něco, v souvislosti s rozvojem sociolingvistické kompetence a výukou zdvořilostních výrazů, k čemu byste se chtěl/a dodatečně vyjádřit?

TO18: Chtěl/a byste se na něco zeptat Vy?

ŘEČOVÉ AKTY OMLUVY U ČESKÝCH STUDENTŮ V ANGLIČTINĚ (L2): VYBRANÉ VÝSLEDKY PŘEDVÝZKUMU

Speech acts of apology realized by Czech students of English
as L2: Selected findings of a pilot study

Marie LAHODOVÁ VALIŠOVÁ

<https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.P210-9547-2019-8>

Abstrakt: *Ve druhé polovině 20. století došlo k posunu vědecké pozornosti od lingvistické kompetence ke kompetenci komunikační a pragmatické (Hymes, 1972; Canale & Swain, 1980; Canale, 1983; Bachman, 1990; Bachman & Palmer, 1996; Usó-Juan & Martínez-Flor, 2006). Výsledkem bylo množství zahraničních studií zabývajících se řečovými akty. Cílem mého dizertačního projektu je osvětlit strategie řečových aktů omluvy, které používají čeští vysokoškolští studenti v angličtině jako cizím jazyce (L2), neboť v českém prostředí podobná studie dosud nebyla publikována.*

Tento příspěvek prezentuje výsledky předvýzkumu, jehož prvním cílem bylo porovnat dva typy sběru dat – otevřený dotazník typu test kompletace diskurzu v písemné podobě (discourse completion task, DCT) a ústní kompletaci diskurzu (oral production task, OPT). Druhým cílem předvýzkumu bylo zjistit, jaké strategie omluv používají čeští studenti v angličtině jako L2. Výsledky ukazují, že obě techniky sběru dat přinášejí velmi podobná data – tři hlavní strategie omluv byly u obou technik stejné: vyjádření lítosti, nabídnutí nápravy a vysvětlení, co se stalo.

Klíčová slova: *pragmatická kompetence, řečové akty, omluvy, test kompletace diskurzu, ústní kompletace diskurzu*

Abstract: *During the second half of the 20th century, there was a shift in focus in second language acquisition research from linguistic competence to communicative and pragmatic competence (Hymes, 1972; Canale & Swain, 1980; Canale, 1983; Bachman, 1990; Bachman & Palmer, 1996; Usó-Juan & Martínez-Flor, 2006). This resulted in a growing number of studies on speech acts in general. Motivated by a lack of studies on the speech acts of apology in conversations of Czech learners of English as a foreign language, my dissertation project aims to shed light on apology strategies used by Czech university students.*

The aim of this paper is to show the findings of the pilot investigation. The first aim of the study was to compare two data collection techniques – the open-ended written discourse completion task (DCT) and oral production task (OPT). The second aim was to investigate the use of apology strategies by Czech learners of English. The findings suggest that both of the data collection techniques produce very similar data, as the three main apology strategies used by the respondents were the same: they were statements of remorse, reparation and accounts.

Key words: *pragmatic competence, speech acts, apologies, written discourse completion task, oral production task*

1 Úvod

Výzkum mé dizertační práce se zaměřuje na rozvoj pragmatické kompetence u vysokoškolských studentů v oblasti lingvistické zdvořilosti, která není dostatečně zohledněna v kurzech a učebnicích anglického jazyka⁶. Konkrétně se chci zabývat jedním z aspektů pragmatické kompetence – rozvojem norem lingvistické zdvořilosti v anglickém jazyce jako cizím jazyce (*second language*, dále L2). Prostřednictvím srovnávacího výzkumu lingvistické zdvořilosti chci zjistit, jaká je pragmatická kompetence českých studentů angličtiny, zda jsou schopni používat různé lingvistické prostředky angličtiny jako cizího jazyka (L2) vhodným způsobem při komunikaci v různých situacích a také jaké fráze čeští studenti znají, a naopak které se v jejich repertoáru neobjevují. Výzkum bude zaměřen na srovnání řečových aktů žádosti a omluv a strategií při jejich používání u českých rodilých mluvčích při používání angličtiny jako jejich cizího jazyka (L2) se strategiemi rodilých mluvčích angličtiny (*first language*, dále L1). Tyto poznatky by poté bylo možné reflektovat ve výuce a navrhnout různé metody a způsoby pro rozvoj pragmatické kompetence ve výuce cizího jazyka u vysokoškolských studentů.

Předkládaná studie prezentuje vybrané výsledky předvýzkumu, konkrétně výsledky výzkumu toho, jaké strategie řečových aktů omluvy používají čeští studenti v anglickém jazyce jako jejich L2. Je rozdělena na čtyři části. V první jsou popsána teoretická východiska a ve druhé dosavadní výzkumy zaměřené na řečové akty omluvy. Třetí část se týká metodologie předvýzkumu a poslední část je věnována průběhu předvýzkumu, analýze, výsledkům a diskusi.

⁶ Usó-Juanová provedla analýzu učebnic anglického jazyka, ve které prokázala, že se málo věnují pragmatické kompetenci a že komunikační situace prezentované v učebnicích jsou izolované a bez kontextu (Usó-Juan, 2007). Ve Spojených státech byl proveden průzkum na 100 vysokých školách nabízejících magisterský studijní program pro učitele angličtiny jako cizího jazyka. Většina těchto programů pro budoucí učitele nenabízí kurzy pragmatiky, a pokud je nabízejí, jedná se o teoretické předměty bez zaměření na pedagogickou praxi (Vásquez & Sharpless, 2009).

2 Teoretická východiska

2.1 Pragmatická kompetence a teorie zdvořilosti

Komunikační kompetence je v současné době hlavním pojmem, který vymezuje obsah i cíle výuky cizích jazyků. Znalost jazyka je nadále považována za důležitou, nicméně do popředí se dostává schopnost jeho kontextualizovaného použití. Cílem i obsahem výuky je komunikace zasazená do určitého kontextu reflektující autentickou a smysluplnou komunikaci.

Termín komunikační kompetence poprvé použil Hymes (1972, s. 281–286) ve své kritické reakci na Chomského (Chomsky, 1965, s. 4) dělení jazyka na jazykovou kompetenci (*competence*) a performanci, tj. promluvu (*performance*). Hymesův koncept komunikační kompetence (*communicative competence*) nezahrnuje pouze znalosti gramatiky a schopnosti ji používat, ale také schopnosti komunikovat vhodným způsobem v různém sociálním prostředí, tudíž je pro realizaci úspěšné komunikace potřeba znát nejen gramatická pravidla, ale i způsob, jak vyjádřit význam. Komunikační kompetence v Hymesově pojetí zahrnuje čtyři složky: gramatickou (zda je výrok formálně možný), složku proveditelnosti, dále vhodnosti v daném kontextu, a nakonec složku ověřitelnosti (skutečný výskyt).

Koncept komunikační kompetence byl dále rozvíjen (Canale & Swain, 1980; Canale, 1983; Thomas, 1983; Bachman, 1990; Bachman & Palmer, 1996; Usó-Juan & Martínez-Flor, 2006). Existuje množství definic komunikační kompetence, které se mnohdy i prolínají. Podle Bachmana je znalost jazyka (*language competence*) a jeho správné používání v sociálním kontextu ovlivněno znalostí okolního světa. Bachman místo pojmu komunikační kompetence pracuje s termínem komunikační jazyková schopnost (*communicative language ability*). Do jazykové kompetence řadí organizační kompetenci (gramatická a textová kompetence) a dále pragmatickou kompetenci (Bachman, 1990, s. 86). Do pragmatické kompetence zahrnuje ilokuční kompetenci (znalost jazykových funkcí) a sociolingvistickou kompetenci, tj. schopnost používat jazyk vhodným způsobem s ohledem na kontext.

Aby byl jedinec schopen úspěšně komunikovat v daném jazyce, musí znát nejen pravidla užívání gramaticky a sémanticky správně utvořených vět, tj. pravidla z oblasti organizační kompetence, ale ovládat i pragmatickou kompetenci, kterou se rozumí „kompetentní způsob užívání kompetentně utvořených vět v závislosti na komunikativní situaci“ (Hirschová, 2013, s. 14). Organizační a pragmatická složka komunikační kompetence jsou komplementárními pojmy a nelze mezi nimi stanovit přesnou hranici.

Tyto teoretické koncepty komunikační kompetence jsou také reflektovány v základním dokumentu jazykové politiky EU nazvaném *Společný evropský*

referenční rámec pro jazyky (*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching Assessment*; český překlad: *Společný evropský referenční rámec: Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak je hodnotíme*; dále jen SERRJ). Model komunikační kompetence jako cíle cizojazyčného vyučování podle SERRJ zahrnuje tyto tři dílčí složky kompetence: lingvistickou, sociolingvistickou a pragmatickou (SERRJ, 2001, s. 13). Nicméně popisy jednotlivých referenčních úrovní nevycházejí ze složek komunikační kompetence, ale jsou definovány na základě řečových dovedností.

Posun od znalostí systému jazyka k jeho funkčnímu používání v komunikačních situacích je reflektován i v didaktických principech cizojazyčné výuky. V současné době se výuka cizího jazyka zaměřuje hlavně na studenta, jeho potřeby a požadavky. Mluvíme o nástupu tzv. post-metodického období (post-method era), kdy se ve výuce cizích jazyků používají prvky, techniky a postupy různých didaktických metod (srov. Kumaravadivelu, 2006, s. 164). Žák a jeho potřeby zůstávají v centru pozornosti, roste role učitele jako zprostředkovatele a poradce. Rozvoj komunikační kompetence v cizím jazyce je i nadále prioritou vyučování, kde je kladen důraz na efektivní použití jazyka v sociálním kontextu. Z toho vyplývá i potřeba rozvoje pragmatické kompetence a povědomí o zdvořilostních normách ve vyučování cizích jazyků.

Pragmatika je termín, který lze obtížně definovat. Jeho definice se liší podle toho, jaké jevy její autoři do pragmatiky zahrnují (Peirce, 1972; Levinson, 1983; Leech, 1983). V různých definicích pragmatiky se podle Hirschové opakují následující klíčová slova: „užívání jazyka, fungování jazyka ve společnosti, kulturní a sociální kontext“ (Hirschová, 2013, s. 12).

Leech (1983, s. 11) dělí pragmatiku na sociopragmatiku a pragmlingvistiku. Sociopragmatika je podmíněna kulturou a sociálními vztahy ve společnosti, kdežto pragmlingvistika se spíše zaměřuje na jazykové prostředky konkrétního jazyka, kterými je možné vyjádřit pragmatickou dimenzi řeči. Obojí se do značné míry prolíná a nelze tudíž stanovit striktní hranici.

Mezijazyková pragmatika se zabývá studiem pragmatické kompetence u studentů cizího jazyka, zejména se zaměřuje na *interakci a řečové akty* – zkoumá schopnost studentů cílového jazyka použít různé lingvistické prostředky při *interakci* v cizím jazyce v různých kontextech, a dále se zaměřuje nejen na to, jak studenti vytvoří a vhodně použijí *řečové akty* (např. komplimenty, omluvy, žádosti nebo stížnosti) v cílovém jazyce, ale také na vývoj osvojování si mezijazykové pragmatiky společně s tím, jak se zvyšuje jejich pokročilost v daném jazyce.

Žádosti a omluvy jsou jedny z nejčastěji studovaných řečových aktů (Austin, 1962; Searle, 1979)⁷, což je dáno jejich frekventovaným používáním. Dalším důvodem je, že se jedná o výroky, které jsou zkoumány nejen z hlediska pragmatické kompetence, ale i z hlediska teorie zdvořilosti. Omluvy, které řadíme mezi expresivní řečové akty (Searle, 1979), jsou obtížně uchopitelné pro studenty cizího jazyka, neboť se jedná o kulturně specifická vyjádření a je tedy problematické se naučit, kdy a jak je používat.

Jednou z oblastí, která spadá pod pragmatickou kompetenci, je oblast zdvořilosti (v modelu podle Bachmana, 1990). Zdvořilost chápeme jako způsob chování a jednání, které vycházejí z hodnot a norem určité společnosti. Lingvistickou zdvořilostí rozumíme verbální komunikaci, která reflektuje vztahy a postoje mluvčích k jejich komunikačním partnerům během vzájemné interakce. Podle Hirschové se jedná o „soubor řečových strategií, způsobů užívání jazyka, které jako svůj hlavní cíl mají nejen bezproblémovou komunikaci, (...) ale zejména seberealizaci a sebeobranu komunikujícího individua v interakci s jinými komunikanty“ (Hirschová, 2013, s. 229).

Lingvistická zdvořilost je předmětem zkoumání poměrně krátkou dobu (od 60. let 20. století). Ve své práci vycházím z teorie Brownové a Levinsona (1987), podle které lidé během vzájemné interakce spolupracují ve snaze zachovat si vzájemně svou *tvář* (*face-saving activity*, *ibid.*, s. 61). Brownová a Levinson převzali Goffmanův pojem *tváře* a spojují ho se slovním obratem *ztratit tvář* (*lose face*), tj. být zahanben či ponížen. *Tvář* mají všichni členové společnosti, jedná se o veřejné zobrazení sebe sama, to, jak každý člen společnosti chce být vnímán ostatními. Každý člověk má tvář pozitivní a negativní. *Pozitivní tvář* popisují jako touhu jedince být oceňován, schvalován a příznivě vnímám ostatními osobami, které s ním vstupují do interakce. *Negativní tvář* obsahuje základní požadavek na nevyrušení, na svobodu svého jednání a právo nebýt využíván (*ibid.*). Přesto může během interakce dojít k *ohrožení tváře* (*face-threatening acts, FTA*). Všechny řečové akty mohou způsobit ohrožení tváře – jak mluvčího, tak i adresáta nebo obou dvou. Míra ohrožení tváře záleží na třech faktorech: na sociálním odstupu mluvčího a adresáta, na relativní moci mluvčího nad adresátem a na stupni ohrožení adresátovy tváře v dané kultuře.

Teorie zdvořilosti podle Brownové a Levinsona našla mnoho kritiků⁸ (např. odborníci na asijské kultury jejich teorii nepovažují za univerzální, neboť se neslučuje s asijským pojetím zdvořilosti), nicméně dosud se většina

⁷ Zakladatelem teorie řečových aktů je Austin (1962). Podle něj je třeba u každé výpovědi rozlišovat tři složky: lokuci (slovní obsah), ilokuci (pragmatickou funkci výpovědi, tj. za jakým účelem byla pronesena) a perlokuci (jak se adresát tohoto výroku zachová). Levinson (1983) upozorňuje, že termín „řečový akt“ je ve skutečnosti obecně používán pouze ve významu „ilokuční akt“.

⁸ Wierzbicka, 1991; Eelen, 2001

výzkumů lingvistické zdvořilosti odkazuje a pracuje právě s touto teorií.⁹ Mezi nejnovější teoretické práce na téma lingvistické zdvořilosti můžeme řadit monografie těchto autorů: Watts (2003); Spencer-Oateyová (2007); Locherová & Grahamová (2010); Millsová (2015) a Terkourafiová (2016).

Předvýzkum mého dizertačního projektu vychází z teorie komunikační kompetence, konkrétně jsem si zvolila model podle Bachmana (1990), který do pragmatické kompetence zahrnuje i její složku sociolingvistickou a ilokuční. Dále vycházím z teorie řečových aktů podle Searla (1979) a teorie zdvořilosti podle Brownové a Levinsona (1987).

2.2 Řečové akty omluvy

Omluvy řadíme mezi expresivní řečové akty (Searle, 1979). Goffman definuje omluvu jako remediální výpověď, která je pronesena ve snaze znovu nastolit společenskou harmonii poté, co došlo ke skutečnému nebo virtuálnímu přechínu (1971, s. 109). Tato remediální výpověď je pronesena v situacích, kde se nacházejí minimálně dva komunikanti – jednoho z nich lze označit jako „pachatele“ a druhého jako „oběť“ (Hirschová, 2013, s. 254). Jedná se o situace, kdy již došlo k ohrožení tváře jednoho z komunikantů, nebo se toto ohrožení tváře v nejbližší budoucnosti předpokládá, nebo „oběť“ dává „pachateli“ verbálně nebo neverbálně najevo, že od něj remediální výpověď očekává (ibid, s. 255). Pokud tedy jeden z komunikantů nabízí omluvu, ukazuje tím svou ochotu se ponížit, což z omluvy dělá akt zachování tváře pro posluchače, ale zároveň akt ohrožení tváře pro mluvčího. Jedná se tedy o akt kompenzace za čin, který spáchal mluvčí a který poškodil/poškodí posluchače (Márquez-Reiter, 2000, s. 44).

Engel (2001) tvrdí, že by se každá omluva měla skládat ze tří R: regret, responsibility, remedy (*lítost, odpovědnost a náprava*), tj. vyjádření lítosti, uznání odpovědnosti za spáchaný přechín a nabídku nápravy, a pokud jedna z těchto částí omluvy chybí, nebude omluva vnímána jako upřímná a nebude mít požadovaný účinek.

Podle Blum-Kulkové (Blum-Kulka & Olshtain, 1984, s. 206–207) může mít omluva jednu ze dvou základních forem, nebo může být kombinací obou. Omluva je realizována nástrojem indikujícím explicitní ilokuční sílu (*Illocutionary force indicating device, IFID*). Jedná se o běžně používané výrazy vyjadřující omluvu (v angličtině se jedná o slovesa, *(be) sorry, excuse, apologize, forgive, regret, pardon*). Druhou možností, jak realizovat omluvu (s nebo bez IFID), je výrok obsahující jednu ze čtyř strategií omluvy: vysvětlení, vyjádření zodpovědnosti, nabídka nápravy a slib, že se to již nestane.

⁹ Mezi další významné teoretiky zabývající se lingvistickou zdvořilostí patří Grice (1975 cit. podle Grice 1989), Leech (1983), Watts (2003).

Strategie omluv vyjmenoval již Fraser v roce 1981, celkem jich uváděl devět, Olshtain a Cohen (1983) snížili počet strategií na pět, Trosborgová (1987) nejdříve navrhla šest strategií, ale poté jejich počet snížila na dvě hlavní a dvě podkategorie (1995).

Pro svůj výzkum jsem si zvolila rozpracování typů strategií podle Sugimotové (1997), která rozděluje strategie na primární, sekundární a zřídka používané. Tyto tři kategorie dále dělí na jedenáct podkategorií (viz Příloha 1).

Z předchozího výčtu strategií je zřejmé, že omluva není samostatný řečový akt, ale že se skládá z více částí výpovědi (*a speech act set*, Olshtain & Cohen, 1983). Strategie se dělí na přímé a nepřímé, které doplňují řečový akt omluvy. Dále je možné omluvu zintenzivnit nebo ji naopak zmírnit. Pro zvýšení intenzity může mluvčí v angličtině použít tři možnosti: zesilující výrazy (*intensifiers*) jako např. *very* a *really* (*I'm very sorry*), nebo opakování (*I'm sorry, sorry, sorry*) nebo kombinace obojího (*I'm very very sorry*). Některé z těchto možností lze použít i opakovaně. Snížit intenzitu omluvy lze např. pomocí dodatečného komentáře – *I'm sorry, but you shouldn't really get insulted by such remarks* (*Omlouvám se, ale poznámky tohoto typu by tě přece neměly urazit.*) (srov. Olshtain, 1989).

V následující kapitole se zaměřím na dosavadní výzkum omluv v rámci studia mezijazykové pragmatiky a výzkumů zaměřených na žakovský jazyk při procesu osvojování si cizího jazyka.

3 Shrnutí dosavadního výzkumu

3.1 Zahraniční výzkum

Existuje velké množství studií, jejichž hlavním tématem byl výzkum omluv v různých jazycích. Můžeme je dělit podle cílů výzkumu těchto studií na studie zabývající se použitými strategiemi zdvořilosti (Brown & Levinson, 1978; García, 1989; Márquez-Reiter, 2000), faktory ovlivňujícími volbu určité strategie (Cohen & Olshtain, 1981; Fraser, 1981; Olshtain & Cohen, 1983), mezikulturními variacemi pro vyjádření omluvy (García, 1989; Trosborg, 1987; Sugimoto, 1997; Márquez-Reiter, 2000; Bataineh & Bataineh, 2008), negativním transferem mateřského jazyka (L1) (Olshtain & Cohen, 1983) a genderovými rozdíly (Márquez-Reiter, 2000; Bataineh & Bataineh, 2008). Všechny tyto studie jsou průřezové, hlavními nástroji sběru dat byli dotazník typu kompletace diskurzu (*Discourse Completion Task/Test, DCT*), popis situace doplněn obrázkem (*cartoon oral production task, COPT*) nebo metoda hraní rolí. Dotazník typu kompletace diskurzu (*discourse-completion task, DCT*) je výzkumný nástroj používaný v lingvistice. Původně byl tento

nástroj použit při studiu řečových aktů rodilých mluvčí a studentů hebrejštiny (Blum-Kulka, 1989). Jedná se o popisy různých sociálních situací, které jsou zasazeny v určitém prostředí, z něhož je patrné pozadí dialogu a vzájemné sociální postavení komunikantů. Respondenti k příslušné situaci vyjádří svoji reakci, tj. řečový akt tak, jak si myslí, že by reagovali v reálné situaci.

Zřejmě nejcitovanějším výzkumem je práce *Cross-cultural Speech Act Realization Project (CCSARP)* od Blum-Kulka et al. (1989), která studovala žádosti a omluvy ve velkém spektru jazyků a jejímž cílem bylo determinovat existenci možných pragmatických principů při realizaci řečových aktů žádostí a omluv. Tento projekt se stal klíčovým pro výzkum řečových aktů hned z několika hledisek – dal vzniknout standardně používanému *dotazníku typu test kompletnosti diskurzu (DTC)* a také vytvořil kategoriální systémy pro analýzu žádostí a omluv.

V rámci tohoto projektu studovala Olshtainová (1989), jaké strategie omluv používají mluvčí čtyř různých jazyků: hebrejštiny, kanadské francouzštiny, australské angličtiny a němčiny. Data získala pomocí DCT a došla k následujícímu závěru: „Pokud zachováme stejné sociální podmínky, stejný kontext a stejnou míru provinění, bude v různých jazycích omluva realizována velmi podobným způsobem.“ (Olshtain, 1989, s. 171)¹⁰

Ačkoliv omluvu lze považovat za univerzální řečový akt, najdeme rozdíly v omluvách u různých kultur. Sugimotová (1997) studovala strategie omluv u japonských a amerických studentů. Nejpoužívanější strategie byly u obou skupin stejné: explicitní vyjádření lítosti, vysvětlení, co se stalo, a nabídka nápravy. Nicméně sekundární strategie – nabídka kompenzace a slib, že se to vícekrát nestane – používali převážně japonští studenti. Další patrný rozdíl byl v tom, že američtí respondenti, kteří nenabídli nápravu, připisovali své provinění zapomnětlivosti či okolnostem, které nemohou ovlivnit, zatímco japonští respondenti zdůrazňovali, že neměli v úmyslu něco takového provést, ale přesto uznávali svoji zodpovědnost za provinění a způsobenou škodu. V další své studii omluv u japonských a amerických studentů Sugimotová (1999) přisuzuje použití rozdílných strategií zejména tomu, že Američané a Japonci vnímají vzniklou situaci odlišným způsobem. Odlišné typy použitých strategií souvisejí také s tím, jak komunikanti vnímají samotnou míru provinění, jaký je vztah mezi „obětí“ a „pachatelem“ a jaká se očekává reakce ze strany „obětí“.

Závěrem lze říci, že dosavadní výzkum řečových aktů omluvy došel k těmto zjištěním: jsou patrné velké podobnosti při realizaci omluv u různých kultur, nicméně existují i rozdíly; volbu strategií omluvy často ovlivňují

¹⁰ „...given the same social factors, the same contextual factors, and the same level of offence, different languages will realize apologies in very similar ways.“

sociální a situační faktory; sociokulturní normy mateřského jazyka (L1) ovlivňují způsob omluvy v cizím jazyce (L2).

3.2 Český výzkum

Výzkumu rozvoje pragmatické kompetence a lingvistické zdvořilosti v českém prostředí bylo dosud věnováno málo pozornosti. Pragmatikou a teorií řečových aktů v češtině se zabývají dvě monografie autorů Grepl & Karlík (1998) a Hirschová (2013). Řečové akty omluv v češtině zkoumala Válková (2004, 2008, 2014). Specifický výzkum zaměřený na formulování řečových aktů omluv rodilými Čechy v angličtině (L2) nebyl dosud realizován.

4 Metodologie předvýzkumu

4.1 Cíle předvýzkumu

Předvýzkum měl stanoveny tři hlavní cíle.

1. Ověřit hlavní nástroj výzkumu, tj. písemný dotazník kompletace diskurzu (DCT), a jeho reliabilitu a validitu.
2. Zjistit, jaké strategie používají čeští rodilí mluvčí v angličtině, tj. v cizím jazyce, který si osvojili (L2), při různých situacích, které vyžadují vyjádření omluv (DCT v angličtině, 2 části).
3. Zjistit, zda sociální proměnné (formální a neformální situace) mají vliv na volbu strategií omluv.

4.2 Výzkumné otázky

Předvýzkum si klade za cíl odpovědět na tyto výzkumné otázky:

1. Jaké jsou shody a rozdíly strategií omluv pořízených dvěma různými technikami sběru dat – písemným testem kompletace diskurzu a ústní kompletace diskurzu?
2. Jaké strategie a výrazové prostředky používají čeští studenti v angličtině, tj. v cizím jazyce, který si osvojili (L2), při různých situacích, které vyžadují vyjádření omluv?
3. Jaký vliv mají sociální proměnné (formální a neformální situace) na volbu strategie omluvy v angličtině jako jejich L2?

4.3 Výzkumný design

Jedním z cílů předvýzkumu bylo ověřit hlavní nástroj sběru dat, tj. písemný dotazník kompletace diskurzu (DCT), a jeho reliabilitu a validitu. Hlavní nástroje sběru dat tvořil **otevřený dotazník ve formě kompletace diskurzu (DCT)** v angličtině a **ústní kompletace diskurzu** taktéž v anglickém jazyce.

Byl získán vzorek písemných i ústních reakcí na ty stejné situace, které vyžadují vyjádření omluv. Takto získaná data byla přepsána, analyzována, vyhodnocena a porovnána.

DCT byl rozdělen na dvě části (obě jsou v angličtině), každá obsahovala popis 10 situací, na 5 z nich měli studenti reagovat žádostí a na 5 omluvou. Jednotlivé situace byly promíchány, takže dotazník již neobsahoval distraktory (oba dotazníky DCT, viz Příloha 2 a 3).

Popis každé situace v DCT obsahuje informaci o sociálním odstupu a relativní moci mezi participanty. Všechny situace vycházejí z každodenního života vysokoškolských studentů, např. při komunikaci s pedagogy, spolužáky, při práci v kavárně, při parkování auta. Studentům by tedy měly být tyto situace srozumitelné a blízké.

Studenti vyplňovali dva DCT s časovým odstupem jednotlivých částí, což je vedeno snahou, aby studenti zapomněli, jak odpovídali v první části dotazníku. Popisy situací se opakují, ale je zde jiná sociální moc a sociální odstup účastníků, např. v prvním DCT žádají svého vyučujícího o zapůjčení knihy, ve druhém DCT žádají o totéž svého spolužáka. Tento postup byl zvolen s cílem odpovědět na výzkumnou otázku 3.

Ústní kompletace diskurzu byla taktéž rozdělena na dvě části s cílem odpovědět na výzkumnou otázku 3 (viz výše).

4.4 Zkoumaný soubor

Respondenty předvýzkumu byli studenti prvního a druhého ročníku prezenčního studia Provozně ekonomické fakulty Mendelovy univerzity, které vyučují předmět Obchodní angličtina. Kurz Obchodní angličtiny je nabízen v zimním i letním semestru, trvá 12 (13) týdnů, je ukončen zápočtem (písemný test) a ústní zkouškou. Jedná se o dostupnou výběrovou jednotku populace (srov. Hendl & Remr, 2017, s. 138).

Všichni studenti mají stejné vstupní parametry: absolvovali střední školu s maturitou, byli přijati na vysokou školu, u přijímacího řízení úspěšně prošli i písemnou přijímací zkouškou z anglického jazyka, jejich věkové rozmezí se pohybuje od 19-25 let. Vstupní úroveň předmětu Obchodní angličtina je B1 podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (SERRJ).

Mezi účastníky kurzu Obchodní jazyk – Angličtina jsou i studenti jiných národností (např. studenti z Ruska, Kazachstánu, Mongolska). Ti byli z výzkumu vyloučeni, neboť pocházejí z jiného sociálně-kulturního prostředí a jejich chápání zdvořilosti se může od českého pojetí lišit (srov. Hofstede, 2001).

Dalším kritériem výběru českých respondentů byla jejich účast na vyplnění obou částí dotazníků (2 části DCT v angličtině), nebo účastí na obou částech nahrávání ústní kompletace diskurzu.

4.5 Postup zpracování dat

Všechna data získaná pomocí písemného DCT i nahrávek byla přepsána a kódována. Kódovací kategorie strategií podle Sugimotové posloužily jako základ pro vytvoření vlastního kategoriálního systému strategií. Na základě získaných dat byly některé kategorie navržené Sugimotovou vyloučeny, protože se v získaných datech vůbec nevyskytovaly (*Slib, že se to vícekrát nestane* a *Vděčnost*). Dále jsem některé kategorie sloučila (*Náprava + Kompenzace; Vysvětlení, co se stalo + Kontext*). Ke sloučení těchto kategorií jsem se rozhodla na základě jejich podobné a mnohdy i překrývající se obsahové shody. Kategorie *Náprava + Kompenzace* obsahuje strategie, kdy omlouvající se uznává svou vinu a snaží se buď napravit způsobenou škodu, nebo nabízí náhradu poškozené věci či finanční kompenzaci. Proto jsem ji nazvala *Nabídka nápravy*. Kvůli vzájemné propojenosti jsem sloučila i kategorie *Vysvětlení, co se stalo + Kontext*, neboť se omlouvající se snaží osvětlit to, co se stalo, a popsat celkový kontext, jak k tomu došlo. Nazvala jsem ji *Vysvětlení + kontext*. A nakonec jsem přidala nové kategorie. Kategoriální systém jsem rozšířila na celkem 14 kategorií strategií omluv, které se vyskytly v mém souboru dat – viz Příloha 4 (strategie jsou seřazeny podle postupného výskytu v datech, nikoliv podle jejich četnosti).

Většina omluv se skládala z více částí a každá jednotlivá významová jednotka výpovědi byla označena příslušným kódem. Např. omluva *I'm really sorry. / That was my fault. / I'll buy you a new one.* (Překlad: *Velice se omlouvám. / Byla to moje chyba. / Koupím vám nový.*) byla rozdělena na tři části a každá z nich byla označena příslušným kódem (*vyjádření lítosti / explicitní vyjádření odpovědnosti / nabídka nápravy*). Pokud se v rámci jedné omluvy vyskytla některá strategie vícekrát, počítala jsem ji pouze jednou. Např. v této omluvě *I'm sorry, / are you okay? / I'll bring a towel. / I'm really sorry.* se strategie vyjádření lítosti objevila dvakrát (*I'm sorry. I'm really sorry.*), na začátku a na konci promluvy. Počítána byla ale jen jednou, tzn. že se v této omluvě vyskytly celkem 3 strategie: *vyjádření lítosti, zjišťování následků provinění a návrh nápravy*.

Z písemných dotazníků DCT bylo získáno celkem 100 reakcí vyjadřujících omluvu $n=100$ (10 studentů reagovalo na 10 situací). U nahrávek se jedná o 30 omluv, $n=30$ (3 studenti reagovali na 10 situací). Situace se dělily na formální (5) a neformální (5). Protože se jednalo o malý vzorek, prepis, kódování i analýza byla provedena v programu Excel. Pro větší objem dat získaných během samotného výzkumu se počítá s provedením analýzy v programu SPSS.

4.6 Reliabilita a validita

DCT – dotazník ve formě kompletace diskurzu je „zřejmě nejrozšířenější metodou sběru dat používanou v mezijazykové pragmatice“ (Gass & Neu, 2006, s. 46). Je ovšem nutné také připustit, že DCT obsahují „krátké dekontextualizované segmenty v písemné formě“ (Wolfson et al., 1989, s. 46). Je zřejmé, že data získaná formou DCT nelze považovat za autentické výroky získané během přirozené konverzace. Nejedná se o autentické řečové akty v přirozeném prostředí, ale jedná se o to, co studenti uvádějí, že by v dané situaci řekli. Dále je těžké zjistit, jakou závažnost připisují respondenti vyplňování dotazníku DCT. Další otázkou je, zda lze výsledky výzkumu na jednom vzorku společnosti (studenti vysokých škol) zobecnit.

Existuje množství studií, které porovnávaly data získaná pomocí DCT s daty z pozorování nebo nahrávek autentického diskurzu (např. Wolfson, Marmor & Jones, 1989; Golato, 2003; Economidou-Kogetsidis, 2013). Byly zjištěny jak podobnosti, tak i rozdíly. Nicméně co se týče podobností – lze říct, že při použití obou výzkumných metod bylo zjištěno používání stejných strategií.

I přes určitá omezení může tedy DCT posloužit jako nástroj pro získání velkého množství dat, která vzniknou za stejných podmínek ve stejnou dobu a v relativně krátkém časovém úseku, proto je možné tento nástroj považovat za validní a reliabilní. Autoři těchto srovnávacích studií nicméně poukazují na to, že by se DCT měl používat doplněn dalšími výzkumnými nástroji, aby došlo k triangulaci dat (Golato, 2003; Economidou-Kogetsidis, 2013).

Z důvodu ověření reliability a validity nástroje jsem se rozhodla použít v předvýzkumu jak písemné DCT, tak i ústní DCT – též nazývané jako ústní kompletace diskurzu (*oral production task, OPT*). Řečové akty omluvy získané od studentů v písemném dotazníku DCT byly porovnány s řečovými akty omluvy od studentů v ústní formě (OPT).

5 Předvýzkum

5.1 Průběh předvýzkumu

Předvýzkum týkající se sběru dat pomocí písemného DCT probíhal v jarním semestru 2017/2018 na semináři předmětu Obchodní angličtina na Provozně ekonomické fakultě Mendelovy univerzity v Brně. Před zahájením předvýzkumu dostali studenti informační e-mail týkající se průběhu předvýzkumu na seminářích, o jeho částech a rozložení během semestru. Téma výzkumu jim nebylo zpřesněno, aby tím nebyly ovlivněny jejich reakce na situace v DCT. Na semináři jim bylo opět vše vysvětleno, přečetli a podepsali Informovaný souhlas. Dotazy studentů byly zodpovězeny. Poté dostali první část DCT v angličtině. Vyplnění trvalo přibližně 30 minut. O měsíc později

dostali studenti na semináři k vyplnění druhou část DCT. Byla získána data od deseti studentů, která byla následně přepsána, kódována a analyzována. Výsledky předkládám v této studii.

Další část předvýzkumu – sběr dat pomocí ústní kompletace diskurzu (OPT) reakcí studentů na situace vyžadující omluvu – se uskutečnila v jarním semestru 2018/2019. Byl získán vzorek 3 českých studentů, kteří splňovali stejná kritéria výběru vzorku (viz 3.4). Nahrávky nebyly pořízeny na semináři, ale na samostatných sezeních. Studenti byli informováni o náplni předvýzkumu a o konkrétním postupu. Ovšem téma výzkumu jim opět nebylo zpřesněno, aby nedošlo k ovlivnění jejich ústního projevu a volby strategií. Se svou účastí na výzkumu souhlasili, což potvrdili svým podpisem Informovaného souhlasu. Každá část písemného DCT byla rozstříhána na jednotlivé situace. Studenti dostali kartičky s popisem situace (jednalo se o všechny situace zařazené do písemného DCT, situace byly seřazeny ve stejném pořadí jako u písemného DCT). Každou kartičku si přečetli, a poté na danou situaci měli reagovat ústně (anglicky). Jejich okamžitý projev byl nahrán na diktafon. S každým studentem proběhla dvě sezení s časovým odstupem čtyř týdnů. Na prvním sezení byly nahrány jejich reakce na situace v DCT 1 v angličtině. Na druhém sezení reagovali na situace z DCT 2 opět v angličtině. Jedno sezení trvalo 15–20 minut.

5.2 Výsledky předvýzkumu

Představuji zde výsledky analýzy omluv českých studentů v anglickém jazyce (L2), která se zaměřuje na použité strategie a na to, zda se tyto liší ve formálních a neformálních situacích.

V písemně vyplněných dotaznících DCT bylo zachyceno 100 omluvných reakcí, které celkem obsahovaly 266 jednotlivých strategií, každá omluva se tedy skládala z průměrně 2,66 strategií. Tabulka v Příloze 5 ukazuje četnost kategorií strategií omluv ve všech deseti situacích v písemných DCT.

Celkem bylo nahráno 30 omluv, ve kterých bylo použito 89 jednotlivých strategií. Jedna omluva se skládala v průměru z 2,97 strategií. Tabulka v Příloze 6 zachycuje četnost výskytu kategorií strategií omluv ve všech deseti situacích na nahrávkách OPT.

Pro porovnání četnosti výskytu kategorií strategií omluv v písemně vyplněném dotazníku DCT a na nahrávkách byla vytvořena tabulka v Příloze 7.

V následné analýze a diskusi se omezím pouze na kategorie strategií, jejichž četnost výskytu překročila 10 %.

V písemných dotaznících DCT se vyskytovalo celkem 14 kategorií strategií omluv. Pořadí jednotlivých kategorií strategií dle četnosti jejich výskytu u písemných dotazníků DCT bylo následující:

a) *Výjádření lítosti* (n = 82; 30,8 %),

- b) *Nabídka nápravy* (n = 46; 17,3 %).
- c) *Vysvětlení + kontext* (n = 44; 16,5 %).

Pokud všechny omluvné reakce (100) rozdělíme na formální (50) a neformální (50), pořadí hlavních tří kategorií strategií se nezmění (viz Příloha 8). Lze tedy konstatovat, že formálnost či neformálnost omluvy nemá vliv na nejčastěji používané strategie v písemném DCT.

Vyjádření lítosti značně dominuje a objevuje se ve většině omluv (v 82 omluvách ze 100). Výskyt následujících dvou strategií je téměř o polovinu nižší než u *vyjádření lítosti*. Nicméně data ukazují, že jak *nabídka nápravy*, tak strategie *vysvětlení + kontext* se vyskytují téměř v polovině ziskaného vzorku omluv (ve 46 respektive 44 omluvách ze 100). Mezi třetí a čtvrtou četností strategií omluv je velký skok – strategie číslo 3 (*vysvětlení + kontext*) se vyskytuje více než dvojnásobně častěji než strategie číslo 4 (*popis škody*).

Další kategorie strategií svou četností nedosahují 10 % a mají postupnou klesající tendenci. Jak již bylo řečeno, na čtvrtém místě je kategorie *popis škody* (n = 19; 7,1 %), na pátém místě je *explicitní vyjádření odpovědnosti* (n = 15; 5,6 %) – a toto pořadí zůstává zachováno i ve formálních a neformálních situacích v DCT (viz Příloha 8).

V nahrávkách ústních reakcí na situace z DCT respondenti používali celkem 12 kategorií strategií. Strategie *svalení viny na vnější okolnosti* a žádost, aby se poškozená strana nezlobila, se zde na rozdíl od písemného DCT nevyskytují. Nejčastěji používané kategorie strategií omluv na nahrávkách byly tyto:

- a) *Vyjádření lítosti* (n = 25; 28,1 %),
- b) *Vysvětlení + kontext* (n = 22; 24,7 %).
- c) *Nabídka nápravy* (n = 19; 21,3 %).

Opět se zde ukazuje, že *vyjádření lítosti* je nejčastější strategií. Nicméně četnost dalších dvou strategií se od četnosti *vyjádření lítosti* již příliš neliší. Toto pořadí zůstalo stejné u formálních i neformálních omluv (viz Příloha 9). Čtvrtá kategorie strategií (*zjišťování následků provinění*) již nedosahuje ani 10 %. I zde nastává velký rozdíl mezi četností třetí a čtvrté strategie – strategie číslo 3 (*nabídka nápravy*) se vyskytuje trojnásobně častěji než strategie 4 (*zjišťování následků provinění*). V porovnání se třemi prvními strategiemi je četnost výskytu ostatních kategorií strategií omluv velmi malá – v neformálních situacích se jedná o osm dalších kategorií, kde je výskyt od 1–3 omluv ze 30. Ve formálních situacích se dále vyskytuje pouze šest dalších kategorií strategií, přičemž jedna z nich se nachází ve 3 omluvách (*zjišťování následků provinění*), další se vyskytují pouze v jedné omluvě z 30.

5.3 Diskuse

Tato studie prezentuje výsledky části předvýzkumu zabývajícím se studiem strategií omluv u českých studentů v angličtině jako jejich L2. Cílem bylo

ověřit volbu hlavního nástroje sběru dat a také to, zda získaná data odpovídají na výzkumné otázky.

Lze konstatovat, že *vyjádření lítosti* se ze všech 14 kategorií vyskytovalo nejčastěji jak v písemném DCT ($n = 82$; 30,8 %), tak i na nahrávkách ($n = 25$; 28,1 %). Na druhém a třetím místě jsou strategie *nabídka nápravy* a *vysvětlení + kontext*, i když u nahrávek je pořadí druhého a třetího místa obrácené. Z výsledků vyplývá, že tři nejčastěji se vyskytující kategorie strategií omluv jsou také na prvních třech pozicích jak u formálních, tak i neformálních situacích u DCT i OPT. Ostatní kategorie strategií se vyskytují méně často, jejich výskyt je pod 10 %. U písemných DCT se vyskytuje celkem 14 kategorií strategií, 4. až 14. strategie jsou zastoupeny s pozvolna klesající tendencí. V nahrávkách najdeme pouze 12 kategorií strategií, 4. až 12. strategie se oproti třem hlavním kategoriím strategií vyskytují s velmi malou četností (jeden až tři výskyty z 30). Protože se jedná o malý vzorek omluv ($n = 30$), každý jeden výskyt dokáže změnit jejich pořadí a četnost.

Respondenti vyplňující písemný DCT měli více času na promyšlení si volby své reakce, a tedy i strategie, což u OPT nebylo možné. Přesto jsou tři hlavní strategie stejné. Dále se u písemného DCT objevuje větší repertoár kategorií strategií (14) než u nahrávek (12). Při ústním projevu se respondenti zjevně omezili na tři hlavní strategie a ostatní strategie můžeme považovat za specifické s ohledem na danou situaci, na kterou reagovali.

Na základě výsledků předvýzkumu lze konstatovat, že zvolený nástroj sběru dat v podobě písemného DCT byl zvolen vhodně a je reliabilní a validní. Výsledky získané z písemného DCT a nahrávek ústního projevu respondentů vyjadřující omluvy se shodují – při porovnání četnosti výskytu kategorií strategií omluv u písemného a ústního DCT je patrné, že u obou typů nástroje dat vycházejí tyto tři kategorie strategií jako nejčastěji používané: *vyjádření lítosti*, *nabídka nápravy* a *vysvětlení + kontext*.

Výsledek předvýzkumu dále prokázal, že písemné DCT jsou pro můj výzkum lingvistické zdvořilosti vhodnější než nahrávky ústního projevu. Cílem výzkumu je zjistit, jaký repertoár jazykových prostředků vyjadřujících lingvistickou zdvořilost – konkrétně jaké strategie omluv – čeští vysokoškolští studenti znají a používají v anglickém jazyce jako jejich L2. U nahrávek se respondenti omezují na menší škálu lingvistických výrazů a strategií, ačkoliv z výsledků písemných dotazníků DCT je patrné, že jejich znalost strategií omluv je širší. Vzhledem k tomu, že se ve výzkumu nezaměřuji na suprasegmentální jevy ani na studium interakční kompetence, ale pouze na lingvistické vyjádření zdvořilosti, není třeba reakce studentů nahrávat. Písemný DCT je naopak schopen zachytit větší šíři jejich znalostí lingvistických prostředků.

Druhým cílem předvýzkumu bylo ověřit, zda data získaná pomocí DCT odpovídají na výzkumnou otázku číslo 3: zda sociální proměnné mají vliv na

volbu strategií omluvy při vyjádření zdvořilosti. Představila jsem zde porovnání omluv ve formálních a neformálních situacích. Data získaná z písemného DCT i z nahrávek ukazují, že čeští studenti používají tytéž strategie ve formálních i neformálních situacích. Jedná se o pragmalingvistické selhání (Thomas, 1983), kdy se respondenti snaží o správný řečový akt, ale používají k tomu lingvistické prostředky, které nejsou vhodné v dané situaci. Zde se ukazuje možnost aplikačního využití výsledků výzkumu – navrhnout doporučení, zaměřit se ve výukových materiálech i v samotné výuce na posílení a rozvoj pragmatické kompetence u studentů angličtiny jako cizího jazyka, aby si byli vědomi rozdílů mezi formální a neformální situací a následně byli schopni používat v angličtině vhodné lingvistické prostředky odpovídající dané situaci.

6 Závěr

Tento příspěvek představil výsledky předvýzkumu jedné části dizertačního výzkumu, který se zabývá rozvojem pragmatické kompetence u českých vysokoškolských studentů v angličtině jako jejich L2. Na základě výsledků předvýzkumu lze konstatovat, že nástroj sběru dat – dotazník ve formě kompletace diskurzu (DCT) – se ukázal jako reliabilní a validní a vhodný pro získání dat pro dizertační výzkum. Na základě těchto výsledků jsem se rozhodla upustit od sběru dat pomocí ústního doplnění diskurzu (OPT) a při sběru dat pro svůj dizertační výzkum použít pouze písemný test kompletace diskurzu (DCT). Dále bylo zjištěno, že tři nejčastěji používané strategie omluv u českých studentů v anglickém jazyce jsou: *vyjádření lítosti*, *nabídka nápravy* a *vysvětlení + kontext*. Můžeme také říci, že sociální proměnná – formálnost či neformálnost situace – nemá u studentů vliv na volbu strategie řečového aktu omluvy.

V českém prostředí dosud nebyl proveden srovnávací výzkum řečových aktů žádostí a omluv. Cílem tohoto dizertačního výzkumu je osvětlit interkulturní rozdíly, které ovlivňují české rodilé mluvčí při používání angličtiny jako jejich L2. Rozvoj komunikační kompetence v cizím jazyce se nemůže zaměřovat pouze na kompetenci organizační, ale zejména na kompetenci pragmatickou. Různé lingvistické výrazy, které studenti cizího jazyka používají při realizaci svých řečových aktů, odrážejí různou sociolingvistickou vhodnost pro daný sociokulturní kontext. Studenti potřebují vědět, kdy a jak říci co a komu (Larsen-Freeman, 2000, s. 121). Proto musí být při výuce kladen důraz na výběr správného lingvistického výrazu a jeho použití při určitém řečovém aktu, tak aby odpovídal příslušnému sociálnímu významu. A právě poznatky získané z žákovského korpusu vytvořeného pro potřeby srovnávací analýzy mohou obohatit naše poznání o procesu osvojování cizího jazyka a stavu rozvoje pragmatické kompetence u českých vysokoškolských studentů.

Věřím, že výsledky mého výzkumu budou přínosem pro tvorbu učebnic a pro výuku anglického jazyka jako L2, kde by měl být kladen větší důraz na rozvoj pragmatické kompetence.

Literatura

- Austin, J. L. (1962). *How to Do Things with Words*. Oxford: Clarendon Press.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Bataineh, R. F., & Bataineh, R. F. (2008). A cross-cultural comparison of apologies by native speakers of American English and Jordanian Arabic. *Journal of Pragmatics*, 40, 792–821. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2008.01.003>
- Blum-Kulka, S., House, J., & Kasper, G. (1989). The CCSARP Coding Manual. In S. Blum-Kulka, J. House, & G. Kasper (Eds.), *Cross-cultural pragmatics: Requests and apologies* (pp. 273–289). Norwood NJ: Ablex.
- Blum-Kulka, S., & Olshtain, E. (1984). Requests and Apologies: A cross-cultural study of speech act realization patterns (CCSAPP). *Applied Linguistics*, 5(3), 196–213. <https://doi.org/10.1093/applin/5.3.196>
- Brown, P., & Levinson S. C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511813085>
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In: J. C. Richards, & R. W. Schmidt. (Eds.), *Language and communication* (pp. 2–27). London: Longman.
- Canale, M. & Swain M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47. <https://doi.org/10.1093/applin/1.1.1>
- Economidou-Kogetsidis, M. (2013). Strategies, modification and perspective in native speakers' requests: A comparison of WDCT and naturally occurring requests. *Journal of Pragmatics*, 53, 21–38. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2013.03.014>
- Eelen, G. (2001). *A critique of politeness theories*. Manchester: St. Jerome's Press.
- Engel, B. (2001). *The power of apology*. New York: Wiley.
- Flores Salgado, E. (2011). *The pragmatics of requests and apologies. Developmental patterns of Mexican students*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/pbns.212>
- Fraser, B. (1981). On apologizing. In: F. Coulmas (Ed.), *Conversational routine: explorations in standardized communication situations and prepatterned speech* (pp. 259–271). The Hague: Mouton.
- García, C. (1989). Apologizing in English: politeness strategies used by native and non-native speakers. *Multilingua*, 8, 3–20. <https://doi.org/10.1515/mult.1989.8.1.3>
- Gass, S., & Neu, J. (2006). *Speech acts across culture: Challenges to communication in a second language*. New York: Walter de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110219289>

- Goffman, E. (1971). *Relations in public: The microstudies of the public order*. New York: Basic Books.
- Gollato, A. (2003). Studying compliment responses: a comparison of DCTs and recordings of naturally occurring talk. *Applied Linguistics*, 24(1), 90–121. <https://doi.org/10.1093/applin/24.1.90>
- Grepl, M., & Karlík, P. (1998). *Skladba češtiny*. Olomouc: Votobia.
- Grice, H. P. (1989). Logic and conversation. In H. P. Grice, *Studies in the way of words* (pp. 22–40). Cambridge: Harvard University Press.
- Hendl, J., & Remr, J. (2017). *Metody výzkumu a evaluace*. Praha: Portál.
- Hirschová, M. (2013). *Pragmatika v češtině*. Praha: Karolinum.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviours, Institutions and Organizations across Nations*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride, & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269–293). Harmondsworth: Penguin.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press. <https://doi.org/10.21236/AD0616323>
- Chejnová, P. (2014). Expressing politeness in the institutional e-mail communications of university students in the Czech Republic. *Journal of Pragmatics*, 60, 175–192. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2013.10.003>
- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding language teaching: From method to postmethod*. Mahwah: Lawrence Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9781410615725>
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Leech, G. (1983). *Principles of pragmatics*. London and New York: Longman.
- Levinson, S. C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511813313>
- Locher, M. A., & Graham S. L. (Eds.) (2010). *Interpersonal pragmatics*. Berlin: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110214338>
- Márquez-Reiter, R. (2000). *Linguistic politeness in Britain and Uruguay: A contrastive studies of requests and apologies*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/pbns.83>
- Mills, S. (2015). Language, culture and politeness. In F. Sharifa, *The Routledge handbook of language and culture* (pp. 129–140). Abingdon, UK: Routledge.
- Olshtain, E. (1989). Apologies across cultures. In S. Blum-Kulka, J. House, & G. Kasper (Eds.), *Cross-cultural pragmatics: Requests and apologies* (pp. 155–173). Norwood, NJ: Ablex.
- Olshtain, E., & Cohen, A. (1983). Apology: a speech act set. In N. Wolfson, & E. Judd (Eds.), *Sociolinguistics and language acquisition* (pp. 18–35). Rowly: Newbury House.
- Peirce, C. S. (1972). Grammatica Speculativa. In: B. Palek, & D. Short (Eds.), *Lingvistické čítanky. Sémiotika I* (pp. 13–89). Praha: SPN.
- Searle, J. R. (1979). *Expression and meaning: Studies in the theory of speech acts*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511609213>

- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (1999). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Spencer-Oatey, H. (2007). Theories of identity and the analysis of face. *Journal of Pragmatics*, 39(4), 639–656. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2006.12.004>
- Společný evropský referenční rámec pro jazyky. (2001) Dostupné z <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>.
- Sugimoto, N. (1997). A Japan-U.S. comparison of apology styles. *Communication Research*, 24, 249–370. <https://doi.org/10.1177/009365097024004002>
- Sugimoto, N. (1999). *Japanese apology across disciplines*. New York: Nova Sciencia Publishers Inc., Commack.
- Terkourafi, M. (2016). The linguistics of politeness and social relations. In K. Allan, *The Routledge handbook of linguistics* (pp. 221–235). Abingdon, UK: Routledge.
- Thomas, J. (1983). Cross-cultural pragmatic failure. *Applied Linguistics*, 4(2), 91–112. <https://doi.org/10.1093/applin/4.2.91>
- Trosborg, A. (1987). Apologies strategies in natives/non-natives. *Journal of Pragmatics*, 11, 147–167. [https://doi.org/10.1016/0378-2166\(87\)90193-7](https://doi.org/10.1016/0378-2166(87)90193-7)
- Trosborg, A. (1995). *Interlanguage pragmatics: Requests, complains, and apologies*. Berlin: Mouton de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110885286>
- Usó-Juan, E., & Martínez-Flor, A. (2006). *Current trends in the development and teaching of the four language skills*. Berlin: Mouton de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110197778>
- Usó-Juan, E. (2007). The presentation and practice of the communicative act of requesting in textbooks: focusing on modifiers. In E. Alcón, & P. Sofont (Eds.), *Intercultural language use and language learning*. The Netherlands: Springer.
- Vásquez, C., & Sharpless, D. (2009). The role of pragmatics in the master's TESOL curriculum: Findings from a nationwide survey. *TESOL Quarterly*, 43, 5–28. <https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2009.tb00225.x>
- Válková, S. (2004). *Politeness as a communicative strategy and language manifestation. A cross-cultural perspective*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Válková, S. (2008). Politeness strategies: Compliments. *Discourse and Interaction*, 1(1), 139–146.
- Válková, S. (2014). A cross-cultural approach to speech-act-sets. The case of apologies. *Topics in Linguistics*, 13(1). Dostupné z <https://content.sciendo.com/view/journals/topling/13/1/article-topling-2014-0001.xml.xml>. <https://doi.org/10.2478/topling-2014-0001>
- Watts, R. J. (2003). *Politeness*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511615184>
- Wierzbicka, A. (1991). *Cross-cultural pragmatics*. Berlin – New York: Mouton de Gruyter.
- Wolfson, N., Marmor, J., & Jones, S. (1989). Problems in the comparison of speech acts across cultures. In: S. Blum-Kulka, J. House, & G. Kasper (Eds.), *Cross-cultural pragmatics: Requests and apologies* (pp. 174–196). Norwood, NJ: Ablex.

Příloha 1: Kódovací kategorie strategií pro vyjádření omluv v angličtině

(Sugimoto, 1997, s. 356)

Hlavní kategorie	Podkategorie
I. Primární strategie	Vyjádření lítosti
	Vysvětlení, co se stalo
	Popis škody (újmy)
	Náprava
II. Sekundární strategie	Kompenzace
	Slib, že se to vícekrát nestane
III. Zřídka kdy používané strategie	Explicitní vyjádření odpovědnosti
	Usazení do kontextu
	Sebekritika a sebepokárání
	Žádost o odpuštění
	Vděčnost

Příloha 2: DCT 1

PART 1

Name: _____

Situation 1: A Phone Call

You are at the faculty.

You need to make an urgent phone call but you have left your mobile at home.

Ask your classmate to lend you his/her phone to make a short call.

You say:

Situation 2: A Broken Mobile

You are at the faculty.

You need to make an urgent phone call but you have left your mobile at home.

You ask your classmate to lend you his/her phone to make a short call.

Unfortunately, the mobile slips out of your hands and breaks into three pieces.

What do you say?

You say:

Situation 3: A Book

You have been working on your master's thesis and you need a book that a professor borrowed from the library six months ago but has not yet returned.

You have never met the professor but you urgently need the book. Go and ask the professor if he/she can lend it to you.

You say:

Situation 4: A Lost Book

You borrow a book from one of your teachers at university because you need it for your term paper. The term is over and you realize you have lost the book. What do you say to the teacher?

You say:

Situation 5: Switching off the light

You are about to give a PowerPoint presentation in one of your classes at university. The light switch is at the far end of the room and one of your classmates is standing by it. Ask him/her to turn the light off.

You say:

Situation 6: Coffee Spilt on a Friend

You work in a café. You are serving your friends who have dropped in. You trip over your own feet and spill some coffee on one of your friends. What do you say?

You say:

Situation 7: A Car

You are walking to your car and you can see somebody you do not know parking in such a way that his/her car is blocking your way out of the parking space. Go and ask him/her to move his/her car.

You say:

Situation 8: A Crashed Car

You are parking your car and bump into another, stationary, car. The driver of the car gets out and starts to approach you. What do you say to him/her?

You say:

Situation 9: A Questionnaire

You need to do research for your thesis, and this means getting a sample of twenty people to fill in a questionnaire five pages long. You have decided to ask your classmates to fill it in for you. You come to the classroom and ask them for it.

You say:

Situation 10: A Lost USB Flash Drive

You need to do research for your thesis and this means getting a sample of twenty people to fill in a questionnaire five pages long. Your classmates agree to come to the faculty on Friday afternoon to fill it in, but you lose your USB flash drive with the questionnaire and cannot print it out. What do you tell them?

You say:

Příloha 3: DCT 2

PART 2

Name: _____

Situation 1: A Phone Call

You are on the street.

You need to make an urgent phone call but you have left your mobile at home.

Ask a passer-by to lend you his/her phone (to make a short call).

You say:

Situation 2: A Broken Mobile

You are on the street.

You need to make an urgent phone call but you have left your mobile at home.

You ask a passer-by to lend you his/her phone to make a short call.

Unfortunately, the mobile slips out of your hands and breaks into three pieces.

You say:

Situation 3: A Book

You have been working on your master's thesis and you need a book that a friend of yours borrowed from the library and has not yet returned. Go and ask him/her if he/she can lend it to you.

You say:

Situation 4: A Lost Book

You borrow a book from one of your friends at university because you need it for your term paper. The term is over and you realise you have lost the book.

What do you say to your friend?

You say:

Situation 5: Switching Off the Light

You are about to give a PowerPoint presentation in one of your classes at university. The light switch is at the end of the room and your teacher is standing by it. Ask him/her to turn the light off.

You say:

Situation 6: Coffee Spilt on a Customer

You work in a café. You are serving some customers. You trip over your own feet and spill some coffee on one of the customers who you don't know. What do you say?

You say:

Situation 7: A Car

You are walking to your car and you can see your friend from university parking in such a way that his/her car is blocking your way out of the parking space. Go and ask him/her to move his/her car.

You say:

Situation 8: A Crashed Car

You are parking your car and you bump into another, stationary, car. The driver of the car gets out and starts to approach you. As you look, you realise it is one of your friends. What do you say to him/her?

You say:

Situation 9: A Questionnaire

You need to do research for your thesis, and this means getting a sample of twenty people to fill in a questionnaire five pages long. However, the subjects of the research cannot be your friends. Ask some students from a different class to fill in the questionnaire.

You say:

Situation 10: A Lost USB Flash Drive

You need to do research for your thesis and this means getting a sample of twenty people to fill in a questionnaire five pages long. The participants of the research cannot be your friends so you ask some students from a different class. They agree to come to the faculty on Friday afternoon to fill it in. But you lose your USB flash drive with the questionnaire and cannot print it out. What do you tell them?

You say:

Příloha 4: Typy strategií pro vyjádření omluv – kódovací kategorie (upraveno a rozšířeno podle výsledků předvýzkumu)

Vyjádření lítosti	– omlouvající se uznává, že udělal něco špatného <i>I'm sorry. I apologize.</i>
Vysvětlení + kontext	– subjektivní vysvětlení toho, co se stalo, a/nebo popsání kontextu způsobené škody <i>I've lost the book.</i>
Popis škody	– omlouvající se popisuje, jaká škoda byla způsobena <i>It's only a small crash.</i>
Nabídka nápravy	– omlouvající se se snaží napravit způsobenou škodu nebo nabízí náhradu poškozené věci nebo finanční kompenzaci <i>I'll stay look for it. The coffe is on the house. I'll pay for the repair.</i>
Explicitní vyjádření odpovědnosti	– omlouvající se se snaží popsat svoji roli v tom, co se stalo <i>That was my fault. I know it was my mistake.</i>
Sebekritika a sebebokárání	– omlouvající se se hlásí k zodpovědnosti za to, co se stalo a je na sebe přísný <i>It was my stupid mistake. I'm so clumsy.</i>
Žádost, aby se poškozená strana nezlobila	– omlouvající se žádá poškozeného, aby se nezlobil <i>Please don't kill me.</i>
Vyjádření neúmyslného poškození	– omlouvající se se snaží vysvětlit, že neměl v úmyslu způsobit škodu <i>I didn't want to.</i>
Poděkování	– omlouvající se děkuje poškozenému <i>I appreciate you've come but ...</i>
Snaha uklidnit poškozeného, zlehčit provinění	– omlouvající se se snaží uklidnit poškozeného, že se vlastně žádná velká škoda nestala, čímž zlehčuje své provinění <i>Don't worry. It will be OK. I believe it will be OK.</i>
Zjišťování následků provinění	– omlouvající se se snaží zjistit, jaké jsou následky provinění <i>Are you OK? How serious is it?</i>
Rozpaky	– omlouvající se vyjadřuje rozpaky nad situací a svou neschopnost na situaci adekvátně reagovat <i>I don't know what to say.</i>
Svalení viny na vnější okolnosti	– omlouvající se svaluje vinu na vnější okolnosti <i>I have a bad day today.</i>
Opatrná reakce	– omlouvající se zjišťuje nejdřív reakci poškozeného, než zaujme vlastní stanovisko <i>How much did this phone cost? (poté, co rozbil telefon poškozeného)</i>

Příloha 5: Kategorie strategií omluv, písemný DCT (jejich četnost v jednotlivých situacích)

Strategie	Situace										Celkový počet	Procenta %
	Rozbitý mobil (neformální)	Rozbitý mobil (formální)	Ztracená kniha (neformální)	Ztracená kniha (formální)	Rozlité káva (neformální)	Rozlité káva (formální)	Nabourané auto (neformální)	Nabourané auto (formální)	Ztracený flash disk (neformální)	Ztracený flash disk (formální)		
Vyjádření lítosti	9	10	7	9	8	10	8	8	6	7	82	30,8
Vysvětlení + kontext	4	2	4	7	0	1	3	4	10	9	44	16,5
Popis škody	1	0	8	8	0	0	1	1	0	0	19	7,1
Nabídka nápravy	7	4	6	7	6	7	2	5	2	0	46	17,3
Explicitní vyjádření odpovědnosti	1	2	1	0	3	1	2	4	1	0	15	5,6
Sebekritika a sebebepokárání	0	0	0	0	1	1	1	0	1	0	4	1,5
Žádost, aby se poškozená strana nezlomila	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2	0,8
Vyjádření neúmyslného poškození	2	2	0	0	1	0	1	1	0	0	7	2,6
Poděkování	0	0	0	0	0	0	0	0	3	2	5	1,9
Snaha uklidnit poškozeného, zlehčit provinění	1	2	1	1	0	0	1	2	0	0	8	3,0
Zjišťování následků provinění	0	0	0	0	3	4	3	2	0	0	12	4,5
Rozpaky	2	2	3	2	0	0	0	0	1	1	11	4,1
Svalení viny na vnější okolnosti	1	0	0	0	0	0	0	1	2	3	7	2,6
Opatrná reakce	1	1	0	0	0	0	2	0	0	0	4	1,5

Příloha 6: Kategorie strategií omluv, ústní OPT (jejich četnost v jednotlivých situacích)

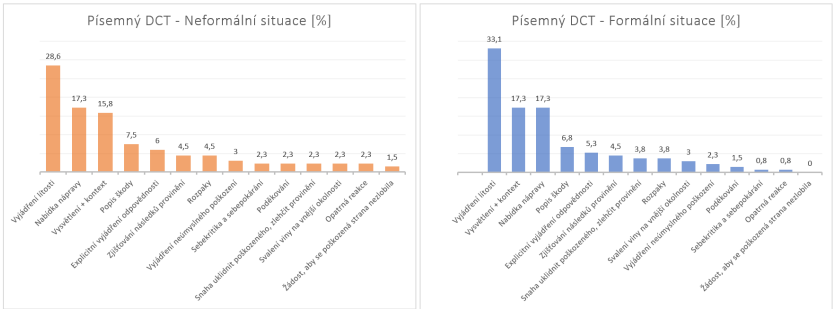
Strategie	Rozbitý mobil (neformální)	Rozbitý mobil (formální)	Ztracená kniha (neformální)	Ztracená kniha (formální)	Rozlitá káva (neformální)	Rozlitá káva (formální)	Nabourané auto (neformální)	Nabourané auto (formální)	Ztracený flash disk (neformální)	Ztracený flash disk (formální)	Celkový počet	Procenta %
Vyjádření lítosti	3	3	2	2	3	3	3	3	2	1	25	28,1
Vysvětlení + kontext	2	2	2	4	1	1	2	2	3	3	22	24,7
Popis škody	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	3	3,4
Nabídka nápravy	1	3	3	3	2	3	3	1	0	0	19	21,3
Explicitní vyjádření odpovědnosti	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2,2
Sebekritika	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	2	2,2
Žádost, aby se poškozená strana nezlíbila	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0
Vyjádření neúmyslného poškození	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	2	2,2
Poděkování	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	3	3,4
Snaha uklidnit poškozeného, zlehčit provinění	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	3	3,4
Zjišťování následků provinění	1	0	0	1	1	0	1	2	0	0	6	6,7
Rozpaky	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1,1
Svalení viny na vnější okolnosti	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0
Opatrná reakce	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1,1

Příloha 7: Porovnání četnosti výskytu kategorií strategií u písemných DCT a ústních OPT

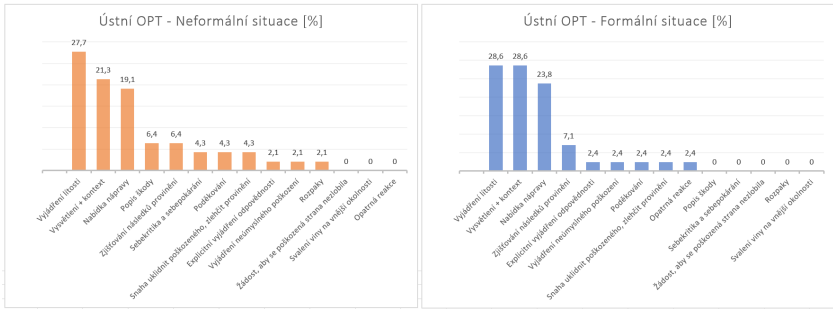
Písemný DCT Formální + neformální situace			
Strategie	Počet strategií	Procento %	Celkový počet použitých strategií
Vyjádření lítosti	82	30,8	266
Nabídka nápravy	46	17,3	
Vysvětlení + kontext	44	16,5	
Popis škody	19	7,1	
Explicitní vyjádření odpovědnosti	15	5,6	
Zjišťování následků provinění	12	4,5	
Rozpaky	11	4,1	
Snaha uklidnit poškozeného, zlehčit provinění	8	3,0	
Vyjádření neúmyslného poškození	7	2,6	
Svalení viny na vnější okolnosti	7	2,6	
Poděkování	5	1,9	
Sebekritika a sebepokárání	4	1,5	
Opatrná reakce	4	1,5	
Žádost, aby se poškozená strana nezlobila	2	0,8	

Ústní OPT Formální + neformální situace			
Strategie	Počet strategií	Procento %	Celkový počet použitých strategií
Vyjádření lítosti	25	28,1	89
Vysvětlení + kontext	22	24,7	
Nabídka nápravy	19	21,3	
Zjišťování následků provinění	6	6,7	
Popis škody	3	3,4	
Poděkování	3	3,4	
Snaha uklidnit poškozeného, zlehčit provinění	3	3,4	
Explicitní vyjádření odpovědnosti	2	2,2	
Sebekritika a sebepokárání	2	2,2	
Vyjádření neúmyslného poškození	2	2,2	
Rozpaky	1	1,1	
Opatrná reakce	1	1,1	
Žádost, aby se poškozená strana nezlobila	0	0,0	
Svalení viny na vnější okolnosti	0	0,0	

Příloha 8: Nejčastěji používané strategie omluv, písemný DCT – srovnání neformálních a formálních situací



Příloha 9: Nejčastěji používané strategie omluv, ústní OPT – srovnání neformálních a formálních situací



DESIGN A HODNOCENÍ UČEBNIC PRO VÝUKU ESP

Design and evaluation of ESP coursebooks

Eva ELLEDEROVÁ

<https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.P210-9547-2019-9>

Abstrakt: *Tato studie poskytuje konceptuální rámec designu a procesu hodnocení učebnic pro výuku ESP. První kapitola uvádí základní charakteristiky kvalitních učebnic z pohledu různých autorů, popisuje role, které při výuce ESP plní, řeší problematiku jejich obsahu a autenticity, zabývá se faktory, které je nezbytné při vlastním designu učebnice zohlednit včetně role učitelů, kteří učební materiály vytváří a pracují s nimi. Klíčovou částí kapitoly je vymezení principů designu učebnice pro výuku ESP, které vychází z teorií osvojování cizího jazyka, a popis samotného modelu procesu designu učebnice týkající se adaptace dostupných a tvorby nových učebnic včetně návrhu základních kroků designu jedné lekce. Druhá kapitola vychází z obecných přístupů a zásad hodnocení učebnic, diskutuje proces hodnocení učebnic pro výuku ESP a uvádí příklady seznamů hodnotících kritérií (tzv. checklists), jejichž návrh představuje jeden z dílčích cílů mého výzkumného projektu konstrukčního výzkumu učebnice pro výuku ESP.*

Klíčová slova: *ESP, učebnice, teorie osvojování cizího jazyka, komunikační přístup, nosný obsah, skutečný obsah, autenticita, aktivity založené na dovednostech, aktivity založené na úlohách, kritéria hodnocení učebnic*

Abstract: *This study provides a conceptual framework for an ESP coursebook design and evaluation process. The first chapter presents the basic characteristics of high-quality coursebooks from the different authors' point of view, describes the roles that ESP learning materials fulfil, discusses the issue of their content and authenticity, and deals with factors that should be taken into consideration when designing a coursebook including the role of teachers who design learning materials and work with them. The crucial part of the chapter is formulation of the principles of an ESP coursebook design based on SLA theories and description of a model of an ESP coursebook design concerning both adaptation of the available learning materials and design of new materials as well as the basic steps in designing one lesson of the coursebook. The*

second chapter draws from general approaches and rules for coursebooks evaluation, discusses the process of an ESP coursebook evaluation and gives examples of checklists whose development is one of the aims of the dissertation project focused on design-based research of an ESP coursebook.

Key words: *ESP, learning materials, theories of second-language acquisition, communicative approach, carrier content, real content, authenticity, skill-based activities, task-based activities, checklists*

1 Koncepce designu učebnice pro výuku ESP

Angličtina pro specifické účely (dále jen ESP¹) není ovlivněna určitým dominujícím přístupem, jakým v minulosti byla analýza registru, diskurzivní analýza, rozvoj řečových dovedností či strategií učení nebo přístup zaměřený na učení se². V současnosti dochází v koncepci ESP k přejímání různých přístupů a výukových metod. ESP zaujímá významnou úlohu ve výuce anglického jazyka zejména na vysokých školách a v aplikované lingvistice, přičemž jedním z jejích klíčových témat je tvorba, analýza a hodnocení učebních materiálů³. Z toho důvodu ESP klade na učitele poměrně vysoké požadavky, aby analyzovali potřeby cílové skupiny studentů, vytvářeli nebo upravovali materiály tak, aby odpovídaly zjištěným specifickým potřebám, vypořádali se s neznámým učivem odborného předmětu a s charakteristickými rysy odborného jazyka.

Učebnice tedy hrají ve výuce ESP důležitou roli a jejich tvorba je tedy nezbytným prvkem v oblasti ESP. Spolu s metodami cizojazyčné výuky tvoří rozhraní mezi vyučováním a učením, ve kterém se potřeby, cíle a sylaby zhmotňují jak pro učitele, tak pro studenty (Hyland, 2006, s. 89). Hutchinson a Waters (1987, s. 106) se shodují, že „na rozdíl od výuky obecné angličtiny, tvorba učebnice zabere učiteli ESP značné množství času“ a také zmiňují, že nakladatelé se přirozeně zdráhají publikovat učebnice ESP z důvodu jejich velmi omezené a specifické poptávky. Na rozdíl od učebnic obecné angličtiny, jejichž nabídka je výrazně ovlivněna skutečností, že jsou komoditou, která na mezinárodním trhu přináší vydavatelům značný zisk, učebnice ESP, zvláště v některých menších oborech, nejsou pro vydavatele

¹ Z anglického *English for Specific Purposes*.

² Přístup založený na učení se (*learning-centred approach*) klade důraz na porozumění procesům učení se cizímu jazyku, soustředí se na afektivní faktory a usiluje o naplnění potřeb studenta (Hutchinson & Waters, 1987).

³ V textu se vyskytuje slovo učební materiál a učebnice. Učební materiál je zde chápán jako nadřazené slovo, které zahrnuje učebnice, pracovní sešity, pracovní listy, sady cvičných testů, slovníky včetně digitálních učebních materiálů, které je možné využít ve výuce. Termín učebnice zde zahrnuje tištěnou či elektronickou knihu spolu s doplňkovým audio či video materiálem, popř. pracovním sešitem.

dostatečně lukrativní. Estebanová (2002, s. 40) objasňuje nedostupnost vhodné učebnice ESP na trhu: „[...] pokud je důležité, aby každý kurz ESP měl vymezené charakteristické znaky, které není možné jednoduše přenést do jiné vyučovací a učební situace, což se týká i učebnic, je samozřejmé, že zatímco společným cílem autorů a vydavatelů je vyplnit mezeru ve specifickém oboru vydavatelského trhu, vydavatelé zvažují tuto mezeru podle počtu lidí, kteří mají stejné potřeby“. Výsledkem je podle Estebanové nemalý počet učebnic ESP, které pod svým názvem skrývají učebnice pro výuku obecné angličtiny. Proto je zcela běžné, že učitelé vytváří interní učebnice, které mohou být distribuovány do jiných institucí nebo publikovány, ale ve většině případů jsou určeny učitelům a studentům dané instituce. Swales (1980, s. 15) uvádí, že na katedry anglického jazyka je kladen ze strany vysokých škol tlak, aby tvořily učebnice pro jejich vlastní kurzy, protože „publikování učebnic šitých na míru pro určitou skupinu studentů významně posiluje akademické renomé“. Hutchinson a Waters (1987, s. 106–107) ovšem namítají, že velmi málo učitelů je školených v oblasti metodiky tvorby učebnic a rozhodně neznamená, že pokud někdo umí učit, umí i psát učebnice. Na druhou stranu ale uznávají, že proces tvorby učebnic zvyšuje povědomí učitelů o tom, co vše vyučování a učení se cizím jazykům zahrnuje.

Přestože se tvorba učebnic pro výuku ESP v akademickém prostředí pomalu stala samozřejmostí, zřídka kdy dochází k tomu, aby si učitelé prostřednictvím výzkumu ověřili kvalitu vytvořených učebnic, a tak dostali zpětnou vazbu a podněty k jejich přepracování a zkvalitnění. Konstruktivní výzkum může umožnit učebnice nejen zkvalitnit na základě vzájemné spolupráce s kolegy a studenty, ale také potvrdit, popřípadě kriticky rozvíjet dominantní teorie designu a hodnocení učebnic.

1.1 Základní charakteristiky učebnic

Než přistoupím k popisu samotného procesu designu učebnice, pokusím se vymezit požadavky na kvalitní učebnici cizích jazyků z pohledu různých autorů. Při designu učebnice je nutné zaměřit se na mnoho různých aspektů. Hlavní charakteristiky kvality učebnic, jakými je kvalitní obsah (který by měl být vybírán s ohledem na cíle vzdělávání a být v souladu s oficiálními kurikulárními dokumenty), srozumitelnost, dobrá strukturovanost, zajímavost, vizuální prostředky, dostatečný počet aktivit a problémových úloh, vycházejí z řady funkcí učebnice, jejichž naplňování má být předmětem výzkumu (Mikk, 2007). Vlastnosti kvalitních učebnic vycházející z funkcí učebnice shrnuje tabulka 1.

Funkce	Komponenty
motivační	ilustrovaná
	zajímavá
	obsahující problémové úlohy
informační	snadno čitelná
	související s každodenním životem
	vědecky správná
systematizační	strukturovaná
koordinační	související s ostatními učebnicemi
diferenciační	stupňovaná obtížnost
řídící	návody k učení
rozvíjející učební strategie	podpora samostatného myšlení
sebehodnotící	otázky a testy
vzdělávání k hodnotám	personifikace

Tabulka 1: Hlavní charakteristiky funkcí učebnic (Pozn.: Převzato od Mikk, 2007, s. 18).

Podle Tomlinsona (2010, s. 82) by učebnice pro výuku cizích jazyků neměly být nahodilým přepracováním sbírky jiných učebnic ani chytře vytvořenými klony dříve vytvořených učebnic, ale měly by být koherentními a poctivými aplikacemi teorií osvojování a vývoje jazyka, vyučovacích metod, naší současné znalosti o používání cílového jazyka a výsledků systematického pozorování a evaluace používaných učebnic.

Timmis (2014) vychází z Tomlinsonova doporučení a definuje pět didaktických zásad vycházejících z teorie osvojování cizího jazyka a komunikačního přístupu k výuce cizího jazyka, kterými by se autoři při tvorbě učebnic měli řídit. Přehled učiva v učebnicích by se měl odvíjet od textů, proto by výchozím bodem měly být rozmanité autentické texty, které jsou pro studenty smysluplné a zajímavé a zajistí jejich aktivní zapojení do učení se. Texty by měly být základem pro práci s jazykem týkající se vybraných lexikálních, gramatických a diskurzních prvků, a tak umožnit studentům lépe pochopit účel použití jazyka. Úlohy na obecné porozumění a úlohy, které podněcují studenty k jejich osobní reakci, by měly předcházet úlohám na analýzu textů. Práce s jazykem by měla reflektovat to, co víme o jeho povaze. Timmis dále klade důraz na zařazení lexikálních prvků (kolokace, ustálené fráze) a na to, jak se jednotlivá slova chovají gramaticky, např. sloveso + předmět + infinitiv, nebo kombinace přídavných jmen a předložek. Poslední jeho didaktickou zásadou je, aby se jazykové úlohy soustředily na objevování a všímání si než na pouhou produkci, která spočívá v mechanické manipulaci a opakování.

Učebnice pro výuku ESP se mohou od učebnic obecné angličtiny poněkud odlišovat. Jednak vycházejí z předpokladu, že studenti dosáhli už určité jazykové úrovně v oblasti obecné angličtiny (zpravidla B1 a vyšší) a soustředí

se na prvky anglického jazyka vztahující se k oblasti odborného předmětu či oboru, kterého se výuka ESP týká. Dále se mohou od učebnic obecné angličtiny odlišovat v důrazu na zastoupení řečových dovedností, protože některé kurzy ESP například kladou větší důraz na psanou formu jazyka a jiné se soustředí na prezentační dovednosti. Richards a Rodgers (1986, s. 25) definují hlavní charakteristiky učebnic pro výuku ESP, které by měly vycházet z funkčně-komunikačního přístupu, následně:

- zaměřují se na komunikační schopnosti porozumění, vyjadřování a vyjednávání;
- upřednostňují srozumitelnou, relevantní a zajímavou výměnu informací před prezentací gramatických jevů;
- zahrnují různé druhy textů a prostředků, které mohou studenti využít pro rozvoj komunikační kompetence prostřednictvím různých aktivit a úloh.

Důležitou vlastností je flexibilita učebnic pro výuku ESP. Podle Cunningswortha (1995, s. 134) by jednotlivé lekce měly mít charakter modulů, které představují samostatné jednotky, a tak umožňují studentům samostudium a pokračování ve studiu i v případech, že některé lekce zameškají.

1.2 Aplikace teorií osvojování cizího jazyka na design učebnic

Při procesu designu učebnice je nutné zohlednit i faktory, které vyplývají z teorií osvojování cizího jazyka. Autoři učebnic by během jejich designu měli z těchto teorií vycházet. Tato kapitola poskytuje konceptuální rámec designu učebnic pro výuku ESP z pohledu těchto teorií.

Učebnice by měly studenty vystavit bohatému, smysluplnému, srozumitelnému a autentickému jazykovému vstupu

Pokud učebnice studenty pozitivně ovlivní, podnítí jejich zvědavost, zájem a pozornost, je vyšší pravděpodobnost, že dojde ke zpracování a následnému úspěšnému osvojení cizího jazyka. Studenti potřebují získat zkušenosti nejen vnímáním toho, jak se jazyk typicky používá, ale i jeho samotným používáním za účelem komunikace. Učebnice pro výuku ESP by měly studenty vystavit autentickému vstupu (viz např. Brown & Yule, 1983; Dudley-Evans & St John, 1998; Timmis, 2014; Tomlinson, 2010, 2011; Velazquez & Redmond, 2007) prostřednictvím pokynů k aktivitám, textům, které obsahují a prostřednictvím aktivit samotných (např. autentický poslech týkající se propagace nejnovějšího produktu, čtení odborné recenze určitého produktu apod.). Z Krashenovy (1982) hypotézy o vstupu (*input hypothesis*) vyplývá, že vstupní jazykový podnět by měl být srozumitelný a jen o málo převyšovat aktuální jazykovou úroveň studentů, aby bylo osvojování cizího jazyka usnadněno. U učebnic pro výuku ESP to znamená, že veškeré jazykové podněty (psané a mluvené texty

i úlohy) musí reflektovat jazykovou a odbornou úroveň studentů, aby si mohli přirozeně a rychle cílový jazyk osvojovat.

Učebnice by také měly studenty vystavovat autentickému vstupu prostřednictvím tzv. modifikované interakce (*modified interaction*), která podporuje osvojování cizího jazyka a je nezbytným mechanismem pro zajištění srozumitelného vstupu prostřednictvím interakce studenta s ostatními studenty v cílovém jazyce a jejich spolupráce vedoucí k vzájemnému porozumění (Long, 1983). Prostřednictvím modifikované interakce (např. vedením vstupního pohovoru do zaměstnání; simulací pracovní porady, ve které mají jednotliví účastníci přidělené různé role; úloh na doplňování chybějících informací (*information gap tasks*); řízenou debatou na určité kontroverzní téma z praxe apod.) vyžadující kladení otázek ověřujících porozumění, žádání o upřesnění sdělení, opakování slov či parafrázi usilují účastníci rozmluvy o to, aby byl jejich jazykový vstup srozumitelný, protože jen tak je možné, aby mohla konverzace pokračovat.

Konekcionismus (*connectionism*) klade důraz na to, aby studenti byli často vystaveni velkému množství specifických jazykových struktur. Pokud studenti tyto struktury opakovaně slyší či čtou v určitém situačním či jazykovém kontextu, vytvoří si silnou síť „spojů“ mezi jejich jednotlivými prvky (Lightbown & Spada, 2006, s. 41). Autentické materiály obsahují dostatečné množství takových struktur, proto musí být autentický jazykový vstup bohatý a rozmanitý. Jinými slovy, měl by se lišit stylem, způsobem, prostředky a účelem, a také měl by obsahovat velké množství charakteristických struktur autentického diskurzu v cílovém jazyce. Diskurz by měl být plánovaný i neplánovaný, např. formou odborné přednášky, neformálního rozhovoru či spontánní diskuze). Učebnice by měly podnítit studentovu interakci s jazykovým vstupem spíše než jeho pasivní recepci. To nemusí nutně znamenat, že studenti budou vždy produkovat jazyk v reakci na vstup, ale měli by být vedeni k určité duševní nebo fyzické aktivitě.

Podle Tomlinsona (2010, 2011) by měl autor učebnice:

- zahrnout velké množství různých žánrů a stylů (od populárně naučných po odborné) mluvených a psaných textů ve vztahu k tématům, událostem a místům, která jsou relevantní a smysluplné pro cílovou skupinu studentů;
- zajistit, aby texty byly autentické v tom smyslu, že reprezentují, jak je jazyk v dané situaci typicky používán;
- zasadit jazykový vstup do daného kontextu;
- vystavit studenty dostatečným příkladům autentického jazyka, a tak jim poskytnout přirozené opakování jazykových prvků a struktur.

Učebnice by měly studentům poskytnout příležitosti k používání cílového jazyka za účelem dosažení komunikačních cílů

Používání jazyka za účelem komunikace spočívá v dosažení komunikačních cílů v situaci, ve které je studenty stanoven obsah, strategie a způsob interakce. Osvojování cizího jazyka předpokládá neuvědomělé zvládní cizího jazyka prostřednictvím přímému ponoření se (*immersion*) do cizojazyčného prostředí a použití jazyka v reálné komunikační situaci (Krashen, 1982). Úlohy v učebnici by studentům měly umožnit používat jazyk, pokud možno stejným způsobem jako v reálných komunikačních situacích. Swainová (1985, s. 249) ve své hypotéze o srozumitelném výstupu (*comprehensible output hypothesis*) upozorňuje, že studenti neprojevují produktivní kompetenci rodilých mluvčích z důvodu omezení srozumitelného vstupu, ale protože je omezen jejich srozumitelný výstup. Pokud učebnice poskytnou studentům dostatek příležitostí k používání cílového jazyka za účelem dosažení komunikačních cílů, umožní jim ověřit efektivitu jejich vnitřních předpokladů, zejména pokud budou „ve svém výstupu donuceni do určité míry přesáhnout svoji stávající jazykovou zdatnost (*language proficiency*)“ prostřednictvím zapojení do úloh a aktivit, které jsou stimulující, problematické, ale současně dosažitelné (Tomlinson, 2011, s. 16).

Učebnice by také měly studentům pomáhat zautomatizovat jejich stávající procedurální znalosti (tzn. znalosti toho, jak se jazyk používá) a rozvíjet jejich strategickou kompetenci (Canale & Swain, 1980). Lightbownová a Spadaová (2006, s. 40) upozorňují, že přechod od deklarativních znalostí k procedurálním se často odehrává ve třídě, kde procvičování následuje po vysvětlení pravidel používání jazyka. S dostatečným procvičováním jsou deklarativní znalosti znalostmi procedurálními zatlačeny do pozadí. Podle Sharwood-Smitha (1981) navíc komunikační interakce poskytuje příležitosti pro osvojení jazyka z nově vygenerovaného vstupu a současně příležitosti, aby se studentův výstup stal informačním zdrojem pro vstup. Ellis (1990, s. 191) doplňuje, že v ideálním případě by „učebnice měly poskytnout příležitosti pro takovou interakci v různých typech diskurzu od řízeného po spontánní“.

Podle Tomlinsona (2010, s. 94) je při designu učebnic důležité:

- poskytnout studentům co nejvíce příležitostí využívat jazyka s cílem získat zamýšleného výsledku;
- zajistit, aby výstupní aktivity byly navrženy tak, aby studenti jazyk používali aktivně, spíše než procvičovali jeho specifické struktury;
- navrhnout výstupní aktivity tak, aby studenti komunikovali plynně, přesně, vhodně a efektivně;
- zasadit výstupní aktivity do určitého kontextu, ve kterém studenti reagují na autentický podnět (např. text, událost, názor, potřebu) konkrétním adresátům s jasným záměrem v mysli;
- zajistit, aby byly do výstupních aktivit zařazeny a studentům poskytnuty příležitosti pro zpětnou vazbu.

Příkladem může být zařazení stimulujících aktivit na začátku každé lekce, ve které mají studenti diskutovat ve dvojicích či skupinách určitou problematiku z praxe jejich studijního oboru, která je úvodem do hlavního tématu v každé lekci. V učebnicích by také měl být poskytnut prostor pro témata a situace, se kterými se studenti mohou ztotožnit, pro úlohy zaměřené na diskuzi o nejnovějších, neobvyklých a kontroverzních tématech z jejich oboru.

Učebnice by měly studenty zapojit do osvojování cizího jazyka kognitivně i afektivně

Tomlinson (2010, s. 83) uvádí, že učebnice by měly studentům umožnit soustředit se na charakteristické rysy autentického vstupu prostřednictvím afektivního a kognitivního zapojení se při práci s textem. Kognitivní teorie učení vychází z toho, že studenti budou aktivně přemýšlet o tom, co se učí, čemuž musí předcházet motivační faktor – emoční reakce na zapojení se do učení jsou nezbytným základem pro spuštění kognitivního procesu. Z Krashenovy (1982) hypotézy emočního filtru (*affective filter hypothesis*) vyplývá, že velké množství srozumitelného vstupu nezaručuje úspěšné osvojování cizího jazyka. Neprostupný emoční filtr, který spočívá v nízké motivaci, malé sebedůvěře a vysoké úzkosti, intenzivně blokuje učení a osvojování cizího jazyka. Tomlinson (2010, s. 89) zdůrazňuje, že „nejpozitivnější ovlivní osvojování jazyka vyvolání pocitu radosti, potěšení, štěstí, empatie, pobavení, vzrušení a povzbuzení, ale i vyvolání pocitu znechucení, zlosti, strachu, odporu či smutku je důležitější, než pokud učebnice u studentů nevyvolají žádné pocity“ a současně také doporučuje, aby učebnice stimulovaly intelektuální, estetické a emoční zapojení prostřednictvím témat, které jsou kontroverzní a vybízejí studenty k vyjádření jejich vlastních pocitů. Příklady takových témat v ESP pro studenty informatiky mohou být „People should use Linux instead of Windows 10“, „The Dark Net should be regulated like the rest of the Internet“ nebo „Mozilla Firefox is better than Google Chrome“. Vztah mezi kognitivními a emočními aspekty v průběhu osvojování cizího jazyka je v procesu učení klíčový, a proto je v procesu učení se cizímu jazyku důležitý motivační faktor.

Gardner a Lambert (1959) rozlišují dvě formy motivace důležité pro úspěšný průběh učení: instrumentální a integrační. Instrumentální motivace je obecně charakterizována jako snaha o dosažení praktického a užitečného výstupu, který znalost cizího jazyka s sebou přináší. Je odrazem vnějších potřeb jedince – studenti se neučí jazyk, protože chtějí, ale protože ho potřebují. Potřeba může vycházet z různých zdrojů, např. složit zkoušku z cizího jazyka, číst v zaměstnání odborné texty v cizím jazyce nebo vyjednávat v cizím jazyce. Potřeby se mohou lišit, ale důležitým faktorem je, že motivace je vnější. Tento typ motivace se také často vyskytuje u studentů ESP, kteří jsou motivováni z „čistě praktických, funkčních pohnutek“ (Larsen-Freeman & Long, 2014,

s. 357). Integrační motivace naopak pochází z přání samotného studenta být členem jazykové komunity, která daný jazyk používá: zajímá ho kultura země daného jazyka, příslušníci dané kultury a jazyk sám. Přestože často převažuje názor, že studenti, kteří upřednostňují integrační přístup k jazykovému studiu, jsou obvykle více motivováni a dosahují celkově většího úspěchu, oba typy motivace jsou důležité. Na základě výsledků svého výzkumu Alpetkin (1981, cit. podle Larsen-Freeman & Long, 2014, s. 356–357) namítá, že „není vhodné přisuzovat studentům cizího jazyka integrační motivaci, protože u zahraničních studentů cizího jazyka se může vystupňovat problém přizpůsobit se při návratu zpět do prostředí svého mateřského jazyka“.

V případě učebnic pro výuku ESP není příliš obtížné přesvědčit studenty, že vybrané texty a úlohy jsou pro ně relevantní a užitečné tím, že se vztahují k oboru či předmětu jejich studia a obsahují úlohy vztahující se k situacím ze skutečného života, které musí studenti plnit v cílovém jazyce (Tomlinson, 2011, s. 11). Jazykový vstup a výstup by měly být vždy zasazeny do určitého kontextu. Přestože se v ESP předpokládá, že motivace bude vycházet z cílových potřeb, je důležité mít na paměti, že „studenti by měli být motivováni i z momentálního zapojení se do procesu učení, a nejen z vyhlídek možného využití toho, co se naučí“ (Hutchinson & Waters, 1987, s. 48).

Podle Tomlinsona (2010, s. 90) by studenti měli při osvojování cizího jazyka využívat stejné mentální kapacity, které využívají při osvojování a používání jejich mateřského jazyka, tzn. využívat představivosti, vnitřní řeči, emočních reakcí, předpovědí a osobních interpretací. Tomlinson (2010, s. 89, 92–93) dále uvádí následující principy designu učebnic, které afektivně a kognitivně studenty stimulují prostřednictvím aktivit, které:

- donutí studenty přemýšlet o tom, co čtou nebo poslouchají a osobně na obsah reagovat;
- studentům umožní vybavit si a/nebo použít svoji vnitřní řeč před, během a po prožívání psaného nebo mluveného textu a při používání jazyka jimi samotnými;
- studentům umožní přemýšlet o své duševní činnosti během řešení určité úlohy a následně využít svých duševních strategií v podobné úloze.

Jazykové struktury vstupu by měly být v centru pozornosti studentů

Z hypotézy povšimnutí (*noticing hypothesis*) (Lightbown & Spada, 2006, s. 44–45) vyplývá, že důležitým výchozím bodem pro osvojování cizího jazyka je opakovaně vystavit studenty strukturám cizího jazyka, které určitým způsobem vyčnívají, liší se od toho, co studenti očekávali nebo vyplňují mezeru v jejich znalosti jazyka. Podle Tomlinsona (2011, s. 15) je důležité, aby si „studenti byli vědomi mezery mezi specifickou strukturou jejich mezijazyka (tzn. tomu, jak jí v daném okamžiku rozumí a používají ji) a ekvivalentní strukturou v cílovém jazyce“. Seliger (1979, s. 368) nazývá proces všimnutí si

mezery mezi vstupem a výstupem „zprostředkovatelem osvojení (*acquisition facilitator*)“.

Pokud učebnice umožňují studentům věnovat ať už vědomě či nevědomě pozornost jazykovým strukturám autentického vstupu, umožní jim nakonec si některé z těchto struktur osvojit. Například studenti, kteří při poslechu vědomě věnují pozornost výhodám a nevýhodám různých typů počítačů, mohou současně nevědomě věnovat pozornost jazykovým funkcím týkajících se klasifikace, a naopak, při vědomém soustředění se na jazykové prostředky používané pro klasifikaci, mohou nevědomě získat informace o výhodách a nevýhodách typů počítačů. Autoři učebnic by měli do učebnic zařadit prvky zaměřené na pozorovací aktivity a objevování:

- využít experimentálního přístupu, ve kterém nejdříve zažívají určitou zkušenost, která je holisticky zapojí prostřednictvím strategie „vhození do hluboké vody“ (*deep-end strategy*), jejímž výchozím bodem je performance neboli aktuální použití jazyka ve skutečné situaci (Brumfit, 1978, s. 33–34). Z takové zkušenosti se studenti učí implicitně, aniž by zaměřovali vědomou pozornost na určitou jazykovou strukturu daného mluveného či psaného textu a explicitně poskytovali informace o jejím používání.
- umožnit studentům (ideálně ve spolupráci s ostatními) objevovat např. prostřednictvím případových studií, problémového vyučování, projektové výuky či metod simulace.

Autoři učebnic by měli brát v úvahu, že k pozitivním efektům výuky cizího jazyka obvykle dochází s určitým zpožděním

Výzkum osvojování jazyka ukazuje, že to není okamžitý proces, ale dochází k němu postupně (Doughty & Long, 2005). Kvalitní učebnice nemůže od studentů očekávat, že budou schopni okamžitě používat jednotlivé jazykové struktury, které se v něm postupně učí. Vždy se musí počítat s nevyhnutelným zpožděním účinkem výuky cizího jazyka.

Pro zprostředkování postupného procesu osvojování je důležité do učebnic zařadit úlohy na opakování a upevňování učiva, a také studenty „hojně a často vystavovat vyučovaným jazykovým strukturám prostřednictvím jejich vzájemné komunikace“ (Tomlinson, 2011, s. 17). Nation a Wangová (1999) zdůrazňují důležitost tohoto postupu zejména při úspěšném osvojování slovní zásoby, které vyžaduje časté a rozmanité opakování. Ellis (2011) doporučuje, aby učebnice byly po používání ve třídě vyhodnoceny, aby se zjistilo, co se nakonec studenti naučili prostřednictvím jejich používání.

Autoři učebnic by měli zohlednit odlišné kognitivní a afektivní postoje studentů

Studenti cizího jazyka by měli mít silnou a stálou vnitřní motivaci a pozitivní postoj k cílovému jazyku, učitelům, spolužákům a učebnici, kterou používají. Jednotlivé skupiny studentů, které používají stejnou učebnici, se obvykle vzájemně odlišují z hlediska dlouhodobé a krátkodobé motivace a z hlediska svých postojů k jazyku, spolužákům, učiteli a učebnici. Samozřejmě není možné, aby autor učebnic mohl zohlednit všechny afektivní proměnné, ale je důležité, aby si byl vědom nevyhnutelných postojových rozdílů studentů, které danou učebnici používají.

Podle Larsen-Freemanové a Longa (2014, s. 361) je pro autora učebnice zřejmým důsledkem „co nejvíce jazykovou výuku diferencovat na základě škály kognitivních stylů zastoupených různými studenty“ a také na základě „škály afektivních postojů, které se vyskytují u studentů v typické třídě“. Diferenciaci jazykové výuky lze v učebnicích zajistit následujícími způsoby:

- možností výběru různých typů textů;
- možností výběru různých typů aktivit;
- poskytnutím nepovinných doplňkových úloh pro více motivované studenty;
- zahrnutím úloh, ve kterých je předmětem diskuze význam učení se cizímu jazyku;
- zahrnutím aktivit, které zapojují studenty do diskuze o jejich názorech a postoji ke kurzu a učebnici;
- realizovat výzkum a snažit se zohlednit různé zájmy dané cílové skupiny studentů;
- zohledňovat citlivé kulturní odlišnosti cílové skupiny studentů;
- zahrnout do příručky pro učitele k učebnici obecné a specifické rady týkající se práce s problematickými studenty, například těmi, kteří nejsou ochotni se zapojit do skupinové práce (Tomlinson, 2011, s. 19–20).

Autoři učebnic by měli zohlednit odlišné styly učení studentů

Aktivity v učebnicích by měly být rozmanité a v ideálním případě vyhovovat všem stylům učení. Z analýzy současných učebnic vyplývá tendence upřednostňovat studenty se studijním stylem učení, kteří preferují explicitní vysvětlování gramatiky a soustředí se na přesnost jazyka, před těmi s empirickým (zkušenostním) stylem učení, kteří preferují experimentální učení prostřednictvím objevování (Tomlinson, 2011, s. 18). Podle Tomlinsona se zřejmě předpokládá, že všichni studenti jsou schopni těžit ze studijního stylu učení, což potvrzuje i zjištění založené na mezinárodním testování cizích jazyků ve formálním vzdělávání, že studenti s tímto stylem učení, kterých je ve skutečnosti menšina, jsou ve výhodě.

Mezi styly učení, které by se měly při designu učebnic zohlednit, patří (Tomlinson, 2011, s. 18):

- vizuální (studenti upřednostňují čtení před poslechem, vybavují si dobře určitá zvláštní místa v textu apod.);
- sluchový (studenti upřednostňují poslech, opakování učiva nahlas apod.);
- kinestetický (studenti preferují fyzickou aktivitu při učení se jazyku, např. řídit se pokyny pro jazykovou hru);
- studijní (studenti vědomě věnují pozornost strukturám cizího jazyka a soustředí se na přesnost);
- empirický (studenti rádi jazyk používají a soustředí se spíše na komunikaci než na přesnost);
- analytický (studenti se zaměřují na samostatné složky jazyka a učí se je postupně);
- globální (studenti rádi reagují na jazyk jako celek a vybírají si z něj ty složky, které potřebují);
- závislý (studenti se raději učí od učitele a z knihy);
- nezávislý (studenti se rádi učí prostřednictvím vlastní zkušenosti s jazykem a používají autonomní strategie učení).

Ellis (1994, s. 546–559) zdůrazňuje, že pro autory učebnic je důležité, že jsou si vědomi a zohledňují rozdíly mezi preferovanými styly učení a nepředpokládají, že všichni studenti budou těžit ze stejných přístupů jako tzv. „správný student cizího jazyka“ (*good language learner*), který se učí podle určitého obecně aplikovatelného vzorce.

Učebnice by měly poskytnout příležitosti pro zpětnou vazbu týkající se výsledného účinku používání jazyka

Tomlinson (2011, s. 23) podotýká, že zpětná vazba zaměřená nejprve na výsledný účinek používání jazyka spíše než na jeho přesnost, může vést k tomu, že se výstup stane prospěšným zdrojem vstupu. Jinými slovy, pokud jazyk, který student produkuje, hodnotíme ve vztahu k účelu, za kterým je používán, tak se takový jazyk může stát významným zdrojem informací o používání jazyka. Z toho důvodu je pravděpodobnější, že student, kterému se nepodaří splnit komunikační účel (např. požádat o vysvětlení, instruovat, přesvědčit), bude mít větší prospěch ze zpětné vazby týkající se účinku použití jazyka v dané situaci než student, jehož jazykový projev bude opraven bez jakékoli zpětné vazby týkající se naplnění komunikačního cíle. Proto je velmi důležité, aby autoři učebnic zajistili, že aktivity zaměřené na produkci jazyka jsou více zacílené na danou situaci s konkrétním komunikačním cílem než jen na samotné procvičování jazyka.

1.3 Role učebních materiálů v ESP

Učební materiály pro výuku ESP poskytují většinu vstupní a jazykové expozice, kterým jsou studenti ve třídě vystaveni a vzhledem k tomu, že výsledky kurzu na nich v značné míře závisí, je nutné, aby materiály co nejvíce splňovaly cílové potřeby a odpovídaly profilu studentů konkrétního oboru. Hyland (2006, s. 94) vymezuje čtyři základní role učebních materiálů v ESP: role jazykového scaffoldingu, role modelů, stimulační a referenční role.

Role jazykového scaffoldingu

Učební materiály slouží jako zdroje příkladů jazyka pro diskuzi, analýzu apod. Dudley-Evans a St Johnová (1998, s. 171) upozorňují, že lekce by neměly mít přísně stanovenou strukturu, protože takové omezení nebere v potaz ani nosný ani skutečný obsah učebnic. Příkladem mohou být učebnice z 60. a 70. let 20. století, kdy veškerá práce s textem spočívala v odpovědích na osm až dvanáct otázek na porozumění (viz Herbert, 1965; Ewer & Latorre, 1969). Práce s textem musí být rozmanitá a stimulovat kognitivní procesy. Využití učebnic, aby prostřednictvím opěrných bodů usnadnily studentům porozumět používání jazyka, umožňuje, aby studenti přemýšleli o tom, jak jazyk použít a postupně zvládali úlohy k různým typům textů. Takové učebnice musí poskytovat studentům příležitost k diskuzi, řízenému psaní, analýze a ovládání nejdůležitějších gramatických struktur a slovní zásoby. V ideálním případě by tyto učebnice měly nabízet rozmanité texty a zdroje a umožnit studentům, aby si byli vědomi svého pokroku v učení se ESP.

Modelové role

Vzorové texty fungují jako modely rétorických forem a struktur cílových žánrů. Modely jsou reprezentativní vzorky používané pro ilustraci specifické charakteristiky textu. Většinou studenti zkoumají několik příkladů určitého žánru, aby mohli identifikovat jeho strukturu, způsoby, jakými je vyjádřen význam a možné variety. Učební materiály používané jako modely pomáhají zvýšit povědomí studentů o tom, jak jsou odborné texty uspořádány a jak plní své cíle. Texty by měly být pro studenty jednak aktuální, zastupovat žánry, se kterými se setkají v cílových situacích a jednak autentické, tzn. vytvořené, aby byly použitelné spíše ve skutečném kontextu než ve třídě samotné.

Referenční role

Referenční učební materiály se na rozdíl od modelů a scaffoldingu soustředí více na znalosti než na praxi. Tato kategorie zahrnuje řadu materiálů obsahující gramatiku, slovníky, encyklopedie a průvodce stylem jazyka. Jejich funkce je rozvíjet studentovo porozumění jazyku prostřednictvím vysvětlení, příkladů

a doporučení. Tento druh podpory je vhodný zejména pro samostudium a musí být „kompletní, vhodně uspořádaný a jasný“ (Dudley-Evans & St John, 1998, s. 172). Takové materiály obvykle obsahují informace v podobě textu nebo odkazu na webové stránky, které poskytují vysvětlení, příklady relevantních gramatických, rétorických nebo stylistických forem, jejich procvičování a klíč s odpověďmi.

Stimulační role

Učební materiály by měly být náročné, ale také vést k dosažitelným cílům; nabízet nové nápady a informace a současně vycházet ze zkušeností a znalosti studentů; vybízet k zábavě a aktivitě. Dudley-Evans a St Johnová (1998, s. 172) uvádí:

Vstup v podobě učebního materiálu musí obsahovat koncepty a/nebo znalosti, se kterými jsou studenti obeznámeni, ale také musí nabízet něco nového, důvod ke komunikaci a zapojení se. Zužitkování musí odpovídat tomu, jak by byl vstup využit mimo výukovou situaci a zohlednit potřeby učení se cizím jazykům. Je nutné jednoznačně stanovit účel a propojení s realitou studentů.

Zdroje nápadů a obsah podněcují diskuzi a psaní a podporují projektovou práci. Stimulační materiály zprostředkovávají komunikaci, podněcují kreativitu, plánování a spolupráci s ostatními.

1.4 Obsah a autenticita učebních materiálů

Výběr vhodných učebních materiálů významně ovlivňuje motivaci studentů. Studenti mohou být demotivováni, pokud jsou s určitým tématem již příliš obeznámeni z odborných předmětů, a proto by tematická náplň měla být zpracována poněkud odlišně od odborných předmětů, které studenti navštěvují. Na druhé straně, v případě zcela neznámých témat z oboru, mohou mít studenti problém si s tematikou poradit. Dudley-Evans a St Johnová (1998, s. 10) navrhuje vybírat témata, která jsou paralelní k odbornému předmětu, ale ne zcela jeho součástí, jinými slovy témata z probírané oblasti odborného předmětu, která ovšem nejsou v jeho sylabu zařazena. Studenti, kteří potřebují angličtinu pro komunikaci v jejich oboru, nebudou spokojeni s kurzem ESP, jehož náplň se problematikou daného oboru nezabývá. Na druhé straně studenti, kteří studují ESP, protože je zahrnuta v jejich studijním programu nebo navštěvují kurz ESP na základě požadavků svého zaměstnavatele a kteří nemají specifické, okamžité a jasně definované potřeby, mohou být demotivováni příliš specifickým zaměřením kurzu. Proto je nutné všechny tyto skutečnosti při tvorbě učebnic zohlednit.

Při řešení specifčnosti učebních materiálů je důležitým aspektem ESP upřesnění funkce samotného obsahu. Jakákoliv učební aktivita v ESP, ať už

zaměřená na výuku jazykových prostředků nebo řečových dovedností, je prezentována v určitém kontextu. Dudley-Evans a St Johnová (1998, s. 11) vymezují dva pojmy nezbytné pro pochopení role obsahu: nosný obsah a skutečný obsah. Nosný obsah (*carrier content*) se používá pro výuku specifického jazyka a představuje autentické téma, které může být použito jako prostředek pro skutečný obsah (*real content*), který se týká všech složek komunikační kompetence v daném kontextu. Jako příklad mohu uvést text zaměřený na jednotlivé druhy počítačů (nosný obsah) a úlohu, ve které studenti využívají jazykové prostředky pro porovnávání druhů počítačů (skutečný obsah). Nosný obsah má motivační funkci, protože v daném případě studenti ESP zaměřené na informatiku jsou již s tímto tématem obeznámeni, a tak nebude příliš ovlivňovat hlavní cíl úlohy – jazyk spojený s porovnáváním. Pro udržení motivace je ovšem důležité zahrnout i odbornější nosný obsah.

Důležitou otázkou při tvorbě učebních materiálů pro výuku ESP je, zda použít autentické nebo upravené materiály. Přesný význam pojmu *autenticita* se často zdá být nejasný. Lansford (2014) rozlišuje autentické texty od ostatních učebních textů takto:

Upravené texty jsou pasáže nebo úlohy, které obvykle zdůrazňují určitý specifický jazykový rys, zatímco autentické texty jsou takové, které nebyly výslovně upraveny pro použití ve vyučovací hodině a jejich témata, jazyk, větná skladba, struktura apod. jsou určeny pro cílovou skupinu rodilých mluvčích v médiích určených výhradně pro rodilé mluvčí.

Autentické materiály, které nejsou primárně určeny pro výuku (např. informační brožurky, technické manuály a návody, odborné časopisy, učebnice odborných předmětů, populárně naučná videa), mají velký motivační potenciál pro studenty od určité jazykové úrovně (často B1 a vyšší), protože je nejen obohacují v oblasti jazykových prostředků a řečových dovedností, ale také prezentují velmi vhodné příklady z oblasti reálií. Přesto je jejich používání v kurzech ESP předmětem mnoha diskuzí a výzkumů (Benavent & Peñamaría, 2011; Canale & Swain, 1980; Gilmore, 2007; Lansford, 2014; Lee, 1995; MacDonald, Badger & Dasli, 2006; Velazquez & Redmond, 2007; Widdowson, 1978, 1998). Ačkoliv je na jedné straně používání autentických materiálů v ESP podporováno, existují námitky, že samotná přítomnost autentických textů nezaručuje autenticitu účelu jejich využití. Philips a Shettlesworth (1978, cit. podle Dudley-Evans & St John, 1998, s. 28) tvrdí, že studenti musí být vystaveni autentickým textům a rozvíjet strategie čtení dlouhých, složitých a nezjednodušených textů, pokud si mají samostatně rozvíjet receptivní řečové dovednosti. Naproti tomu Hutchinson a Waters (1987, s. 159–160) namítají, že koncepce autentického textu v podstatě neexistuje, protože text je automaticky vyjmut z původního kontextu. Důležitější tedy je položit si otázku, jakou roli

bude text v procesu učení mít a zda je prakticky využitelný pro stanovený cíl učení. Podle Dudley-Evanse a St Johnové (1998, s. 28):

Klíčovou otázkou je, zda aktivity vycházející z textu reflektují způsoby, jakými by byl text skutečně použit během práce v hodinách odborného předmětu. Úlohy, které vyžadují od studentů, aby odpověděli na otázky týkající se porozumění tím, že najdou relevantní věty v textu, nejsou autentické, na rozdíl od těch, které vyžadují od studentů využít informace v textu pro řešení úloh nebo problémů.

Autenticita spočívá v povaze interakce mezi textem a čtenářem (Widdowson, 1978, s. 80). Není možné jí dosáhnout, pokud studenti nereagují na poskytnuté texty tak, jako na ně reagují rodilí mluvčí ve skutečných kontextech nebo pokud autentické úlohy nejsou v souladu s odborným oborem. Velazquezová, Redmondová (2007, s. 136) a Brownová, Yule (1983, s. 83) doporučují, aby se učitelé soustředili na využití autentických materiálů a jejich zajímavé zpracování než na samotné autentické materiály. Také Dudley-Evans a St Johnová (1998, s. 18, s. 136) potvrzují, že autenticita „účelu textu je stejně důležitá jako pravost textu“ a „je rovněž neocenitelná pro práci s nosným a skutečným obsahem“.

Z výše zmíněné diskuze vyplývá, že otázka autenticity se netýká jen textů, ale i dalších aspektů, které podle MacDonalda a kol. (2006, s. 250) zahrnují autenticitu kompetence, autenticitu studenta a autenticitu třídy. Autenticita kompetence spočívá ve „studentově schopnosti komunikovat v cizím jazyce vycházející ze souladu s interakcemi, které se odehrávají mezi idealizovanými rodilými mluvčími nebo mezi rodilými a nerodilými mluvčími“ (MacDonald et al., 2006, s. 252). Autenticita studenta se týká „interakce mezi uživatelem jazyka, jeho záměrem, komunikační situací, ve které se text používá a samotným vzorkem textu“ (Lee, 1995, s. 326). Je definována jako studentova pozitivní reakce na text a vzdělávací záměr, který obsahuje a která je spíše vyvolána komunikativním potenciálem textu než jeho autenticitou. Z koncepce autenticity kompetence a autenticity studenta vyplývá, že pokud je studentům k dispozici vhodný materiál a instrukce, jakým způsobem význam textu vyložit, jsou schopni své znalosti sdílet s rodilými mluvčími. Autenticita třídy je poslední kategorie, která vzniká na základě podmínek vytvořených ve třídě. Belcherová (2012, s. 9) doporučuje posílit autenticitu třídy pomocí společného řešení problémů týkajících se oboru. Tyto aktivity připraví studenty na fungování v cílových komunitách, protože je vybaví individuálními strategiemi učení se jazyku a řešení problémů.

1.5 Role učitelů ESP

Hutchinson a Waters (1987) a Barnard a Zemachová (2014) uvádí, že ne všichni dobří učitelé jsou schopni tvořit kvalitní učebnice, protože autor učebnic, které mají používat i ostatní učitelé, musí být schopen jasně a jednoznačně prezentovat své náměty ostatním. Potencionální autor učebnic by podle Barnarda a Zemachové (2014, s. 313) měl mít přijatelné jazykové znalosti cílového jazyka; obecné zkušenosti s výukou; zkušenosti s výukou ESP; určitou úroveň znalostí v oboru, kterého se výuka ESP týká; zájem o výuku ESP; zkušenosti s tvorbou učebních materiálů pro výuku obecné angličtiny; zájem o proces učení a vyučování; schopnost spolupracovat s ostatními; schopnost vyhodnotit srozumitelnost a efektivnost učebnic a odpovídajícím způsobem na jejich kvalitu reagovat a měl by být obeznámen s dostupnými učebnicemi pro výuku ESP.

Tvorba učebnic může být velmi podnětná a zejména pokud probíhá současně s výukou, může poskytnout tvůrci učebnic užitečné vhledy. Kromě role tvůrce syllabu kurzu a poskytovatele učebnic plní učitel ESP další role (Anthony, 2014; Dudley-Evans & St John, 1998; Harding, 2007), které spolu vzájemně souvisí a které mají na design učebnic značný vliv.

Jazykový poradce a metodik

Proces tvorby učebnic pro ESP vyplývá z metod výuky, která se odlišuje od metod výuky obecné angličtiny svými specifickými rysy ovlivněnými dvěma faktory, kterými jsou strategie učení, které si studenti přináší ze zkušenosti se studiem a prací ve svém odborném oboru a jejich odborné znalosti (Dudley-Evans & St John, 1998, s. 187). Jedním z hlavních důsledků těchto faktorů je, že se ve výuce ESP používají úlohy a aktivity, které vychází z odborného zaměření studenta. Harveyová, Horzellová a Lattore (1977, s. 35) upozorňují, že „všichni učitelé ESP si uvědomují, že jejich studenti se učí analyzovat, vysvětlovat, integrovat pravidla a vzory, a proto je přirozené, že mají tendenci tato pravidla aplikovat při řešení jazykových problémů“. Učitel ESP tedy musí být schopný vyhodnotit situaci z mnoha hledisek a zvolit a přizpůsobit své metody výuky tak, aby odpovídaly potřebám studentů, kteří si přináší do učení se odbornému jazyku určité znalosti svého oboru a s ním související komunikační dovednosti. Některé z nich, např. znalosti obsahu, jsou vědomé (např. znalost používání časů v angličtině nebo znalost organizační struktury IMRAD), jiné jsou implicitní, tzn., že studenti nejsou schopni je artikulovat. Podle Dudley-Evans a St Johnové (1998, s. 188) je „jednou z úloh učitele zvýšit u studentů povědomí o získání kontroly nad jazykem, strukturou projevu či komunikačními dovednostmi“. Proto je pro studenty, kteří dosud nemají tyto aspekty zažité, důležitý nosný obsah, se kterým jsou dobře obeznámeni. V ESP je ovšem také nutné zahrnout odbornější

nosný obsah a úkolem tvůrce učebnic je vyrovnat obsahovou a jazykovou úroveň a vhodným způsobem využít kontextu nosného obsahu pro zpracování skutečného obsahu.

Výzkumník

Pro učitele ESP je výzkum nezbytný zejména v oblasti analýzy potřeb studentů. Z široké škály výzkumných šetření v této oblasti je možné uvést např. Basturkmen (2010), Flowerdew (2013), Lung (2014) a Shi (2009). Součástí procesu analýzy potřeb zahrnující cílové situace, dovednosti a texty je také diskurzní analýza odborných textů (Kandil & Belcher, 2011; Krhutová, 2009; Sullivan & Girginer, 2002), které studenti používají. V ESP byla rovněž uskutečněna mnohá výzkumná šetření týkající se analýzy učebnic pro výuku ESP (Barnard & Zemach, 2014; Danaye Tous & Haghigi, 2014; Habtoor, 2012; Khoshima & Khosravani, 2014; Mol & Tin, 2008; Vičič, 2011) a různých metod výuky (Bracaj, 2014; Cheng, 2011; Kavaliauskienė, Kaminskienė & Anusienė, 2007).

Spolupracovník

Učitel ESP by měl spolupracovat s učiteli odborných předmětů a jejich prostřednictvím se seznámit se sylabem odborného předmětu a úlohami, které musí studenti plnit v hodinách odborných předmětů plnit. Eventuálně může taková spolupráce zahrnovat i „určitou integraci odborného oboru nebo aktivit a jazyka“ (Dudley-Evans & St John, 1998, s. 16). Učitel odborného předmětu může poskytnout učiteli ESP také vhodné materiály „nosný obsah“ pro kurz ESP nebo může obsah učebnic upravených učitelem ESP zhodnotit a okomentovat. Dudley-Evans a St Johnová (1998) také doporučují ideální případ spolupráce, kdy učitele společně organizují vyučovací hodiny (*team-teaching classes*).

Hodnotitel

Role učitele ESP zahrnuje průběžné hodnocení koncepce kurzu, vytvořeného sylabu, dostupných i vytvořených učebnic a metod cizojazyčné výuky. Součástí je i tvorba testů a hodnocení, do jaké míry studenti splnili cíle daného kurzu.

Facilitátor

Dosavadní znalosti a zkušenosti studentů významně ovlivňují design učebních materiálů. Učitelé musí tuto skutečnost vzít v úvahu, z čehož vyplývají role a vztahy mezi učiteli a studenty, které se liší od rolí a vztahů ve výuce obecné angličtiny. Učitel ESP (Dudley-Evans & St John, 1998, s. 149) v případě designu kurzu a učebnic plní roli „facilitátora“, tedy někoho,

kdo nerozhoduje sám, ale vyjednává se studenty o tom, co má být v kurzu a učebních materiálech zahrnuto. V důsledku toho může mezi učitelem a studenty vzniknout „užitečné a plodné partnerství, ve kterém vzájemně sdílí své odborné znalosti a zkušenosti, aby společně vytvořili efektivní kurz“ (Cunningsworth, 1995, s. 133) a jehož výhodou je, že studenti mají pocit většího zapojení do kurzu a mají na jeho tvorbě větší podíl. Tato skutečnost představuje jedno z východisek pro realizaci našeho konstrukčního výzkumu učebnice pro výuku ESP, na jejímž designu se budou podílet studenti, kteří učebnici budou používat.

1.6 Proces designu učebnic pro výuku ESP

Učitelé ESP musí často dostupné učebnice vyhodnotit, upravit a vytvořit vlastní učebnice tak, aby co nejlépe vyhovovaly potřebám cílové skupiny studentů a časově omezenému kurzu, který navštěvují. Mikk (2007, s. 12) uvádí, že „vytvořit kvalitní učebnici vyžaduje nesmírné množství práce. Musíme shromáždit velké množství materiálu: učivo, ilustrace, problémové úlohy k řešení apod. Z tohoto množství materiálu musíme vybrat takový, který nejvíce odpovídá stanoveným cílům vzdělávání v daném vyučovacím předmětu“. Na druhou stranu, tvorba učebnic, které jsou šité studentům na míru, poskytuje učiteli možnost co nejvhodněji zvolit a uspořádat texty, slovní zásobu, jazykové funkce, aktivity a navrhnout úlohy, které budou simulovat skutečné profesní situace. Sheerinová (1989, s. 25) zdůrazňuje, že takové učebnice „jsou velmi cenné, protože jsou přizpůsobené potřebám studentům mnohem přesněji než publikované učebnice“.

Obecné principy pro tvorbu učebnice pro výuku ESP jsou stejné jako principy pro tvorbu učebnice obecné angličtiny s tím, že u ESP se kladě větší důraz na rozvoj specifických dovedností a strategií učení uplatňovaných v kontextu ESP prostřednictvím aktivit založených na dovednostech (*skill-based activities*) a úlohách (*task-based activities*), které zahrnují prvky řešení problémů a vychází z odborných znalostí a profesních zkušeností studentů (Cunningsworth, 1995, s. 134). Design kvalitních učebnic pro výuku ESP by tedy měl čerpat z kombinace přístupů, které se uplatňují i ve výuce obecné angličtiny, zaměřených na žánr zprostředkovaný texty reprezentujícími profesní zaměření studentů; rozvoj receptivních a produktivních řečových dovedností; aktivity, které zajišťují provázanost jazyka a kontextu a problémové úlohy, které studenti řeší prostřednictvím vzorových komunikačních aktivit, které by se odehrály v jejich skutečném profesním prostředí. Při designu učebnic pro výuku ESP je také třeba mít na paměti, že by měly poskytovat dostatečný prostor pro flexibilitu a adaptabilitu, tzn. být přizpůsobené individuálním potřebám studentů; zajistit, aby studenti získali přenosné dovednosti a umožnit učitelům je dále upravovat a rozšiřovat podle aktuálních potřeb.

Proces designu učebnic by měl začít evaluací vhodnosti dostupných zdrojů nebo publikovaných textů prostřednictvím řady hodnotících kritérií pro výběr učebnic, z nichž některé řeší kapitola 2. Hyland (2006, s. 97) uvádí pět způsobů úpravy učebnic pro výuku ESP, které se v praxi často vzájemně prolínají: doplňování, odstraňování, modifikování, zjednodušování a nové uspořádání. Během úpravy stávajících nebo tvorby nových učebních materiálů by se učitelé ESP podle Dudley-Evanse a St Johnové (1998) měli řídit následujícími kroky:

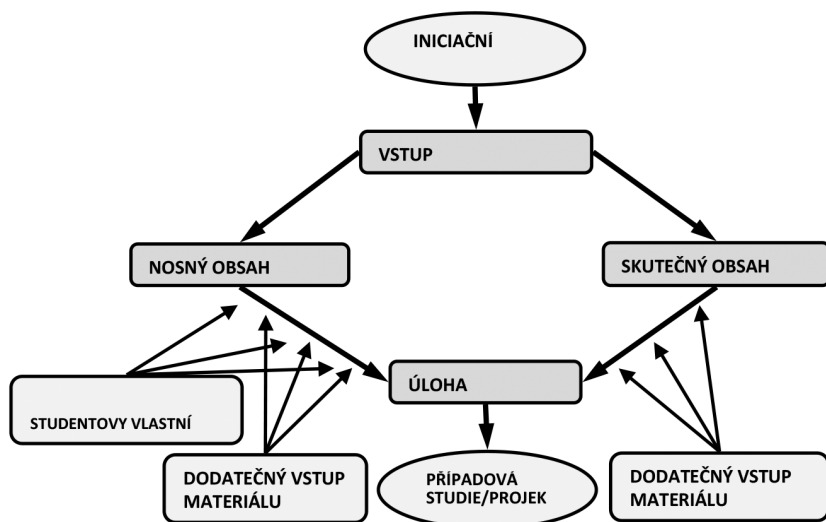
- provést vhodný výběr z materiálů, které jsou k dispozici a při výběru si položit otázky, zda budou materiály stimulovat a motivovat, do jaké míry odpovídají výukovým cílům a podporují učení;
- tvůrčím způsobem dostupné materiály zpracovat; v případě materiálů, které podléhají rychlému vývoji, např. informační technologie, vyčlenit informace, které jsou zastaralé, popř. oddělit informace, které studenti již znají a ty, které jsou nové;
- modifikovat aktivity tak, aby odpovídaly potřebám studentů, např. v případě velkého množství aktivit vybírat jen ty, které jsou klíčové pro hlavní cíl; pokud se aktivity příliš soustředí na nosný obsah, nahradit je těmi, které se soustředí na skutečný obsah; pokud jsou aktivity příliš mechanické, změnit zaměření zadání; pokud se aktivity příliš rychle soustředí na určitý detail nosného obsahu, vložit před ně jednu nebo dvě jiné aktivity;
- rozšířit materiály o dodatečný vstup a doplňkové aktivity tak, že sladí nosný obsah se skutečným obsahem; zajistí rozmanitost mikro-dovedností (např. rámcové porozumění textu/poslechu, vyhledání/doplnění přesné informace v textu/poslechu, odvozování významu slov z kontextu), aktivit (např. pomocí obrazového materiálu nebo zařazením úlohy, při jehož řešení musí studenti čerpat informace z různých zdrojů) a interakcí mezi studenty (např. hraní rolí, případové studie); poskytnou studentům úlohy s různou úrovní náročnosti a zajistí, aby byla učebnice přehledná.

Model struktury lekce v učebnici pro výuku ESP

Hutchinson a Waters (1987, s. 108) předkládají model pro design učebnic pro výuku ESP, který poskytuje koherentní rámec pro integraci různých aspektů učení včetně prostoru pro kreativitu a rozmanitost. Jejich model se skládá ze čtyř prvků: vstup (*input*), zaměření se na obsah (*content focus*), zaměření se na jazyk (*language focus*) a úloha (*task*). Vstup může být tištěný, obrazový či zvukový materiál, který vyplývá z analýzy potřeb studentů a který poskytuje stimulační materiál pro různé aktivity, nové jazykové položky, správné modely pro použití jazyka, téma ke komunikaci, příležitosti pro studenty využít dovednosti ve zpracování informací a dosavadních znalostí jazyka i odborného učiva. Podle Hutchinsona a Waterse (1987, s. 109) „není

jazyk sám o sobě cílem, ale prostředkem pro sdělování informací a pocitů“. Zaměření se na obsah spočívá ve využití nelingvistického obsahu materiálu pro posílení smysluplné komunikace ve třídě. Zaměření se na jazyk má umožnit studentům používat jazyk, proto by „kvalitní učebnice měly zahrnovat podněty pro analytickou i syntetickou práci s jazykem, aby studenti měli možnost jazyk analyzovat, studovat, jak funguje a procvičovat jeho opětnou syntézu“ (Hutchinson & Waters, 1987, s. 109). Vzhledem k tomu, že cílem je naučit studenty používat jazyk, měly by být učebnice navrženy tak, aby vedly ke komunikačním úlohám, ve kterých studenti použijí obsahové a jazykové znalosti, které si prostřednictvím dané lekce postupně vytvořili. Hlavním ohniskem lekce je tedy *úloha*. Jazyk a nosný obsah čerpají ze vstupu a jsou vybírány podle toho, co studenti potřebují, aby mohli úlohu splnit. Z toho vyplývá důležitá vlastnost modelu, kterou je zprostředkování koherence v rámci jazyka i nosného obsahu v průběhu celé lekce, což umožňuje základ pro komplexnější aktivity prostřednictvím budování základny vědomostí a dovedností v oblasti odborného cizího jazyka.

Hutchinson a Waters (1987, s. 111) také doporučují na začátek lekce vložit iniciační prvek (*starter*), který vytváří smysluplný kontext znalostí pro porozumění vstupu, aktivizuje studenty a podněcuje jejich zájem a odhaluje, co už studenti z hlediska obsahové a jazykové stránky znají. V jakémkoli bodě výše uvedeného modelu je možné zavést dodatečný vstup materiálu, který se vztahuje k lekci a týká se nosného a skutečného obsahu, aby bylo poskytnuto široké spektrum kontextů pro jednotlivé úlohy. Lekce může být také rozšířena tak, aby umožnila studentům aplikovat získané znalosti na jejich vlastní situaci např. formou případové studie nebo projektu. Pokud upřesníme terminologii podle Dudley-Evanse a St Johnové (1998) a obsah zaměníme za nosný obsah a jazyk za skutečný obsah, můžeme model znázornit obrázkem 1.



Obrázek 1: Model designu učebních materiálů. Upraveno podle Hutchinson a Waters (1987, s. 118).

Lekce jsou v učebnicích pro výuku ESP převážně uspořádané podle témat, což zajišťuje vnitřní koherenci každé lekce. Témata mohou vycházet z potřeb studentů týkajících se nosného obsahu. Nunan (2000, s. 216) uvádí postup vývoje jedné lekce vycházející ze sady materiálů založených na tématu, textu a úloze jako sled osmi kroků:

1. zvolit téma;
2. shromáždit materiály (texty, audio, obrazový materiál apod.);
3. stanovit, co se studenti musí prostřednictvím materiálů naučit (číst, mluvit o něčem, získat informace apod.);
4. vytvořit výukové aktivity (např. poslech pro získání rámcového porozumění, hraní rolí, doplňování chybějících informací apod.);
5. analyzovat texty a aktivity a stanovit jazykové prvky (gramatické a lexikální prvky, koheze apod.);
6. vytvořit aktivity zaměřující se na jazykové prvky (výběr správné odpovědi, doplňování slov do textu, spojování vět apod.);
7. vytvořit aktivity zaměřující se na strategie učení (samostatná práce, práce ve dvojicích apod.);
8. vytvořit aplikační úlohy (případové studie apod.).

Forma úloh v učebnicích pro výuku ESP se příliš neliší od formy úloh pro výuku obecné angličtiny. Pro ESP je specifické to, že gramatické jevy jsou

uváděny v souvislosti s analýzou jazykových funkcí, textů a typů diskurzu, protože jsou chápány jako prostředek k dosažení cíle a umožňují realizovat konkrétní cílové komunikační aktivity. Jazyková kompetence je v učebnicích pro výuku ESP chápána jako nástroj, prostřednictvím kterého je možné dosáhnout komunikační kompetence v cílové situaci. Učebnice pro výuku ESP by měly podporovat výuku individuálních strategií učení a umožnit studentům, aby byli autonomnější a schopni osvojené kompetence využít ve studijním oboru a budoucím profesním životě.

Všem autorům učebnic pro výuku ESP se doporučuje, aby jejich pilotní verze ověřili prostřednictvím shromáždění a porovnání informací o učebnicích pomocí zpětné vazby ze strany studentů, učitelů a dalších zúčastněných, kteří se na designu sylabu kurzu podílí (Barnard & Zemach, 2014; Cunningsworth, 1995; Dudley-Evans & St John, 1998; Hutchinson & Waters, 1987; Hyland, 2006; Nunan, 2000). Proces designu učebnic, role autora, studentů, učitelů a dalších zúčastněných jsou neoddělitelně propojeny a tento proces, podobně jako konstrukční výzkum má „ve své podstatě cyklický charakter; nemá začátek ani konec – nikdy neexistuje konečný produkt“ (Barnard & Zemach, 2014, s. 317).

2 Hodnocení učebnic pro výuku ESP

Nedílnou součástí procesu tvorby učebnic by měl být i proces jejich hodnocení, který představuje posouzení míry shody mezi jejich vlastnostmi a vlastnostmi kvalitních učebnic. Tvorba a hodnocení učebnic jsou tedy vzájemně se doplňující aktivity. Hutchinson a Waters (1987, s. 96) uvádí, že „tvůrce učebnice může prostřednictvím hodnocení stávajících učebnic získat podnětné informace v oblasti nových nápadů a metod“. Učebnice představují nezbytný didaktický prostředek pro učitele a studenty, který ztělesňuje cíle, hodnoty a metody konkrétní vyučovací a učební situace, proto metody jejich hodnocení představují jeden z nejdůležitějších aspektů vedoucích ke zkvalitnění každodenní výuky.

Vnitřní, vnější a celkové hodnocení učebnic

McDonoughová, Shaw a Masuharová (2013) rozlišují tři fáze hodnocení učebnic: vnější, vnitřní a celkové hodnocení. Vnější hodnocení spočívá v posouzení informativního textu na přebalu, úvodu a obsahu uvedeného v učebnici, ze kterého je možné vyvodit komu je učebnice určena; požadovanou úroveň jazykových znalostí; kontext, ve kterém bude učebnice využívána; jakým způsobem je jazyk prezentován a uspořádán do vyučovacích celků/lekci; a autorův názor na jazyk, metody výuky a vztah mezi jazykem, procesem učení a studentem. Další faktory, které zahrnují vnější hodnocení,

řeší, zda: jsou materiály hlavním zdrojem pro výuku nebo pouze doplňkové, je k dispozici metodická příručka pro učitele a seznam slovní zásoby, obrazové materiály vhodně doplňují úlohy, jsou cvičné testy pro studenty užitečné apod. Pokud vnější hodnocení ukazuje, že jsou učebnice vhodné pro podrobnější analýzu, následuje fáze vnitřního hodnocení. Vnitřní hodnocení zahrnuje následující faktory: prezentaci řečových dovedností, zařazení a posloupnost učiva, autentičnost čtecích a poslechových úloh, povaha skutečné interakce v úlohách zaměřených na mluvení, zajištění možnosti samostudia a motivační funkce učebnice. Při celkovém hodnocení učebnic McDonoughová a kol. (2013, s. 60-61) doporučují zohlednit následující faktory: faktor použitelnosti (do jaké míry mohou být materiály integrovány do daných osnov/sylabu), faktor zobecnitelnosti (je možné některé části učebnice použít i pro jiné než cílové skupiny studentů), faktor přizpůsobivosti (mohou být části učebnice přidány/vyjmuty/použity v jiném kontextu či přizpůsobeny pro místní podmínky) a faktor flexibility (mohou být učebnice zařazeny a používány v jiných osnovách/sylabech).

Cunningsworth (1995) uvádí čtyři zásady představující základ pro tvorbu konkrétních hodnotících kritérií, podle kterých by učebnice měly:

1. vycházet z potřeb studentů a odpovídat cílům konkrétního kurzu;
2. vést studenty k dosažení určitého stupně autonomie tak, aby efektivně používali jazyk pro jejich vlastní účely v reálných situacích vně školní třídy;
3. umožnit studentům používat takové strategie a styly učení, které jim nejlépe vyhovují; zde hraje důležitou roli motivační charakter úloh a aktivit a zpětná vazba prostřednictvím kvízů a kontrolních seznamů (*self-check lists*) ověřujících dosažené znalosti a dovednosti;
4. plnit roli zprostředkovatele mezi studentem a cílovým jazykem – poskytnout mu modely cizího jazyka odpovídající jeho jazykové úrovni včetně příkladů v kontextu, které mu umožní porozumět, jak jazyk funguje.

Proces hodnocení učebnic pro výuku ESP

Na proces hodnocení učebnic pro výuku ESP nahlíží různí autoři různým způsobem. Barnard a Zemachová (2014) rozlišují dva hlavní druhy hodnocení učebnic pro výuku ESP, které považují za rovnocenně důležité: *hodnocení studenty* a *hodnocení učiteli*. Toto hodnocení doplňují ještě možnosti *hodnocení ze strany sponzorů* (společnosti či instituce). Ve všech případech doporučují jako nástroj sběru dat dotazník, který, pokud je vhodně navržený, umožňuje rychlý sběr dat. Jako další metody sběru dat navrhuji rozhovory a deníky studentů, do kterých si zaznamenávají své postřehy a dojmy během kurzu. Vičičová (2011) hodnotí své učebnice pro výuku angličtiny v logistice pomocí

dotazníkového šetření ve třech fázích: hodnocení učebnic učiteli či jinými zainteresovanými osobami (např. potencionálními zaměstnavateli) před jejich implementací do výuky, hodnocení učebnic učiteli během jejich implementace do výuky a hodnocení učebnic studenty na konci kurzu. Athertonová (2006, cit. podle Basturkmen, 2010, s. 65) doporučuje použít pro hodnocení učebnic pro výuku ESP smíšené metody, které zahrnují srovnání výsledků studentů prostřednictvím vstupních a výstupních testů, dotazník na konci kurzu, na jehož základě studenti hodnotí, do jaké míry dosáhli hlavních cílů kurzu a prostřednictvím tzv. „acid testu“ – precizního a kritického posouzení za účelem zjištění, jak studenti posuzují svoje řečové dovednosti po určité době po ukončení kurzu. „Acid test“ se formou dotazníku posílá studentům o několik měsíců později po dokončení daného kurzu ESP, kdy mohou na základě zkušeností s používáním anglického jazyka v praxi lépe posoudit, do jaké míry si ho absolvováním kurzu osvojili. Martalaová (2003, cit. podle Basturkmen, 2010, s. 66) použila při hodnocení svého kurzu angličtiny pro akademické účely sadu pěti dotazníků. První z nich byl studentům předložen na začátku kurzu, další tři na konci každého měsíce pro zjištění jejich názorů na to, co se učí a poslední dotazník požadoval po studentech ohodnotit kurz na základě jejich zkušeností po absolvování kurzu. Hodnocení také zahrnovalo analýzu písemných úloh, které byly studentům zadávány v průběhu kurzu. Basturkmenová (2010, s. 84) ještě doplňuje, že důležitou úlohu také hraje hodnocení kurzů ESP na základě externího hodnocení pomocí zpětné vazby od zaměstnavatelů absolventů daného kurzu a jako klíčové otázky pro tuto zpětnou vazbu uvádí, zda absolventi kurzu podávají lepší výkony a získávají od svých hodnotitelů na pracovišti lepší hodnocení týkající se jejich jazykových a komunikačních dovedností a zda se jejich jazykové a komunikační dovednosti rozvinuly tak, aby je mohli úspěšně ve stávajícím zaměstnání využít.

Proces hodnocení učebnic pro výuku ESP je možné rozdělit do čtyř fází (Hutchinson, 1987, s. 41; Hutchinson & Waters, 1987, s. 97):

1. definice hodnotících kritérií, na jejichž základě bude hodnocení provedeno;
2. subjektivní analýza (jaká kritéria požadujete pro učebnice) – analýza povahy a základních cílů konkrétní vyučovací/učební situace;
3. objektivní analýza (jak konkrétní učebnice splňuje kritéria) – analýza povahy a základních cílů konkrétní učebnice a ověření analýzy ve výuce;
4. srovnání zjištění obou analýz.

Hodnocení učebnic umožní učitelům analyzovat své vlastní předpoklady ohledně vyučování a učení se ESP, zajistit soulad mezi jejich teoretickými a praktickými znalostmi, stanovit si priority při výběru učebnic prostřednictvím kritérií, které považují za důležitá a pokládat učebnice za nezbytnou součást vyučovacího a učebního procesu.

2.1 Kritéria hodnocení učebnic

Kritéria hodnocení učebnic mohou být obecná, aplikovatelná na jakoukoli učebnici cizího jazyka nebo specifická, vztahující se na vhodnost učebnice pro konkrétní kurz nebo skupinu studentů. Mikk (2007, s. 17) upozorňuje, že je „užitečné vytvářet soubory vlastností učebnic zvlášť pro specifické předmětové oblasti“. Příkladem mohou být kategoriální systémy hodnotících kritérií vytvořené pro učebnice ESP (Barnard & Zemach, 2014; Basturkmen, 2010; Cunningsworth, 1995; Danaye Tous & Haghigi, 2014; Hutchinson & Waters, 1987; Mol & Tin, 2008; Vičič, 2011), které se v některých kritériích liší od učebnic obecné angličtiny.

Urová (1996, s. 184) uvádí jako příklady obecného kritéria hodnocení učebnice pro výuku cizího jazyka zřetelnou grafiku a tisk, pravidelné opakovací nebo testové části, zatímco specifickým kritériem hodnocení mohou být přitažlivé a barevné ilustrace (v případě učebnice pro mladší žáky) nebo slovní zásoba a texty odpovídající tématu (v případě učebnice pro výuku ESP). Breen a Candlin (1987) hodnotí učebnice pro výuku anglického jazyka na základě dvou fází zahrnujících celkem 34 kritérií. První fáze si klade otázky týkající se jejich užitečnosti ve vztahu k jejich cílům a obsahu, požadavkům na studenty a učitele a funkci, kterou plní jako zdroj jazykového vzdělávání. Okruhy otázek v první fázi jsou: Co je cílem učebnic a co obsahují? Co musí studenti dělat, když učebnice používají? Jak se od vás očekává, že budete studenty učit? Jsou učebnice jediným zdrojem ve výuce? Druhá fáze hodnotí předchozí otázky podrobněji a navrhuje kritéria pro výběr a použití učebnic způsoby, které zohledňují jazykové vzdělávání. Mezi okruhy otázek ve druhé fázi patří: Odpovídají učebnice potřebám a zájmům studentů? Odpovídají učebnice individuálním přístupům studentů k učení se jazyku? Jsou učebnice vhodné pro proces vyučování a učení? Sikorová (2007, s. 35–39) doporučuje při konstrukci hodnotících kritérií pro hodnocení učebnic pro základní a střední školy zařadit soubor 34 kritérií rozdělených do třinácti kategorií: přehlednost, přiměřená obtížnost a rozsah učiva, odborná správnost, motivační charakteristiky, řízení učení, obrazový materiál, shoda s kurikulárními dokumenty, cena (dostupnost učebnice), ergonomické a typografické vlastnosti, doplňkové materiály, diferenciace učiva a úloh, hodnoty a postoje a zpracování učiva.

Kritéria pro hodnocení učebnice pro výuku ESP se mohou odlišovat od kritérií pro hodnocení učebnice pro výuku obecné angličtiny v tom, že se zde stejně jako u tvorby učebnice klade důraz na rozvoj specifických dovedností a strategií prostřednictvím aktivit založených na řečových dovednostech a úlohách zahrnujících řešení problémů, které umožňují efektivní fungování v kontextu ESP. Níže uvádím seznamy hodnotících kritérií používaná různými autory pro hodnocení učebnic pro výuku ESP.

Hutchinson a Waters (1987) rozdělují seznam 21 hodnotících kritérií do dvou skupin (objektivní a subjektivní analýza) o pěti kategoriích (cílová skupina, cíle, obsah, didaktické zpracování a ostatní kritéria). Nejprve se doporučuje odpovědět na 21 otázek ve skupině „subjektivní analýza“, aby hodnotitel identifikoval své požadavky. Poté se analyzují konkrétní učebnice pomocí odpovědí na otázky ve skupině „objektivní analýza“. Srovnají se zjištění z obou analýz pomocí hodnotících bodů 0 (nesoulad s požadovanou charakteristikou), 1 (částečný soulad s požadovanou charakteristikou), 2 (soulad s požadovanou charakteristikou), které se následně sečtou. Nejvyšší počet bodů nemusí nutně znamenat nejvhodnější materiály, pokud se body soustředí v jedné oblasti, proto se doporučuje hledat největší rozptyl požadovaných charakteristik a jejich koncentrace v oblastech, které učitel považuje za důležité.

Cunningsworth (1995, s. 135) rozlišuje následujících 11 kritérií pro hodnocení učebnice pro výuku ESP:

1. Vychází učebnice z důkladné analýzy potřeb studentů?
2. Jsou specifikovány cíle v oblasti obsahu a jazyka?
3. Odpovídá obsah potřebám studentů? Má zjevnou validitu, tzn. lze intuitivně na základě hrubého posouzení předpokládat, že odpovídá?
4. Obsahuje učebnice základní odbornou terminologii vztahující se k odbornému předmětu?
5. Vybavuje učebnice studenty dovednostmi a strategiemi, které jim umožní aktivně používat jazyk v praxi?
6. Je v učebnici zajištěna rovnováha v zastoupení řečových dovedností?
7. Vychází učebnice z kolaborativního přístupu mezi učiteli a studenty?
8. Je materiál v učebnici dostatečně flexibilní?
9. Poskytuje učebnice studentům samostudium?
10. Do jaké míry odráží aktivity v učebnici skutečné situace prostřednictvím aktivit založených na úlohách a dovednostech?
11. Umožňují učební aktivity studentům ověřit si svůj pokrok v učení se jazyku?

Mol and Tinová (2008, s. 77) používají 10 kritérií pro hodnocení učebnic pro výuku angličtiny pro akademické účely, která určují, do jaké míry:

1. učebnice vystavují studenty autentickému jazyku (např. autentická angličtina použitá v textu a poslechu, která odpovídá potřebám studentů);
2. je používání jazyka pro cílovou skupinu studentů smysluplné (např. poslech pokynů, předvídání obsahu, rozpoznání důležitých slov, psaní poznámek, rozlišení faktů od názorů, porozumění argumentu);
3. studenty texty pravděpodobně zaujmou (např. rozmanité texty s tematikou blízkou specifickému oboru studentů);

4. poskytují aktivity studentům dosažitelné cíle (např. prostřednictvím zařazení dílčích úloh, problémových úloh nebo skupinové spolupráce);
5. umožní aktivity studentům zapojit se afektivně do učení (např. prostřednictvím práce ve dvojicích, zajímavého obrazového materiálu);
6. umožní aktivity studentům zapojit se kognitivně do učení (např. zařazením problémových úloh);
7. poskytují aktivity studentům příležitosti objevovat, jak se angličtina používá (např. prostřednictvím srovnávací analýzy různých textů);
8. poskytují aktivity příležitosti pro smysluplné používání angličtiny (např. rozvoj dovedností v oblasti mluvení a psaní pro širokou škálu akademických a společenských kontextů);
9. poskytují aktivity příležitosti pro zpětnou vazbu o efektivním používání angličtiny (např. od studentů se průběžně požaduje aplikovat dosažené řečové dovednosti, učebnice obsahují klíč)
10. materiály udrží pozitivní vliv (zahrnují důležité akademické strategie, odbornou slovní zásobu, diskurzni struktury, samostatné strategie učení a mají pozitivní dopad na budoucí profesní uplatnění studenta).

Habtoor (2012) předkládá učitelům dotazník s pětibodovou Likertovou škálou v rozmezí od „naprosto souhlasím“ po „naprosto nesouhlasím“ obsahující 40 kritérií hodnocení učebnice *First Class: English for Tourism*, která jsou rozdělena do sedmi hlavních kategorií: praktické uplatnění učebnice, struktura a design, aktivity, dovednosti, jazyk, obsah a celkové hodnocení.

Danaye Tousevová a Haghighiová (2014, s. 68) hodnotí učebnici pro výuku ESP s názvem *English for the Students of Computer Engineering* pomocí šesti kategorií: cíle a přístupy, design a organizace, dovednosti a strategie, témata, praktické hledisko a ilustrace, jazykový obsah a úlohy. Pro sběr dat předložily studentům dotazník s pětibodovou Likertovou škálou (výborný, dobrý, průměrný, slabý, velmi slabý) obsahující následujících 22 položek. Mezi kritérii, která nebyla zmíněna ve výše uvedených seznamech, uvádí srozumitelnost a logickou strukturu učebnice, uspořádání obsahu podle narůstající obtížnosti, zařazení úloh na upevňování a opakování učiva.

Z výše uvedených hodnotících kritérií vyplývá, že některé z nich se shodují s kritérii pro hodnocení učebnic pro výuku obecné angličtiny, ale současně jsou doplněny o charakteristiky kvalitních učebnic pro výuku ESP, které vyplývají z kognitivních teorií učení, afektivních teorií učení a teorií učení osvojováním. Proto je nutné při tvorbě seznamu hodnotících kritérií vzít úvahu i požadavky na učebnice, které zajistí bohatý, smysluplný a srozumitelný autentický jazykový vstup, zapojí studenty kognitivně i afektivně do procesu učení, rozvíjí komunikační kompetence prostřednictvím pozitivního vlivu

a stimulují studenty, aby při učení se jazyku využili vnitřní řeč a schopnost pracovat s mentálními obrazy. V neposlední řadě je při sestavování seznamu kritérií potřeba zařadit více kritérií do kategorií, které považujeme za důležitější (např. kategorie řízení učení a řečové dovednosti), popřípadě přiřadit větší váhu odpovědím na taková kritéria.

3 Závěr

V této teoretické studii jsem nejprve představila charakteristiky kvalitní učebnice a následně jsem se pokusila vymezit základní principy designu učebnice pro výuku ESP vyplývající z teorií osvojování cizího jazyka, které je nutné při tvorbě a hodnocení učebnic zohlednit. Dále jsem diskutovala role jazykového scaffoldingu, modelové, referenční a simulační role učebních materiálů pro výuku ESP, problematiku jejich obsahu a autenticity a role učitelů ESP, kteří tyto materiály používají a vytváří. Kapitulu jsem zakončila popisem procesu designu učebnic včetně modelu struktury vzorové lekce. V kapitole zabývající se procesem hodnocení učebnic pro výuku ESP jsem představila tři základní fáze hodnocení a následně jsem podrobněji diskutovala samotný proces hodnocení učebnice včetně návrhů různých systémů hodnotících kritérií. Rovněž jsem zde nastínila koncepci didaktických testů, které představují jednu z metod kombinovaného hodnocení učebnice.

Teorie designu a hodnocení učebnic pro výuku ESP mi umožnila ujasnit si termíny a koncepce spojené s touto problematikou. Současně z nich vyplývají faktory, které je nutné v mém vlastním výzkumu zohlednit: 1) potřeby studentů související s jejich oborem studia; 2) design sylabu, ze kterého koncepce učebnice vychází; 3) role učitelů ESP; 4) aplikace teorií osvojování cizího jazyka na design učebnice; 5) problematika obsahu a autenticity textů; 6) samotná metodologie designu a hodnocení učebnic a v neposlední řadě i místní podmínky, ve kterých bude učebnice implementována.

Uvedená koncepce designu učebnic a seznamy hodnotících kritérií tak představují teoretická a metodologická východiska pro empirickou část mého disertačního projektu zaměřeného na konstrukční výzkum učebnice pro výuku ESP, jehož cílem je propojení tvorby učebnice s její opakovanou implementací do výuky za účelem evaluace jejího návrhu a přepracování tak, aby co nejlépe vyhovovala jako vyučovací a učební prostředek pro cílovou skupinu studentů, a to za současného kritického rozvíjení teorie designu a hodnocení učebnic.

Literatura

Anthony, L. (2014). *Defining English for specific purposes and the role of the ESP practitioner* [online]. Dostupné z https://www.researchgate.net/publication/266496006_Defining_English_for_Specific_Purposes_and_the_Role_of_the_ESP_Practitioner

- Barnard, R., & Zemach, D. (2014). Materials for specific purposes. In B. Tomlinson (Ed.), *Developing materials for language teaching* (pp. 306–323). London: Bloomsbury.
- Basturkmen, H. (2010). *Developing courses in English for specific purposes*. New York: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230290518>
- Belcher, D. D. (2012). What ESP is and can be: An introduction. In D. D. Belcher (Ed.), *English for specific purposes in theory and practice* (pp. 1–20). Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Benavent, G. T., & Peñamaría, S. S. (2011). Use of authentic materials in the ESP classroom. *Encuentro*, 20, 89–94.
- Bracaj, M. (2014). Teaching English for specific purposes and teacher training. *European Scientific Journal*, 10(2), 40–49.
- Breen, M. P., & Candlin, C. N. (1987). Which materials? A consumer's and designers guide. In L. E. Sheldon (Ed.), *ELT textbooks and materials: Problems in evaluation and development* (pp. 14–28). Oxford: The British Council.
- Brown, G., & Yule, G. (1983) *Teaching the spoken language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brumfit, C. J. (1978). 'Communicative' language teaching: an assessment. In P. Strevens (Ed.), *In honour of A. S. Hornby*. Oxford: Oxford University Press.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47. <https://doi.org/10.1093/applin/1.1.1>
- Cunningworth, A. (1995). *Choosing your coursebook*. Oxford: Macmillan.
- Danaye Tous, M., & Haghighi, S. (2014). Evaluation of ESP textbooks: Evidence from ESP textbook of computer engineering major. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 3(2), 55–68. <https://doi.org/10.5861/ijrsl.2013.469>
- Doughty, C. J., & Long, M. H. (Eds.). (2005). *The handbook of second language acquisition*. Oxford: Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1111/b.9781405132817.2005.x>
- Dudley-Evans, T., & St John, M. J. (1998). *Developments in English for specific purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (1990). *Instructed second language acquisition*. Oxford: Basil Blackwell.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2011). Macro- and micro-evaluations of task-based teaching. In B. Tomlinson (Ed.), *Materials development in language teaching* (pp. 212–235). Oxford: Oxford University Press.
- Esteban, A. A. (2002). How useful are ESP textbooks? *Odissea*, 2, 39–4.
- Ewer, J. R., & Latorre, G. (1969). *A Course in basic scientific English*. Harlow: Longman.
- Flowerdew, J. (2013). Needs analysis and curriculum development in ESP. In B. Paltridge, & S. Starfield (Eds.), *The handbook of English for specific purposes* (pp. 325–353). Chichester: John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781118339855.ch17>

- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1959). Motivational variables in second-language acquisition. *Canadian Journal of Psychology* 13, 266–272. <https://doi.org/10.1037/h0083787>
- Gilmore, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*, 40, 97–118. <https://doi.org/10.1017/S0261444807004144>
- Habtoor, H. A. (2012). English for specific purpose textbook in EFL milieu: An instructor's perspective evaluation. *International Journal of Linguistics*, 4(3), 44–59. <https://doi.org/10.5296/ijl.v4i3.1732>
- Harding, K. (2007). *English for specific purposes*. Oxford: Oxford University Press.
- Harmer, J. (2007). *The practice of language teaching*. Pearson: Harlow.
- Harvey, A. M., Horzella, M., & Latorre, G. (1977). Materials production for ESP – some first principles. In R. S. Newberry (Ed.), *English for specific purposes. An international seminar* (pp. 34–40). Bogotá: The British Council.
- Herbert, A. J. (1965). *The structure of technical English*. London: Longman.
- Hutchinson, T. (1987). What's underneath? An interactive view of materials evaluation. In L. E. Sheldon (Ed.), *ELT textbooks and materials: Problems in evaluation and development* (pp. 37–44). Oxford: The British Council.
- Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for specific purposes. A learning-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511733031>
- Hyland, K. (2006). *English for academic purposes. An advanced resource book*. Abingdon: Routledge.
- Cheng, A. (2011) ESP classroom – based research: Basic considerations and future research questions. In D. D. Belcher, A. M. Johns, & B. Paltridge (Eds.), *New directions in English for specific purposes research* (pp. 44–72). Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Kandil, M., & Belcher, D. (2011). ESP and corpus – informed critical discourse analysis: Understanding the power of genres of power. In D. Belcher, A. M. Johns, & B. Paltridge (Eds.), *New Directions in English for Specific Purposes Research* (pp. 252–70). Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Kavaliauskienė, G., Kamiskienė, L., & Anusienė, L. (2007). Reflective practice: Assessment of assignments in English for specific purposes. *Ibérica*, 14, 149–166.
- Khoshima, H., & Khosravani, M. (2014). ESP textbooks criteria: A case study of Iranian universities. *International Journal on Studies in English Language and Literature*, 2(7), 42–49.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon. Dostupné z http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf
- Krhutová, M. (2009). *Parameters of professional discourse/English for electrical engineering*. Brno: Tribun EU.
- Lansford, L. (2014). Authentic materials in the classroom: The advantages [online]. Dostupné z <http://www.cambridge.org/elt/blog/2014/05/authentic-materials-classroom-advantages/>
- Larsen-Freeman, D., & Long, M. (2014). *An introduction to second language acquisition research*. London: Longman. <https://doi.org/10.4324/9781315835891>

- Lee, W. (1995). Authenticity revisited: Text authenticity and learner authenticity. *ELT Journal*, 49(4), 323–328. <https://doi.org/10.1093/elt/49.4.323>
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2006). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Long, M. H. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, 4(2), 126–141. <https://doi.org/10.1093/applin/4.2.126>
- Lung, J. (2014). A blended need analysis. Critical genre analysis and needs analysis of language and communication for professional purposes. In V. Bhatia, & S. Bremer (Eds.), *The Routledge handbook of language and professional communication* (pp. 257–273). Abingdon: Routledge.
- MacDonald, M. N., Badger, R., & Dasli, M. (2006). Authenticity, culture and language learning. *Language and Intercultural Communication*, 6(3/4), 250–261. <https://doi.org/10.2167/laic252.0>
- McDonough, J., Shaw, C., & Masuhara, H. (2013). *Materials and methods in ELT. A teacher's guide*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Mikk, J. (2007). Učebnice: budoucnost národa. In P. Knecht & J. Maňák (Eds.), *Hodnocení učebnic* (pp. 31–39). Brno: Paido.
- Mol, H., & Tin T. B. (2008). EAP materials in New Zealand and Australia. In B. Tomlinson (Ed.), *English language learning materials. A critical review* (pp. 74–92). London: Continuum.
- Nation, P., & Wang, K. (1999). Graded readers and vocabulary. *Reading in a Foreign Language*, 12(2), 355–80.
- Nunan, D. (2000). *Language teaching methodology: A textbook for teachers*. New York: Prentice Hall.
- Ochs, E. (1979). Planned and unplanned discourse in discourse and syntax. *Syntax and Semantics*, 12, 51–80. https://doi.org/10.1163/9789004368897_004
- Rada Evropy. (2001). *Společný evropský referenční rámec pro jazyky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (1986). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Scrivener, J. (2005). *Learning teaching. A guidebook for English language teachers*. Oxford: Macmillan.
- Seliger, H. W. (1979). On the nature and function of language rules in language teaching. *TESOL Quarterly*, 13(3), 359–69. <https://doi.org/10.2307/3585883>
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10(3), 209–231. <https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>
- Sharwood-Smith, M. (1981). Consciousness raising and the second language learner. *Applied Linguistics*, 2(2), 159–69. <https://doi.org/10.1093/applin/2.2.159>
- Sheerin, S. (1989). *Self-access*. Oxford: Oxford University Press.
- Shi, L. (2009). English for medical purposes. In D. Belcher (Ed.), *English for specific purposes in theory and practice* (pp. 205–228). Ann Arbor: University of Michigan Press.

- Sikorová, Z. (2007). Návrh seznamu hodnotících kritérií pro učebnice základních a středních škol. In P. Knecht & J. Maňák, *Hodnocení učebnic* (pp. 31–39). Brno: Paido.
- Sullivan, P., & Girginer, H. (2002). The use of discourse analysis to enhance ESP teacher knowledge: an example using aviation English. *English for specific purposes*, 21(4), 397–404. [https://doi.org/10.1016/S0889-4906\(01\)00042-4](https://doi.org/10.1016/S0889-4906(01)00042-4)
- Swales, J. (1980). ESP: The textbook problem. *The ESP Journal*, 1(1), 11–23. [https://doi.org/10.1016/0272-2380\(80\)90006-2](https://doi.org/10.1016/0272-2380(80)90006-2)
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in Second Language Acquisition* (pp. 235–253). Rowley: Newbury House.
- Timmis, I. (2014). Writing materials for publication: Questions raised and lessons learned. In N. Harwood (Ed.), *English language teaching textbooks. Content, production, consumption* (pp. 241–161). Basingstoke: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137276285_8
- Tomlinson, B. (2010). Principles of effective materials development. In N. Harwood (Ed.), *English language teaching materials. Theory and practice* (pp. 81–108). Cambridge: Cambridge University Press.
- Tomlinson, B. (Ed.). (2011). *Materials development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ur, P. (1996). *A course in language teaching. Practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Velazquez, A. C., & Redmond, M. L. (2007). The use of authentic texts in the K-12 Spanish Program. In L. P. McCoy (Ed.), *Studies in teaching 2007 research digest. Research projects presented at annual research forum* (pp. 133–38). Winston-Salem: Wake Forest University.
- Vičič, P. (2011). Preparing materials for ESP teaching. *Inter Alia* 2, 107–120.
- Widdowson, H. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H. (1998). Context, community and authentic language. *TESOL Quarterly*, 32(4), 705–16. <https://doi.org/10.2307/3588001>

SEZNAM AUTORŮ

Mgr. Eva Bumbálková
Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta
Poříčí 31, 603 00 Brno
E-mail: 12013@mail.muni.cz
Školitelka: doc. Mgr. et Mgr. Kateřina Vlčková, Ph.D.

Ing. Mgr. Hana Delalande
Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta
Poříčí 9, 603 00 Brno
E-mail: delalande@mail.muni.cz
Školitelka: doc. Mgr. Václava Bakešová, Ph.D.

Mgr. Ing. Eva Ellederová
Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta
Poříčí 31, 603 00 Brno
E-mail: 25940@mail.muni.cz
Školitel: prof. PhDr. Mgr. Tomáš Janík, Ph.D.

Mgr. Jaroslava Jelínková
Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta
Poříčí 31, 603 00 Brno
E-mail: 238191@mail.muni.cz
Školitelka: doc. Mgr. et Mgr. Kateřina Vlčková, Ph.D.

Mgr. Barbora Kousalová
Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta
Poříčí 9, 603 00 Brno
E-mail: 425704@mail.muni.cz
Školitelka: prof. PhDr. Věra Janíková, Ph.D.

Mgr. Janina Krejčí
Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta
Poříčí 9, 603 00 Brno
E-mail: janina.krejci@ped.muni.cz
Školitelka: doc. PhDr. Mgr. Simona Koryčánková, Ph.D.

Mgr. Marie Lahodová Vališová
Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta
Poříčí 9, 603 00 Brno
E-mail: marie.lahodova@mail.muni.cz
Školitelka: doc. Mgr. Olga Dontcheva-Navrátilová, Ph.D.

Mgr. Petra Langerová
Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta
Poříčí 9, 603 00 Brno
E-mail: 17038@mail.muni.cz
Školitelka: doc. Mgr. Světlana Hanušová, Ph.D.

Terezie Nerušilová
Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta
Poříčí 9, 603 00 Brno
E-mail: 330948@mail.muni.cz
Školitelka: doc. Mgr. Václava Bakešová, Ph.D.

Vědecká redakce MU

PhDr. Jan Cacek, Ph.D.

Mgr. Tereza Fojtová

doc. JUDr. Marek Fryšták, Ph.D.

Mgr. Michaela Hanousková

prof. PhDr. Jiří Hanuš, Ph.D.

doc. RNDr. Petr Holub, Ph.D.

doc. Mgr. Jana Horáková, Ph.D.

prof. MUDr. Lydie Izakovičová Hollá, Ph.D.

prof. PhDr. Mgr. Tomáš Janík, Ph.D.

prof. PhDr. Tomáš Kubíček, Ph.D.

prof. RNDr. Jaromír Leichmann, Dr. rer. nat.

PhDr. Alena Mizerová

doc. Ing. Petr Pirožek, Ph.D.

doc. RNDr. Lubomír Popelínský, Ph.D.

Mgr. Kateřina Sedláčková, Ph.D.

prof. RNDr. Ondřej Slabý, Ph.D.

prof. PhDr. Jiří Trávníček, M.A.

doc. PhDr. Martin Vaculík, Ph.D.

Výzkum v didaktice cizích jazyků II

prof. PhDr. Věra Janíková, Ph.D.,

doc. Mgr. Světlana Hanušová, Ph.D. (eds.)

Vydala Masarykova univerzita, Žerotínovo nám. 617/9, 601 77 Brno
1., elektronické vydání, 2019

ISBN 978-80-210-9547-2



MUNI
PRESS

MUNI
PED