

# 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 ICT<sup>1</sup>) se staly nedílnou součástí našeho světa. Nabízí skvělé možnosti, které byly dříve naprosto

<sup>1</sup> 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-learning<sup>2</sup> a blended learning<sup>3</sup>, 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 úžeji francouzskému jazyku. Konkrétně se zaměříme na studie o výzkumech prováděných asynchronně v internetovém prostředí.

---

<sup>2</sup> 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).

<sup>3</sup> 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*)<sup>4</sup>. 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

<sup>4</sup> 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)<sup>5</sup>

S využíváním ICT ve vzdělávacím procesu bývá spojován rovněž pojem m-learning<sup>6</sup>, 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

<sup>5</sup> 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)

<sup>6</sup> 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. Zahrneme 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 studii, 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 přečetli 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-Compté 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 Paptos! 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 Guyangyngové (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 studii, 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 žakovských 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 pracující 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. Guyangyngová (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, poskytanou 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 Paptos!

## 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>
- Dudenev, 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](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/ktid>
- Lamy, M-N., & Hampel, R. (2007). *Online communication in language learning and teaching*. Basington 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	<ol style="list-style-type: none"> <li>Jaký je vliv online spolupráce s rodilými mluvčími na zlepšení řečové dovednosti mlouveni?</li> <li>Jak projekt hodnotí studenti?</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>16 studentů pedagogického institutu v Paříži, budoucí učitelé angličtiny</li> <li>Komparativní analýza</li> <li>Pretest a posttest, dotazník</li> <li>2 skupiny (dohromady 61 studentů) v rámci kurzu angličtiny, středně pokročilá úroveň</li> <li>Experiment</li> <li>Nahrávky experimentální skupiny, nahrávky závěrečného testu obou skupin, dotazník</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Studie ukázala pouze drobné posuny ve zlepšení řečové dovednosti mlouveni u zkoumaných studentů.</li> <li>Studenti označili projekt jako motivační a zajímavý.</li> </ol>
Kim a Chang (2010)	Blended learning	<ol style="list-style-type: none"> <li>Změní se jinak řečová dovednost mlouveni u experimentální skupiny, kde bude výuka kombinována s vytvářením studentských video nahrávek, a u kontrolní skupiny, kde bude výuka probíhat tradičním způsobem?</li> <li>Jak vnímají studenti používání video nahrávek a vzájemného hodnocení (peer review)?</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>2 skupiny (dohromady 61 studentů) v rámci kurzu angličtiny, středně pokročilá úroveň</li> <li>Experiment</li> <li>Nahrávky experimentální skupiny, nahrávky závěrečného testu obou skupin, dotazník</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Holistické i analytické hodnocení ukázalo značné rozdíly mezi skupinami a prokázalo, že nahrávky studentů pozitivně působí na řečovou dovednost mlouveni, zvl. v oblasti výslovnosti, slovní zásoby a obsahu, bez rozdílu zůstala oblast gramatiky.</li> <li>Studenti ocenili používání nahrávek a kladně hodnotili přínos pro rozvoj řečové dovednosti mlouveni, ale neoceňili vzájemné hodnocení (peer review).</li> </ol>
Yaneske a Oates (2010)	E-learning (LMS) Wimba Voice Board	<ol style="list-style-type: none"> <li>Jaké výhody vnímali studenti u nástroje Wimba Voice Board (VB)?</li> <li>Co bylo pro studenty náročné při používání Wimba VB?</li> <li>Jak může být Wimba VB použit pro učení se cizímu jazyku?</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>11 studentů učitelství jazyků z různých zemí, mezi nimi i rodilí mluvčí</li> <li>Případová studie</li> <li>Dotazníky, interview</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Díky „lidskému hlasu“ je možné si vytvořit i kurzu na dálku sociální vztahy, dále je zde možnost procvičit si řečové dovednosti mlouveni a poslechu a pro nerodilé mluvčí možnost procvičovat angličtinu s rodilými mluvčími. Studenti dobře hodnotili i audio zpětnou vazbu na rozdíl od písemné zpětné vazby.</li> <li>Studenti měli problémy s některými technickými prvky programu Wimba VB. Někteří studenti se cítili trapně kvůli nedokonalé angličtině.</li> <li>Ve Wimba VC lze vytvářet poslechová cvičení a poslat si audio nahrávky pomocí hlasového fóra.</li> </ol>



Autor a rok vydání	Typ elektronicky podporovaného učení a použité ICT nástroje	Cíle studie	Metodologie: - Výzkumný vzorek - Použitá metoda - Nástroje sběru dat	Vybrané výsledky
Kirgöz (2011)	Blended learning	<p>1) Jaký přínos může mít blended learning na zlepšení řečové dovednosti mluvčích?</p> <p>2) Jak vnímají studenti práci s nahrávkami?</p>	<p>- 28 studentů prvního ročníku učitelství angličtiny v Turecku</p> <p>- Smišovaný design</p> <p>- Nahrávky, pretest a posttest, rozhovory se studenty, závěrečný dotazník, pozorování</p>	<p>1) Prokázalo se znatelné zlepšení komunikačních dovedností a mluveného projevu. Používání videokamery umožnilo, aby si studenti sami uvědomili své chyby a včas si je opravili.</p> <p>2) Studenti hodnotili zapojení technologií do hodin pozitivně.</p>
Brudermann (2013)	E-learning (LMS)	<p>1) Může vzdělávání na dálku s důrazem na rozvoj řečové dovednosti mluvení a psaní pomoci studentům zlepšit tyto dovednosti?</p> <p>2) Jaké chyby se nejvíce vyskytují při řečové dovednosti mluvení a psaní u studentů úrovně B1/B2?</p>	<p>- 3 skupiny v rámci kurzu angličtiny na univerzitě v Perpignanu, úroveň B1/B2</p> <p>- Experiment</p> <p>- 2 korpusy nahrávek a písemných projevů studentů (před a po zpětné vazbě), pretest a posttest</p>	<p>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.</p> <p>2) Studie dále ukázala, jaké jsou nejpřipíčenější chyby této skupiny studentů a poskytla vyučujícím cenou zpětnou vazbu.</p>
Guyangying (2014)	Blended learning	Může mít blended learning vliv na zlepšení řečových dovedností poslouchu a mluvení?	<p>- 2 skupiny v rámci kurzu angličtiny pro středně pokročilé v Číně, každá po 59 studentech</p> <p>- Experiment</p> <p>- 4 standardizované pretesty a posttesty, 4 průběžné standardizované testy</p>	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 vliv kombinovaná s nahrávaním 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 ClipFair 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 prosředí a jiné faktory na vznik a efektivitu konkrétních programů?	- Studenti cizího jazyka angličtiny (pokročilí) nebo francouzštiny (začátečníci) - Případová studie nahrávky z aplikaci Papotosi, SimCon, HALEF, dotazník	1) Papotosi je vhodný pro začátečníky, SimCon pro pokročilé v akademickém prosředí (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.